



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Tesi Doctoral

# **Parlar per avaluar en Educació per a la Sostenibilitat:**

## **Anàlisi del discurs avaluatiu de mestres i educadors/es ambientals en contextos dialògics**



Autor: Pere Grau Roca  
Directora: Mariona Espinet Blanch

Departament de Didàctica de la Matemàtica i les  
Ciències Experimentals  
Universitat Autònoma de Barcelona  
Juliol de 2016





Universitat Autònoma de Barcelona

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA MATEMÀTICA I DE LES CIÈNCIES  
EXPERIMENTALS

PROGRAMA DE DOCTORAT EN EDUCACIÓ

**Parlar per avaluar en Educació per a la  
Sostenibilitat: Anàlisi del discurs avaluatiu de  
mestres i educadors/es ambientals en contextos  
dialògics**

Autor: Pere Grau Roca

Signat.....

Directora: Dra. Mariona Espinet Blanch

Signat.....

Bellaterra, 19 de juliol de 2016



Dra. Mariona Espinet Blanch, professora del Departament de Didàctica de la Matemàtica i de les Ciències experimentals, amb seu a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona

FAIG CONSTAR QUE:

La investigació realitzada sota la direcció de la signant pel llicenciat Pere Grau Roca, amb el títol **Parlar per avaluar en Educació per a la Sostenibilitat: Anàlisi del discurs avaluatiu de mestres i educadors/es ambientals en contextos dialògics** reuneix tots els requeriments científics, metodològics i formals exigits per la legislació vigent per la seva Lectura i Defensa pública davant la corresponent Comissió, per la obtenció del Grau de Doctor en Educació per la Universitat Autònoma de Barcelona, per tant considerem procedent autoritzar la seva presentació

A Bellaterra, 19 de juliol de 2016

Signat.....

Il·lustració de portada: Laura Grau

Falta un minut per acabar el partit, perdem de vuit. És difícil però no missió impossible. És qüestió de creure- s'ho. Tenim la possessió de la pilota, la passem molt bé, el joc és molt fluid, el llançament de tres entra, només cinc a sota i cinquanta segons per endavant. Toca baixar el cul, serrar les dents i fer una bona defensa sense faltes, estem en bonus i ells tirarien tirs lliures. Som lleugers i defensem arribant a tot arreu, esgoten la possessió sense tirar. L'entrenadora demana minut, unes consignes clares per jugar els últims segons de partit. Els companys tots a l'una, és el moment de fer el darrer esforç. Un atac ràpid i un altre triple, només dos a sota, el miracle és possible. Cal tornar a defensar fort, però el cansament és evident i la pressió del públic alta. És en aquest moment quan recordo els lemes del club: "mai ens rendim", "res és impossible". L'equip rival esgota la possessió fins gairebé el límit, ells també estan cansats i la defensa nostra continua sent bona. Fan un llançament molt pressionat, la pilota toca el cèrcol i surt per línia de fons. Pilota nostra, però només tres segons per somiar. Saquem de fons, m'arriba la pilota, un bot, dues passes d'impuls, la pilota surt de les meves mans des de mig camp a la recerca de l'objectiu final. 3,2,1...0. Sona la botzina de final de partit, la pilota encara és a l'aire. Tot el treball dels darrers mesos es juga en aquest darrer llançament. La pilota toca l'anella de la cistella i l'escup amb força. S'ha acabat... hem perdut el partit."

Aquesta tesi s'havia de dipositar el 14 de desembre de 2015 a l'una del migdia, una hora abans que expirés el límit per poder defensar-la abans de que el Programa de Doctorat s'extingís (qui ho havia de dir que després dels dinosaures, els següents a extingir-se serien els doctorats). No va poder ser, tot i els esforços i les esperances dipositades no vaig arribar a temps. Després de gairebé deu anys, la sensació va ser de fracàs, de no haver sabut gestionar el temps, de no saber simplificar el treball,... mil coses. Però com molt bé va dir en Michael Jordan, el millor jugador de bàsquet de tots els temps: *"He fallat més de 9.000 llançaments a la meva carrera. He perdut quasi 300 partits. 26 vegades han confiat en mi per a llançar el tir per guanyar el partit i l'he fallat. He fracassat una vegada rere l'altre a la meva vida i és per això que tinc èxit"*.

Toca canviar de Doctorat, fem una passa enrere, però per agafar un major impuls. La pilota torna a ser a l'aire, comença el partit.

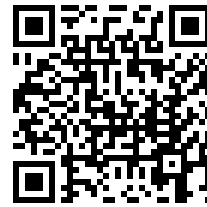
Ara més que mai: #maiensrendim #resesimpossible

Desembre de 2015





*“If you tolerate this your children will be next”*



*“Als meus fantasmes i a les meves pors.*

*Ho sento, us he tornat a vèncer”*



## PRESENTACIÓ

Aquesta tesi ha esta realitzada pel doctorand **Pere Grau Roca** amb la direcció de la **Dra. Mariona Espinet Blanch**, començada en el Doctorat Interuniversitari en Educació ambiental (2005- 2015), i acabada en el Doctorat en Educació del Departament de Didàctica de la Matemàtica i les Ciències Experimentals (2016). Formo part del grup de recerca consolidat LIEC (Llenguatge i ensenyament de les ciències) i del Grup de Recerca en Educació per a la Sostenibilitat, Escola i Comunitat (GRES@).

- a) **Durant el període de realització d'aquesta tesi he estat autor de les següents comunicacions i presentacions de pòsters en congressos d'àmbit català, espanyol, europeu i mundial:**

*“El discurs avaluatiu en Educació per a la Sostenibilitat. Anàlisi de la interacció entre mestres i educadors/-es ambientals per a l'avaluació conjunta d'activitats”*  
(Comunicació)

**V Congrés Internacional UNIVEST'15. Els reptes de millorar l'avaluació.** Girona, 9 i 10 de juliol de 2015.

*“The interaction between environmental educators and teachers in dialogical evaluative contexts”* (Comunicació)

**Seminar Post CoDeS Final Conference.** Research on ESD after the UN Decade: Trends and news. 23 Maig 2014. Barcelona.

*“Communication strategies to promote the community-school collaboration in ESD projects: blogs & school agroecology”* (pòster)

**CoDeS Final Conference.** Designing a sustainable future through school community collaboration. 21-23 Maig 2014. Barcelona. EU- Network Project Collaboration of Schools and Communities for Sustainable Development- CoDeS. Project number 517621- LLP-1-2011-1-CH-COMENIUS-CNW.

*“Evaluación de las actividades de Educación para la Sostenibilidad des de una perspectiva dialògica” (comunicació)*

**7th World Environmental Education Congress.** 10-15 June 2013. Marrakesh (Marroc).

*“Cogenerative dialogues as a tool for evaluation in Education for Sustainability: empowering community actors through join reflection on practice” (pòster)*

**CoDeS Working Conference** 1-3 Maig 2012. Viena. EU- Network Project Collaboration of Schools and Communities for Sustainable Development- CoDeS. Project number 517621- LLP-1-2011-1-CH-COMENIUS-CNW. Presentació del pòster

*“Avaluació d'activitats escolars de les activitats d'educació per a la sostenibilitat del Pla de Dinamització Educativa de l'Ajuntament de Sant Cugat del Vallès” (comunicació)*

Taula de col·laboració entre Universitats i Entitats del Tercer Sector ambiental.

**V Jornada l'estat de recerca en educació per a la sostenibilitat a Catalunya.** Novembre 2011. Barcelona. Xarxa de recerca en Educació per a la Sostenibilitat.

*“Conversem per avaluar en Educació per a la Sostenibilitat” (pòster)*

**Fòrum d'Educació Ambiental 2000+10 Comunicació i Acció**

Finca Tamarit, Altafulla (Tarragona) 13 i 14 de novembre de 2010. Societat Catalana d'Educació Ambiental (SCEA).

*“L'avaluació d'activitats d'Educació per a la Sostenibilitat com a espais de participació” (comunicació)*

**Seminari “L'estat de la recerca en l'Educació per a la Sostenibilitat a Catalunya”.** Juny 2010. Barcelona. Xarxa de recerca en Educació per a la Sostenibilitat.

*“Anàlisi de la interacció mestres- educadors/-es ambientals en l'avaluació d'activitats d'Educació per a la Sostenibilitat del Pla de Dinamització Educativa de Sant Cugat del Vallès” (comunicació)*

**II Escola de Primavera- Xarxa REMIC i I Jornades Doctorals- DDMCE (UAB).** 12,13 i 14 d'abril de 2010. Barcelona.

*“Estrategias interactivas para la evaluación de actividades de educación para la sostenibilidad en el ámbito municipal”* (comunicació)

**V Seminario de investigación en Educación Ambiental y Educación para el Desarrollo Sostenible.** 18-20 de març de 2010. CENEAM (Valsaín- Segovia-). Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.

*“Estrategias interactivas para la evaluación de actividades de educación para la sostenibilidad en el ámbito municipal”* (comunicació)

**Ambientalia 2010. I Congreso Estatal de Sostenibilidad.** 11-12 de març de 2010. Rivas- VaciaMadrid (Madrid).

*“L’avaluació de les activitats d’educació ambiental municipal davant dels reptes de la sostenibilitat local”* (comunicació)

Simpòsium “Los retos de la evaluación en educación ambiental orientada hacia la sostenibilidad”. **VIII Congreso Internacional sobre Recerca en Didàctica de les Ciències**, 7-10 setembre 2009, Barcelona.

*“Diagnosis de las actividades de educación ambiental del Plan de Dinamización Educativa del ayuntamiento de Sant Cugat del Vallès: hacia una Educación para la Sostenibilidad”* (pòster)

**5th World Environmental Education Congress.** Montréal (Canadà).

*“Diagnosis de las actividades de educación ambiental del Plan de Dinamización Educativa del ayuntamiento de Sant Cugat del Vallès: hacia una Educación para la Sostenibilidad”* (comunicació)

**Seminari Compostela de Investigación en Educación Ambiental e para a Sostenibilidade.** USC. Santiago de Compostela.

*“Diagnosis de las actividades de educación ambiental del Plan de Dinamización Educativa del ayuntamiento de Sant Cugat del Vallès: hacia una Educación para la Sostenibilidad” (comunicació)*

**Seminari presentació DEA. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona, 6 octubre 2008**

*“Reflexions sobre l'educació ambiental a Sant Cugat” (comunicació)*

**I Jornada d'Educació Ambiental a Sant Cugat: Els reptes de l'Educació per a la Sostenibilitat, 6 març 2007, Ajuntament de Sant Cugat del Vallès, Sant Cugat del Vallès.**

*“L'avaluació de les activitats d'educació ambiental dels plans de dinamització educativa escolar municipals: el cas de Sant Cugat del Vallès” (comunicació)*

**Seminari “L'estat de la recerca en l'Educació per a la Sostenibilitat a Catalunya”.** Barcelona. Xarxa de recerca en Educació per a la Sostenibilitat.

*“Actividades de educación ambiental escolar y ayuntamientos: los retos de la sostenibilidad” (pòster)*

**IV Congreso de Comunicación Social de la Ciencia: Cultura científica y cultura democrática.** CSIC Madrid.

**b) Durant el període de realització d'aquesta tesi he estat autor de les següents publicacions:**

Grau, P & Espinet, M. (2014). CoDiSe: Cogenerative dialogues for sustainable education. A A. Maso (Ed.) *Toolbox for school and community collaboration*. ENSI: CoDeS, pp. 86-89.

<http://ensi.org/mediaglobal/downloads/Publications/363/CoDeS%20Toolbox.pdf>

Grau, P., Espinet, M. (2011). Estrategias interactivas para la evaluación de actividades de educación para la sostenibilidad en el ámbito municipal. *Ambientalia. Revista interdisciplinar de las Ciencias Ambientales*. pp. 30-45.

[http://www.ugr.es/~ambientalia/articulos/art\\_recientes/20\\_Grau\\_Espinet%282011%29\\_Ambientalia\\_es.pdf](http://www.ugr.es/~ambientalia/articulos/art_recientes/20_Grau_Espinet%282011%29_Ambientalia_es.pdf)

Grau, P., Espinet, M. (2010). Diagnósis de las actividades de educación ambiental del Plan de Dinamización Educativa del Ayuntamiento de Sant Cugat del Vallès: hacia una educación para la sostenibilidad. *Carpeta Informativa del CENEAM, Octubre de 2010*. Segovia: CENEAM, Organismo Autónomo Parques Nacionales, pp.111-112

Grau, P., Espinet, M. (2010). Estrategias interactivas para la evaluación de actividades de educación para la sostenibilidad en el ámbito municipal. *Ambientalia 2010 "I Congreso Estatal de Sostenibilidad"*. Coordinadora Estatal de Ciencias Ambientales. Elche (Alicante), pp. 64-65.

Grau, P., Espinet, M. (2009). Diagnósis de las actividades de educación ambiental del Plan de Dinamización Educativa del Ayuntamiento de Sant Cugat del Vallès: hacia una educación para la sostenibilidad. A P. Meira, L. Cano, L. Iglesias i G. Vargas (Eds.) *Educación ambiental: Investigando sobre la práctica*. Serie Educación Ambiental. Organismo Autónomo Parques Nacionales. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino. Madrid, pp 78-95. [http://www.magrama.gob.es/ca/ceneam/grupos-de-trabajo-y-seminarios/investigacion/investigando-practica\\_tcm8-270686.pdf](http://www.magrama.gob.es/ca/ceneam/grupos-de-trabajo-y-seminarios/investigacion/investigando-practica_tcm8-270686.pdf)

Grau, P. (2009). "L'avaluació de les activitats d'educació ambiental municipal davant dels reptes de la sostenibilitat local". *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, pp. 1270-1273; <http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-1270-1273.pdf>

**c) Durant el període de realització d'aquesta tesi he estat autor de les següents memòries de projectes:**



Grau, P. i Espinet, M. (2012). *Desplegament de l'Agenda 21 Escolar amb obertura al camp del canvi climàtic. Curs 2009-2010*. Memòria del conveni de col·laboració entre l'ajuntament de Sant Cugat del Vallès i la Universitat Autònoma de Barcelona per a la recerca i acompanyament en el desplegament de l'Agenda 21 Escolar amb l'obertura al camp del canvi climàtic. Vol. 2; <http://ddd.uab.cat/record/136811?ln=ca>

Grau, P., Espinet, M. & Fontich, X. (2012). *Avaluació de la proposta de treball de l'escriptura mitjançant el blog, en el context dels horts escolars ecològics a Sant Cugat del Vallès*. Memòria projecte del Grup d'Educació per a la Sostenibilitat al Llarg de la Vida (ESLV) Agenda 21 Escolar de Sant Cugat del Vallès.

Grau, P. i Espinet, M. (2010). *Segona avaluació de les activitats d'Educació per a la Sostenibilitat del Pla de Dinamització Educativa (PDE) de l'ajuntament de Sant Cugat del Vallès, curs 2009-10*. Memòria del conveni de col·laboració entre l'ajuntament de Sant Cugat del Vallès i la Universitat Autònoma de Barcelona per a la recerca i acompanyament en el desplegament de l'Agenda 21 Escolar amb l'obertura al camp del canvi climàtic. Vol. 1; <http://ddd.uab.cat/record/133097?ln=ca>

Grau, P. i Espinet, M. (2009). *Avaluació de les activitats d'educació ambiental del Pla de Dinamització Educativa de l'ajuntament de Sant Cugat del Vallès: cap a una educació per a la sostenibilitat*. Monografies d'Educació per a la Sostenibilitat a Sant Cugat del Vallès. Vol. I; <http://ddd.uab.cat/record/133116?ln=ca>

**d) Durant el període de realització d'aquesta tesi he rebut el següent ajut:**

**Programa DRAC- Formació avançada de la Xarxa VIVES d'Universitats.** Ajut econòmic per assistir al congrés UNIVEST'15 a Girona.

## Agraïments

A l'hora de fer els agraïments de la tesi, no només em vull centrar amb la gent que d'una manera o altra ha format part de tot aquest procés de doctorat. També vull fer menció a qui he anat coneixent i que ha marcat d'alguna manera o altra els meus anys de formació a la universitat i després en el món laboral, en relació a l'educació ambiental:

Als/ a les companys/-es de llicenciatura de Biologia (el curs del 96), molt en especial al Pep. Sóc molt fan dels agraïments de la teva tesi: jo crec que també m'hagués anat millor amb el macramé.

Al Carles, el Ferran, el Roger, la Iolanda, la Senda, la Mònica, la Marcia i l'Eli, per les estades a La Ruca. Què bons érem i que lluny haguéssim arribat sinó hagués estat per la precarietat laboral.

A en Floquet de Neu, per poder haver treballat a la mateixa empresa que ell, abans que traspassés. I també a en Josep; celebro que tornessis de l'altre cara de la lluna per la porta gran: la dels putos amos.

A la Conxita, l'Eva, la Justí, l'Aida i la Núria, per les jornades de treball a Cal Ganxo. Vaig fer un màster de fer d'educador ambiental al vostre costat.

Als/ a les companys/-es del curs 2005-2006 del Doctorat Interuniversitari en Educació Ambiental, sobretot a les "compis" de l'Autònoma: la Juanita, l'Helena i la Maria.

Ara si, a la gent de Gresc@: a en German, per ser més que un company de doctorat, un amic de doctorat; a l'Esther, per intentar transmetre el seu bon rotllo a una persona tan sosa com jo (com vem riure a Valsain); a l'Arnau, per que la teva tesi ha sigut el far que ha guiat les nostres tesis (Arnau, contigo empezó todo!); a la Miren i la Laura pel seu recolzament cada cop que ens veiem; sense oblidarme de la Lizett i les "gresquinhes", la Laisa i l'Angelica.

A la gent que ha col·laborat desinteressadament en la recerca: els/ les mestres i educadors/-es ambientals que han participat als DICES.

Molt, però que molt especialment a la meva directora de tesi de capçalera, la Mariona Espinet. En deu anys mai has tingut una mala cara. Gràcies per fer de directora, de companya, d'amiga i a vegades fins i tot de mare. Tingués per segur que sense el teu ajut, jo mai hagués pogut escriure aquestes línies d'agraïment.

Finalment, a la meva família, pel seu recolzament continu. A les meves germanes Laura i Alba pel cop de mà amb la il·lustració de la portada i l'abstract en anglès. A la meva mare pels dinars i sobretot pels cangurs. Al Joel i l'Axel, els meus nens (ara ja tindreu la germaneta, la Tesi). Heu estat al meu cap en els moments més complicats d'elaboració de la tesi. Tan de bo aquest sigui un granet de sorra per fer que el món que us trobeu sigui millor que el que ens està tocant viure. Ah! Ja podrem acabar els "partidazos" pendents al corredor de casa.

I per acabar, les dues persones a qui els hi dec més: a la Mònica, per fer-me la persona que sóc, per ser-hi sempre, per recolzar-me, per estimar-me, per ajudar-me en els moments complicats i sobretot per aguantar les meves males llunes.

Al meu pare, mai podré tornar-te el que m'has donat aquests anys. Si he pogut acabar la tesi, tu en tens bona part de culpa. Gràcies.

No voldria acabar els agraïments sense recordar moments del Doctorat que han quedat per sempre a la meva ment:

- Una nevada de mig metre a Valsaín.
- Unes tardes de grup LEA (Lectures en Educació Ambiental) a les cases del German.
- Un capvespre des del castell de Bratislava, tot mirant el Danubi i aquell barri soviètic que ens va quedar pendent d'anar a veure.
- Una no- visita a la Viena de la Sissí Emperadriu
- Una posta de sol amb les teulades de la medina de Marrakesh de fons.

## Resum de la recerca

En aquesta recerca s'analitza el discurs avaluatiu de mestres i educadors ambientals en contextos dialògics, així com la seva funcionalitat a l'hora de provocar canvis en activitats d'Educació per a la Sostenibilitat que giren al voltant de l'agroecologia escolar. Aquestes activitats, formen part d'un programa educatiu (PDE) que l'ajuntament de Sant Cugat del Vallès ofereix a les escoles del municipi, el qual veu la necessitat d'avaluar-les. Precisament, aquestes activitats objecte d'avaluació, sorgeixen d'un anterior cicle d'avaluació, també promogut per l'ajuntament i la Universitat Autònoma de Barcelona, a través d'un conveni de col·laboració.

Quan es planteja d'avaluar aquestes noves activitats, es fa amb la idea d'introduir una innovació en el camp de l'avaluació de l'Educació per a la Sostenibilitat. Aprofitant la importància del gir dialògic en la nostra societat actual i basant-nos en la inspiració de la quarta generació d'avaluació de Guba i Lincoln, es va pensar en fer unes trobades on hi participessin els principals actors del fenomen que es valora i que aquesta avaluació es fes a través de la paraula, en trobades on s'arribés a formular propostes de millora de les activitats, a través de la negociació i el consens. Els diàlegs cogeneratius eren l'eina perfecta ja que no només s'estava recollint informació sinó que es generava coneixement.

El focus de l'anàlisi d'aquesta recerca es situa en un dels diàlegs cogeneratius al voltant de l'Educació per a la Sostenibilitat (DICES), que es van realitzar per avaluar les activitats seleccionades del PDE i que fomentaven l'agroecologia escolar. En aquestes trobades hi participen mestres i educadors/-es ambientals que les realitzen, així com el tècnic de l'ajuntament que coordina el programa educatiu. En concret, en aquesta recerca, s'ha seleccionat el DICES que fa referència a l'activitat "Fem oli!", que finalment va ser una de les trobades que va generar més canvis a l'activitat. El que fem és analitzar el discurs avaluatiu dels participants en el DICES, caracteritzant per una banda el discurs valoratiu que es categoritza a partir de la teoria de la valoració de White (2000) i els seus dominis semàntics (Actitud, Compromís i Gradació) i el discurs en Educació per a la Sostenibilitat (les diferents temàtiques que es valoren: continguts, entorn, material, participació,...). A més a més s'analitza la funcionalitat d'aquest discurs avaluatiu a través de la identificació de diferents tipologies d'interacció i de seqüències d'interacció que conformen diàlegs cogeneratius que sorgeixen de tensions que tenen lloc durant el desenvolupament del DICES, tot i que no totes les tensions generen diàlegs cogeneratius. S'incorpora al disseny avaluatiu de la recerca, la realització d'una trobada amb els educadors/-es per rebre el seu feed-back de les propostes generades

al DICES. En aquesta trobada, algunes propostes s'acaben de madurar, d'altres es desestimen i se n'incorporen de noves. L'anàlisi d'aquesta part de l'avaluació, ajuda a comprendre millor la funcionalitat del discurs avaluatiu.

L'anàlisi que es realitza comença amb l'elaboració d'una transcripció de la conversa que té lloc al DICES, la fragmentació d'unitats d'anàlisi i la codificació. L'anàlisi dels resultats es fa a un nivell simple, amb la caracterització del tipus d'intervencions i els temes de discurs en EpS que més es valoren per una banda i com és el discurs valoratiu dels participants per l'altra. Tot seguit s'efectua un anàlisi més complex, on es tenen en compte les relacions que es generen entre les categories d'anàlisi: comparativa d'ús de categories entre participants, creuament de categories, la distribució al llarg del DICES de les categories d'EpS i la valoració positiva o negativa. Finalment, en un tercer d'anàlisi més funcional, s'identifiquen les interaccions, els diàlegs cogeneratius i les tensions que porten cap a relacionar el discurs avaluatiu dels participants amb la incorporació de les propostes de millora a les activitats revisades.

Com a resultats més destacats de la recerca, podem dir que el discurs avaluatiu dels participants al DICES és molt similar, sobretot pel que fa al discurs valoratiu, però en canvi si que es detecten diferències significatives en els temes que més es valoren corresponents al discurs en EpS. Pel que fa a la funcionalitat, és demostra la relació que existeix entre les propostes que es generen als diàlegs cogeneratius i la seva incorporació a les activitats avaluades.

Per altra banda, aquesta recerca també serveix per a validar els Diàlegs Cogeneratius en Educació per a la Sostenibilitat (DICES), com una eina eficaç en l'avaluació d'activitats i una innovació en el camp de l'educació per a la sostenibilitat.

## Resumen de la investigación

En esta investigación se analiza el discurso evaluativo de maestros y educadores ambientales en contextos dialógicos y su funcionalidad en relación a provocar cambios en las actividades de Educación para la Sostenibilidad sobre agroecología escolar. Estas actividades forman parte de un programa educativo (PDE) que el ayuntamiento de Sant Cugat del Vallès ofrece a las escuelas del municipio. Esta institución es la que ve la necesidad de realizar una evaluación. Precisamente, estas actividades objeto de valoración, surgen de un anterior ciclo de evaluación, también promovido por el ayuntamiento y la Universitat Autònoma de Barcelona, a través de un convenio de colaboración.

Desde el momento que se plantea evaluar estas nuevas actividades, se hace con la idea de introducir una innovación en el campo de la evaluación en Educación para la Sostenibilidad. Aprovechando la importancia del giro dialógico en nuestra sociedad actual y basándonos en la inspiración de la cuarta generación de evaluación de Guba y Lincoln, se consideró pertinente realizar unos encuentros donde participasen los principales actores del fenómeno que se valora y que esta evaluación se realizase a través de la palabra, en encuentros donde se formularan propuestas de mejora de las actividades, a través de la negociación y el consenso. Los diálogos cogenerativos eran el instrumento perfecto, ya que no sólo se recogía información, sino que se generaba conocimiento.

El foco de análisis de esta investigación se sitúa en los Diálogos Cogenerativos sobre Educación para la Sostenibilidad (DICES), que se realizaron para evaluar las actividades seleccionadas del PDE y que giraban alrededor de la agroecología escolar. En estos encuentros participaban maestros y educadores/-as ambientales que las realizaban, además del técnico del ayuntamiento que coordina el programa educativo. En esta investigación, concretamente, se ha seleccionado el DICES correspondiente a la actividad "Femo Oli!" (Elaboremos aceite!), ya que fue uno de los encuentros donde se generaron más cambios en la actividad evaluada. El objetivo de esta investigación es analizar el discurso evaluativo de los participantes en el DICES, caracterizando por un lado el discurso valorativo que se categoriza a partir de la teoría de la Valoración de White (2000) y sus dominios semánticos (Actitud, Compromiso y Gradación) y el discurso en Educación para la Sostenibilidad (las diferentes temáticas que se valoran: los contenidos, el entorno, el material, la participación...). Además, se analiza la funcionalidad del discurso evaluativo a través de la identificación de diferentes tipologías de interacción y de secuencias de interacción que conforman los diálogos

cogenerativos, surgidos de tensiones que emergen durante el desarrollo del DICES, aunque no todas las tensiones generan diálogos cogenerativos. Se incorpora al diseño evaluativo de la investigación, la realización de un encuentro con los/ las educadores/-as ambientales, para recibir su feed- back en relación a las propuestas generada en el DICES. En este encuentro, algunas propuestas acaban de madurar, otras se desestiman y otras se incorporan de nuevo. El análisis de esta parte de la evaluación, ayuda a comprender mejor la funcionalidad del discurso evaluativo.

El análisis realizado, empieza con la elaboración de una transcripción de la conversación que ocurre en el DICES, la fragmentación de las unidades de análisis y la codificación. El análisis de los resultados se desarrolla a nivel simple, con la caracterización del tipo de intervención y los temas de discurso en EpS que más se valoran por un lado, y cómo es el discurso valorativo de los participantes, por el otro. Seguidamente, se efectúa un análisis más complejo, dónde se tienen en cuenta las relaciones generadas entre las categorías de análisis: la comparativa de uso de estas categorías entre los/ las participantes, el cruce de los datos, la distribución a lo largo del desarrollo del DICES de las categorías de discurso en EpS y la valoración positiva o negativa. Finalmente, en un tercer análisis, esta vez más funcional, se identifican las interacciones, los diálogos cogenerativos i las tensiones, que nos llevan a relacionar el discurso evaluativo de los participantes, con la incorporación de las propuestas de mejora a la actividad revisada.

Como resultados más destacados de la investigación, valoramos que el discurso evaluativo de los/ las participantes al DICES es muy similar, sobretodo en relación al discurso valorativo. En cambio, se detectan diferencias significativas en los temas que más se valoran, que se corresponden con los del discurso en EpS. En relación a la funcionalidad, se demuestra la relación existente entre las propuestas que se generan en los diálogos cogenerativos y su incorporación a las actividades evaluadas.

Por otro lado, esta investigación sirve para validar los Diálogos Cogenerativos en Educación para la Sostenibilidad (DICES), como un instrumento eficaz en la evaluación de actividades y como una innovación en el campo de la Educación para la Sostenibilidad.

## Abstract

In this research we analyse the evaluative discourse of teachers and environmental educators within dialogical contexts and their functionality to trigger changes in education for sustainability activities in scholar agro ecology. These activities refer to an educative program named (PDE) that Sant Cugat's Municipality offered to the schools of the town, which were obliged to evaluate them. These activities are result of a previous evaluation, conducted by the Municipality and the University (Universitat Autònoma de Barcelona), through a collaborative agreement.

To conduct the research, we started to formulate the new activities evaluation, keeping in mind the need to introduce an innovative way of evaluation in the context of sustainability education. The relevance of the dialogical turn in our society, with the inspiration of Fourth Generation Evaluation (Guba & Lincoln, 1989) were key factors to choose the organisation of meetings with the main actors of the activities to be evaluated. The evaluation it was specifically channelled via conversations, where participants generate proposals to make better activities, using negotiation and consensus. The cogenerative dialogues were the perfect tool, not only because enabled us to collect information, but also they generate knowledge.

The research focus of the analysis is placed in one of the Cogenerative Dialogues about Education for Sustainability (DICES – the acronym in Catalan-), developed to evaluate the selected Education for Sustainability activities about scholar agroecology.

The participants in the meetings were teachers and environmental educators who participated in the activities object of evaluation, as well as the municipality technician who coordinates the educative program. The DICES research project selected it is about the activity "Fem oli!" (We elaborate oil!). We choose this topic because in the meetings participants contributed with several proposals and this brought more opportunities for change to the activity.

In this research, we analyse the evaluative discourse of participants in DICES, from two sides: one about valuable discourse categorised by the Appraisal theory (White, 2000) and their semantic dominions (Attitude, engagement and graduation), and on the other hand, Education for Sustainability discourse, categorised with different subjects as didactic strategies, material, participation, contents, etc. Furthermore, we analyse the functionality of evaluative discourse trough the identification of different interactional scenarios that become cogenerative dialogues. These started by tensions which



emerged during the development of DICES, although not all tensions were origin of cogenerative dialogues.

We incorporated a feed-back with environmental educators in the evaluative design of the research to listen their opinions about the improvements for the evaluated activity, suggested during DICES. As a result, some of these proposals were rejected and some new ones were considered in the evaluative process. This analysis contributed to better recognise the functionality of evaluative discourse.

The methodology of analysis began with the transcription of the discourse generated in DICES, the fragmentation of the units of analysis and the codification of them. The analyses of the results is simple: mainly because we seek what are the different interventions used by participants, the topics of education for sustainability (EpS) discourse, which ones are the most evaluated, and the kind of valuable discourse deployed in the interactions. Afterwards, we develop a complex analysis, where we work stating the relation among categories: checking the results of different participants, identifying how the categories are distributed along the DICES development and the positive- negative valuations. Finally, with a functional analysis, we determine the interactions developed cogenerative dialogues and tensions. All this information has helped us to connect the evaluative discourse of participants with the incorporation improvements in the revised activities.

The main results of this research are the following:

- The evaluative discourse of participants in DICES is similar among them, above all about valuable discourse.
- We discover significant differences about the themes most valued by participants in relation in EpS discourse.
- In relation with the functionality, the connection between proposals generated in DICES and their implementation in evaluated activities is demonstrated thanks to this research.

Furthermore, we validate the Cogenerative Dialogues in Education for Sustainability (DICES), as an effective tool to evaluate activities, and an innovation in Education for Sustainability field.

# Índex

<b>Presentació</b> .....	9
<b>Agraïments</b> .....	17
<b>Resum de la recerca</b> .....	19
<b>Resumen de la investigación</b> .....	21
<b>Abstract</b> .....	23
<b>Índex</b> .....	25
<b>A- INTRODUCCIÓ</b> .....	41
A1- Per què estic fent recerca? .....	41
A2- Quina és la meva justificació personal per fer aquesta recerca? .....	43
A3- Com hem estructurat aquesta tesi? .....	46
<b>B- EN QUIN CONTEXT ENS MOVEM?</b> .....	51
Introducció.....	51
B1- El projecte d'agroecologia escolar de Sant Cugat del Vallès. ....	52
B2- L'avaluació d'activitats d'Educació ambiental del PDE. Primera fase.....	54
B3- L'avaluació d'activitats d'Educació per a la Sostenibilitat del PDE. Segona Fase.....	58
B4- Com el context ens ajuda definir les preguntes de recerca? .....	59
<b>C- QUINES SÓN LES PREGUNTES DE RECERCA?</b> .....	61
Introducció .....	61
C1- Quina és la finalitat global de la recerca i quina pregunta general ens genera?.....	63
C2- Quines són les preguntes específiques de la recerca?.....	63
C2.1- Pregunta específica 1: La construcció del Discurs avaluatiu dels/ de les participants al DICES.....	66
C2.2- Pregunta específica 2: Les relacions en els discursos avaluatius dels/ de les participants al DICES.....	67
C2.3- Pregunta específica 3: Les funcions i implicacions del	

Discurs avaluatiu.....	69
<b>D- EN QUIN MARC TEÒRIC ENS BASEM?.....</b>	<b>72</b>
Introducció.....	72
D1- Quin és el nostre model d'Educació per a la Sostenibilitat?.....	74
D1.1- Els paradigmes de l'educació ambiental.....	74
D1.1.1- L'Educació Ambiental socio- crítica.....	75
D.1.1.2- L'Educació Ambiental pel Desenvolupament Sostenible (EADS).....	76
D1.2- Els paradigmes de l'Educació per al Desenvolupament Sostenibel.....	79
D.1.2.1- L'Educació per al Desenvolupament Sostenible.....	80
D1.2.2- L'EDS de la UNESCO.....	81
D1.2.3- L'EDS1 i L'EDS2.....	82
D1.3- Altres enfocaments.....	83
D1.3.1- L'Educació per a la sostenibilitat.....	83
D1.3.2- L'Educació Ambiental ecociudadana.....	84
D1.3.3- L' Educació sostenible.....	85
D1.4- Conclusions: quin és el nostre model?.....	87
D2- Quin model d'activitat hem escollit?.....	89
Introducció.....	89
D2.1- L'activitat científica.....	90
D2.2- L'activitat d'educació ambiental.....	92
D2.3- La introducció de la sostenibilitat a les activitats d'Educació Ambiental.....	93
D2.4- Les activitats d'agroecologia escolar.....	95
D2.5- Conclusions: quin és el nostre model?.....	96
D3- Com es parla per avaluar?.....	98

Introducció.....	98
D3.1- El gir dialògic. ....	99
D3.2- Espais de comunicació.....	100
D3.2.1- Els Focus Grup vs. els grups de discussió.....	100
D3.2.2- Els grups de discussió comunicativa.....	104
D3.3- La Metodologia comunicativa crítica.....	105
D3.4- Els diàlegs cogeneratius.....	108
D3.4.1- La definició.....	108
D3.4.2- El funcionament.....	109
D3.4.3- Els usos dels diàlegs cogeneratius.....	112
D3.5- Conclusions: quin és el nostre model?.....	114
D4- Com avaluem?.....	116
Introducció.....	116
D4.1- L'Avaluació en Educació per a la Sostenibilitat (EpS).....	117
D4.1.1- Una mica d'història.....	117
D4.1.2- Tipus d'avaluació en EpS.....	119
D4.1.3- Els models d'avaluació en EpS.....	121
D4.2- El model d'avaluació: de la primera a la 4a generació d'avaluació.....	124
D4.2.1- Com definim avaluació?.....	124
D4.2.2- La quarta generació d'avaluació: el nostre model.....	127
D4.3- Com analitzem el llenguatge avaluatiu? .....	130
D4.3.1- Com definim la Teoria de la Valoració?.....	130
D4.3.2- La Lingüística Sistèmica Funcional (LSF).....	131
D4.3.3- La dimensió dialògica del discurs.....	132
D4.3.4- Els dominis semàntics de la valoració des de la Teoria de la Valoració.....	133

D4.4- Amb quines experiències avaluatives ens hem emmirallat?	
L'avaluació en xarxes EDS.....	138
D4.5- Conclusions: quin és el nostre model?.....	139
<b>E- QUINA METODOLOGIA HEM UTILITZAT?.....</b>	<b>141</b>
Introducció.....	141
E1- Quin marc metodològic té aquesta recerca?.....	142
E1.1- La metodologia de recerca.....	142
E1.2- Quina metodologia especi. utilitzem per l'anàlisi del fenomen?.....	144
E1.3- Quin enfocament utilitzem?.....	146
E1.4- La definició de discurs.....	147
E1.5- L'anàlisi del discurs.....	149
E2- Quin és el context de la recerca? .....	150
Introducció.....	150
E2.1- Les activitats d'agroecologia escolar del Pla de Dinamització Educativa (PDE) .....	151
E2.2- El context específic de la recerca: l'activitat "Fem Oli!" .....	153
E2.3- Per què s'ha escollit el DICES corresponent a l'activitat "Fem Oli!"? .....	155
E3- Com hem plantejat el procés de recollida de dades?.....	156
E3.1- El recull de documentació.....	157
E3.2- Observació de les activitats avaluades.....	157
E3.3- La preparació del DICES.....	157
E3.4- El DICES.....	158
E3.5- El feed- back amb els/ les educadors/-es.....	161
E4- Com hem analitzat les dades?.....	161
Introducció.....	161
E4.1- La transcripció .....	162

E4.2- La fragmentació en unitats d'anàlisi.....	164
E4.3- <i>La codificació</i> .....	166
E4.4- L'anàlisi del discurs.....	167
<b>F- QUINS RESULTATS HEM OBTINGUT I COM ELS VALOREM?</b> .....	171
Introducció .....	171
<b>F1- QUINES INTERVENCIONS UTILITZEN MÉS ELS/ LES PARTICIPANTS I QUINA DURADA TENEN, QUAN PARTICIPEN AL DICES?</b> .....	179
Introducció .....	179
1.1- Tipus d'intervencions.....	179
1.2- Quin tipus d'intervencions realitzen els/ les participants i quina durada tenen?.....	180
1.2.1- Hi ha diferències en la durada total de les intervencions dels/ de les participants?.....	181
1.2.2- Existeixen diferències entre els/ les participants en l'ús dels diferents tipus d'intervenció?.....	181
1.3- Com es distribueixen els diferents tipus d'intervenció de cada participant, al llarg del DICES?.....	182
1.3.1- Com es distribueixen els diferents tipus d'intervenció en Mestres al llarg del DICES?.....	183
1.3.2- Com es distribueixen els diferents tipus d'intervenció dels/ de les Educadors/-es al llarg del DICES?.....	185
1.3.3- Com es distribueixen els diferents tipus d'intervenció del Tècnic al llarg del DICES?.....	187
1.4- Com es distribueixen i quina durada tenen els diferents tipus d'intervencions dels/ de les participants al llarg del DICES?.....	189
1.4.1- S'aprecien diferències en la durada de les intervencions al llarg del desenvolupament del DICES entre els/les participants?.....	190
1.4.2- Com es distribueixen les intervencions de tipus valoració al llarg de les preguntes del DICES, entre els/ les participants?.....	191

1.4.3- Com es distribueixen les intervencions de tipus assentiment al llarg del DICES, en els/ les participants?.....	194
1.4.4- Com es distribueixen les intervencions de tipus descripció al llarg del DICES, en els/ les participants?.....	196
1.4.5- Com es distribueixen les intervencions per a fer propostes al llarg del DICES, en els/ les participants?.....	200
1.5- Resumint.....	205
1.5.1- Tipus i durada de les intervencions .....	205
1.5.2- Distribució dels diferents tipus d'intervenció segons els/ les participants .....	205
1.5.3- Diferències en l'ús dels diferents tipus d'intervenció i la seva durada segons la pregunta del DICES.....	205

## F2- QUINS SÓN ELS TEMES DE DISCURS EN EDUCACIÓ PER A LA SOSTENIBILITAT QUE MÉS VALOREN ELS/ LES PARTICIPANTS QUAN AVALUEN L'ACTIVITAT I QUIN LLENGUATGE VALORATIU UTILITZI .....

209

Introducció .....

209

2.1- Tipus de categories de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat (EpS) i de Discurs valoratiu .....

210

2.2- Quins són els temes de Discurs en EpS que més valoren els/ les participants quan avaluen l'activitat? .....

215

2.2.1- Quins són els temes de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat (EpS) que més valoren les mestres quan avaluen l'activitat?.....

215

2.2.2- Quins són els temes de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat (EpS) que més valoren els/les educadors/-es quan avaluen l'activitat?.....

217

2.2.3- Quins són els temes de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat (EpS) que més valora el tècnic quan avalua l'activitat? .....

219

2.3-	Quines són les categories de discurs valoratiu més utilitzades pels/ per les participants? .....	221
2.3.1-	Quines són les categories de discurs valoratiu més utilitzades per les mestres? .....	222
2.3.2-	Quines són les categories de discurs valoratiu més utilitzades per els/ les educadors/-es? .....	224
2.3.3-	Quines són les categories de discurs valoratiu més utilitzades pel tècnic? .....	226
2.4-	Resumint .....	228
2.4.1-	Quins són els Temes de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat (EpS) més valorats pels/ per les participants? .....	228
2.4.2-	Quin és el discurs valoratiu dels/ de les participants? .....	229

### F3- QUINES RELACIONS S'ESTABLEIXEN ENTRE ELS/LES PARTICIPANTS QUAN COMPAREM LES CATEGORIES DE DISCURS EN EDUCACIÓ PER A LA SOSTENIBILITAT

	UTILITZADES I LA FORMA DE VALORAR-LES? .....	231
	Introducció.....	231
3.1-	Quins són els temes de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat que més es valoren comparant els/ les participants? .....	232
3.1.1-	Quines són les categories de Temes generals de Discurs en EpS que més es valoren comparant cada participant? .....	233
3.1.2-	Quines són les categories de Temes específics de Discurs en EpS que més es valoren comparant cada participant? .....	236
3.1.3-	Quines són les categories de Temes sobre participació de Discurs en EpS que més es valoren comparant cada participant? .....	243
3.2-	Quines són les categories de Discurs valoratiu que més s'utilitzen comparant les dades dels/ de les participants? .....	251
3.2.1-	Quines són les categories d'Actitud que més s'utilitzen comparant les dades dels/ de les participants? .....	252
3.2.2-	Quines són les categories de Compromís que més s'utilitzen comparant les dades dels/ de les participants?.....	271
3.2.3-	Quines són les categories de Gradació que més s'utilitzen comparant les dades dels/ de les participants? .....	277



3.3-	Resumint .....	284
3.3.1-	Com valoren els diferents Temes de Discurs en EpS els/ les participants? .....	284
3.3.2-	Quines són les categories de Discurs valoratiu que més utilitzen els/ les participants? .....	290
3.3.3-	Quins recursos lingüístics s'utilitzen per graduar la intensitat i delimitar el focus? .....	293

F4- COM ES DISTRIBUEIXEN ELS DIFERENTS TEMES DE DISCURS EN EDUCACIÓ PER A LA SOSTENIBILITAT A CADA PREGUNTA DEL DICES, SEGONS EL/ LA PARTICIPANT? .....	299
Introducció .....	299

4.1-	Quina és la distribució de les diferents categories de Discurs en EpS a cada pregunta del DICES?.....	299
4.1.1-	Quina és la distribució de la categories de Discurs en EpS a la pregunta "Valoració general de l'activitat" per cada participant? .....	299
4.1.2-	Quina és la distribució de la categories de Discurs en Eps a la pregunta "Entorn- temporalitat" per cada participant? .....	301
4.1.3-	Quina és la distribució de la categories de Discurs en EpS a la pregunta "Continguts" per cada participant? .....	302
4.1.4-	Quina és la distribució de la categories de Discurs en EpS a la pregunta "Fase prèvia i posterior" per cada participant? .....	304
4.1.5-	Quina és la distribució de la categories de Discurs en EpS a la pregunta "Estratègies didàctiques" per cada participant? .....	305
4.1.6-	Quina és la distribució de la categories de Discurs en EpS a la pregunta "Participació infants" per cada participant? .....	307
4.1.7-	Quina és la distribució de la categories de Discurs en EpS a la pregunta "Reunió prèvia" per cada participant? .....	309
4.1.8-	Quina és la distribució de la categories de Discurs en EpS a la pregunta "Material" per cada participant? .....	310
4.1.9-	Quina és la distribució de la categories de Discurs en EpS a la pregunta "Valoració final" per cada participant? .....	312
4.1.10-	Quina és la distribució de la categories de Discurs en EpS a la pregunta "Potencialitat/ millora" per cada participant? .....	313
4.1.11-	Quina és la distribució de la categories de Discurs en EpS a la pregunta "Avaluació- DICES" per cada participant? .....	315

4.2- Resumint .....	316
---------------------	-----

F5- QUINA RELACIÓ S'ESTABLEIX ENTRE LES CATEGORIES DE DISCURS EN EDUCACIÓ PER A LA SOSTENIBILITAT I LES DE DISCURS VALORATIU? .....	321
---	-----

Introducció .....	321
-------------------	-----

5.1- Quina és la distribució, a nivell general, de les diferents categories de Discurs valoratiu en els diferents temes de Discurs en EpS i a cada participant?.....	322
--	-----

5.1.1- Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en els diferents Temes de Discurs en EpS en les Mestres? .....	322
--	-----

5.1.2- Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en els diferents temes de Discurs en EpS en Educadors/-es? .....	327
--	-----

5.1.3- Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en els diferents temes de Discurs en EpS en el Tècnic? .....	331
--	-----

5.2. Com es distribueixen les diferents categories de Discurs valoratiu a cada categoria de Discurs en EpS i a cada participant? .....	335
--	-----

5.2.1- Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS "ACTIVITAT", a cada participant? .....	335
--	-----

5.2.2- Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS "ALTRES TEMES", a cada participant?....	338
---	-----

5.2.3- Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS "AVALUACIÓ", a cada participant? .....	340
--	-----

5.2.4- Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS "DICES", en cada participant? .....	342
---	-----

5.2.5- Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS "ENTORN", a cada participant? .....	344
---	-----

5.2.6- Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS "ESTRATÈGIES DIDÀCTIQUES", a cada participant.....	347
--	-----

5.2.7- Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS "TREBALL PREVI I POSTERIOR", a cada participant.....	349
--	-----

5.2.8-	Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS “MATERIAL”, a cada participant? .....	352
5.2.9-	Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS “CONTINGUTS”, a cada participant? .....	355
5.2.10-	Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS “PARTICIPACIÓ INFANTS”, a cada participant?.....	358
5.2.11-	Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS “PARTICIPACIÓ DE MESTRES”, a cada participant?.....	360
5.2.12-	Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS “PARTICIPACIÓ D’EDUCADORS/-ES”, a cada participant? .....	363
5.2.13-	Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS “TEMPORITZACIÓ”, a cada participant?.....	365
5.3-	Resumint .....	368
5.3.1-	Distribució de categories de Discurs valoratiu al llarg de les diferents categories de Discurs en EpS .....	368
5.3.2-	La Distribució de les categories de Discurs valoratiu a cada categoria de Discurs en EpS.....	370
<b>F6- ELS/ LES PARTICIPANTS AL DICES , ES MOSTREN PROACTIUS/-ES O CRÍTICS/-ES AMB LA SEVES VALORACIONS? .....</b>		<b>376</b>
Introducció.....		376
6.1-	Com es distribueixen les valoracions positives/ negatives en les intervencions dels/ de les participants, segons les categories de Discurs valoratiu que utilitzen o els temes de Discurs en EpS que s’avaluen? .....	377
6.1.1-	Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives en les intervencions dels/ de les participants? .....	378
6.1.2-	Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives segons el Discurs valoratiu a nivell general i a cada participant? .....	380
6.1.3-	Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a cada Categoria de Discurs valoratiu comparant les dades entre	

els/ les participants? .....	383
a- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs valoratiu: Afecte entre els/ les participants.....	384
b- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs valoratiu: Judici d'estimació social, entre els/ les participants? .....	385
c- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs valoratiu: Judici de sanció social, entre els/ les participants? .....	386
d- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs valoratiu: Apreciació reacció, entre els/ les participants?.....	387
e- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs valoratiu: Apreciació composició, entre els/ les participants? .....	388
f- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs valoratiu: Apreciació taxació social, entre els/ les participants? .....	389
g- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs valoratiu: Força explícita, entre els/ les participants? .....	390
h- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs valoratiu: Força implícita, entre els/ les participants? .....	391
6.1.4- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives segons els temes de Discurs en EpS que es valoren, a nivell general i a cada participant? .....	392
6.1.5- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a cada categoria de Discurs en EpS a nivell específic i comparant les dades entre els/ les participants? .....	396
a- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs en EpS: Activitat, entre els/ les participants? .....	396
b- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs en EpS: Altres temes, entre els/ les participants? .....	397
c- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives	

a la Categoria de Discurs en EpS: Avaluació, entre els/ les participants?.....	398
d- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs en EpS: DICES, entre els/ les participants?.....	399
e- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs en EpS: Entorn, entre els/ les participants? .....	400
f- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs en EpS: Estratègies didàctiques, entre els/ les participants? .....	401
g- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs en EpS: Treball previ i posterior, entre els/ les participants? .....	402
h- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs en EpS: Material, entre els/ les participants? .....	403
i- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs en EpS: Continguts, entre els/ les participants? .....	404
j- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs en EpS: Participació infants, entre els/ les participants? .....	405
k- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Temes d'interès: Participació mestres, entre els/ les participants al DICES "Fem Oli!"? .....	406
l- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs en EpS: Participació educadors/-es, entre els/ les participants? .....	407
m- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs en EpS: Temporització, entre els/ les participants? .....	408
6.2- Com es distribueixen les valoracions positives/ negatives en les intervencions dels/ de les participants al DICES "Fem Oli!" en les diferents categories de Discurs valoratiu i de Discurs en EpS? .....	409
6.2.1- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives	

	en les diferents categories de Discurs en EpS, quan els/ les participants utilitzen la categoria de Discurs valoratiu “Afecte”? .....	410
6.2.2-	Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives en les diferents categories de Discurs en EpS, quan els/ les participants utilitzen la categoria de Discurs valoratiu “Judici Estimació social?.....	414
6.2.3-	Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives en les diferents categories de Discurs en EpS, quan els/ les participants utilitzen la categoria de Discurs valoratiu “Judici Sanció social”? .....	416
6.2.4-	Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives en les diferents categories de Discurs en EpS, quan els/ les participants utilitzen la categoria de Discurs valoratiu “Apreciació reacció”? .....	419
6.2.5-	Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives en les diferents categories de Discurs en EpS, quan els/ les participants utilitzen la categoria de Discurs valoratiu “Apreciació composició”?.....	423
6.2.6-	Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives en les diferents categories de Discurs en EpS,quan els/ les participants utilitzen la categoria de Discurs valoratiu “Apreciació taxació social”?....	427
6.3-	Hi ha relació entre l’ús de les categories de Força amb sentit positiu o negatiu, amb el posicionament més proactiu o crític de les valoracions dels/ de les participants en les diferents categories de Discurs en EpS? .....	431
6.4-	Com es distribueixen les valoracions positives/ negatives en les intervencions dels/ de les participants segons les categories de Compromís? .....	435
6.4.1-	Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Compromís: Monoglossia, per participant? .....	435
6.4.2-	Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Compromís: Heteroglossia intravocalitzada, per participant? .....	436
6.4.3-	Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Compromís: Heteroglossia extravocalitzada, per participant? .....	438
6.5-	Resumint .....	439
6.5.1-	Distribució de les valoracions positives i negatives segons les categories de Discurs valoratiu .....	439
6.5.2-	Distribució de les valoracions positives i negatives segons les	

categories de Discurs en EpS .....	442
6.5.3- Distribució de valoracions positives i negatives segons el Discurs valoratiu a cada categoria de Discurs en EpS. ....	446
6.5.4- Relació de categories de Força positiva o negativa amb posicionament més proactiu o crític .....	450
6.5.5- Distribució valoracions positives i negatives segons el Compromís.....	450
F7- COM SÓN LES INTERACCIONS QUE ES PRODUEIXEN ENTRE ELS/ LES PARTICIPANTS AL DICES? .....	452
Introducció .....	453
7.1- Les interaccions .....	453
7.1.1- Els tipus d'interacció .....	454
7.1.2- Seqüències d'interacció .....	460
7.2. Resumint .....	468
7.2.1- Els tipus d'interacció .....	468
7.2.2- Les seqüències d'interacció .....	468
F8- EXISTEIXEN MOMENTS DE DIÀLEG COGENERATIU EN LES CONVERSES DELS/ DE LES PARTICIPANTS AL DICES? .....	469
Introducció .....	469
8.1- Tensions no generadores de diàlegs cogeneratius .....	473
8.1.1- Tensions on la proposta de millora ja s'ha aplicat a l'activitat .....	473
8.1.2- Tensions on directament no es generen propostes de millora .....	475
8.1.3- Tensions "normalitzades" perquè no acaba passant res o perquè ja es donen en d'altres àmbits. ....	477
8.2- Tensions generadores de diàlegs cogeneratius .....	478
8.2.1- Diàleg cogeneratiu 1: Resultat final de l'activitat- surt poc oli .....	480
8.2.2- Diàleg cogeneratiu 2: Les mestres no saben de què van la resta de proves de la gimcana .....	489
8.2.3- Diàleg cogeneratiu 3: La reunió prèvia ha de ser amb les mestres.....	499
8.2.4- Diàleg cogeneratiu 4: La propietat de la Masia i la manca d'infraestructures .....	505

8.3-	Resumint .....	509
8.3.1-	Les tensions que no generen Diàlegs cogeneratius.....	509
8.3.2-	Les tensions que si generen Diàlegs cogeneratius .....	509
<b>F9- HI HA RELACIÓ ENTRE ELS JUDICIS VALORATIUS ELABORATS</b>		
<b>ALS DIÀLEGS COGENERATIUS I LES MODIFICACIONS EFECTUADES</b>		
<b>AMB POSTERIORITAT A L'ACTIVITAT "FEM OLI!"? .....</b>		
	Introducció .....	511
9.1-	Distribució de les propostes de millora segons les categories de Discurs d'Educació per a la Sostenibilitat .....	513
9.2-	Les propostes del DICES "Fem Oli" .....	514
9.3-	Les propostes del feed- back amb els/ les educadors/-es .....	516
9.4-	Els canvis a l'activitat "Fem oli!". Quines propostes s'han incorporat després de l'avaluació? .....	519
<b>G- QUINES CONCLUSIONS N'HEM EXTRET?.....</b>		<b>533</b>
	Introducció .....	533
G1-	Quines són les respostes a les preguntes de recerca? .....	534
G1.1-	Preguntes específiques .....	534
G1.1.1-	Anàlisi simple.....	534
G1.1.2-	Anàlisi complex.....	536
G1.1.3-	Anàlisi funcional .....	539
G1.2-	La pregunta general .....	541
G2-	Quines implicacions emergeixen de la recerca? .....	542
G2.1-	Les Implicacions a nivell teòric. ....	543
G2.2-	Implicacions a nivell metodològic .....	543
G2.3-	<i>Implicacions a nivell pràctic</i> .....	544
G2.4-	Implicacions per a futures recerques .....	544
<b>H- Bibliografia .....</b>		<b>547</b>
<b>I- Índex de taules, figures, quadres i diagrames .....</b>		<b>553</b>



<b>J- Annexes</b> .....	555
Annex 1- Guió de preguntes DICES “Fem Oli!” .....	555
Annex 2- Transcripció.....	559
Annex 3- Seqüències d'interacció del DICES “Fem Oli!”.....	611





*“Quasi preferiria de creure, amb els antics cosmogonistes ignorants, que les petxines fòssils no han viscut mai sinó que van ésser creades de pedra per imitar les petxines que viuen actualment a la vora de la mar”*

Charles Darwin, L'origen de les espècies  
(2009: 181)

## **A- INTRODUCCIÓ**

Aquest primer apartat de la recerca s'estructura en tres àmbits: per una banda dos de molt relacionats on es justifica perquè l'autor de la tesi fa recerca i a nivell específic, perquè fa la recerca que es desenvolupa en aquest volum de tesi. Finalment un tercer àmbit, més genèric, on es descriu l'estructura del volum, amb els diferents apartats acompanyats d'una breu descripció.

### **A1- Per què estic fent recerca?**

La necessitat de fer recerca i més en concret, en el camp de l'educació ambiental, sorgeix dels anys que vaig treballar d'educador ambiental amb la Fundació Ecomediterrània al Centre d'Activitats Ambientals Cal Ganxo a Castelldefels (2000-2004). Jo venia de treballar dels equipaments ambientals de la Fundació Pere Tarrés, sobretot a la casa de colònies La Ruca. El tipus d'Educació ambiental que es realitzava era bàsicament naturalista, de coneixement del medi natural, tant animal com vegetal, amb pinzellades de medi social (aprofitament del medi, la vida a pagès, els molins, les

colònies tèxtils,...). Era una educació ambiental on jo em sentia còmode, ja fos per la meva formació educativa com a biòleg especialitzat en biologia animal, com per la formació dels/ de les companys/-es amb qui treballava (principalment biòlegs com jo i ambientòlegs). Aquesta feina era molt estacional i la combinava amb la feina d'educador al Zoo de Barcelona, que a la vegada també era molt estacional. Va ser llavors quan va aparèixer la possibilitat de treballar a Cal Ganxo, un equipament ambiental gestionat per l'ajuntament de Castelldefels, l'explotació del qual havia guanyat Fundació Ecomediterrània: era una bona oportunitat per treballar en un centre d'educació ambiental, formant part d'un equip d'educadors/-es estable i el més important, amb un contracte amb una certa continuïtat. És aquí on el ventall de possibilitats de l'Educació ambiental se'm va obrir al davant: era fer d'educador ambiental a la natura, més en concret al Parc Natural del Garraf, però tot i que les activitats que s'oferien eren majoritàriament de coneixement del medi (vegetació, fauna, geologia,...), també es tocaven d'altres temàtiques com les energies renovables, els residus, la mobilitat,... I aquí és on es produeix el primer gran canvi en la meva manera de concebre l'educació ambiental: també es podia fer en el medi urbà. Els inicis van ser complicats, ja que va ser passar de treballar exclusivament al mig del bosc, a combinar activitats a la natura amb mesures amb sonòmetre al carrer de més trànsit de Castelldefels o visites a la deixalleria (jo que havia fet totes les assignatures específiques de biologia animal - vertebrats, artròpodes i invertebrats no artròpodes-, que m'havia après noms impossibles de grups de peixos ("crospterigios, ripidistios, osteolepiformes"), acabant explicant on anaven els envasos de plàstic!). Per sort, el ventall d'activitats d'educació ambiental es va ampliar, ja que també realitzàvem activitats a la platja o anàvem a les escoles a fer tallers (de residus, si, però el món que s'obria al davant no tenia límits). A més, com a treballador de la Fundació Ecomediterrània, hi havia la possibilitat de participar en d'altres programes educatius que gestionaven: Agenda 21 escolar a Mataró, les visites a l'abocador del Garraf o les activitats del Consorci per a la defensa del Riu Besós. A més, era passar a treballar amb nous públics de totes les edats i diferents recorreguts escolars (primària, secundària, batxillerat, formació professional i universitat), a més d'adults.

Per altra banda, la sensació de que la meva tasca com a educador ambiental li faltava alguna cosa es va accentuar. No només es tractava de saber els coneixements, sinó que s'havien de saber fer arribar als infants. I això a la universitat no m'ho havien ensenyat. Una altra diferència amb que em vaig trobar era la formació de les meves companyes de feina; érem un equip interdisciplinari, amb una geòloga, una ambientòloga, una química i fins i tot una mestra! L'entesa va ser molt bona, cadascú

aportava els seus coneixements i la mestra no només en sabia un munt, es que ho sabia explicar molt bé. A part, no només es tractava de fer les activitats, sinó que també n'elaboràvem de noves, els materials associats i els dossiers de treball pels/ per les mestres, amb les fases prèvies i de tancament. De ser present només el dia de l'activitat, a gestionar tot el procés educatiu des de la vessant de l'educació no formal. Varen ser uns anys de gran aprenentatge, sobretot d'aquesta part que notava que faltava de la meva tasca com a educador ambiental. Però com tot, les coses que comencen s'acaben i el 31 de desembre de 2004 vaig deixar de treballar per la Fundació Ecomediterrània (més que tot perquè l'empresa va tancar, per raons que serien mereixedores no sé si d'una tesi o d'un guió d'un thriller policíac). Vaig tenir l'opció de continuar treballant en un dels programes que gestionava la Fundació, però em va semblar que era moment de fer un canvi: pujar i baixar a l'àrea metropolitana de Barcelona cada dia del món en cotxe, a part de poc sostenible, era una tortura; vaig posar-me a treballar al negoci familiar (de fet sempre hi estat fent tasques administratives), pensant que seria un impàs fins que tornés a sortir alguna cosa d'educació ambiental. Però no va sortir res amb cara i ulls. Però quan es tanquen portes, sempre se n'obren de noves i va sorgir la possibilitat de fer el Doctorat interuniversitari en Educació ambiental a la Universitat Autònoma de Barcelona. Després de presentar la meva sol·licitud i el meu currículum vitae i fer una entrevista, vaig ser una de les quatre persones escollides per a iniciar el Doctorat el curs 2005-06. Seria la manera de completar la meva formació acadèmica d'educador ambiental, amb la part més de docent que sempre havia trobat a faltar; a part podia ser una manera de trobar noves sortides professionals ("Ja, ja, ja, ja"- perdoneu el riure irònic-). I aquí estem, el biòleg especialista en biologia animal fent una tesi de ciències socials, a la Facultat de Ciències de l'Educació, amb una recerca basada en analitzar el llenguatge. El trajecte té la seva gràcia i crec que ha valgut la pena, ja que vaig començar com a educador ambiental i si mai em demanen la meva professió, tinc clara la resposta: sóc educador per a la sostenibilitat.

## **A2- Quina és la meva justificació personal per fer aquesta recerca?**

Un cop iniciat el Doctorat, calia trobar un marc de treball per tal d'enfocar la tesina i amb possibilitats de tenir continuïtat per la tesi. A part, començaven les assignatures del Doctorat i millor si els treballs que s'havien de fer estaven relacionats amb la recerca desenvolupada per la tesina. La meva Directora de tesi, la Dra. Mariona Espinet, em va recomanar bibliografia per poder anar destriant el tema apropiat i després de les primeres lectures, l'ambientalització de patis d'escola era potser el tema que més m'atreia. Va ser llavors quan el tècnic en Educació ambiental de l'ajuntament de Sant

Cugat del Vallès, el German Llerena, es va adreçar al Departament de Didàctica de la Matemàtica i les Ciències experimentals i més en concret a la Mariona, per tal de demanar ajuda per a redreçar l'enfocament educatiu de les activitats d'educació ambiental i del Programa d'Agenda 21 Escolar que l'ajuntament ofería a les escoles del municipi. La Mariona em va comentar la possibilitat d'avaluar les activitats d'educació ambiental del Pla de Dinamització Educativa (PDE) de Sant Cugat del Vallès, com a tema per a la meva tesina. Vaig acceptar l'ofertament: per una banda, es tractava d'un marc de treball que coneixia de la meua etapa a Cal Ganxo, les activitats que un ajuntament ofería a les escoles del municipi, però des d'un punt de vista diferent. No es tractava de realitzar-les, sinó de millorar-les. L'avaluació és un dels temes sempre presents a l'agenda del bon educador ambiental, però segurament és dels més infravalorats o si més no, el que queda últim en la llista de prioritats. Era una bona oportunitat per fer una aportació al món de l'avaluació en educació ambiental, un camp amb molt d'espai per a recórrer al meu entendre; i més quan recordava la sensació de frustració quan llegies alguns dels fulls de valoració de l'activitat que havies acabat de realitzar a l'època de Cal Ganxo, que et feien pensar si els/ les mestres havien fet la mateixa activitat que tu. Vist amb la perspectiva del temps (i amb una tesi entremig), el problema no eren els/ les mestres, sinó el full d'avaluació: una valoració de l'ú al cinc és molt subjectiva d'interpretar i potser un tres és una bona nota (com aquell professor que el primer dia de classe ja avisa que la nota màxima que posarà serà un 8, perquè el 9 és per ell i el 10, per Déu –t'agafo en préstec l'anècdota, germaneta-). Apart, es tractava de fer una recerca amb utilitat (no vull dir que n'hi hagi que no, després m'explico), una recerca sobre un fenomen local que es podria extrapolar a d'altres contextos. Quan em refereixo a una recerca amb utilitat o de tocar de peus a terra, vull dir que amb tot aquest temps de contacte amb diferents Doctorands i professors/-es de diverses universitats, he vist que hi ha persones més predisposades per fer una recerca més teòrica i d'altres que se senten més còmodes en una de pràctica, que és on jo m'inclouria. No crec que una sigui millor que l'altre, sinó que una necessita de l'altre: jo em beneficic de la part més teòrica aplicant-la a la meua pràctica i suposo que els més teòrics també necessiten veure que la seva teoria té una aplicabilitat. O com deia Hugues, el fundador de l'Escola de Chicago, una teoria sense recerca és com tenir un tractor però no un camp per llaurar. I una recerca sense teoria no es pot fer específica. Finalment, el fet de que s'establís un conveni de col·laboració entre la Universitat Autònoma de Barcelona i l'ajuntament de Sant Cugat del Vallès i la possibilitat d'un cert finançament, també van ajudar a triar aquesta temàtica com a eix del Doctorat (no ens enganyarem).

Per altra banda un aspecte de la recerca que m'ha interessat molt, ha estat col·locar la figura de l'educador/-a ambiental amb una centralitat manifesta; fer una recerca sobre la seva tasca, amb ells/-es com a co-protagonistes, no amb un rol secundari d'aquell que fa una aportació puntual, en un moment concret del fenomen investigat (ja prou de premis a millor secundari, anem realment per al de paper protagonista). Fent una senzilla cerca a Internet per buscar recerca sobre educació ambiental, els resultats mostren que els principals actors sempre són els mestres, l'aprenentatge dels infants i els/les educadors/-es ambientals només apareixen com a elements secundaris quan les investigacions són sobre programes educatius. A nivell català i espanyol, en aquest segle XXI, només trobem 4 tesis on la recerca es faci al voltant dels/de les educadors/-es ambientals ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat), consulta del 13-02-16). Si ampliem l'abast de la recerca a nivell mundial ([www.oatd.org](http://www.oatd.org), consulta el 13-02-16), n'apareixen més, molt centrades en l'àmbit de Brasil (tot i que caldria aprofundir si es refereixen a educadors/-es ambientals com a mestres que fan educació ambiental a l'escola, com passa amb d'altres tesis). Les temàtiques que s'investiguen van des de la formació i les competències dels/de les educadors/-es ambientals, la seva tasca com a educadors/-es (en equipaments ambientals, museus,...), i l'anàlisi de les seves percepcions, identitats i valors ètics

Un cop triat el tema de la tesina i quan ja vaig començar a fer les diferents assignatures, és quan apareix el segon click. No només es pot fer educació ambiental a diferents àmbits, sinó que t'adones que hi ha diferents maneres de fer-la, seguint un paradigma teòric o un altra: jo el que feia era una educació ambiental naturalista, amb incursions a la tecno-científica quan feies una visita a una depuradora; i al Doctorat Interuniversitari em plantejaven l'educació ambiental socio-crítica, que em responia molts dels dubtes que tenia com a educador ambiental (que fa un biòleg animal perdut en una deixalleria, recordeu?). I a partir d'aquí el ventall de possibilitats es va anar ampliant, sobretot quan llegies autors/-es de diferents procedències amb diferents maneres d'interpretar l'educació ambiental i d'anomenar-la! (en que quedem: Educació ambiental, Educació pel desenvolupament sostenible, Educació per a la Sostenibilitat, Educació Sostenible, Educació ambiental pel desenvolupament sostenible,...).

Ja per acabar, un altre aspecte que vaig trobar molt atractiu triant l'avaluació d'activitats d'educació ambiental com a tema de recerca, era que feies investigació sobre un fenomen en evolució, i cabia la possibilitat d'enllaçar la tesina amb la tesi, com així ha estat. A la tesina, avaluant les activitats a través d'un instrument d'avaluació (una graella amb diferents ítems), analitzant els materials associats a l'activitat i fent entrevistes a mestres, educadors/-es ambientals i tècnics/-es de l'ajuntament. I a la tesi, avaluant les



noves activitats que havien sorgit de les recomanacions de l'avaluació realitzada per a la tesina, aquest cop fent una passa endavant i presentant una avaluació més propera, amb el dialogisme com a eix vertebrador de l'avaluació i de la recerca, ja que en aquesta tesi analitzem la interacció entre mestres i educadors/-es ambientals quan avaluen les activitats d'Educació per a la Sostenibilitat.



“T’agafo el relleu, Charles”

Natural History Museum- London

Novembre de 2005

### **A3- Com hem estructurat aquesta tesi?**

La seqüenciació dels diferents apartats de la tesi, no segueix la relació de capítols 1,2,3,4..., sinó que s’ha preferit reproduir 8 grans àrees amb una numeració específica als diferents subapartats de cadascuna. Aquests vuit grans apartats són els següents: La Introducció (A), el Context (B), les Preguntes de recerca (C), el Marc teòric (D), la Metodologia (E), l’anàlisi dels resultats (F) i les Conclusions (G). Aquests apartats es complementen amb la Bibliografia (H), l’Índex de les principals taules, figures i esquemes (I) i els Annexes (J).

La **INTRODUCCIÓ (A)**, que es subdivideix en tres subapartats: per una banda una justificació general on s’explica perquè es va decidir fer recerca i on es relaciona la decisió amb l’experiència professional personal. Per altra banda una justificació personal per fer aquesta recerca, on s’explica com es va triar un tema de recerca que lligués la tesina amb la tesi, on les afinitats amb l’experiència professional prèvia i la possibilitat de fer una recerca amb implicacions pràctiques en un context local fossin molt presents, així com que hi hagués la possibilitat de donar resposta a la necessitat de col·locar els/les educadors/-es ambientals en un posicionament de centralitat dins la recerca. Per acabar l’apartat d’Introducció, una descripció de l’estructura de la tesi.

Pel que fa al **CONTEXT (B)**, es descriu per una banda la relació de la present recerca dins el projecte d’agroecologia escolar de Sant Cugat del Vallès, a través dels lligams

que es produeixen amb projectes de tesi que també s'han realitzat dins aquest marc de l'agroecologia escolar. Tot seguit es contextualitza la recerca dins els processos d'avaluació que han tingut lloc. Per una banda l'avaluació d'activitats d'Educació ambiental del Pla de Dinamització Educativa (PDE). Primera fase, on s'explica la recerca realitzada per a la tesina del Doctorat Interuniversitari en Educació Ambiental (les activitats que es van valorar, la metodologia utilitzada, els resultats obtinguts i les conclusions a que es va arribar), en el marc del Primer conveni de col·laboració entre l'ajuntament de Sant Cugat del Vallès i la Universitat Autònoma de Barcelona, prelude de la investigació realitzada en aquesta tesi. Les implicacions de la primera fase d'avaluació en les noves activitats del PDE són l'origen de l'avaluació d'activitats d'Educació per a la Sostenibilitat del PDE. Segona Fase, en relació al Segon conveni de col·laboració entre ajuntament i universitat, el context real de la recerca portada a terme en aquesta tesi.

Finalment, un últim apartat on s'explica com el context ajuda a definir les preguntes de recerca: es fa el lligam entre el context de recerca i les preguntes de recerca. Perquè s'estructuren en dos apartats i quin lligam se li vol donar: l' anàlisi del discurs avaluatiu de mestres i educadors/-es ambientals per un cantó, les implicacions de l'avaluació per l'altre i com el primer condiciona el segon.

Tot seguit, es descriuran **LES PREGUNTES DE RECERCA (C)**, on es començarà per explicar la finalitat global de la recerca centrada en descriure les característiques del discurs avaluatiu dels/ de les participants a l'avaluació, així com la seva repercussió en les millores de l'activitat avaluada. Es plantejarà una pregunta general que doni resposta a aquesta finalitat global i tot seguit es desenvoluparan les preguntes específiques, repartides en tres grans blocs: per un cantó una caracterització simple del discurs avaluatiu dels/ de les participants, responent a tres subpreguntes específiques: com es participa, de què es parla i quin és el discurs valoratiu. Per altra banda, un anàlisi complex del discurs avaluatiu, centrat en els relacions i que es subdivideix en quatre subpreguntes: comparativa entre participants de categories de discurs valoratiu i en EpS, la distribució al llarg del DICES de les categories de discurs en EpS, el creuament de categories i la distribució de valoracions positives i negatives. Finalment, un tercer grup de subpreguntes, al voltant de com funciona el discurs avaluatiu i la seva utilitat: quines interaccions s'identifiquen, com es construeix un judici valoratiu en forma de diàleg cogeneratiu i la seva relació amb les millores aplicades a l'activitat avaluada.

Després d'aquest primer bloc on s'introdueix i es contextualitza la recerca i es plantegen les preguntes de la investigació, es planteja el **MARC TEÒRIC (D)** amb que es basa

aquesta recerca. S'organitza en quatre grans temes: l'Educació per a la Sostenibilitat (després de descriure diferents paradigmes de l'educació ambiental, ens centrarem en desenvolupar el socio- crític), el model d'activitat que s'avalua (partint de les activitats centrades en la transmissió de coneixements, introduir el model d'activitat de ciències amb conceptes basats en la Sostenibilitat i de l'agroecologia escolar), l'avaluació en relació al dialogisme (on es fa un recorregut des dels Focus grup, passant per la metodologia comunicativa crítica, per acabar amb una nova manera de fer avaluació, basant-nos amb la paraula i el diàleg a través dels diàlegs cogeneratius de Tobin) i un darrer apartat on es caracteritza el model d'avaluació (partint del paradigma avaluatiu socio-crític de Mayer, introduir les diferents generacions d'avaluació per centrant-nos en la quarta de Guba & Lincoln. Tot seguit s'introdueix la teoria de la Valoració de White, que serà l'eina per a interpretar els discurs avaluatius dels/ de les participants a l'avaluació. Finalment es realitza una breu comparativa amb una recerca sobre avaluació en xarxes d'Educació per a la Sostenibilitat a nivell europeu on també s'utilitza la teoria de la Valoració).

En el següent apartat, es caracteritzarà la **METODOLOGIA (E)** de la recerca: es començarà amb el marc metodològic, centrat en l'anàlisi del discurs, per tot seguit contextualitzar la metodologia d'anàlisi: les activitats d'agroecologia escolar del PDE (on s'explicarà el nou enfocament de les activitats del PDE, incidint en les que es van avaluar i en les característiques dels diferents DICES portats a terme -especificitats, temàtiques, participants, durada,...-). I la descripció del context específic de la recerca, centrant-nos en les raons per escollir l'activitat "Fem Oli!" com a objecte d'estudi. Tot seguit s'analitza el procés d'anàlisi seguit (recull de documentació, observació d'activitats, realització dels DICES i un feed- back amb els/ les educadors/-es) i com s'han analitzat les dades recollides (transcripció, fragmentació d'unitats d'anàlisi i la codificació).

Seguidament es fa l'**ANÀLISI DELS RESULTATS (F)**, caracteritzant el discurs avaluatiu (la durada i el tipus d'intervencions, els temes que més es valoren i el tipus de discurs valoratiu emprat, tant a nivell general com per preguntes del DICES i si és un discurs proactiu o crític). També s'analitzen les interaccions que es produeixen entre els / les participants, l'aparició de diàlegs cogeneratius i les repercussions de les propostes generades en l'avaluació sobre les millores en l'activitat valorada. Es tracta d'un capítol molt dens, amb un anàlisi on es posen en joc moltes categories de dos àmbits diferents i que té una extensió molt llarga, però necessària, ja que el plantejament que s'ha fet és el de realitzar un anàlisi del discurs molt específic. Per això, al final de cada capítol, s'inclouen resums i taules que ajuden a fer més digerible la lectura.

En l'última part de la tesi, es desgranaran **LES CONCLUSIONS (G)** on primer de tot es respondran les preguntes específiques. Es començarà per la caracterització del Discurs avaluatiu (temes d'interès + discurs valoratiu), per continuar explicitant la construcció de judicis valoratius compartits i les seves implicacions en les millores en l'activitat avaluada. Les respostes de les preguntes específiques ens permetran donar resposta a la pregunta general, on l'objectiu final seria poder caracteritzar les semblances i les divergències del discurs avaluatiu de mestres, educadors/-es i tècnic, així com la seva funcionalitat. Seguidament s'enumeraran les implicacions que emergeixen de la recerca, tant a nivell teòric (innovació en l'ús de la teoria de la valoració, introducció del gir dialògic en l'avaluació d'activitats d'Educació per a la Sostenibilitat), a nivell metodològic (amb una nova forma d'avaluar: els diàlegs cogeneratius amb l'essència de la quarta generació d'avaluació), a nivell pràctic (institucionalització de l'avaluació en Programes d'Educació per a la Sostenibilitat, l'empoderament dels/ de les participants i la relació entre l'administració pública i la universitat en la recerca en contextos locals). I finalment a nivell de recerques de futur, amb una relació de futurs temes de recerca relacionats amb aquesta investigació.

Per acabar la **BIBLIOGRAFIA (I)**, **L'ÍNDIX DE LES TAULES (J)** i **ELS ANNEXES (K)**.



*“Considero el registre geològic natural com una història del món conservada de manera imperfecta i escrita en un dialecte canviant; i posseïm només l’últim volum d’aquesta història, que fa referència solament a dos o tres països. D’aquest volum, només ha estat preservat ací i allà un capítol curt; i de cada pàgina, només se’n salven, ací i allà, algunes línies.”*

*Charles Darwin. L’origen de les espècies (2009:306-307)*

## **B- EN QUIN CONTEXT ENS MOVEM?**

### **Introducció**

Aquest capítol de context s’estructura en quatre apartats. Els tres primers fan referència a la contextualització de la recerca i es fa a dos nivells:

- Un de global que situa la recerca dins el projecte d’agroecologia escolar de Sant Cugat del Vallès
- Un de més específic, que es divideix en dos apartats separats en el temps: el primer cicle d’avaluació d’activitats d’educació ambiental del PDE i el segon cicle d’avaluació de les noves activitats d’Educació per a la Sostenibilitat.

El quart apartat del capítol, fa referència a la implicació del context en la definició de les preguntes de recerca.

## **B1- El projecte d'agroecologia escolar de Sant Cugat del Vallès.**

Des de l'any 2007 fins el 2013, a Sant Cugat del Vallès ha funcionat un grup de treball coordinador del Programa educatiu municipal d'Agenda 21 Escolar, el grup ESLV (Educació per a la Sostenibilitat al Llarg de la Vida) que formava part del Pla de Formació de Zona de Sant Cugat del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Aquest grup de treball estava compost sobretot per docents de diferents centres educatius del municipi (des d'escoles bressol fins a cicles formatius, passant per infantil, primària i secundària), tot i que també hi ha participat educadors/-es ambientals, tècnics de l'administració local i col·laboradors de l'àmbit universitari. Aquest grup ha estat coordinat pedagògicament per la Mariona Espinet per part de la Universitat Autònoma de Barcelona (i directora d'aquesta tesi) i per en German Llerena, tècnic en Educació ambiental de l'ajuntament de Sant Cugat del Vallès i que és la persona que inicialment promou l'avaluació dels programes educatius que ofereix l'ajuntament de Sant Cugat del Vallès als centres educatius del municipi. El grup ESLV és el que al llarg dels anys ha anat aixoplugant tota una sèrie d'accions en relació a l'agroecologia escolar: els horts escolars ecològics, jornades d'educació ambiental, elaboració d'unitats didàctiques, treballs de recerca de secundària, tallers de llavors..., entre moltes altres accions educatives (es pot consultar tota la documentació en relació a aquests àmbits de treball a [www.agroecologiaescolar2.wordpress.com](http://www.agroecologiaescolar2.wordpress.com) ) L'inici d'aquest grup de treball vertebrador de l'agroecologia escolar a Sant Cugat del Vallès, és troba els anys 2006-2007, en el marc del primer conveni de col·laboració signat per l'ajuntament i la universitat, per tal de portar a terme una avaluació dels programes educatius que l'ajuntament de Sant Cugat ofería a les escoles: les activitats d'educació ambiental del Pla de Dinamització Educativa (PDE) i el programa d'Agenda 21 Escolar. El lligam entre aquests dos aspectes del conveni va ser, per una banda avaluar unes activitats d'educació ambiental que necessitaven d'una revisió que les adequés als nous reptes sorgits al segle XXI en relació a l'Educació per a la Sostenibilitat i que es va portar a terme dins del marc del Doctorat Interuniversitari en Educació Ambiental (Grau i Espinet, 2008), activitats que, per altra banda, serien una eina més de treball per als docents que participaven al programa d'Agenda 21 Escolar (i per altres centres educatius del municipi encara que no hi participessin). Paral·lelament, s'iniciava una revisió del funcionament de l'Agenda 21 Escolar, que passava a ser gestionada pel grup de treball ESLV abans comentat, amb la coordinació pedagògica per part del Departament de Didàctica de la Matemàtica i de les Ciències experimentals de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona i per l'àrea de Medi ambient de l'ajuntament de Sant Cugat del Vallès. Aquest canvi de gestió del programa, queda recollit en l'avaluació que es va a portar a terme també dins del marc del Doctorat Interuniversitari en Educació

Ambiental (Llerena i Espinet, 2010) i suposa un canvi en la manera de col·laborar dels centres escolars en relació a la comunitat local. Tornant a l'avaluació de les activitats d'educació ambiental del PDE, en va sorgir una sèrie de propostes de millora que van desembocar en l'elaboració d'unes noves activitats d'Educació per a la Sostenibilitat que giraven a l'entorn de l'agroecologia escolar, que era la línia de treball que des d'un principi havia agafat el grup ESLV per al programa d'Agenda 21 Escolar. Després de finalitzar el primer conveni de col·laboració entre l'ajuntament i la universitat, sorgeix la necessitat de donar continuïtat al treball que s'havia fet i és per això que es signa un segon conveni, amb tot un seguit d'accions a portar a terme, entre elles el foment de l'agroecologia escolar i l'avaluació d'aquestes noves activitats d'Educació per a la Sostenibilitat. I és a partir d'aquesta avaluació que es realitza la recerca que es porta a terme en aquesta tesi.

Tal i com explica Llerena (2015) a la seva tesi al voltant de l'agroecologia escolar a Sant Cugat del Vallès, dins de les múltiples facetes que es treballen en relació al grup de mestres coordinador de l'Agenda 21Escolar (ESLV), hi trobem la recerca com una acció més que s'hi desenvolupa i que ajuda a millorar-la. S'enumeren els beneficis que comporta la recerca dins el projecte, ja sigui formant investigadors/-es, permetent la reflexió sobre fenòmens dins contextos reals i el més important, fomentant la col·laboració de la universitat com a institució en el món local i més en concret en el context escolar. En definitiva, en paraules de l'autor, la recerca ha estat un motor d'innovacions i experiències per anar reflexionant i millorant l'actuació educativa en agroecologia escolar.

La col·laboració entre ajuntament i universitat ha permès experimentar la innovació i la recerca en Educació per a la Sostenibilitat a nivell local, aspecte facilitat pel fet que la coordinació pedagògica del projecte ha estat realitzada per una professora de la Universitat Autònoma de Barcelona, que és la directora d'aquesta tesi, fet que ens permet relacionar encara més, la inclusió d'aquest treball sota el paraigües del projecte d'agroecologia escolar a Sant Cugat del Vallès.

Aquestes noves activitats, seguint la classificació ambientalista per vectors que tenien les activitats d'educació ambiental del PDE avaluades en el primer cicle d'avaluació, correspondrien a l'àmbit de l'agroecologia escolar, concepte que surt de la transposició didàctica de l'agroecologia al camp educatiu (Llerena, 2015). L'agroecologia escolar es definida per aquest autor com:

*“una praxis escolar centrada en el sistema alimentari escolar. Proposa una transformació com a projecte educatiu per part de l'alumnat i demés actors escolars, cap a un sistema sostenible,*



*basat en la justícia social, la recuperació de la diversitat agrícola i cultural, així com el reequilibri entre els rols de gènere en quant a activitats productives i reproductives”*

L'agroecologia escolar permet una pràctica educativa que incorpora aspectes socioculturals i crítics a l'Educació per a la Sostenibilitat, per impulsar accions educatives que enforteixin la relació escola- comunitat- territori i fomentant la participació i l'autonomia de l'alumnat, tal i com descriu Llerena a la seva tesi. L'autor vincula l'agroecologia escolar a tres nivells dins els centres educatius: l'hort escolar, la cuina i el menjador escolar o el que serien tres àmbits del sistema alimentari –producció, transformació i consum-. Les activitats d'Educació per a la Sostenibilitat que ofereix l'ajuntament de Sant Cugat del Vallès i que sorgeixen de les propostes de millora generades en l'avaluació corresponent al primer conveni de col·laboració ajuntament-universitat i centrades en l'agroecologia escolar, poden ser utilitzades pels centres educatius per a reflexionar al voltant de la introducció d'aliments ecològics al menjador escolar o per aprofundir en el coneixement de l'hort escolar, comparant-lo amb d'altres experiències locals (siguin horts comunitaris o bé d'altres centres educatius), entre d'altres funcions. L'objectiu d'aquestes activitats al voltant de l'agroecologia escolar, seria facilitar, en paraules de Llerena *“l'apropiació educativa de processos escolars quotidians relacionats amb el sistema alimentari escolar (...) per fer-ne un aprofitament didàctic”*. En definitiva, parlem d'unes activitats que incideixen en el sistema alimentari escolar, promovent canvis fins i tot en àmbits organitzatius i de gestió, a través del que Llerena anomena una Educació per a la Sostenibilitat que plantegi una acció real transformadora. Un dels punts forts de l'agroecologia escolar és el seu potencial per a treballar en xarxa amb d'altres actors comunitaris externs a l'escola (famílies, educadors/-es ambientals, pagesos, ramaders, tècnics d'institucions municipals,...), potenciant un treball entès per Llerena com un aprenentatge intern per l'escola, però que també facilita tant una immersió d'aquests agents externs en el projecte educatiu de l'escola, com la participació de la comunitat escolar en canvis en el sistema alimentari local.

## **B2- L'avaluació d'activitats d'Educació ambiental del Pla de Dinamització Educativa (PDE). Primera fase.**

La gènesi d'aquesta investigació comença el 2006 amb l'inici de l'avaluació de les activitats d'educació ambiental del PDE, programa d'activitats educatives que l'ajuntament oferia als centres educatius del municipi. Com ja hem comentat, aquesta avaluació era una de les accions que s'havien de portar a terme en el marc del *Conveni de col·laboració entre l'ajuntament i la Universitat Autònoma de Barcelona per a*

*l'elaboració d'un estudi d'avaluació i innovació del programa d'educació ambiental- Sostenibilitat del Pla de Dinamització Educativa de l'ajuntament de Sant Cugat i del programa Agenda 21 Escolar (2007). Més que una avaluació, el que es va fer va ser una diagnosi de l'educació ambiental que s'oferia en aquestes activitats del PDE, fer-ne una fotografia per veure que era el que oferien i adaptar-les als nous reptes plantejats per una societat en canvi constant. Aquesta recerca també era coetània amb el Decenni de les Nacions Unides per a l'Educació per al Desenvolupament Sostenible (2005-2014) –d'ara endavant DESD- i intentava donar resposta a alguns dels seus objectius: una millora en l'ensenyament- aprenentatge de la sostenibilitat a les escoles, fet que suposava la creació d'una sèrie de sinergies que quedaven reflectides en la creació de xarxes, relacions i interaccions entre els diferents actors implicats en l'Educació per a la Sostenibilitat, en aquest cas, a nivell local (un altre dels objectius de la DESD). Aquesta avaluació va servir per a realitzar la tesina del Doctorat Interuniversitari en Educació Ambiental (Grau i Espinet, 2008). La recerca es va estructurar en tres grans blocs:*

- L'observació de les activitats escollides per ser avaluades, amb la utilització d'un instrument de recollida de dades.
- L'anàlisi dels materials associats a les activitats (documentació prèvia per als/ a les mestres, fitxes, dossiers de treball), utilitzant les mateixes categories que l'instrument de recollida de dades abans esmentat, amb l'afegit d'un apartat centrat en el treball previ i posterior.
- Entrevistes estructurades amb els/ les principals actors: mestres, professors/-es i educadors/-es ambientals que havien realitzat l'activitat i tècnics de l'ajuntament que coordinaven el programa educatiu.

L'instrument de recollida de dades era una graella amb diferents ítems, inspirat en el treball fet per Castelltort (2007) en l'avaluació d'activitats d'educació ambiental de l'ajuntament de Sabadell. La diferència amb aquell instrument de recollida de dades, era que l'elaborat per a la diagnosi de Sant Cugat, incidia directament amb el desenvolupament de l'activitat i no donava tanta centralitat als conceptes de la Complexitat, tal i com havia fet Castelltort. Els diferents ítems que l'instrument intentava recollir, s'estructuraven en diferents apartats:

- Continguts, diferenciant els procedimentals, els conceptuals -on s'inclouen els de la sostenibilitat, basats en el treball de Mogensen, Mayer i Breiting (2007)-, a més dels actitudinals.

- L'actuació i participació de l'alumnat.
- Mètodes pedagògics, que recollia els següents ítems: Context, Motivació, Coneixements previs, Tipus d'activitats de transmissió de coneixements, Activitats resum, Aplicació d'altres contextos, Avaluació, Paper dels participants i Materials i recursos.

Les entrevistes als principals actors de l'avaluació es centraven en diferents temàtiques: en els/ les mestres, se'ls demanava per la valoració de l'activitat, el concepte d'educació ambiental que tenien i la relació entre l'educació ambiental i la comunitat. Als/ a les educadors/-es ambientals s'hi afegia la relació entre educadors/-es ambientals, l'empresa que realitzava les activitats i l'ajuntament. En el cas de les entrevistes als tècnics de l'ajuntament, les preguntes es centraven en el programa educatiu que coordinaven, el PDE, i la relació de l'ajuntament amb l'educació ambiental i la comunitat.

Per a l'avaluació es van observar 13 activitats, però només se'n van analitzar 8, corresponents als diferents vectors en que estaven organitzades al PDE (Torrenegra, aigua, residus, energia, mobilitat i sistemes naturals) i que cobrissin la representativitat d'empreses que participaven en la realització de les activitats del PDE (empreses, entitats i ONGs) i els nivells educatius a qui anaven destinades (principalment educació infantil, primària i secundària). Les entrevistes que es van analitzar, van ser 15 en total, vuit a mestres i set a educadors/-es; no es van incloure en la recerca les entrevistes als tècnics de l'ajuntament. Tot i així, l'avaluació queda recollida en tota la seva extensió en una monografia que es va realitzar per a l'ajuntament de Sant Cugat del Vallès (Grau i Espinet, 2008).

La metodologia d'anàlisi de resultats que es va utilitzar va ser la codificació i categorització de les dades recollides (a més de la transcripció de les entrevistes). Es van agrupar les dades recollides (activitats, material i participants) en unes graelles que s'organitzaven a nivell general i específic, en relació als diferents àmbits de recerca que s'havien establert en l'instrument de recollida de dades. Els resultats es van representar mitjançant gràfiques i esquemes amb claus dicotòmiques. Les conclusions de la recerca identificaven activitats dins dels tres paradigmes teòrics més significatius de l'educació ambiental: naturalistes, científico- tècniques i socio- crítiques, tot i que aquestes darreres eren les menys presents. Es tractava d'activitats amb un alt contingut de conceptes disciplinars i amb una visió del món poc complexa i un baix treball amb els valors. Eren

activitats que no fomentaven una participació activa de l'alumnat, només en moments puntuals, tot i que força dirigits pels/ per les educadors/-es. Els mètodes pedagògics utilitzats eren força transmissius i s'utilitzava un constructivisme amb bastant camp per recórrer. El treball previ i posterior era poc present i poc aprofitat i gairebé no s'utilitzava l'autoavaluació entre els/ les participants a l'activitat. Els materials utilitzats a les activitats eren suficients per al seu correcte funcionament, però treballaven poc la sostenibilitat i es basaven principalment en la realització de fitxes. La relació amb l'ajuntament es valorava positivament, pel que fa a la coordinació, però s'incidí en les dificultats pressupostàries que afectaven a la qualitat de les activitats. Es valorava que comencés a iniciar sinergies que impliquessin un treball en xarxa entre els/ les diferents actors implicats en l'Educació per a la Sostenibilitat a Sant Cugat.

### **Propostes de millora de la 1a avaluació d' activitats d'educació ambiental del PDE**

<b>TEMÀTICA</b>	<b>MILLORA</b>
<b>Continguts</b>	Reduir el tractament dels temes de les diferents activitats, permetent la seva integració dins d'un àmbit local de treball, com pot ser el Parc Rural de la Torrenegra.
<b>Participació</b>	Les activitats es realitzin en llocs propers als centres educatius, per tal de que els/ les alumnes estiguin familiaritzats/-des amb el nou entorn i per motivar-los/-les de cara a realitzar-hi una determinada tasca, com pot ser un projecte amb la comunitat.
<b>Mètodes pedagògics</b>	Un treball més llarg amb els fenòmens estudiats, utilitzant dues sessions de treball i integrant les temàtiques treballades amb el currículum escolar, per tal d'assolir uns processos educatius constructius.
<b>Avaluació</b>	Establir uns mecanismes d'avaluació conjuntament entre tots els participants, amb la finalitat de compartir un instrument nou i comú, que prengui valor i sigui més sistemàtic.
<b>Treball previ i posterior</b>	L'elaboració de materials didàctics per treballar abans i després de realitzar les activitats, així com la realització de reunions prèvies entre docents i educadors/-es lligades a la preparació d'aquest treball previ i posterior.
<b>Relació amb l'ajuntament</b>	El Pla de Dinamització Educativa (PDE) sigui una eina que ajudi a cohesionar l'Educació per al Desenvolupament Sostenible a Sant Cugat del Vallès i que assoleixi un impacte més gran en els processos educatius.

Taula 1- Propostes de millora de la 1a avaluació d' activitats d'educació ambiental del PDE (Font: propi autor)

D'aquest treball recerca, en van sorgir una sèrie de propostes de millora de les activitats d'educació ambiental del PDE, que van quedar recollides en la Monografia que es va entregar a l'ajuntament (Grau i Espinet, 2008). En la taula 1, queden recollides les millores que es van proposar:

### **B3- L'avaluació d'activitats d'Educació per a la Sostenibilitat del PDE. Segona Fase.**

Com a resultat de l'avaluació de les activitats d'educació ambiental del PDE, es van generar unes propostes de millora que van desembocar en la creació d'unes noves activitats d'Educació per a la Sostenibilitat que giraven a l'entorn de l'agroecologia escolar, l'àmbit temàtic que l'ajuntament de Sant Cugat volia potenciar, ja que també era el que es treballava al programa d'Agenda 21 escolar. Aquestes noves activitats no van suposar la desaparició de les antigues, els centres educatius del municipi les podien continuar realitzant, però l'aposta forta era l'agroecologia escolar. Després que finalitzés el primer conveni de col·laboració entre l'ajuntament i la universitat, que havia durat dos anys, va sorgir la necessitat de donar continuïtat al treball fet fins llavors. És per això que es decideix reeditar el conveni ajuntament- universitat que tant bé havia funcionat per ambdues parts (millora dels programes educatius per una banda i possibilitat de fer recerca sobre fenòmens reals i propers, per l'altra, entre molts d'altres aspectes positius). Aquest segon conveni (Conveni de col·laboració entre l'ajuntament i la Universitat Autònoma de Barcelona per a la recerca i l'acompanyament en el desplegament de l'Agenda 21 Escolar amb l'obertura al camp del canvi climàtic -2009-) fomentava una sèrie d'accions novament en relació a l'Educació per a la Sostenibilitat municipal i entre elles tornava a aparèixer la necessitat d'avaluar les noves activitats d'Educació per a la Sostenibilitat, per tal de valorar-ne el seu funcionament i fer propostes per a corregir les possibles disfuncionalitats que podien aparèixer en unes activitats que no s'havien fet mai. En aquest cas l'avaluació que es va voler portar a terme, volia implicar més directament a mestres i educadors/-es ambientals que havien participat en les activitats i es per això que enlloc d'utilitzar una graella de recollida de dades com en el primer cicle d'avaluació, es va utilitzar una tècnica més inclusiva, la realització de Focus Grup (que van evolucionar cap a diàlegs cogeneratius, com veurem més endavant): es tractava de crear espais de participació al voltant de l'avaluació d'una activitat en concret. D'aquesta manera s'intentava potenciar el diàleg com a mètode avaluatiu, on la veu dels/ de les participants prenia una altra dimensió, ja que la seva incidència en la millora de les activitats seria més directa i a més es tractarien les temàtiques que realment importaven als/ a les participants a l'avaluació. Aquest gir cap

a una avaluació més participativa, sorgia després d'identificar la quarta generació d'avaluació de Guba i Lincoln (1989), com un marc teòric avaluatiu, que ens lligava amb una Educació per a la Sostenibilitat socio- crítica que demanava de fer una passa endavant en els processos avaluatius, molt mediatitzats fins llavors pels llistats de criteris de qualitat que havien d'assolir les activitats d'educació ambiental.

#### **B4- Com el context ens ajuda definir les preguntes de recerca?**

En aquesta recerca s'ha produït una dicotomia a l'hora de fonamentar el fenomen a investigar. Per una banda tenim un marc clar de recerca, que és l'avaluació de les activitats d'Educació per a la Sostenibilitat, però la tesi en si, no va d'això, sinó que el que estem fent és analitzar el discurs avaluatiu de mestres i educadors/-es ambientals en la interacció que es produeix durant l'avaluació de les activitats al DICES. Vindria a ser que fem recerca d'un fenomen que té lloc en un altre fenomen on s'ha fet recerca també -els resultats de l'avaluació global, tenint en compte els resultats dels 5 DICES que es van realitzar per a avaluar cinc activitats, queden recollits en una monografia que recull tot el procés avaluatiu i on es fan una sèrie de recomanacions de millora de les activitats, com a conclusió de l'avaluació (Grau i Espinet, 2010)- ; aquesta recerca vindria ser en terminologia de sèries de televisió de moda, un "spin-off" de la recerca realitzada en l'avaluació de les activitats. Però les dues recerques es van entrecruant al llarg de la investigació, ja que estant molt interrelacionades: el discurs avaluatiu que s'analitza, té lloc a l'avaluació, i aquesta avaluació és una innovació que proposem en el món de l'Educació per a la Sostenibilitat, que de ben segur condiona la tipologia de discurs avaluatiu dels/ de les participants, o això esperem comprovar en aquesta tesi. Per tant, analitzem el discurs avaluatiu, però també tenim molt en compte l'avaluació de les activitats, en aquesta investigació, i això és el que hem intentat reflectir en l'elaboració de les preguntes de recerca: per un cantó un primer bloc de preguntes que intenten donar resposta a la temàtica central de la tesi, la caracterització del discurs avaluatiu dels/ de les participants al DICES, amb un anàlisi simple i un de més complex on entren en joc les relacions entre categories d'anàlisi. Per altra banda, en un segon bloc de preguntes de recerca, es vol comprovar com s'han organitzat els discursos avaluatius en un context d'interacció i quina incidència han pogut tenir en les conclusions de l'avaluació i la seva aplicabilitat en un context real.



*“¿Què podria ésser més curiós que el fet que la mà de l’home, formada per a agafar coses, la del talp, per a cavar, la pota del cavall, l’aleta del marsuí, i l’ala de la ratapinyada, estiguin totes construïdes segons el mateix patró i incloguin els mateixos ossos en les mateixes posicions relatives?”*

*Charles Darwin, L’Origen de les espècies (2009:415)*

## **C- QUINES SÓN LES PREGUNTES DE RECERCA?**

### **Introducció**

Enllaçant amb el que s’ha comentat a l’apartat B4, al voltant de com el context de la investigació ha condicionat les preguntes de recerca, volem explicitar aquestes qüestions que vertebraran la recerca d’aquesta tesi. Abans de tot, caldrà que fem una breu introducció de l’instrument d’avaluació utilitzat ja que condiciona el discurs avaluatiu utilitzat; i també haurem d’explicitar breument que entenem per discurs avaluatiu, molt condicionat pel marc teòric utilitzat en la recerca i que quedarà àmpliament descrit en l’apartat específic d’aquesta tesi.

Pel que fa a l’instrument d’avaluació utilitzat es va decidir emprar una metodologia més dialògica, on es tingués en compte la veu de tots/-es els/ les participants en el fenomen avaluatiu (mestres i educadors ambientals). Per això es van organitzar unes trobades, els Diàlegs Cogeneratius per a l’Educació per a la Sostenibilitat (DICES), on utilitzant la tècnica del Focus Grup, explicitar una sèrie de recomanacions i millores de la pràctica educativa en relació a les activitats avaluades. El primer pas va ser generar un



instrument que ens permetés reunir els/ les participants a l'activitat avaluada en qüestió i on participessin activament: el Focus Grup va ser el primer pensament. Però llavors ens vàrem adonar de que el que havíem construït era un espai de participació entre dos agents educatius que molts cops només es veien puntualment en una reunió prèvia abans de fer l'activitat i quan es realitzava l'activitat. A més, aquests espai de reflexió que havíem generat era molt ben rebuts pels/ per les participants, basant-nos en els primers inputs que anàvem rebent a mesura que s'anaven realitzant les diferents trobades. Finalment vam veure que no només recollíem unes dades, sinó que en les trobades es cogenerava nou coneixement (les millores de les activitats). El que fèiem s'assemblava més als diàlegs cogeneratius de Roth i Tobin (2001) -marcant les distàncies, clar!-, que no a un simple Focus grup. I d'aquí sorgeixen els DICES.

En relació al que entenem per discurs avaluatiu (Figura 1), per un cantó tenim el discurs valoratiu que ve caracteritzat per la Teoria de la Valoració (White, 2004), amb tres grans sistemes: l'Actitud, el Compromís i la Gradació. I per altra banda, el Discurs d'Educació per a la Sostenibilitat (EpS) caracteritzat en aquesta recerca a partir de tres grans àmbits de continguts: Temes generals d'EpS, Temes específics d'EpS i Temes de participació en EpS. Aquestes categories provenen d'una classificació prèvia realitzada en el primer cicle d'avaluació d'activitats d'Educació ambiental a Sant Cugat del Vallès i recollida en l'instrument d'avaluació generat en aquell moment (Grau i Espinet, 2009). Sota aquesta premissa, es redacten les preguntes que formen part del DICES, que acabaran generant unes respostes que es classificaran seguint aquesta categorització.

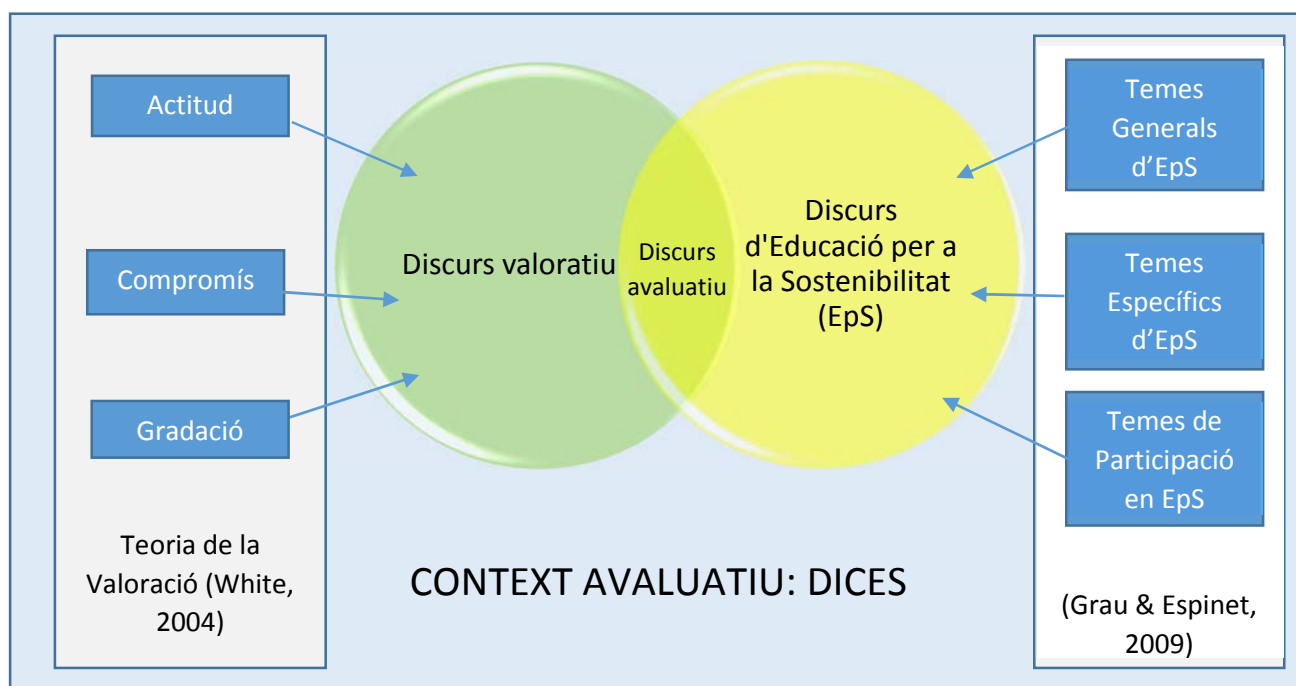


Figura 1: Caracterització del discurs avaluatiu utilitzat al DICES (font pròpia)

## **C1- Quina és la finalitat global de la recerca i quina pregunta general ens genera?**

La finalitat d'aquesta recerca s'orienta al voltant de l'interès d'avaluar les noves activitats d'Educació per a la Sostenibilitat del PDE d'una forma més innovadora, amb una participació activa de mestres i educadors/-es ambientals en el procés avaluatiu i fomentant la negociació a través del diàleg generat en un nou espai de participació. D'aquí sorgeix la necessitat de caracteritzar el discurs avaluatiu per una banda, i per l'altre, veure com els discursos dels diferents participants interactuen entre ells per tal de generar unes millores en les activitats avaluades. Per tant la finalitat global de la recerca serà la següent:

*Descriure les característiques del discurs avaluatiu de mestres i educadors/-es ambientals quan avaluen activitats d'Educació per a la Sostenibilitat en contextos dialògics i la seva repercussió en les millores a les activitats avaluades.*

I és a partir de la finalitat global que podem explicitar la pregunta general de recerca.

*Com és i quina incidència té el discurs avaluatiu de mestres i educadors/-es ambientals quan avaluen activitats d'Educació per a la Sostenibilitat, en contextos dialògics?*

## **C2- Quines són les preguntes específiques de la recerca?**

Per tal de poder donar resposta a aquesta pregunta general, hem cregut convenient establir unes preguntes específiques que tractin diversos aspectes del discurs avaluatiu dels/ de les participants al DICES. Quan ens hem enfrontat a la caracterització del Discurs avaluatiu de mestres i educadors/-es ambientals, hem vist que ens calia fer dos blocs de preguntes específiques: un en relació a la caracterització del discurs avaluatiu, i l'altre al voltant de com funciona i per a què serveix aquest discurs avaluatiu en un context d'Educació per a la Sostenibilitat.

- Pel que fa a la caracterització, l'anàlisi també s'enfoca des d'una doble vessant: una de més general on ens hem preguntat realment com és aquest discurs (les característiques del discurs valoratiu en si), de què va (els continguts) i quina

estructura té (la durada i la tipologia de les intervencions); i una altra de més específica que recull les relacions que s'estableixen dins d'aquest discurs avaluatiu (comparant els discursos dels/ de les participants, però també analitzant com es valoren les diferents categories de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat al llarg del DICES, si el discurs valoratiu dels/ de les participants varia segons aquestes categories i quin to prenen les valoracions –proactives o crítiques-).

- Per altra banda, volem saber com funciona aquest discurs (quina tipologia d'interaccions es produeixen i com interactuen) i per a què serveix (si té incidència en les millores de l'activitat valorada).

Al quadre 1, podem veure com s'estructuren les preguntes específiques de recerca:

	<b>Preguntes específiques</b>		<b>Preguntes subespecífiques</b>		<b>On s'efectua l'anàlisi?</b>
<b>Caracterització del Discurs avaluatiu</b>	1	Com és el Discurs avaluatiu de mestres i educadors/-es ambientals quan avaluen activitats d'Educació per a la Sostenibilitat en contextos dialògics?	1.1	Com participen mestres i educadors/-es ambientals al DICES?	Capítol 1- Resultats
			1.2	De què parlen mestres i educadors/-es ambientals quan avaluen activitats al DICES?	Capítol 2- Resultats
			1.3	Quin discurs valoratiu utilitzen els/ mestres i educadors/-es ambientals quan avaluen activitats al DICES?	Capítol 2- Resultats
	2	Quines relacions es produeixen en el Discurs avaluatiu dels/ de les participants quan avaluen activitats d'Educació per a la Sostenibilitat en contextos dialògics?	2.1	Existeixen diferències en el Discurs avaluatiu dels/ de les participants quan avaluen activitats al DICES?	Capítol 3- Resultats
			2.2	Es valoren de la mateixa manera els diferents Temes del Discurs d'Educació per a la Sostenibilitat al llarg del DICES?	Capítol 4- Resultats
			2.3	El Discurs valoratiu varia segons quin sigui el Tema del Discurs d'Educació per a la Sostenibilitat que s'avalui al DICES?	Capítol 5- Resultats
			2.4	Quin és el to del Discurs avaluatiu utilitzat pels/ per les participants al DICES?	Capítol 6- Resultats
<b>Funcions del Discurs avaluatiu</b>	3	Com funciona el Discurs avaluatiu dels/ de les participants quan avaluen activitats d'Educació per a la Sostenibilitat en contextos dialògics?	3.1	Quin tipus d'interaccions entre participants tenen lloc al DICES?	Capítol 7- Resultats
			3.2	Com es construeix un Judici valoratiu compartit per tal d'avaluar activitats d'Educació per a la Sostenibilitat?	Capítol 8- Resultats
			3.3	Hi ha relació entre els judicis valoratius elaborats als Diàlegs cogeneratius i les modificacions efectuades amb posterioritat a l'activitat "Fem Oli!"?	Capítol 9- Resultats

Quadre 1: Preguntes específiques de la recerca

## **C2.1- Pregunta específica 1: La construcció del Discurs avaluatiu dels/ de les participants al DICES**

En aquesta primera pregunta específica de recerca volem caracteritzar el discurs avaluatiu dels/ de les diferents participants al DICES a nivell micro, és a dir, especificant la durada i el tipus d'intervencions, la tipologia de discurs valoratiu que s'utilitza i en quins Temes del Discurs d'EpS es centren les valoracions dels/ de les participants.

Com és el Discurs avaluatiu de mestres i educadors/-es ambientals quan avaluen activitats d'Educació per a la Sostenibilitat en contextos dialògics?

Per poder donar resposta a aquesta pregunta de forma tan acurada, ens veiem amb la necessitat de formular tres preguntes subespecífiques:

A nivell més general, volem esbrinar com participen mestres i educadors/-es ambientals. És a dir quina durada tenen les seves intervencions i quina tipologia d'intervencions ens trobem en les seves respostes al DICES. La intenció és veure si hi ha participants que intervenen més que d'altres i de quina manera ho fan. D'aquí en surt la primera qüestió que s'analitza al capítol 1 de Resultats:

**Subpregunta 1.1-** Com participen mestres i educadors/-es ambientals al DICES?

La caracterització de com es participa al DICES, ens contextualitzarà les següents preguntes, ja que principalment ens centrarem en les intervencions per a valorar, que seran les que ens serviran per a descriure el discurs avaluatiu, però sempre en relació al percentatge d'ús de cada tipologia d'intervenció descrita en cada participant. Com que els discurs avaluatiu l'entenem com a discurs valoratiu + discurs d'EpS, les dues següents subpreguntes faran referència a aquests aspectes del discurs.

**Subpregunta 1.2-** De què parlen mestres i educadors/-es ambientals quan avaluen activitats d'Educació per a la Sostenibilitat?

En aquesta segona subpregunta de la pregunta específica 1 i que s'analitza al capítol 2 de Resultats, volem saber quines són les principals temàtiques en que els/ les

participants hi mostren un major interès per avaluar. D'aquesta manera intentarem descriure quins són els interessos de mestres i educadors/-es ambientals quan avaluen activitats d'Educació per a la Sostenibilitat.

Finalment per a tancar aquest primer bloc de subpreguntes al voltant de la pregunta específica 1, analitzarem com es caracteritza el discurs valoratiu dels/ de les participants, és a dir, en base a la Teoria de la Valoració, quines categories de l'Actitud són més utilitzades en les valoracions, quin Compromís reflecteixen i amb quina Gradació marquen les seves intervencions valoratives. En aquest cas l'anàlisi també té lloc al capítol 2 de Resultats.

**Subpregunta 1.3-** *Quin discurs valoratiu utilitzen els/ mestres i educadors/-es ambientals quan avaluen les activitats d'Educació per a la Sostenibilitat?*

El conjunt de les respostes de les subpreguntes 1.2 i 1.3, ens permetran saber quins aspectes de les activitats són més importants (els temes del Discurs d'EpS) i si aquests aspectes es valoren com a potencial de l'activitat o com a una qüestió a millorar (les característiques dels discurs valoratiu).

## **C2.2- Pregunta específica 2: Les relacions en els discursos avaluatius dels/ de les participants al DICES**

En aquesta pregunta específica 2, continuem analitzant el Discurs avaluatiu dels/ de les participants al DICES, altre cop de forma micro. S'incidirà en les relacions que s'hi produeixen, comparant els discursos valoratius dels/ de les participants, analitzant com es valoren els Temes del Discurs en EpS al llarg del DICES, descrivint com varia el discurs valoratiu segons la temàtica que s'avalua i descobrint quin to prenen les valoracions dels/ de les diferents participants.

*Quines relacions es produeixen en el Discurs avaluatiu dels/ de les participants quan avaluen activitats d'Educació per a la Sostenibilitat en contextos dialògics?*

Es per això que es desenvoluparan 4 subpreguntes que ens ajudaran a respondre la pregunta específica 2. La primera establirà la relació que es produeix entre els Discursos avaluatius dels/ de les participants.

**Subpregunta 2.1-** *Existeixen diferències en el Discurs avaluatiu dels/ de les participants quan avaluen activitats al DICES?*

On es portarà a terme una comparativa dels discursos avaluatius dels/ de les participants per tal de detectar-ne semblances i diferències, tant a nivell de Discurs valoratiu, com de Temes d'Interès. Aquest anàlisi el podrem trobar al capítol 3 de Resultats.

La segona subpregunta incidirà en com es valoren els diferents Temes d'interès al llarg del desenvolupament del DICES.

***Subpregunta 2.2- Es valoren de la mateixa manera els diferents Temes del Discurs d'Educació per a la Sostenibilitat al llarg del DICES?***

En aquest cas s'analitzarà la influència de cada pregunta del DICES en el fet de què es valorin uns Temes del Discurs d'EpS o uns altres i es compararan les dades de cada participant. Aquest anàlisi el trobarem al capítol 4 de Resultats

La tercera subpregunta es centra en la incidència dels diferents Temes del Discurs d'EpS en la caracterització del Discurs valoratiu que utilitzen els/ les participants al DICES.

***Subpregunta 2.3- El Discurs valoratiu varia segons quin sigui el Tema del Discurs d'Educació per a la Sostenibilitat que s'avalui al DICES?***

Aquí es compararà la relació entre els diferents Temes d'interès i el Discurs valoratiu que s'utilitza, entre els/ les participants al DICES, per veure si segons el Tema d'interès valorat, varia la tipologia de Discurs valoratiu utilitzat. Al capítol 5 de Resultats veurem l'anàlisi, primer a nivell general per cada participant; i tot seguit, a nivell específic de cada Tema d'interès, comparant els Discursos valoratius dels/ de les participants.

En la quarta i darrera subpregunta de la pregunta específica 2, es valorarà el to del Discurs avaluatiu dels/ de les participants al DICES, és a dir, si les seves intervencions prenen un to proactiu o crític.

***Subpregunta 2.4- Quin és el to del Discurs avaluatiu utilitzat pels/ per les participants al DICES?***

Aquesta subpregunta es centra en si les valoracions dels/ de les participants al DICES són positives o negatives. Primer de tot s'analitzarà el to de les valoracions a nivell general, per poder-ho comparar amb el to del Discurs valoratiu i dels diferents Temes

d'interès per separat i a cada participant; tot seguit s'analitzarà la interacció del Discurs valoratiu respecte els Temes d'interès a cada participant i finalment esbrinarem si el to de les valoracions varia segons el Compromís que s'utilitza.

### **C2.3- Pregunta específica 3: Les funcions i implicacions del Discurs avaluatiu.**

Aquest segon bloc de qüestions específiques fa referència a la pregunta específica 3 de recerca: quina funció té el discurs avaluatiu i si té incidència en el propòsit de l'avaluació, la millora de les activitats avaluades. Per això analitzarem com es construeixen els judicis valoratius compartits que tenen lloc en els diàlegs cogeneratius desenvolupats al DICES.

Com funciona el Discurs avaluatiu dels/ de les participants quan avaluen activitats d'Educació per a la Sostenibilitat en contextos dialògics?

Formularem 3 preguntes subespecífiques que ens ajudaran a elaborar una resposta per aquesta pregunta específica 3. Començarem pel tipus d'interaccions que es generen entre els/ les participants. D'aquí en sortirà la primera subpregunta que s'analitzarà al capítol 7 de Resultats.

***Subpregunta 3.1- Quin tipus d'interaccions entre participants tenen lloc al DICES?***

On es caracteritzaran els diferents tipus d'interaccions que tenen lloc durant el desenvolupament del DICES, per finalment descriure unes seqüències d'interacció que s'aniran repetint al llarg de la conversa.

Seguidament, ara si, formularem una segona subpregunta que ens ajudarà a discernir com s'elabora un judici valoratiu en un context avaluatiu per tal de veure'n el seu funcionament.

***Subpregunta 3.2- Com es construeix un judici valoratiu compartit per tal d'avaluar activitats d'Educació per a la Sostenibilitat?***

Això vol dir, veure si les seqüències d'interacció que s'han establert entre els/ les participants, generen coneixement, o sigui, si s'elaboren propostes de millora de forma conjunta, essent els diàlegs cogeneratius la forma seqüència d'interacció més complexa



que podem trobar, en aquest sentit. Al capítol 8 de Resultats trobarem l'anàlisi corresponent a aquesta subpregunta: en primer lloc es descriuran els moments més propicis on es pot donar aquesta generació de coneixement, les tensions, que es dividiran entre les que no generen Diàlegs cogeneratius i les que si. En aquestes últimes s'hi analitzaran els diàlegs cogeneratius generats i els judicis valoratius que hi tenen lloc.

Finalment, només ens quedarà comprovar si aquestes propostes de millora que hauran sorgit de diàlegs cogeneratius originats en tensions entre participants, tenen incidència en el fet de que s'apliquin millores a les activitats avaluades. D'aquí en sortirà la tercera subpregunta de la pregunta específica 3 i que s'analitzarà al capítol 9 de Resultats:

***Subpregunta 3.3- Hi ha relació entre els Judicis valoratius elaborats als Diàlegs cogeneratius i les modificacions efectuades amb posterioritat a l' activitat "Fem Oli!"?***

En aquest cas es tindran en compte les dades corresponents al DICES, però també al feed-back realitzat amb posterioritat, amb els/ les educadors/-es ambientals i que com veurem en l'apartat de metodologia de la tesi, té un paper clau en madurar algunes de les propostes sorgides al DICES. Es descriuran les diferents propostes del DICES i del feed- back amb els/ les educadors/-es, per finalment veure quina incidència tenen en les millores introduïdes a l'activitat avaluada.

*“Aquestes lleis, preses en el sentit més ampli, són la del creixement amb reproducció, la de l’herència, quasi sempre compresa en la reproducció, la de la variabilitat, a partir de l’acció indirecta i directa de les condicions de vida externes i de l’ús i desús, la de la progressió geomètrica de creixement, prou alta per a conduir a la lluita per la vida, i en conseqüència a la selecció natural, que comporta la divergència de caràcters i l’extinció de les formes menys millorades.”*

Charles Darwin, L’origen de les espècies (2009:464 )

## **D- EN QUIN MARC TEÒRIC ENS BASEM?**

### **Introducció**

El marc teòric d’aquesta tesi s’organitza en quatre àmbits:

- Quin és el model d’Educació per a la Sostenibilitat (EpS)?
- Quin model d’activitat hem escollit?
- Com es parla per avaluar?
- Com avaluem?

Cada un dels àmbits del marc teòric desenvolupa els aspectes mostrats en la figura 2 i en finalitzar es defineix el posicionament de l'autor per aquesta recerca.

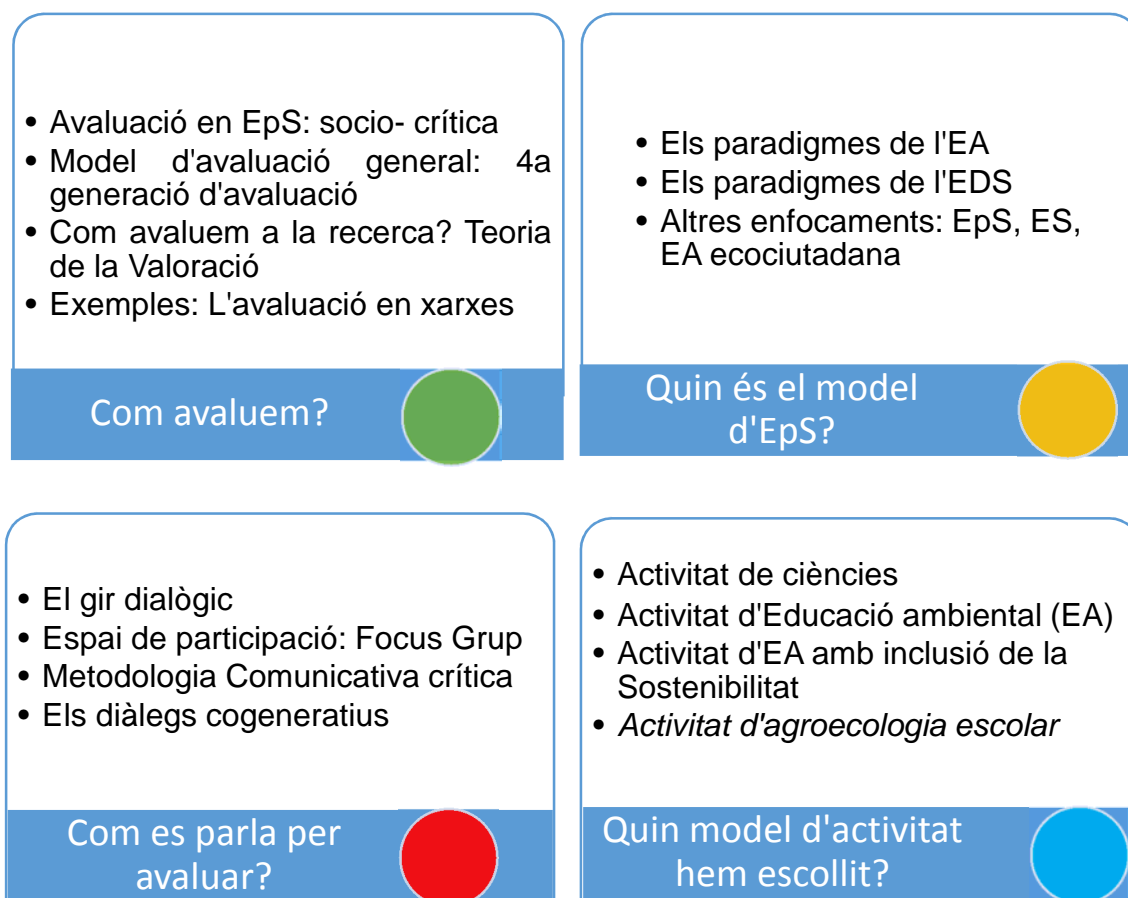


Figura 2: Àmbits i característiques del marc teòric de la recerca

## D1- Quin és el nostre model d'Educació per a la Sostenibilitat?

### Introducció

En aquest apartat del marc teòric, s'intentarà caracteritzar el model d'Educació per a la Sostenibilitat en el qual s'emmarca aquesta recerca.

La intenció és fer un recorregut no exhaustiu per les diferents nomenclatures que al llarg dels anys ha anat adquirint l'educació ambiental, incidint, tot i que de puntetes, en el la tensió entre l'educació Ambiental (EA) i l'Educació pel Desenvolupament Sostenible (EDS).

Primer de tot es caracteritzen els diferents paradigmes de l'EA, a partir de la nomenclatura de Lucas (1980) –sobre el medi, en el medi, per al medi- i que autors com Robottom, Gutiérrez i Job, entre d'altres, utilitzen i fins i tot modifiquen.

Tot seguir es descriuen les característiques d'algunes de les tipologies d'educació ambiental, més de caire socio- crític, que encaixen en el plantejament de la recerca i que ens serviran per a caracteritzar-ne el model utilitzat en aquesta investigació.

Per un cantó, es descriu l'Educació Ambiental socio- crítica de Mayer, Breiting i Mogensen (2007), una visió de l'EA on la complexitat i té un pes destacable i que es complementa amb aportacions d'autors com Hart, Novo i Sauvé.

Per altra banda també es caracteritza l'Educació Ambiental pel Desenvolupament Sostenible plantejada per Gutiérrez i Pozo (2006), els quals mostren una visió mecanicista de l'EA respecte una de socio ecològica; aquestes visions es complementen amb les aportacions de González Gaudiano (2005). Aquesta dicotomia en la manera d'entendre l'EA queda reflectida en els models d'Educació ambiental que Gutiérrez i Pozo descriuen en el seu treball, així com en el llistat de corrents de l'EA fet per Sauvé (2005), tot i que la diferenciació la fa entre modern i post- modern (1999).

El següent pas és descriure els paradigmes de l'Educació per al Desenvolupament Sostenible, a partir del treball de Granados (2010), inspirat en les aportacions d'Sterling (2006), i compartint la nomenclatura de Lucas (1980) –sobre el desenvolupament sostenible, per al desenvolupament sostenible, com a desenvolupament sostenible-.

En aquest punt, s'ha considerat oportú introduir els tres enfocaments de l'EDS que fan Vare i Scott (2007), que convergeixen en dues tipologies d'EDS. Finalment, s'inclou la visió més oficialista de l'EDS, descrita per Wals (2009), en el marc del Decenni de l'Educació per al Desenvolupament Sostenible (DESD), que també s'inspira en Sterling (2006), en concret en les diferents tipologies d'aprenentatge de primer, segon i tercer ordre.

Un cop feta una ullada a diferents maneres d'encarar els paradigmes de l'EDS, es descriuen les tipologies d'EDS que s'hi corresponen: la visió de Granados (2010), la més oficialista de la UNESCO (2009) i la de Vare i Scott (2003), que diferencia la de tipus 1 (que correspondria a les institucions oficials) i la de tipus 2 (que seria la dels educadors, crítica amb la visió oficial).

Ja per acabar aquest capítol, no hem volgut deixar de banda altres tipologies d'educació ambiental que han anat sorgint a partir d'aquestes visions més socio- crítiques de l'EA i l'EDS: l'Educació per a la Sostenibilitat de Huckle i Sterling (1996), l'Educació Ambiental ecociudadana de Sauvé (2008) i l'Educació Sostenible d'Sterling (2006).

Finalment, ja en l'apartat on es caracteritza el model d'Educació per a la Sostenibilitat d'aquesta recerca, s'inclou la classificació de diferents enfocaments de la relació entre

l'EA i l'EDS (Hesselink et al., 2000) i el posicionament personal que es pren. D'aquesta manera es justifica la visió integradora del model plantejada en aquest capítol del marc teòric de la tesi.

### **D1.1- Els paradigmes de l'educació ambiental**

Granados (2010), a la seva tesi doctoral, enumera els tres paradigmes clàssics de l'educació ambiental formulats, entre d'altres per Lucas (1980), Robottom i Hart (1993), Job (1996), Palmer (1998), García (2003), Gutiérrez i Pozo (2006), Girault i Sauvé (2008). Existeix una Educació Ambiental (EA)...

- *Sobre el medi*: el medi ambient com a objecte d'estudi, com si fos un catàleg de conceptes disciplinars, sobretot de l'ecologia en relació als problemes ambientals. L'adquisició d'aquest coneixement, ajuda a fer una transició cap a un canvi de comportament cap a una societat més sostenible. Es relaciona amb el model positivista (segons Robottom i Hart), on l'objectiu és el coneixement i el canvi de comportament.
- *En el medi*: el medi ambient com a recurs. Es basa en la Investigació del medi, amb ús instrumental per adquirir aprenentatges directes. Es compara amb el model interpretatiu que té per objectiu establir un lligam entre la persona i l'ambient.
- *Per al medi*: va més enllà de l'individu; el medi com un objecte a protegir i del qual tenir cura, basada en valors i en el canvi social, promovent estils de vida sostenibles, fomentant una ètica ambiental de sensibilitat i de procediments per a participar en l'acció per al medi ambient. Va més enllà de la visió tecnocèntrica del món, on el progrés és un mitjà per a solucionar problemes ambientals. Seria un model de crítica social, amb l'objectiu de transformar les pràctiques socials.

Granados cita a Job (1996), quan especifica quin ha de ser l'objectiu primordial de l'educació ambiental en base als diferents paradigmes prèviament enunciats: s'ha de passar de treballar per conèixer el medi, a conèixer a través i en el medi, i finalment ser un objectiu centrat en l'educació a favor del medi i per anar més enllà encara. Aquest enunciat coincideix amb el que descriu Breiting (1997), també citat per Granados (2010): la concepció d'una EA *sobre, en o per al* medi resulta avui ja insuficient. S'ha de passar d'una EA conservacionista i proteccionista, dels problemes socioambientals, a una EA més associada a la capacitat per a l'acció, el tractament del conflicte i el canvi social.

### D1.1.1- L'Educació Ambiental socio- crítica

La visió d'Educació Ambiental (EA) que tenen Mogensen, Mayer Breiting i Varga (2007), no només serveix per a protegir el medi ambient, sinó que la presenten com una mena d'educació per a la ciutadania que fomenta la participació crítica en relació a la presa de responsabilitats personals i decisions relatives a l'entorn natural, social, cultural i econòmic. Existeix un canvi que va de la modificació de comportaments, cap al desenvolupament de competències per a l'acció per tal de complementar el llenguatge crític amb el llenguatge de la possibilitat. Els autors plantegen una EA associada a la cultura de la complexitat que es reflexa en el risc, la incertesa, la impressibilitat i la consciència dels límits com a part dels processos. L'atenció es col·loca en la generalització, la simplificació, en les relacions i en els processos. En aquesta visió d'EA, hi ha la necessitat de preguntar-se sobre la importància de les qüestions, més que centrar-se en els resultats; a més, el coneixement específic, els valors i l'avaluació dels riscos i incerteses estan molt entrelligats. En definitiva, cal un sentit de la responsabilitat, de la reflexió crítica i de l'intercanvi democràtic de punts de vista.

Hi ha la idea de que els problemes ambientals són problemes de la natura o de la relació d'aquesta amb els humans i que les possibles solucions resten en mans de la ciència i la tecnologia. L'EA que plantegen els autors tracta la qüestió social dels problemes ambientals que poden tenir un origen individual (conflicte entre necessitat i desitjos), social (conflictes d'interessos entre grups) i estructural de la societat (conflicte entre decisions polítiques i econòmiques).

Els autors enumeren una sèrie de factors claus que defineixen la naturalesa complexa d'aquesta Educació ambiental:

- Ha de ser una EA que desenvolupi el pensament crític, amb l'objectiu final del raonament i el judici i lligat a la competència per a l'acció. S' inclou una perspectiva dialèctica, que mira el mateix cas des de diferents punts de vista. La visió és dinàmica ja que la pràctica en ús és qüestionada contínuament per tal de reconstruir una pràctica nova. Comporta la participació activa, l'empatia per les altres maneres de pensar, l'aplicació de criteris de valoració coherents, tenir consciència dels propis límits,...
- Pel que fa al llenguatge de la crítica i de la possibilitat, són dos aspectes que es complementen de tal manera que el fet d'aclarir un problema, comporta que la solució sigui significativa i possible. Es tracta d'un procés crític de reflexió acompanyat d'una visió empàtica de les potencialitats de les solucions aportades.

- Es tracta d'una educació orientada cap a l'acció, on els judicis dels participants tant abans com després de l'acció, generen uns processos d'aprenentatge. El fet d'estar implicat en la resolució de problemes reals, fa que s'adquireixi un metaconeixement. A més es desenvolupa una confiança en l'acció individual i col·lectiva que fa que el coneixement emocional sigui molt important en la capacitat per a l'acció.
- La participació en la presa de decisions, la responsabilitat i el fet implicar-se en accions conjuntes, empodera als participants en el procés.

Complementant aquesta visió de l'EA de Mogensen, Mayer, Breiting i Varga, tindriem el que descriu Hart (2008), quan cita a Fien, al voltant de quines han de ser les característiques d'una educació ambiental socio- crítica: empoderadora a través de l'autonomia, la raó i que capaciti per a transformar estructures socials i polítiques. Que desenvolupi un model de consciència crítica, d'ètica ambiental i de participació en diverses formes d'acció social. Que posi el focus en els valors ambientals i l'acció social tal i com planteja Novo (2009), quan defineix aquesta nova educació ambiental del segle XXI com una que eduqui per a la competència ambiental, impulsant noves maneres de pertànyer a la societat complexa, per tal de contribuir a una sostenibilitat a nivell individual, local i global, amb un treball amb els valors fonamentals.

Mayer (2003), parla d'una educació ambiental com a educació per al canvi, que proposa una component educativa que va més enllà de la sostenibilitat de l'educació per al desenvolupament sostenible, molt fixada en el manteniment del medi ambient com a recurs, tal i com cita Sauvé (1999). Aquesta mateixa autora parla de produir un nou saber, conjuntament i de forma crítica. A partir de la reflexió de problemes ambientals a nivell local, es pugui incidir en els processos que transformen la societat a nivell global. A través d'una educació ambiental crítica, passar del que és tecnocientífic i ecològic, d'inculcar valors i comportaments, a construir una capacitat de negociar amb experts i prendre part en la resolució de problemes.

#### D.1.1.2- L'Educació Ambiental pel Desenvolupament Sostenible (EADS)

En aquest punt, és interessant veure la concepció d'Educació ambiental per al Desenvolupament Sostenible (EADS) de Gutiérrez i Pozo (2006), com un pas més dins la reformulació de l'educació ambiental. La seva proposta integra el desenvolupament humà amb una reconciliació amb el medi ambient, de manera que es generi un coneixement compartit que inclogui els vectors social, econòmic, cultural i científic. Citen a Sauvé, Orellana i Sato (2000), per caracteritzar les dimensions social, ambiental i

educativa de l'educació ambiental i a Caride i Meira (2001), per posar al mateix nivell el que és eco-cultural, eco-social i eco- pedagògic, del que és eco-biològic.

Gutiérrez i Pozo mostren dues maneres d'entendre aquesta EADS: una de tecnològica-social, on el que es vol és minimitzar els impactes ecològics de la societat industrial. Gonzalez Gaudiano (2005) la defineix com a una visió ecocèntrica, de preparació de l'alumnat pel futur treball i per assolir un desenvolupament econòmic que segueix un paradigma tecnològic on el medi ambient és un recurs. L'altre visió de l'EADS és més crítica, ja que promou un canvi cap a una societat més justa i sostenible. Segons Gonzalez Gaudiano, seria una visió socio- ecològica, crítica amb la visió dels organismes oficials, basada en projectes participatius on es fomenta la reflexió crítica al voltant de preocupacions socials; en definitiva, una aproximació a les realitats ambientals, crítica, política i transformadora.

Aquestes dues concepcions de l'EADS, respondrien a una dicotomia existent entre el món natural (s'hi pot accedir de forma fàcil a través de les descripcions que ofereix la ciència) i el món social (el de la complexitat, basat en la participació, la democràcia i la recerca del canvi, a partir de valors com la igualtat i el respecte). Perquè hi hagi un canvi ambiental en cal un d'educatiu i social.

Sauvé (1999) també fa aquesta diferència, però la centra més entre una tendència modernista i una de post- modernista: la primera es basa en el progrés a través del coneixement científic i la tecnologia. L'epistemologia és positivista, amb la recerca de l'objectivitat i la racionalitat per a legitimar el coneixement organitzat en disciplines separades. La visió és antropocèntrica. Pel que fa a la post- modernitat, l'epistemologia és relativista (té en compte la interacció subjecte- objecte), inductiva, socio-constructivista. Valora el diàleg dels diferents tipus de coneixement i el procés dialèctic que es genera entre la teoria i la pràctica, així com l'avaluació continuada dels processos. La postura ètica és relativista, es té en compte el context i es produeix una discussió crítica entre participants per tal de realitzar una presa de decisions apropiada. Hi ha una transformació de les realitats socials problemàtiques a través de la participació

Aquestes dues vessants de l'educació ambiental, les recullen molt bé Gutiérrez i Pozo (2006) en el seu article al voltant dels diferents models d'educació ambiental. En concret, en el model filosòfic que presenten sobre la interacció ésser humà i medi ambient, on diferencien la modernitat (progrés a través de les ciències i la tecnologia) respecte la post- modernitat (postulats relativistes, inductius, socio- constructivistes i crítics). L'enfocament modern es basa en el positivisme, on l'objectivitat legitima el coneixement i l'ètica és antropocèntrica; per altra banda, la concepció post- moderna, que postula



que la naturalesa dels processos socials és complexa; el coneixement és conformat de forma subjectiva juntament amb el context i que transforma les realitats per mitjà d'una ètica no antropocèntrica.

Aquesta dicotomia també és present quan presenten els models constructivistes de l'educació ambiental, on es promou l'anàlisi crític de les realitats ambientals, socials, econòmiques i polítiques. Es tracta d'un model d'educació que té com a objectiu formar a ciutadans compromesos i capacitats per fer front als reptes de la societat actual. Es parteix d'un model mecanicista positivista, on les decisions les prenen els experts i la ciutadania només és receptora. Els problemes s'analitzen des de diferents disciplines, de forma separada; l'educació ambiental que s'hi desenvolupa només serveix per a conscienciar, augmentar la informació disponible i promoure canvis de comportament. La visió és antropocèntrica amb un ésser humà superior que pot fer el que vol en un medi ambient vist com a recurs inesgotable; el resultat és una pèrdua d'identitat cultural a favor d'una ètica de la globalització. La transició és cap a un model complex, utilitzant un aprenentatge socio-constructivista que promogui canvis estructurals en la manera de pensar i actuar per fer una evolució cap a una nova manera de veure el món que es sustenta en una visió metadisciplinar, sistèmica, interactiva i evolutiva, tal i com la defineix Morin (2003) i basada en els principis de la dialogia (complementarietat i mútua exclusió), la recursivitat (els productes i els efectes són causes i conseqüències del que produeixen) i l'holística (el tot es troba present a cadascuna de les parts).

Per altra banda, també hi ha les corrents pedagògiques de l'Educació ambiental proposades per Sauvé (2005), on també queda clara aquesta transició d'uns models positivistes a uns de socio-crítics: des de la corrent naturalista (natura com a font d'estímuls inesgotables per al desenvolupament humà), la conservacionista (natura com a recurs esgotable, cal fer una gestió de conservació), l'orientada a la resolució de problemes (medi ambient com a conjunt de problemes que s'han de resoldre; consciència a la gent i promou l'adquisició d'habilitats i estratègies per a la seva resolució), la sistèmica (on s'identifiquen els diferents components d'un sistema socio-ambiental, relacionant els aspectes biofísics amb els social, per tal de comprendre la realitat), la científica (orientada als models de treball de les Ciències Naturals; la referència és el mètode científic), l'humanista (la visió de medi ambient integra natura i cultura), l'ètica (es desenvolupen valors ètics per tal d'augmentar la moral ambiental i mostrar un comportament socialment ètic) i l'holística (la realitat socio-ambiental, des de la perspectiva individual i subjectiva dels que interaccionen en una realitat complexa).

## **D1.2- Els paradigmes de l'Educació per al Desenvolupament Sostenible (EDS)**

En aquest cas, Granados (2010), a partir d'Sterling (2006), descriu els diferents enfocaments d'EDS, basats en la nomenclatura de Lucas (1980) aplicada a l'educació ambiental:

- *L'educació sobre el desenvolupament sostenible* es centra en ensenyar el concepte de desenvolupament sostenible que esdevé un nou contingut conceptual que es pot afegir al currículum existent. Utilitza una metodologia més transmissora.
- *L'educació per al desenvolupament sostenible* va més enllà i suggereix l'objectiu d'aconseguir una societat sostenible. Inclou el contingut, però va més enllà per incloure els valors i les habilitats, però no inclou el pensament crític i reflexiu.
- *L'educació com a desenvolupament sostenible* inclou els altres dos enfocaments però focalitza en el procés, que sigui creatiu, reflexiu i participatiu i en la qualitat d'un aprenentatge transformatiu

Per la seva banda, en la mateixa línia, Vare i Scott (2007), proposen tres enfocaments per l'EDS que conflueixen en dues tipologies complementaries d'aquesta educació, que veurem més endavant:

- *En el primer enfocament*, els problemes són ambientals i es poden resoldre amb la ciència i la tecnologia; L'aprenentatge guia cap al canvi una vegada s'han establert els fets i s'han explicat a la gent.
- *En el segon enfocament*, els nostres problemes són sobretot socials i polítics i produeixen símptomes ambientals. El coneixement científic pot ajudar en la seva resolució però també és important el coneixement popular;

En aquestes dues aproximacions, la solució és anar cap a un canvi social on l'aprenentatge ha de ser una eina per triar les alternatives futures.

- *el tercer enfocament* tendeix a un aprenentatge obert. Si la incertesa i la complexitat conformen la manera de viure actual, hem de ser guiats cap a un aprenentatge social reflexiu de com viurem en el futur.

Per la seva banda, Wals (2012) també descriu unes diferents tipologies d'aprenentatge postulades per Sterling (2006), que es poden adscriure en relació als diferents enfocaments de l'EDS. Torna aparèixer la necessitat de partir d'una pràctica reproductiva que amplifica i repeteix el que ja existeix, cap a una pràctica transformadora, on es co-crea una nova manera de fer les coses. Això va molt relacionat amb l'existència d'un aprenentatge de 1r ordre on sempre s'enfronta al problema seguint la mateixa metodologia, amb un aprenentatge funcional basat en la informació, vers un de 2n ordre, on s'intenta repensar, modificar o rebutjar l'objectiu, mitjançant la reflexió crítica que influència l'aprenentatge de 1r ordre. Sterling (2006), fins i tot proposa un aprenentatge de 3r ordre, capaç de veure la diversitat inherent a la realitat i que sigui creatiu per a fer visibles noves perspectives. En aquest cas, tots els participants prenen part en la presa de decisions, estan implicats i s'empoderen a l'hora de co-crear una nova realitat, passant d'una col·laboració més egoista, al servei dels propis interessos, cap a una relació on es reforça la confiança i la cohesió social entre les parts implicades.

Tot seguit es descriuen les característiques de l'EDS, des de diverses perspectives de diferents autors.

#### D.1.2.1- L'Educació per al Desenvolupament Sostenible

Es basa en els cinc pilars de l'Educació per al Desenvolupament Sostenible (Unesco, 2009; Granados, 2010):

- Aprendre a conèixer: com adquirir habilitats cognitives.
- Aprendre a fer: centrada en les habilitats pràctiques.
- Aprendre a viure junts: en relació amb les habilitats socials.
- Aprendre a ser: adquirir i desenvolupar la pròpia personalitat i identitat.
- Aprendre a transformar-se a un mateix i a la societat: a través d'una ciutadania activa i comptant amb les habilitats cognitives, pràctiques, personals i socials, fer una transició cap a la sostenibilitat.

Granados (2010) descriu les característiques de l'EDS citant a Fien (2005) quan la defineix com un motor de canvi social, i sobretot a Sterling (2001), que la caracteritza de la següent manera: es tracta d'una educació contextual, innovadora i constructiva; enfocada i infusiva, així com holística i integradora; és orientada més al procés que no al producte i és empoderadora, ja que es compromet, fomenta la participació i l'èmfasi el col·loca en l'aprenentatge més que en l'ensenyament; és crítica i busca l'equilibri entre aspectes personals com són el coneixement i els valors, amb l'economia i l'ecologia,... Finalment, és una educació sistèmica, ètica, amb intenció de canvi, inclusiva i duradora.

Granados continua caracteritzant l'EDS com una educació que no només es basa en els coneixements relacionat amb l'economia, la societat i el medi ambient. També suposa aprendre habilitats com desenvolupar el pensament crític, el pensament sistèmic o la complexitat i la capacitat de negociar i arribar al consens. Però també són actituds i valors, com la consciència del món, el respecte de l'altre, la participació, el compromís i la responsabilitat, la voluntat de trobar solucions als problemes, de respecte pels drets humans, ... En definitiva, l'autor la considera un procés crític i democràtic sobre la nostra societat actual que comporta reflexió, capacitació i acció, i que inclou un fort component d'educació per al futur lligat al desenvolupament d'esperança.

#### D1.2.2- L'EDS de la UNESCO

La definició d'EDS d'organismes oficials com la UNESCO (2009), la descriu com un procés transformatiu i reflexiu que integra valors al voltant de la sostenibilitat en els sistemes educatius, que empodera a la gent amb un nou coneixement i habilitats que els permeten afrontar els reptes generats en la nostra societat actual. És un model holístic per assolir la justícia i el respecte i que vol millorar els sistemes educatius vigents, reorientant-los. També es fomenta el pensament reflexiu crític, la comprensió de les interrelacions entre disciplines, la presa de decisió davant situacions d'incertesa i la construcció de negociació i consens, entre d'altres. Es diferencien dues interpretacions pedagògiques de l'EDS: una que transfereix coneixements, actituds, valors i comportaments i una altra que capacita a la gent davant els reptes plantejats per la sostenibilitat.

Seguint amb aquesta visió de l'EDS per part de la UNESCO, Wals (2012) en un document al voltant del desenvolupament del Decenni per a l'Educació per al Desenvolupament Sostenible (DESD), descriu l'EDS com una educació que pretén habilitar una ciutadania capaç d'enfrontar-se a les complexitats, controvèrsies i iniquitats que emergeixen del patrimoni natural, cultural, social i econòmic. Distingeix 4 lents: una d'holística que integra diferents aspectes de la sostenibilitat, una de crítica que qüestiona els patrons predominants, una de transformadora a través d'un empoderament que guii cap a estils de vida més sostenibles; i finalment una lent contextual, on s'aprèn una sostenibilitat que s'adapta a les realitats i als temps canviants.

Els espais de participació són amples, més interactius i transformatius i emfatitzen la capacitat de construir i l'empoderament basat en la participació, l'autodeterminació, el pensament autònom i la co- creació de coneixement. L'EDS ha de passar d'un model transmissiu a un de transformatiu. En aquest sentit, Jensen (2005), valora la importància

de la participació i de l'acció en la capacitat i l'empoderament a través de l'Educació per al desenvolupament sostenible.

### D1.2.3- L'EDS1 i L'EDS2

Vare i Scott distingeixen dues tipologies d'EDS que sorgeixen dels tres enfocaments descrits per aquests autors amb anterioritat. Aquestes dues propostes d'EDS s'interrelacionen i es complementen.

*L'EDS1 que seria un aprenentatge per al desenvolupament sostenible.* Promou canvis en el que fem, en els comportaments i de la manera com pensem. Aquesta proposta es troba entre les aproximacions de tipus 1 i 2 abans esmentades. S'aprèn a fer coses per ser més eficient (Scott & Gough, 2003), de manera que s'han de plantejar bones accions que redueixin la nostra petjada ecològica, guiant les accions positives a través d'incentius i penalitzacions. Els efectes són mesurables a través de la reducció d'impactes ambientals. Aquesta proposta encaixa en un desenvolupament sostenible conduït per experts que guien els que no són experts, tal com ho veu la UNESCO i el seu Decenni de les Nacions Unides per l'Educació per el Desenvolupament Sostenible. El pla d'implementació promou uns valors, relacions i comportaments en que es caracteritza l'aprenentatge. Presenta grans avantatges per organitzacions, famílies i individus, per centrar-se en un curt termini amb beneficis tan socials com ambientals i perquè es fan coses òbvies.

*L'EDS2 com un aprenentatge com a desenvolupament sostenible.* Té les següents característiques: construir capacitat per pensar críticament sobre el que els experts diuen i per provar idees del desenvolupament sostenible, així com explorar les contradiccions inherents de la vida sostenible. Aprenem a fer coses diferents per ser més efectius (Scott & Gough, 2003), com per exemple pensar el que serà més sostenible. Aquesta proposta s'acosta a l'aproximació de tipus 3 abans comentada. L'aprenentatge s'entén com un procés col·laboratiu i reflexiu, agafant la dimensió intergeneracional i la idea de límits ambientals. L'èxit no és mesurable en termes d'impacte ambiental, sinó que dependrà de decisions futures de la gent.

EDS 1 no només complementa a EDS 2, sinó que es pren com a significativa, ja que el nostre futur a llarg termini dependrà menys de que ens entrenin pel fer el que és correcte i més de la capacitat d'analitzar, qüestionar alternatives i negociar decisions. La funció d'EDS 2 és la d'involucrar el desenvolupament de les habilitats dels aprenents a l'hora d'escollir davant la incertesa i la complexitat del futur.

Es tracta de dues formes d'EDS en tensió: l'EDS 2 des de la perspectiva dels educadors, és un canvi en les preferències per l'EDS 1 que fomenten les organitzacions polítiques, i així poder equilibrar la balança. Els punts de vista d'EDS 1 i EDS 2 són oposats, però no deixen de ser dues cares complementàries de la mateixa moneda. L'EDS 2 sempre és presentada com una educació més lliberal en front de l'EDS 1 que reflexa un punt de vista més instrumental de l'educació. EDS 1 i EDS 2 són complementàries perquè les persones necessiten saber el que els governs diuen que s'han de fer (a través d'EDS 1), per tal de tenir matèries subjectes a debat en els nostres propis contextos.

Finalment, aquesta complementaritat de les dues propostes té implicacions pels educadors, que desenvolupen estratègies que promouen l'aprenentatge, s'obren cap a noves direccions del coneixement, es plantegen l'avaluació com a font d'aprenentatge i distingeixen entre l'aprenentatge a través de la informació i la comunicació i la facilitació d'aprenentatge a través de la negociació.

### **D1.3- Altres enfocaments**

En aquest apartat es mostren altres formes alternatives del que seria l'Educació ambiental socio- crítica o l'Educació pel Desenvolupament Sostenible de tipus 2 de Vare i Scott. Tindríem l'Educació per a la Sostenibilitat postulada per autors com Huckle i Sterling, l'educació ambiental ecociutadana de Sauvé i l'Educació sostenible d'Sterling.

#### **D1.3.1- L'Educació per a la sostenibilitat**

Huckle i Sterling (1996) defineixen l'Educació per a la Sostenibilitat (EpS) com un procés que habilita a la gent a implicar-se en el desenvolupament sostenible, desenvolupant la seva competència, consciència, les seves actituds i els seus valors. Evidencia un canvi sistèmic, de canvis culturals profunds. Es tracta d'una educació transformadora, de canvi del món i del pensament educatiu i de la pràctica; connecta l'educació amb la sostenibilitat; és també empoderadora, ja que la gent, a través de la reflexió, pot actuar d'una forma tecnològica i social més sostenible. Va en contra de l'instrumentalisme de l'educació per part dels governs, per mitjà d'un diàleg productiu entre diferents agents.

Els autors defineixen una sostenibilitat dèbil, que fa emergir problemàtiques ambientals, però que aplica solucions tecnològiques que enforteixen la sostenibilitat econòmica i ecològica, però no la social. El repte és fer una transició cap a una sostenibilitat forta, on el sector públic fomenta una participació alternativa que també té en compte els aspectes socials de la sostenibilitat. Cal un canvi cap a societats resilents sobretot a nivell local, i a tots els àmbits socials, polítics, econòmics i ecològics. S'interpreta una

EpS basada en un món holístic, sistèmic i ecològic. El focus es col·loca en el que pensem i com ho fem i no en el que fem. Emergeix una visió del món més cultural, conscient de les dimensions ètiques, preocupada amb les relacions i els processos que tenen a veure amb el medi ambient. En relació a una educació constructivista oposada a una de positivista, comportamental, reduccionista i objectivista en relació al coneixement i l'aprenentatge. En aquesta nova educació, on la gent són actius participants en la construcció de significat, on es prima la qualitat del procés d'aprenentatge, per davant dels continguts. Existeixen tres nivells d'aprenentatge: el simple (què haig de conèixer – competència funcional-), sobre l'aprenentatge (reflexió al voltant d'aprendre a com aprendre –competència crítica-), el d'alt nivell d'aprenentatge (comprentent a nivell profund els punts de vista que regeixen el nostre pensament –competència recreativa-). Finalment, els autors parlen d'una transició cap a una educació sostenible, que integri educació, aprenentatge i sostenibilitat, fomentant l'autoconfiança, l'autodesenvolupament i valors com l'autonomia, l'empoderament, el pensament crític, la participació, entre d'altres,

### D1.3.2- L'Educació Ambiental ecociudadana

Girault i Sauvé (2008), ens parlen d'una educació científica ecociudadana, on es barregen l'ensenyament de les ciències, l'educació ambiental i l'educació pel desenvolupament sostenible. Aquests autors, descriuen quatre postures de l'educació davant el desenvolupament sostenible: L'acrítica, adoptant el que diuen les institucions. La que s'adapta al discurs formal per estratègia. La de resistència davant una visió del món que considera el medi ambient com a recurs, deixant la societat fora de les esferes de poder. I finalment, la que construeix el discurs de l'ecociudadania, distingint els sabers de referència, els socials i els escolars.

Enumeren diferents fites en relació als espais d'unió entre educació científica, ambiental i pel desenvolupament sostenible:

- la tecnociència al servei del desenvolupament, per a solucionar problemes socials i ambientals.
- L'augment de la ciència ciutadana: les ciències biofísiques ajuden a comprendre i resoldre problemàtiques socio- ecològiques que apareixen quan l'ésser humà interacciona amb el medi ambient. Aprendre les realitats cap a un model sistèmic. S'afavoreix el diàleg de sabers, per mitjà d'una activitat científica amb dimensió política.

- La tercera fita és el sorgiment d'una intel·ligència ciutadana com a contrapoder, tenint en compte la complexitat i la globalitat de la realitat. La ciència utilitzada com a argumentació en relació a les decisions polítiques vers les socio- ecològiques.
- La darrera fita és la reforma de l'ensenyament de les ciències per incloure les anteriors fites: un model experimental utilitzant el constructivisme, l'aprenentatge col·laboratiu, la integració de sabers en competències, tenir en compte la dimensió ètica de les ciències, en relació a les qüestions socio-ecològiques. Finalment, posar el focus en les realitats socioecològiques de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències i apostar per l'ètica a l'hora de treballar les ciències des d'una visió ciutadana que estimuli els debats, la presa de decisions i la capacitació per a l'acció.

Sauvé també incideix en l'aspecte conceptual de l'educació ambiental. Primer de tot defineix les tres esferes interrelacionades del desenvolupament personal i social: la primera és la personal i la segueixen la dels altres i la de l'ambient. En aquesta tercera és on situem l'educació ambiental, on s'ubiquen les relacions amb l'ambient biofísic i mediat per les esferes personals i socials.

### D1.3.3- L' Educació sostenible

Sterling (2006), amb la seva visió d'Educació Sostenible, proposa una visió on l'educació i la societat estant en una constant relació mútua de transformació. Perquè hi hagi un canvi en la sostenibilitat, cal un canvi en la manera de pensar. L'educació actual amb una visió mecanicista del món i de l'aprenentatge. Cal un canvi cap una educació que tingui en compte la complexitat, que valori la interdependència natura- individu, que sigui holística, participativa i funcional, i que sigui una alternativa crítica al discurs dominant. L'autor proposa uns aprenentatges de 1r, 2n i 3r ordre. Aquest dos darrers han de ser els que posin en joc els sistemes culturals i educatius per tal de respondre als reptes plantejats per la sostenibilitat. Cal un canvi profund en l'aprenentatge, cap a un que sigui transformatiu, que qüestionï els nostres pensaments i valors i reforci els valors de la sostenibilitat (eficiència, democràcia, equitat, justícia, diversitat, entre d'altres). Cal una visió ecològica del món, en front d'una visió mecanicista, que ens permeti reconèixer les relacions, des d'una perspectiva sistèmica i interpretativa. Sterling considera que l'Educació ambiental no ha afrontat qüestions com la sostenibilitat o la part més política de l'educació, sinó que s'ha limitat a aprendre nocions de la sostenibilitat a partir de la interpretació dels ecosistemes. Una educació ambiental amb una visió d'adaptació i no



de canvi, no és suficient. L'autor valora l'educació pel canvi com la que es realitza a través de la pràctica educativa transformadora, amb una metodologia constructivista que involucra els alumnes en la construcció i l'apropiació de significat i que fomenta la participació. Aquest tipus d'educació s'enfronta a l'imperant, una de transmissiva, de fer arribar el missatge, però amb un baix impacte força transitori. Sterling compara aquest dos tipus d'educació (taula 2):

<b>Educació transmissiva</b>	<b>Educació transformadora</b>
Instructiva	Constructivista
Ensenyament	Aprenentatge continu
Comunica	Construeix
Canvi en el comportament	Transformació recíproca
Informació universal	Saber local
Interès en el resultat final	Interès en el procés
Rígida	Flexible i dinàmica
Sistema jeràrquic conduït per un expert	Sistema democràtic on tothom pot ser expert

Taula 2- Diferències entre educació transmissora i transformadora (adaptat d'Sterling, 2006)

Es tracta de passar d'un model basat en la manipulació i el control, cap a un d'ecològic que se sustenta en la construcció de capacitats i l'ús de valors educatius com la responsabilitat, l'autoestima, el pensament crític, la cooperació, la creativitat o la participació, entre d'altres. Sterling presenta un paradigma educatiu ecològic on es fomenta la participació a tots els nivells en la transició cap a la sostenibilitat (social, econòmica i ambiental); es posa en valor a la persona i l'aprenentatge a través de l'experiència de la vida, posant l'èmfasi en l'ésser i no exclusivament en el coneixement com a valor instrumental; amb la cooperació, el coneixement integrat i el desenvolupament d'una comunitat d'aprenentatge transformador com a valors essencials. En aquest model proposat per Sterling, l'organització del context educatiu es basa en la negociació i el consens, amb un currículum genèric, obert, flexible, transdisciplinari, posant l'èmfasi en el saber local i amb una gestió democràtica i participativa. La visió de l'ensenyament- aprenentatge d'aquest paradigma és transformatiu, orientat al procés, amb una valoració de les competències pràctica, crítica i creativa. En aquest procés, la visió que es té de l'alumne on es respecta el saber personal previ, i on es valoren el sentiments i les opinions personals. El mestre agafa un rol d'agent de canvi i l'aprenentatge és actiu i es realitza a nivell de grups

## **D1.4- Conclusions: quin és el nostre model?**

Després de veure diferents enfocaments de l'educació ambiental i de l'Educació per al Desenvolupament Sostenible, que es tradueixen en diferents models, ens queda triar quin és el nostre model d'Educació per a la Sostenibilitat (EpS). El fet de triar aquesta nomenclatura ja ens dóna unes certes pistes de quines característiques regeixen el nostre model, molt properes a un enfocament socio- crític. Però és difícil discernir en quin dels diferents models més crítics situar-se, ja que molts cops les diferències són de matís, a part que no s'han reflectit la totalitat de maneres d'enfocar l'educació ambiental (o de posar-hi un nom diferent?). S'han escollit les propostes que ens han semblat més interessants i que lliguen més amb el nostre plantejament teòric- pràctic de recerca.

Partint de la premissa que introdueix González- Gaudiano (2005), de que tot i els diferents noms que se li dóna (ES, EA, EpS,...), es tracta de les mateixes pràctiques, dels mateixos models i tipus d'activitats, són interessants les reflexions que es planteja Sauvé (1999) en relació a l'evolució temporal de l'educació ambiental cap a l'EDS i les posteriors nomenclatures:

Pel que fa a l'Educació ambiental, el seu origen es troba en la reacció als impactes del progrés, tal i com s'identifica a les conferències de la UNESCO de Belgrad i de Tblisi: calia resoldre i prevenir les problemàtiques ambientals. Els models d'aprenentatge es basaven en la resolució de problemes i l'objectiu era el canvi de comportament. Als anys setanta del segle passat, apareix un nou enfocament que seria l'educació per a la conservació: el medi ambient que es considerava un recurs, era un problema global i multidimensional; era però una educació romàntica que s'associava a la naturalesa. Ja als anys 80 del segle passat, es va entrant a la post-modernitat, i l'Educació ambiental es converteix en socialment crítica, on s'analitza de forma crítica els components ambientals, socials i educatius de la realitat i s'interrelacionen, per tal de transformar-los. A partir del diàleg entre sabers, es creava un saber crític que solucionés els problemes ambientals. Als anys noranta del segle passat, l'educació ambiental és una eina per al desenvolupament sostenible on s'ha limitat el seu abast a la ciència i a la tecnologia. Sauvé considera l'Educació per al Desenvolupament Sostenible com un producte de la modernitat, ja que es privilegia el saber científic i tecnològic, on l'educació és un mitjà per potenciar el creixement econòmic. És per això que es va promoure una Educació per al futur sostenible o Educació per a la sostenibilitat, que en principi era menys problemàtica, sobretot pel que fa a la dimensió econòmica, però que no deixava de ser una educació al servei dels postulats de la modernitat, com passava amb l'EDS. L'ètica continuava sent antropocèntrica, ja que es seguia confiant en la tecnologia com

a mitjà per a resoldre problemes. Llavors es proposa l'Educació per al desenvolupament de societats sostenibles com a possible alternativa, ja que s'hi adopta una ètica de la responsabilitat. La paraula desenvolupament, en aquest cas, es refereix a la realització del potencial de la gent per tal d'arribar a una alta qualitat de l'ésser. Cal buscar un codesenvolupament basat en un desenvolupament social integral i en la participació de tothom. L'objectiu és construir una xarxa harmònica de relacions entre individus, societat i ambient.

Després de veure l'evolució de l'educació ambiental en les darreres dècades, creiem que és interessant introduir el llistat de models de relació entre l'EA i l'EDS que formulen Hesselink et al (2000) i que Granados (2010) incorpora molt encertadament en la seva tesi. Els models proposats són els següents:

- 1- L'EDS com a nova forma d'EA, és a dir, dintre de l'evolució de l'EA, aquesta es transformava en EDS en el darrer estadi.
- 2- L'EDS com un àmbit molt ampli que conté l'EA.
- 3- Una EA àmplia, on l'EDS n'és una part.
- 4- Tots dos àmbits (EA i EDS) són diferents, però tenen una intersecció comuna.
- 5- L'EA i l'EDS són iguals.
- 6- L'EA i l'EDS són diferents, però la darrera és un àmbit molt superior.
- 7- Les dues comparteixen un espai, però també apunta que l'EDS és un àmbit molt més ampli que l'EA. EA i EDS són diferents, encara que complementàries
- 8- L'evolució de l'EA que la condueix a una EDS, el qual és un àmbit molt ampli que també s'alimenta de l'evolució d'altres tipus d'educació, com ara l'Educació per la Pau i l'Educació per al desenvolupament, entre d'altres.

D'aquests models de relació EA- EDS, el que convenç més a l'autor d'aquesta recerca és el darrer, el que fa referència a l'evolució de l'EA cap a una EDS més àmplia que beu de les aportacions d'altres tipus d'Educació. Aquesta idea d'evolució ens lliga molt bé amb les reflexions històriques que hem vist de Sauvé.

Per tant, en la caracterització que es porta a terme dels diferents paradigmes, tant els corresponents a l'EA, com els que fan referència a l'EDS, el posicionament d'aquesta recerca sempre queda acotat en les visions més socio- crítiques que capaciten a la gent a prendre les seves pròpies decisions. Es tracta d'una visió crítica, associada a la complexitat i que empodera als participants a través de l'autonomia i on es tenen en compte els vectors social, econòmic, cultural i ecològic. Es una proposta que s'enfronta a les visions de l'EDS més oficials, que també tenen un caire crític, perquè no dir-ho, però sempre mantenint l'estatu quo dels poderosos.

La nostra visió d'Educació per a la Sostenibilitat (EpS), englobaria les visions socio-crítiques de les tipologies d'EA i EDS presentades en aquest marc teòric, però no es casaria en una en concret, sinó que agafaria diferents aspectes de cadascuna, ja que no ens enganyem, estem davant d'unes propostes gairebé idèntiques, a excepció d'algunes especificitats, on el que és més diferent entre elles, és el nom. Per tant, estariem parlant d'una EpS que implica un canvi en la manera de pensar a partir d'un aprenentatge transformador. Que estaria més interessada en els processos que en els resultats i que facilitaria una participació democràtica. A més, seria una educació flexible i dinàmica, on es doni importància a valors com la responsabilitat, l'empatia, l'autoestima la cooperació i la participació, entre d'altres.

## **D2- Quin model d'activitat hem escollit?**

### **Introducció**

En aquest apartat intentarem mostrar quin és el nostre model d'activitat d'educació ambiental. Partirem de la noció d'activitat de ciències ja que la gran majoria d'activitats d'Educació per a la Sostenibilitat del Pla de Dinamització Educativa (PDE) que l'ajuntament de Sant Cugat del Vallès ofereix als centres educatius del municipi (així com passa en d'altres municipis i les conseqüents empreses, entitats i ONGs que hi realitzen activitats), porten implícits aspectes relacionats amb l'educació científica. Normalment existeix un problema, una situació, un fenomen o un objecte que són el centre d'un treball d'experimentació, ja sigui una riera, un bosc, un espai natural, la producció desmesurada de residus, el malbaratament de l'aigua, la mobilitat o el model de consum de la nostra societat, només per enunciar algunes de les propostes que trobem en les activitats d'Educació per a la Sostenibilitat del PDE.

En el cas de les activitats d'agroecologia escolar avaluades i més en concret la que és objecte de recerca en aquesta investigació (Fem Oli!), s'aproximen a aquesta temàtica a través de diferents fenòmens associats amb els aliments: el fet de recollir les olives en relació al procés de fer oli. Tot i ser activitats amb una component social i cultural forta, la dimensió científica hi és ben present, en forma de taller d'experimentació on els conceptes científics ajuden a comprendre el fenomen que s'exposa (com s'aconsegueix l'oli). La caracterització de les activitats de ciències es farà a nivell d'Educació primària, ja que l'activitat que és objecte de recerca correspon a aquest nivell educatiu i ens basarem en Pujol (2003).

La transició cap al model d'activitat d'educació ambiental, a partir del d'activitat de ciències, el farem a partir del model d'investigació que García (2002) introdueix a les activitats d'educació ambiental i es complementarà amb el treball de Rickinson et al (2004) de diagnosi d'activitats fora de l'aula.

Tot seguit s'introduiran els conceptes de sostenibilitat que aquestes activitats científiques incorporen a tots els nivells (conceptuals, metodològics, actitudinals). Es començarà amb la visió de capacitació per a l'acció proposada per Sanmartí i Pujol (2002). Tot seguit es farà esment del treball de Castelltort (2010) que ja va suposar una font d'inspiració pel primer cicle d'avaluació de les activitats d'EA del PDE, el qual va quedar recollit en el treball de DEA (Grau i Espinet, 2010). Aquesta visió de sostenibilitat s'enriquirà amb les conclusions del recent treball de Medir, Heras i Magin (2016)

Finalment es descriuran les característiques de les activitats d'agroecologia escolar, ja que l'activitat on es centra el treball de recerca d'aquesta investigació correspon a l'àmbit de l'agroecologia escolar. Ens centrarem amb les aportacions que va fer Llerena (2015) a la seva tesi, on caracteritza aquest innovador camp educatiu.

## **D2.1- L'activitat científica**

Segons Pujol (2003), l'educació científica ha de potenciar la formulació de preguntes sobre fenòmens naturals i buscar respostes mitjançant un joc de pensament i acció. Ha de facilitar habilitats cognitives, procedimentals i actitudinals que permetin avançar en la vida quotidiana i relacionar-se amb els demés i l'entorn de manera respectuosa, solidària i autònoma.

En un món complex, on la desigualtat social i la insostenibilitat ecològica són presents en el dia a dia, calen canvis en la forma de pensar, comprendre, sentir i actuar. Pujol ho resumeix en els següents preceptes:

- *Una nova ètica col·lectiva:* s'ha de resoldre la injustícia social, la insostenibilitat ecològica i el respecte a les petites col·lectivitats, per anar cap a un futur equitatiu i sostenible. S'ha de construir una forma de sentir, pensar i actuar que ens reconcilli amb la natura. S'han de fomentar valors com l'equitat, l'alteritat i la pluralitat, entre d'altres
  
- *Un nou estil de pensament:* s'ha de passar de veure el món com una estructura rígida a un amb un equilibri dinàmic. On s'inclogui una visió sistèmica de la realitat, amb la relació de les parts amb el tot i el tot amb les parts, la causalitat lineal, la

multicausa i el multiefecte i la complementarietat. El ciutadà ha de ser capaç de construir un món més just i sostenible, analitzant les causes i buscant solucions.

- *Una nova acció transformadora:* cal fomentar l'harmonia de la humanitat amb la natura i on es respecti la diversitat natural, històrica i cultural. Cal transformar la realitat a partint de problemàtiques, analitzant les causes i no els efectes, mitjançant un diàleg que inclogui el conflicte i la negociació. Desenvolupar habilitats com el pensament crític, la reflexió, la participació, la presa de decisions a nivell individual i col·lectiu.

Pujol afegeix que cal construir un currículum que contempli la complexitat del món actual, amb eines per a la comprensió i l'acció, a partir d'un diàleg de disciplines. Que inclogui les múltiples dimensions de les persones, aprenent valors com l'autonomia, la llibertat i l'equitat. D'aquesta manera es podrà capacitar per a prendre decisions de forma autònoma i responsable.

Per Pujol, s'ha de crear una dinàmica que activi el pensar, el fer i el parlar dels escolars sobre els fenòmens del món.

- *Ensenyar a pensar.* L'educació científica és el procés a través del qual els escolars elaboren models mentals per donar significat a aquests models conceptuals. A partir de la pròpia experiència, es seleccionen aspectes per a construir el seu model mental. Cal un procés d'ensenyament dinàmic i participatiu, on a partir del contacte amb la realitat, es qüestionin els models dels escolars, reestructurant-los a partir de models teòrics de la ciència.
- *Ensenyar a fer.* Les experiències han de permetre als alumnes relacionar el seu món mental i els problemes que es tracten. Hi ha d'haver una adquisició d'habilitats intel·lectuals, com la capacitat d'anàlisi, el pensament crític, la capacitat d'aplicabilitat, la creativitat i la presa de decisions. Cal enriquir l'observació, provocant canvis en els objectes que s'observen, formulant noves preguntes i relacions per tal de realitzar un treball intel·lectual i no una activitat de constatació. S'han de practicar noves destreses i procediments i adquirir noves actituds, per tal que s'assumeixin noves responsabilitats en un context nou. Les activitats que es plantegen han de formar part d'un projecte elaborat anteriorment a classe i que posteriorment continuarà. És necessari un procés continu i interactiu de comunicació i discussió. S'han de fomentar activitats en entorns propers a l'escola, per permetre un posterior seguiment i prèviament motivar als alumnes en els

objectius i la dinàmica de la sortida. En relació a aquest últim aspecte, cal establir un contacte previ amb les persones que portaran a terme les activitats, per tal de programar un treball conjunt i així assegurar un correcte funcionament de l'activitat.

- Ensenyar a parlar: El llenguatge com a mitjà d'expressió i construcció de representacions. Cal donar importància al parlar, exposar, argumentar i debatre propis models mentals per contrastar-los amb els resultats de les experiències. El model ha de ser participatiu, on la comunicació sigui en igualtat de condicions entre tot l'alumnat, aportant el seu punt de vista d'una determinada situació, fenomen o objecte. També hi ha d'altres maneres de comunicar, com pot ser a través del dibuix.
- Ensenyar a regular els propis aprenentatges: aprendre a agafar consciència dels aprenentatges que portaran a terme, de la seva finalitat i importància, comunicar els objectius de treball, anticipar estratègies de resolució de problemes i els seus possibles resultats i representació dels criteris d'avaluació.
- Ensenyar a treballar en interacció: Cal promoure situacions d'aprenentatge seguint un model de gestió col·laboratiu. Un treball en grup on cadascú aprèn a integrar-se dins un col·lectiu, a compartir rols, coordinar esforços per a solucionar problemes, combinat amb un treball previ individual que permeti a cada individu aportar les seves idees.

## **D2.2- L'activitat d'educació ambiental**

Segons García (2002), la construcció de coneixement de l'alumnat s'ha de fer a partir d'un model d'investigació basat en la perspectiva construccionista i la pedagogia crítica, en contraposició a activitats on la participació de l'alumnat es limita a l'experimentació i l'observació; una educació ambiental basada en el medi (objecte d'estudi), en el medi (com a recurs) i per al medi (s'ha de protegir), on les qüestions ambientals es tracten independentment dels aspectes socials. Cal anar cap a una educació ambiental que tingui en compte les qüestions socials i econòmiques per assolir un canvi en el comportament i en la forma de pensar, on s'integri una mirada sistèmica del medi, amb l'ètica ambiental i la capacitat de resoldre problemes socio-ambientals, conformant una autonomia de l'alumnat que li permeti tenir una presa de decisions pròpia. L'autor planteja el coneixement com un procés on s'obté la veritat a través d'una negociació de significats. En el model d'activitat que proposa García, es passa d'una proposta

tradicional basada en la transmissió- recepció on les respostes ja venen donades, cap a un model inductivista on les respostes s'han de trobar en una realitat que s'ha de comprendre a través del contrast de punts de vista i la construcció conjunta de coneixement. En aquest cas, l'autor proposa treballar situacions problemàtica d'interès per als alumnes, anant del més simple, al més complex, que organitzen el procés d'ensenyament- aprenentatge de forma interdisciplinar. Es treballa amb les concepcions dels alumnes de forma col·lectiva. Tot i que el treball individual és important, el treball en grup i les posades en comú tenen el seu espai, fomentant l'argumentació, el contrast d'opinions i la negociació de significats.

Tot i així, García (1999) planteja les dificultats de l'educació ambiental en el canvi d'actituds i comportaments, ja que el que es fa és introduir modificacions puntuals en l'actuació de les persones, quan el que caldria seria un canvi en la manera d'entendre i actuar en el món, fet que comporta anar cap a una concepció complexa del món. Una altra de les problemàtiques que planteja García és que l'educació ambiental esta molt mediatitzada per la cultura científica i els enfocaments disciplinars i les dicotomies teoria-pràctica, ambiental- educatiu, científic- ideològic,...

Finalment, Rickinson et al. (2004) valoren positivament el treball al camp en les activitats, ja que ofereix oportunitats per a desenvolupar el coneixement i les habilitats que complementen el treball del dia a dia realitzat a l'escola. A més també hi visualitzen un impacte en l'aprenentatge a llarg termini, així com una millora en les habilitats socials, reforçant els aspectes cognitius i emocionals.

### **D2.3- La introducció de la sostenibilitat a les activitats d'Educació Ambiental**

Davant d'una concepció de l'educació ambiental més enfocada al canvi d'actituds i comportament de l'alumnat, Sanmartí i Pujol (2002), ens parlen de la capacitació per a l'acció com concepte en contraposició a la visió d'aprenentatge de continguts basats en la sensibilització i la informació. Segons aquestes autores, Breiting (1997) concep una capacitació per a l'acció en aquesta línia: amb una centralitat manifesta en el procés educatiu, incidint en el desenvolupament de capacitats per a prendre decisions individuals i col·lectives i en relació "*al pensament crític, la reflexió i la participació*", en les seves paraules. Sanmartí i Pujol presenten la capacitació per a l'acció com a una eina per a superar "el no s'hi pot fer res" o "el que hi ha no està tan malament". Però l'aplicació d'aquesta manera de fer educació ambiental no és fàcil: s'ha de poder



analitzar resultats que a vegades són a llarg termini o per que el procés de canvi no és tan simple. Cal que tingui lloc en ambients emocionals estimulants, que no siguin accions puntuals, sinó que es treballi en ambients on puguin realitzar el que pensen. La comunitat educativa ha de ser la que identifica problemes i genera propostes, en definitiva la que fa que es pugui aprendre en el procés d'analitzar, valorar, prendre decisions i aplicar-les.

Castelltort (2005), posa en relleu diferents aspectes de les propostes educatives: els objectius, els continguts, els mètodes pedagògics, la seqüenciació didàctica, els materials, l'avaluació i l'entorn. Més en concret, en el seu treball, s'avaluen conceptes en relació a com ha de ser el model d'activitat d'educació ambiental: si està adaptada al nivell dels alumnes, si se segueix la planificació prevista, si els recursos s'utilitzen de la forma més eficaç possible, si s'atenen demandes que sorgeixen durant el procés educatiu, si s'assoleixen els objectius, entre d'altres aspectes.

A nivell dels objectius, Castelltort diferencia entre el saber, saber fer, saber escollir i actuar. Es fomenta l'adquisició de coneixements, opinions, habilitats, valors, criteris, actituds i conductes. Pel que fa als continguts, menciona els relacionats amb una educació ambiental crítica i reflexiva, amb una visió del món sistèmica que tingui en compte les problemàtiques ambientals i busqui solucions per mitjà de la participació a l'entorn proper. Pel que fa als mètodes pedagògics, es potencien les interaccions dins del grup, dins un clima de fer i actuar segons el que es vol promoure; també són importants els intercanvis d'opinions i experiències. Els continguts han d'estar vinculats amb el currículum escolar de l'alumnat, fent èmfasis en les temàtiques locals. Que es promogui el treball previ i que l'avaluació vagi apareixent al llarg de tot el procés educatiu. També destaca la importància en la seqüenciació d'activitats i el temps que s'hi dedica, així com el tipus de participació de l'alumnat (si escolta, escriu, observa, interpreta dades) i com participa (en grup, individual). La tasca de l'educador també es posa sota el focus: si explica els objectius de l'activitat, si anticipa l'acció, explica, posa en comú, s'interessa pel coneixement de l'alumnat, fomenta la participació,...

Per la seva banda, Medir, Heras i Magin (2016), en un article on descriuen l'avaluació d'activitats d'Educació ambiental per a la Sostenibilitat (EApS) que s'ofereixen a les escoles per part d'entitats externes, les autores realitzen una diagnosi de la presència de principis clau de l'EApS que recullen d'autors de renom en el món de l'EA; per una banda de Mayer, amb la inclusió a l'activitat de mètodes educatius innovadors, centrats en el subjecte i en la participació a través d'una aproximació sistèmica i complexa a la realitat natural i social i en el fet de comprometre's en els processos de reflexió, recerca

i autovaloració sobre els continguts i les metodologies emprades. En relació a Lucas, introdueixen la diferenciació entre educació sobre el medi, en el medi i per al medi. Pel que fa a la primera (sobre el medi), Lucas la descriu com la que desenvolupa coneixement i comprensió per canviar comportaments, el que seria una alfabetització ambiental. En relació a l'educació en el medi, l'autor la defineix com aquella on el focus és en les experiències sensorials i emocionals del contacte amb la natura. Es tracta d'una visió ambiental, que no entra en consideració amb les qüestions socio- culturals i econòmiques. Finalment, l'educació per al medi, on el compromís i l'acció dels que participen en l'acte educatiu, fa que desenvolupin una responsabilitat i una participació activa. La tercera autora que citen Medir, Heras i Magin, és Tilbury, que enumera una sèrie de característiques que ha de tenir l'activitat d'EApS: ha de ser rellevant pel currículum i les necessitats socials; holística, integrant les dimensions social, econòmica, política, històrica, cultural, estètica, física i biològica; que existeixi un anàlisi de les qüestions locals i globals, tenint en compte les perspectives de gènere, de classe,...; ha de ser orientada als valors de la sostenibilitat (responsabilitat social, compromís, empatia pels altres,...); basada en temes d'interès, buscant solucions a les problemàtiques que emergeixen; i crítica, desenvolupant un coneixement crític i reflexiu respecte la societat, amb valors democràtics i incorporant la dimensió de futur. Finalment, de Sauvé, n'agafen l'enfocament reflexiu i crític i experiencial, en relació a l'acció quotidiana i prioritzant l'experimentació. Es tracta d'un enfocament pràctic que associï la reflexió amb l'acció. L'enfocament ha de ser interdisciplinari, obert a d'altres disciplines per a enriquir l'anàlisi i la comprensió de la realitat. L'enfocament també ha de ser col·laboratiu, reforçant el treball en grup.

Les autores resumeixen aquests models teòrics de com ha de ser l'activitat d'EApS, en 19 principis clau: aprendre coneixements conceptuals, procedimentals, actitudinals, experimentar noves sensacions, aprendre a cercar nova informació, treballar en col·laboració, qüestionar coneixements, plantejar preguntes, desenvolupar el pensament crític, fer referència a aspectes del medi (local- global), mostrar una visió acurada del món, incorporar el sentiment de pertinença, la visió global de la realitat, les accions fora del medi, la reflexió sobre el quotidià i el futur desitjat i reforçar els vincles entre natura i cultura.

## **D2.4- Les activitats d'agroecologia escolar**

Llerena (2015), caracteritza l'agroecologia escolar relacionant-la amb el sistema alimentari escolar (l'hort- la cuina- el menjador). Col·loca la proposta en el camp de

l'Educació per a la Sostenibilitat (EpS), la qual planteja una acció real que pot implicar canvis organitzatius i de gestió, entre d'altres aspectes, a l'escola.

La ciència és un llenguatge imprescindible a l'agroecologia escolar; és comprèn el fenomen en la línia de la ciència escolar que es basa en un model cognitiu de la ciència (Izquierdo et al., 1999). L'agroecologia escolar planteja un escenari on hi tenen cabuda una comprensió crítica de diferents postures de la ciència. Tot i això, també es tracten temes com els aliments, que tenen múltiples maneres d'entendre, incloses les opcions que no tenen perquè ser científiques. L'interès per a l'acció, facilita la pluriepistemologia i el reconeixement de la diversitat cultural del món. Aquesta nova disciplina escolar, beu de tres fonts: la ciència agroecològica, les cultures de tradicions no científiques i els moviments socials. Inclou la visió científica, però també la popular.

L'autor defineix tres dimensions de l'agroecologia escolar: la científica, la tecnològica i la social. Pel que fa a la científica, inclou diferents disciplines, però amb el predomini de l'ecologia. L'acció científica de l'agroecologia escolar ha de permetre un desenvolupament curricular, una construcció de coneixement a partir de la transformació del sistema alimentari escolar; d'aquesta manera, l'alumne adquireix autonomia. En relació a la dimensió tecnològica, l'agroecologia escolar és molt experimental. La participació de l'alumnat en la reflexió sobre diferents aspectes com la introducció de canvis en el menjador escolar, per exemple, impliquen una presa de decisions basades en criteris de sostenibilitat i socials. Finalment, la dimensió social, inclou aspectes polítics, econòmics, socials i culturals. Es promouen relacions socials entre els actors de l'escola i de la comunitat externa, que siguin justes, basades en la diversitat cultural i en valors com la participació i l'autonomia i que permeten relacionar l'escola amb la comunitat.

Finalment, Llerena presenta l'agroecologia com a una pràctica escolar centrada en el sistema alimentari escolar. La transposició didàctica de l'agroecologia escolar, la transforma en una proposta d'Educació per a la Sostenibilitat crítica, participativa, transformadora, orientada a l'acció i la reflexió sistèmica, ètica i holística. A més, també inclou la interdisciplinarietat, la transdisciplinarietat i la pluriepistemologia.

## **D2.5- Conclusions: quin és el nostre model?**

Partint del model d'activitat de ciències, estem parlant d'una activitat que formuli preguntes i cerqui respostes a partir del pensament i de l'acció. Per aconseguir això, cal adquirir una nova ètica que ens reconciliï amb la natura, a través de valors com l'equitat

o la pluralitat. Un model d'activitat que fomenti un nou estil de pensament, que vegi el món des d'una perspectiva dinàmica i que faciliti una acció transformadora. Pujol (2004), ho resumeix en: ensenyar a fer, a parlar, a regular els propis aprenentatges i a treballar en interacció.

El següent pas és especificar com ha de ser una activitat de ciències sobre educació ambiental. Ha de ser una activitat basada en la perspectiva constructivista i que sigui crítica. Per això, ha de tenir en compte les qüestions socials, econòmiques i culturals, a part de les ambientals, i fomentar l'autonomia de l'alumnat.

És en aquest moment que s'ha d'introduir el concepte de sostenibilitat en aquestes activitats d'educació ambiental, ja que els conceptes disciplinars, sobre tot de les ciències naturals i socials, hi són ben presents. Parlem ja d'una activitat d'Educació per a la Sostenibilitat que capaciti per a l'acció, posant de relleu diferents aspectes de les propostes educatives: els objectius, els continguts, els mètodes pedagògics, els materials, l'avaluació i la relació amb el currículum i amb l'entorn. Altres aspectes que s'han de tenir en compte són: que el nivell conceptual s'adapti als requeriments educatius dels alumnes, que hi hagi flexibilitat en el procés educatiu, que es segueixi la planificació proposada,...Es treballa l'adquisició de continguts, les habilitats i els valors, relacionats amb un enfocament complex del món: visió sistèmica, pensament crític, llenguatge de la possibilitat, incertesa, interdisciplinarietat,... Parlem d'una educació que enfoqui els problemes ambientals des d'un àmbit local, per mitjà de metodologies que fomentin la interacció entre l'alumnat.

Finalment, no estem només caracteritzant un model d'activitat d'educació ambiental (o d'Educació per a la Sostenibilitat, en el nostre cas) en general, sinó que el fenomen on té lloc la recerca que portem a terme, és una activitat d'agroecologia escolar, una temàtica molt concreta, però que és molt transversal. Una activitat d'aquestes característiques es planteja situar els alumnes al centre del sistema alimentari d'àmbit escolar. Pretén donar als alumnes la oportunitat per construir una comprensió crítica dels diferents àmbits del sistema alimentari i una capacitat de transformar-los localment a partir de la construcció d'un coneixement científic, tecnològic i social.

## **D3- Com es parla per avaluar?**

### **Introducció**

En aquest apartat del marc teòric es caracteritza la manera com es parla per avaluar en aquesta recerca, ja que és la característica que defineix més clarament l'avaluació en que es basa la investigació realitzada. S'organitzarà en quatre subapartats: el gir dialògic, els espais de comunicació, la Metodologia Comunicativa Crítica (MCC) i finalment els diàlegs cogeneratius.

Primer de tot es definirà el gir dialògic de la nostra societat (Flecha et al., 2001; Díaz-Palomar, 2010), per tot seguit introduir el concepte de dialogisme de Bakhtin, que tornarà a aparèixer quan es caracteritzi el model d'avaluació. De Gómez et al (2006) es presentarà el concepte de realitat social dialèctica. I finalment, es descriurà el diàleg democràtic de Gustavson (1985), a través del treball d'Elden i Levin (1991)

El següent apartat es dedicarà a definir com el concepte d'espai de participació ha anat evolucionat al llarg del desenvolupament de la recerca. Es començarà definint Focus grup i grup de discussió i es compararan les seves característiques (Krueger, 1994; Bloor et al., 2001; Flick, 2009). A partir del treball de Giovinazzo (2001) es caracteritzaran els tipus de preguntes en un Focus Grup, així com es descriurà el seu ús en la recerca qualitativa.

Arribat a aquest punt, es parlarà dels grups de discussió comunicativa de Gómez et al (2006), com un pas endavant en aquesta evolució d'espai de participació que serveix per a recollir dades, cap a un de més complex, on no només s'obté informació, sinó que es genera un coneixement compartit. Es descriurà la Metodologia Comunicativa Crítica (MCC) del mateix autor, com a mètode de recerca i es compara amb d'altres metodologies. Finalment, i com a alternativa a la MCC, es presentarà el concepte de diàleg cogeneratiu que encaixa molt més en la filosofia de la recerca que es porta a terme en aquesta investigació. Es per això que el tractament dels diàlegs cogeneratius és dins un apartat especial, amb independència de la resta d'estadis de l'evolució del concepte d'espai de participació, tal i com passa amb la descripció de la MCC, en aquest cas, perquè la descripció de l'espai que s'hi genera, s'endinsa en l'àmbit de la recerca.

En el darrer subapartat d'aquest capítol, es definiran els diàlegs cogeneratius (La Van, 2006; Tobin i Roth, 2006) i s'explicaran les principals característiques del seu funcionament (Elden i Levin, 1991; Roth i Tobin, 2001; Tobin i Roth, 2006; La Van, 2006 i Tobin, 2006). S'explicitarà com es genera el coneixement de forma compartida, qui hi

ha de participar i com ho ha de fer. Es descriuran alguns dels factors d'èxit de la interacció que hi té lloc, com per exemple, el concepte de direccionalitat de Bakhtin (1986), a través del treball de Hsu (2014).

Finalment, es tractaran els diferents usos dels diàlegs cogeneratius, tant a nivell educatiu (Roth i Tobin, 2001; La Van, 2006; Tobin i Roth, 2006 i Higgins i Bonne, 2014), a nivell de recerca (Collin, 2004; Roth i Tobin, 2001) i a nivell d'avaluació (Tobin i Roth, 2006).

### **D3.1- El gir dialògic**

El gir dialògic que es produeix a la nostra societat, es tradueix en un diàleg que apareix com una forma de definir les nostres vides (Flecha et al., 2001). Segons Díaz – Palomar (2010), aquest gir es dona a nivell personal, institucional i polític. Es basa en pràctiques dialògiques que valoren la comunicació entre persones, amb el consegüent enfortiment dels dominis socials i no les accions estratègiques guiades per interessos personals. A nivell d'organismes públics, també es té en consideració la comunicació com a diàleg que habilita a la gent a comprendre el medi ambient, tant a nivell físic, social, econòmic i polític i la interdependència d'aquests factors (GTZ Rioplus, 2006)

El dialogisme de Bakhtin és utilitzat per investigar les interaccions i la comunicació humana dins pràctiques d'ensenyament- aprenentatge (Hsu,2014). Segons Bakhtin (1981), el llenguatge no és neutral, porta incloses les intencions del demès; les paraules són compartides pels participants i una frase anirà determinada per qui la diu i perquè es diu. La veritable naturalesa de l'home gira al voltant del concepte de diàleg. Bakhtin (1984), afegeix que ser, vol dir comunicar dialògicament. La veritat en el dialogisme, apareix de forma col·lectiva entre els participants que cerquen la veritat en el procés d'interacció. Que existeixi diàleg, vol dir que s'intercanvien idees i no es manté una conversa monològica amb d'altres participants.

Per la seva banda, Gómez et al. (2006), afegeixen que la realitat social és dialèctica i s'incorpora a la construcció social que depèn dels significats que li donen les persones (Guba i Lincoln, 1994). La realitat social és de naturalesa comunicativa i es defineix per les interaccions dels seus actors, partint de la capacitat que tenen per a interpretar i de l'autocomprensió d'individus i societat. L'aportació constructivista sorgeix dels significats que emergeixen a partir del consens en la interacció social.

En una societat dialògica no és que no hi hagi conflictes, però es poden prevenir i resoldre'ls. A través del diàleg, tothom pot ser un agent transformador del seu context

amb la capacitat del llenguatge i de l'acció, amb una racionalitat comunicativa basada en competències i diàleg igualitari. Existeix una racionalitat instrumental on el llenguatge és una eina per aconseguir unes finalitats, llenguatge com a mitjà de diàleg i enteniment (Habermas, 1987). Cal tenir en compte el senti comú de les persones quan es genera una acció (Schütz, 1993) i un sentit subjectiu, amb la importància del context on es generen les interaccions i el coneixement. Partint d'un diàleg transformador per a canviar contextos desfavorables, d'una interacció on es creen competències i coneixement compartit i d'una situació real cap a una d'ideal, l'acció comunicativa orienta i construeix el diàleg, en funció d'un enteniment entre subjectes que aporten llenguatge i acció (Habermas, 1987). Al prevaldre els arguments i l'enteniment, els acords a que s'arriba a través del diàleg tenen validesa i no poder.

En aquest cas, Elden i Levin (1991) fan referència al concepte de diàleg democràtic de Gustavsen (1985), basat en el pensament filosòfic d'Habermas. L'autor enuncia uns criteris de qualitat per avaluar la democràcia d'un diàleg:

- El diàleg com a procés d'intercanvi d'idees entre participants.
- Tothom amb possibilitats reals de participar de forma activa en el seu discurs i des d'una posició de sortida equànime per a tots.
- L'experiència de treball ha de ser la base de la participació i cal que siguin legítimes.
- Cadascun dels participants a de desenvolupar un coneixement al voltant de la qüestió analitzada.
- Els arguments que es despleguen durant la discussió, han de ser legítims.
- El diàleg produeix acords que són la base per a crear una plataforma de recerca i d'acció pràctica.
- L'investigador no crea contingut, sinó que controla els procediments.

Finalment, Ramos (2010) menciona a Bakhtin (1981) també, per definir els llenguatges socials com a diferents maneres de veure el món, amb els seus propis objectes, significats i valors. També fa referència a aquest autor per exposar els gèneres discursius, que es focalitzen més en les pràctiques socials, a diferència dels llenguatges socials que ho fan a nivell d'estrats socials. Un gènere discursiu és un conjunt d'enunciats que es fan servir en una esfera social que li dóna el seu significat. Amb el dialogisme podem explicar la gran varietat de gèneres discursius existents que podem trobar a cada esfera de la praxis (Bakhtin, 1982). La paraula varia segons el context. Segons Roth (2009), el dialogisme serveix per a confrontar diferents idees dins un ambient de debat, confrontació i transformació.

## D3.2- Espais de comunicació

En aquest subapartat, es descriuran diferents espais de comunicació i es compararan entre ells. Partint del Focus grup i dels grups de discussió, passant pels grups de discussió comunicativa i la metodologia comunicativa crítica, per acabar amb el diàleg cogeneratiu, que es tracta com a entitat pròpia, en el següent subapartat del capítol referent al marc teòric de parlar per avaluar.

### D3.2.1- Els Focus Grup vs. els grups de discussió

Flick (2009) diferencia el Focus grup com a *“un mètode de recerca on un grup discuteix una qüestió de terminada per propòsits de recerca”*. En canvi, el grup de discussió és *“un mètode de recerca on les dades es recullen per estimular una discussió sobre una temàtica, en un grup de gent coneguda entre ells o no”*. També descriu l'anàlisi de la interacció social, com a *“la recerca interessada en analitzar la interacció entre els membres d'un grup des d'una perspectiva social”*

L'autor compara els Focus grups amb els grups de discussió. Els primers tenen en compte el context, utilitzen un guió de preguntes per a dirigir la discussió. Són una simulació de com les representacions i els discursos socials són generats en la seva diversitat. Es poden trobar problemes en com triar membres i les limitacions són la documentació de les dades i la dificultat d'identificar el discurs quan participants parlen a l'hora. En canvi, al grup de discussió no hi ha una moderació de la discussió que sigui molt direccionada, les dinàmiques es desenvolupen en el grup, el control es fa per mitjà d'una guia i són una alternativa a les entrevistes. Problemes a l'hora de fer de mitjancer entre persones que parlen molt i les que poc. Les dificultats són que comporta un alt esforç d'organització i té problemes de comparabilitat.

Segons Krueger (1991), els grups de discussió, són trobades entre diferents persones que generen dades qualitatives en una conversa guiada. Les característiques dels grups de discussió són les següents: grups de 7-10 persones, per tal que tothom participi i hi hagi suficient diversitat de veus. Els participants han de ser homogenis i millor si són desconeguts entre si i amb l'investigador, però si hi ha una mica d'heterogeneïtat, s'afavoreix el contrast d'opinions. La clau del bon funcionament és que hi hagi interacció i un grup amb força diversitat pot facilitar aquest aspecte, però sense que sigui massa heterogeni, ja que poden aparèixer conflictes. En aquestes trobades s'arriba a consensos, s'elaboren propostes, es decideixen entre alternatives, Es fa ús de dades qualitatives, ja sigui actituds, percepcions i opinions dels participants. Les preguntes han de ser obertes, que els participants puguin escollir com respondre. L'investigador



modera, però també escolta, observa i analitza. Es manté una discussió guiada, amb temes escollits i ordenats dins un context conegut per participants. Pot tenir lloc abans del fenomen que es vol avaluar, per tal de generar dades contextuals que ajudin a elaborar el disseny de l'avaluació amb qüestions contextualitzades en les experiències dels participants; però també durant el seu desenvolupament i un cop ja s'ha acabat, per a interpretar els resultats de l'estudi o donar significat als informes generats.

Amb aquesta eina, s'obté informació de més profunditat en menys casos, en contraposició a la recerca quantitativa, on s'obté informació més ampla en més casos. L'ús del grup de discussió presenta avantatges, com la valoració social, ja que ens trobem amb gent que interactua entre si, amb respostes que influeixen a la resta i on es prenen decisions en base al que diuen els altres participants. Hi ha més espontaneïtat perquè la gent està més relaxada. Permet un estudi de la interacció, accedint a continguts d'interès. Té un caràcter obert, amb validesa subjectiva, fàcil d'entendre el seu funcionament, baix cost i es disposen de resultats de forma ràpida. Com a punts en contra hi ha que el moderador té un menor control de la conversa que en una entrevista normal, l'anàlisi de dades és més complex ja que les dades es generen dins un context que cal interpretar. Cal que els moderadors estiguin formats en la realització d'aquesta tasca, existeix variació de personalitats entre diferents grups, que poden afectar la comparativa de les dades i a vegades es complica reunir a tothom.

El lloc on es realitzi el grup de discussió ha de tenir un ambient relaxat i informal, aïllat de distraccions externes i que sigui neutral. La disposició dels seients ha de ser una que permeti que tots/-es els/ les participants es vegin les cares i de forma equidistant. Al voltant d'una taula, permet repenjar-se i relaxar-se. La selecció dels participants pot ser aleatòria o per la tècnica de bola de neu on cada participant tria una persona. Si els participants es coneixen, poden haver-hi problemes en la influència de respostes que es donen. El nombre de grups de discussió que es porten a terme en una investigació, depèn del moment que no s'aporta nova informació a la recerca.

A Bloor et al (2001), fan referència a Krueger (1994) quan descriuen les estratègies d'anàlisi dels Focus Grup: la transcripció que és la més rigorosa, les gravacions sense fer transcripció, les notes i la memòria. Les discussions en els Focus Grup aporten dades sobre els significats que donen els participants a un determinat tema. Els significats solen ser expressats en el llenguatge del dia a dia dels participants, no es tradueix a la terminologia de l'investigador. Les discussions que es generen dins un Focus grup reflecteixen relacions internes del grup a nivell formal i informal. Els Focus grups són una manera de generar ambients ideals per tractar determinats temes de recerca sensibles,

com pot ser una avaluació i en grups socials preexistents. Els participants es troben menys inhibits davant la presència d'altres participants que poden ser coneguts o no; també poden sentir-se empoderats per trobar-se gent del seu mateix àmbit de treball. En grups socials pre-existents, com és el nostre cas entre mestres i educadors/-es ambientals, els comentaris que es generen durant la interacció són sobre situacions compartides i pot aparèixer més fàcilment la discrepància entre les actituds expressades i el comportament actual i així generar discussió i debat. El nombre de participants òptim en el Focus Grup és de 6-8 i per assegurar la participació, es pot realitzar en un lloc atractiu pels participants i oferir algun atractiu gastronòmic (Morgan, 1995). Els participants s'han de col·locar al voltant d'una taula i es poden servir refrigeris per accentuar la sensació de reunió social.

En l'entrevista es busca les respostes de l'entrevistat; en el focus grup, la interacció dels participants. Cal introduir suficient estructura en un Focus grup, per tal de mantenir la interacció i la direccionalitat en el tema que es vol debatre i que no acabi semblant una entrevista col·lectiva. La durada del Focus grup hauria de ser d'una hora i mitja- dues hores, més estona pot provocar la deserció d'algun dels participants.

A Giovinazzo (2001), es reflexiona sobre l'ús del Focus grup en la recerca qualitativa. El Focus Grup combina característiques de l'entrevista individual i de l'observació participant en grups. Permet recollir dades en un curt espai de temps i en una quantitat apropiada. Les dades que es recullen tenen gran valor ja que difícilment es podrien obtenir en una observació de la realitat. Permet una flexibilitat important en la recollida de dades, guanyant en espontaneïtat per la interacció entre els participants. En contra hi ha qüestions com una major complexitat en la seva preparació i que s'obté una quantitat menor de dades per persona, respecte una entrevista individual. A més l'investigador té un menor control de les dades generades, no es pot saber si la interacció reflecteix el comportament individual, les dades són més difícils d'interpretar, ja que es donen en un context social que s'ha de tenir en compte a l'hora d'analitzar-les. Els temes a tractar en el Focus grup han de ser predeterminats i seqüenciats. Segons Krueger (1994), les preguntes del Focus grup seran de diferents tipus, no arribaran a la dotzena i cadascuna tindrà un propòsit propi. La qualitat de les respostes vindrà determinada per la qualitat de les preguntes. En un grup de discussió no hi poden haver més de 10 preguntes (5-6 l'ideal), han de ser obertes, evitant les dicotòmiques (resposta de si o no) i ser espontànies, però s'han d'haver generat amb anterioritat, per tal d'obtenir el màxim d'informació quan s'apliquen. S'han de presentar prèviament el context de les preguntes. Preguntar anant del que és general, al que és específic. La durada màxima no pot superar les dues hores i s'ha de tenir en compte que a mesura que es va

responent es generen noves idees i associacions entre participants. El moderador ha de poder anticipar-se a la direccionalitat de la conversa, reconeixent les que poden ser més profitoses, donant peu a la diversitat de punts de vista. Ha de respondre a les preguntes dels participants, però sense implicar-se en profunditat en les converses. A la taula 3 podem observar l'estructura i l'ordre de les preguntes:

<b>Pregunta</b>	<b>Descripció</b>
<b>Obertes</b>	De resposta ràpida, per identificar les característiques dels participants
<b>Introductòries</b>	Introdueixen el tema de recerca i permet als participants recordar experiències passades
<b>De transició</b>	Per portar la discussió cap a les qüestions clau. Temes de menor importància en relació a l'anàlisi.
<b>Clau</b>	Direccionen l'estudi i poden ser de 2 a 5. Requereixen una major atenció en l'anàlisi
<b>Finals</b>	Per a considerar tot el que s'ha dit en la discussió i identificar els aspectes que són més importants
<b>Resum</b>	Potser realitzat pel moderador, per després buscar l'acceptació dels participants o pot ser realitzat per ells mateixos de forma individual.
<b>Final</b>	Demanar si queda algun aspecte de la discussió que es vol aprofundir o buscant consell dels participants en relació a la recerca que es porta a terme

Taula 3: Tipologia de preguntes en un Focus Grup (elaboració pròpia a partir de Giovinazo,2001)

### D3.2.2- Els grups de discussió comunicativa

Per la seva banda, Gómez et al. (2006) ens descriuen els grups de discussió comunicativa, on es posen en relació diferents punts de vista. Es tracta d'una conversa per a obtenir informació sobre un tema determinat, en un ambient relaxat. Normalment es porta a terme amb un grup de 6-8 persones, amb un moderador que guia el procés, per tal de comprendre les percepcions dels/ de les participants en una situació determinada. Els grups interactius, com més heterogenis, més riques són les interaccions, amb més matisos i s'hi promouen majors aprenentatges (Díez- Palomar et al., 2010). Existeix un diàleg d'igual a igual que serveix per a construir una interpretació del que s'analitza a partir de les informacions aportades per cadascú. El grup és format per persones que realitzen accions conjuntament. Cal una reflexió prèvia sobre el tema i l'elaboració d'opinió. L'investigador és un més en el grup i s'encarrega de la seva coordinació, fent que el tems estigui centrat en tota la conversa i que tothom participi per igual. En aquest cas, el moderador interactua i aporta la seva expertesa, tot i que en un pla d'igualtat. El guió de preguntes té en compte el marc teòric i els objectius, marca les temàtiques a tractar. El resultat del diàleg establert són unes conclusions que s'acaben

consensuant posteriorment. Els autors confronten el grup de discussió normal amb el comunicatiu, en relació a diferents aspectes tal i com veiem en la següent taula 4:

	<b>Grup de discussió comunicatiu</b>	<b>Grup de discussió</b>
<b>Objectiu</b>	Generar conjuntament informació, a través de consensos per a transformar una realitat social	Obtenir informació sense arribar a consensos
<b>Enfocament</b>	Informació s'obté a partir d'un diàleg igualitari on les teories es contrasten amb el saber i les opinions del grup	Informació s'obté a partir d'una relació jeràrquica entre un expert i un grup que pot ocultar informació.
<b>Orientació</b>	La transformació sense manipular participants amb un nexa comú i a qui se'ls dóna una segona volta de diàleg	Comprendre un tema per mitjà d'una estratègia en un grup de gent que no es coneix
<b>Qui fa la interpretació</b>	Investigador i investigat conjuntament, contrastant informació i interpretant-la	Només l'investigador, com a expert
<b>Paper de qui investiga</b>	Un més dins del grup, aporta informació experta i fa tasques de coordinació	Modera el grup com a expert en la matèria, amb estil dirigit i neutral

Taula 4: Comparativa característiques de grup de discussió comunicativa vs grup de discussió (elaboració pròpia a partir de Gómez et al., 2006)

### D3.3- La Metodologia comunicativa crítica

La Metodologia Comunicativa Crítica (MCC) (Gómez et al., 2006), respon als reptes actuals de la societat a través de la seva metodologia on es desenvolupa la construcció de coneixement d'una forma intersubjectiva i per mitjà de la reflexió sense pretensions de poder i si de validesa. Aquesta reflexió s'entén com un procés intern que implica una postura activa i crítica per part de la persona, o sigui, una presa de consciència, tal i com la defineixen Díez- Palomar et. al, (2010). L'objectiu és una comprensió explicativa i la transformació de la realitat social, donant importància a les interaccions i a les dimensions socials provocades per l'exclusió i/o transformació social. Els autors posen l'etiqueta de nova categoria social al diàleg, que no es pot deslligar de les relacions socials, i que influencia els àmbits econòmic, polític, personal, familiar i social. Es supera la dicotomia objecte / subjecte a través de la intersubjectivitat -consciència dels éssers humans com a éssers socials ([www.enciclopèdia.cat](http://www.enciclopèdia.cat)) -. Segons Latorre et al, 2010), es

prioritza l'acció de les persones investigades, fomentant la seva participació social i l'acció com a mitjà per a millorar les seves condicions de vida. El fet de basar-se en teories duals, dóna igual importància als subjectes com les estructures. És una metodologia crítica perquè parteix de la reflexió. Dóna importància a les interaccions que tenen lloc a la vida social i analitza les dimensions socials que provoquen exclusió i porten cap a la inclusió.

El paradigma comunicatiu crític sorgeix del gir dialògic que es produeix a la nostra societat (Flecha et al., 2001). La MCC té un punt de partida en la Teoria de l'acció comunicativa d'Habermas, que es defineix com una acció estratègica on a més de la intenció del subjecte, es tenen en compte les expectatives d'èxit de la resta de subjectes que participen a l'acció. Però la MCC, més que buscar l'èxit, cerca l'enteniment, una acció comunicativa on manin les argumentacions basades en pretensions de validesa. En relació a la perspectiva socio- crítica, la MCC veu la realitat social i la seva transformació, a partir d'interaccions i de la comunicació que s'hi produeix. Hi ha una interpretació conjunta de la realitat social entre investigador i participants, en condicions d'igualtat, tot i que el primer aporti coneixement científic, no es tradueix en un expert que en sap més.

La metodologia qualitativa de recerca, el que vol es una interpretació de la realitat social, on la importància recau en com els subjectes la construeixen i la qualifiquen. Es tracta d'una metodologia dialèctica, participativa i democràtica. En la situació de diàleg investigador- participants es genera una consciència de realitat social i apareix la capacitat de prendre decisions per a transformar-la. A través del diàleg, descriu, comprèn i interpreta la realitat social per a poder transformar-la, a través de com es construeixen els significats per mitjà de la interacció entre els participants. El que seria un paradigma subjectivista, tal i com veiem a Latorre et al. (2010), on el diàleg és igualitari, basat en arguments, però cadascú aporta coses diferents i on les situacions igualitàries donen un anàlisi de la realitat més reflexiva

El diàleg pot ser una eina que transformi contextos desfavorables, mitjançant la interacció per a crear coneixement i competències, de forma compartida. Es tracta de passar d'una situació real, a una d'idea. L'acció comunicativa, tal i com la pensa Habermas (1987), orienta i construeix diàleg a partir de l'enteniment entre subjectes. Persones de grups social exclosos, poden adquirir capacitats comunicatives, ja que davant de les dificultats, es crea aprenentatges valuosos.

S'assoleix una major credibilitat quanta més gent participi, ja que s'aporten òptiques diferents. S'incorporen tant persones expertes amb coneixement científic i d'altres com

diferents actors socials. Els participants desenvolupen un llenguatge comú que possibilita la comunicació i la recerca (Latorre et al., 2010). Davant d'un projecte, crear un grup assessor, un grup d'investigació multicultural, uns grups operatius de treball i la realització de reunions plenàries on analitzar, debatre i consensuar les propostes elaborades.

Pel que fa a la recerca parteix d'una realitat social on els seus significats són elaborats de forma comunicativa a través de la interacció, i a partir de les visions de les persones que són investigades. Centrar-se en els casos on el diàleg sigui igualitari i es transformin els contextos (taula 5)

	<b>Concepció de la realitat</b>	<b>Enunciats científics</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Mètodes de recerca</b>
<b>Positivista</b>	Objectivista	Basats en realitats objectives	Quantitativa (Tests, observació sistèmica, qüestionaris tancats,...)	Experimentals, quasi-experimentals i no experimentals
<b>Interpretativa</b>	Constructivista	Són una construcció social	Qualitativa (entrevista, grup discussió, observació participant,...)	Etnografia, narratiu-biogràfic, fenomenologia,...)
<b>Socio-crítica</b>	Crítica	Producte de la dialèctica	Socio-crítica (tècniques quantitatives i qualitatives)	Recerques avaluatives-participatives, investigació-acció,...
<b>Comunicativa crítica</b>	Comunicativa	Producte del diàleg	Comunicativa crítica	Tècniques d'orientació comunicativa

Taula 5: Comparativa de diferents tipus de recerca, respecte la Metodologia Comunicativa Crítica (Basat en Gómez et al., 2006)

El procés d'investigació de la recerca comunicativa crítica comença plantejant-se un problema de recerca, fent una revisió documental per elaborar el marc teòric, formulant uns objectius i hipòtesis de treball i elaborant formes de recollir les dades i analitzar-les.

Segons Latorre et al. (2010), el rol de l'investigador és actiu, aportant to el coneixement científic. Amb la interacció amb la resta de participants s'interpretarà la realitat (taula 6)

Tipologia de recerca	Criteris de rigor científic			
	Veritat	Aplicabilitat	Consistència	Neutralitat
<b>Guba &amp; Lincoln (1985)</b>				
<b>Quantitativa</b>	Validesa interna	Validesa externa	Fiabilitat	Objectivitat
<b>Qualitativa</b>	Credibilitat	Transferibilitat	Dependència	Confirmabilitat
<b>Socio- crítica</b>	Amb criteris de rigor de la quantitativa i la qualitativa, incidint en les consideracions ètiques			
<b>Comunicativa crítica</b>	Criteris basats en el diàleg intersubjectiu dels participants, lligat a l'enteniment i amb la finalitat d'arribar al consens. El raonament com a forma de validar hipòtesis	Relació amb el món a través de temes comuns.	Compromís a buscar la veritat.	Rigor amb el compromís de generar coneixement, amb dimensió transformadora dels contextos on es desenvolupa

Taula 6: Comparativa de diferents tipus de Criteris de rigor científic segons la tipologia de recerca (Basat en Gómez et al., 2006)

### D3.4- Els diàlegs cogeneratius

Aquest subapartat s'estructura en tres àmbits al voltant de la caracterització dels diàlegs cogeneratius: la definició del fenomen, la manera com funciona i els usos pràctics.

#### D3.4.1- La definició

Els diàlegs cogeneratius són converses sobre experiències compartides de participació on es negocien canvis per a millorar la qualitat de l'aprenentatge- ensenyament, a través de reflexions crítiques. Aquest component crític es veu reflectit en com els participants comparteixen responsabilitats per a examinar i crear canvis en el fenomen valorat i on s'exposen dinàmiques de poder, creences i de valors. El diàleg cogeneratiu ha de ser un lloc amb llibertat per a expressar-se, mostrant respecte pels demès, establint un focus comú de diàleg, on es discuteixin una àmplia varietat de temes relacionats amb l'educació (La Van, 2006).

Per Tobin i Roth (2006), els resultats del diàleg cogeneratiu es tradueixen en canvis sobre el fenomen objecte de reflexió a partir de compromisos compartits i on es reforça l'agència individual i col·lectiva dels participants. L'objectiu dels participants és cogenerar acords col·lectius. És una forma concreta de praxis, que esdevé un mitjà pels participants per tractar amb la contradicció i el conflicte i designar canvis ells mateixos,

sense esperar que ho facin uns experts; té utilitat per conèixer l'experiència dels mestres; i és un lloc idoni per a generar teoria a partir de la recerca.

Els autors consideren que l'escenari del diàleg cogeneratiu rep aportacions de cultura d'altres camps que tenen estructura i són dinàmics, reflectint qui participa, amb quines normes i amb quins objectius. El poder dels participants en el diàleg cogeneratiu és dialècticament relacionat amb l'estructura del camp. Cada intervenció dels participants, és un recurs per a la resta, ja que hi reaccionen, actuen o reinterpreten. El diàleg cogeneratiu és construït amb l'altre i per l'altre i és el lloc on el coneixement s'articula a través del llenguatge. És un catalitzador que provoca canvis en la naturalesa del context d'aprenentatge a través de la responsabilitat compartida entre participants en la generació de resultats dins d'una acció col·lectiva.

I no només s'aconsegueixen objectius personals, sinó que Tobin i Roth consideren que també se n'assoleixen de col·lectius, fet que permet que els demès assolixin els seus objectius personals. Els diàlegs cogeneratius es poden considerar com un mètode de recerca que dóna els recursos que calen per arribar a acords i fer plans de futur. Com a pràctica reflexiva, permet als participants arribar a aspectes de la seva vida social que només hi poden tenir accés des d'interaccions fora del seu món personal.

#### D3.4.2- El funcionament

Per Tobin i Roth (2006), l'objectiu d'un diàleg cogeneratiu és expandir l'agència dels participants, arribant a consensos per establir canvis en el fenomen sobre el que es reflexiona, així com obtenir millores en la qualitat de l'ensenyament- aprenentatge. El diàleg cogeneratiu ha de servir per articular objectius comuns que reflecteixin els interessos comuns. La primera norma és que la parla es distribueixi de forma igualitària entre tots els participants, tant preguntant com responent qüestions, suggerint temes de discussió i reaccionant al que diuen els demès. Quan un participant agafa el torn de paraula, és per permetre la participació de la resta i direccionar les respostes cap a un interès comú. En una interacció verbal, l'èxit és fer partícips a la resta i portar-los cap al consens. Cal escoltar activament per agafar qüestions del que està parlant per tal d'elaborar, clarificar i justificar i una resposta adequada. Es pot resumir el que un participant pensa de tot el que s'ha dit fins llavors, buscant l'efecte de verificació del que diu és correcte. Per a reflexionar al voltant d'un eix comú, no s'hauria de monopolitzar la conversa, els successius torns de paraula haurien d'estar relacionats amb els altres. Les converses han de conduir cap a canvis en el context, amb la creació de nous rols entre els participants i de normes associades. Un focus mutu es pot establir, en el cas que es lliguin els resultats d'un diàleg cogeneratiu, amb els del següent, identificant



temes a discutir i resoldre'ls col·lectivament. Es capturen patrons i contradiccions co-existents, des de les diferents perspectives dels participants i es creen o s'enforteixen patrons. Cal identificar resistències i contradiccions associades, per tal de tenir clares les iniquitats i els suggeriments cogenerats per estructures alternatives.

En aquest procés, es crea un coneixement primari que s'expandeix a un de secundari, a través de l'anàlisi hermenèutic de cercar explicacions crítiques, per tal d'evitar que els participants es quedin amb una ideologia fixa (Roth i Tobin, 2001). Aquest pas d'un coneixement primari a un de secundari, es realitza a través de successives trobades per tal d'anar discutint individualment o en grup, qüestions que queden sense resoldre, fins a arribar a una comprensió total. Es genera un document previ que circula entre els participants que identifiquen els punts que requereixen més discussió. La recerca es transforma en un procés recursiu on les discussions finals, agafen temes de les primeres, fet que permet el desenvolupament d'una comprensió més profunda. Per tant, els diàlegs cogeneratius seran llocs on crear consens al voltant de pràctiques que es porten a terme de diferent manera, en diferents camps (Tobin i Roth, 2006).

En relació als participants i la seva composició, són millors els grups petits per a facilitar el procés d'escoltar i aprendre. Segons La Van (2006), les trobades poden ser planificades o espontànies i poden tenir lloc dins o fora de l'escola. Tobin (2006) proposa l'ús de vídeo-clips per a projectar evidències de patrons i contradiccions. Aquests clips amb contingut que esdevé tema de conversa.

Segons Elden i Levin (1991), els participants ajuden a crear activament cada fase del procés de recerca, creant nous significats a cada fase de producció de coneixement. Són co-creadors i tenen una participació empoderadora. Els participants en un diàleg cogeneratiu operen des de fora de les seves pròpies estructures de referència, però poden canviar-les i fins i tot crear-ne de noves.

És important que l'ambient d'interacció es construeixi a base d'energia emocional positiva. El resultat d'un diàleg cogeneratiu és com un planter: es produeix una nova cultura, es reproduïx i es transforma, per permetre una interacció exitosa entre participants en cadenes d'interacció associades a nivells alts de sincronia i d'emergència de solidaritat. Són llocs per a la producció cultural a partir d'una gran varietat de camps, aspecte que encoratja a incloure participants diferents (La Van, 2006).

Seguint en aquesta línia, Tobin i Roth (2006), consideren que en un diàleg cogeneratiu, es tracta d'escoltar a l'altre amb respecte, interactuant sobre el que es diu, produint cadenes d'interaccions exitoses i sincronia entre les interaccions dels participants. Segons La Van (2006), per aconseguir això, cal que es comparteixi un focus (un vídeo-

clip, per exemple) i conèixer com estan situats la resta de participants respecte als seus objectius, rols i responsabilitats.

Pels autors, en aquestes interaccions, els participants poden escoltar activament i moure el cap o mostrant expressions facials que donin senyals d'empatia amb el que es diu. També els moviments de cap i el fet de prendre notes, suggereixen moments de consens. Moments on hi ha pauses superiors a l'1'5 segon (més llarga que el màxim d'un segon de silenci que els lingüistes consideren com conversa normal), és com una petició de feed-back que se'ls hi ha direccionant Tobin i Roth (2006).

Hsu (2014), per la seva banda, introdueix el concepte de direccionalitat de Bakhtin, un aspecte que també pot incidir en l'èxit de l'experiència. Aquesta direccionalitat funciona com un discurs intern persuasiu que afavoreix la coexistència de diverses consciències i que es produeixin diàlegs productius. Només quan els participants en un diàleg cogeneratiu entenen les perspectives dels demès, és quan la veritat emergeix en el procés de diàleg. La comunicació té lloc en aquest procés de reconèixer les veus dels altres i respondre-hi de forma ètica. La direccionalitat és un marcador que ens indica la qualitat de dirigir-se a algú altre (Bakhtin, 1986). Una frase es diu perquè algú altre l'escolti i ja s'orienta cap a una resposta futura. El que un diu s'alinea amb la resposta que s'anticipa. El discurs internament persuasiu reconeix l'alteritat i engloba les veus dels altres, tenint en compte les qualitats que depenen de l'espai, el temps, els tons, el context,... El pròposit del diàleg cogeneratiu és direccionar aspectes que apareixen en pràctiques col·lectives, tenint en compte les diferents veus existents i facilitant-ne i respectant el diàleg entre elles. Existeix una evolució discursiva que va d'un discurs autoritari (monologisme segons Bakhtin (1984), que denega l'existència dels drets i responsabilitats de l'altre) cap a un discurs internament persuasiu (Hsu i Roth, 2012). Quan apareix la veu autoritària, no hi ha direccionalitat en el diàleg cogeneratiu, i això porta al fracàs, ja que es parla d'un tema que no té a veure amb l'anterior intervenció i no respecta una de les normes de funcionament del diàleg cogeneratiu: permetre altres veus dins una interacció igualitària. Quan hi ha alta direccionalitat, els participants expressen la pròpia opinió i al mateix temps reconeixen les altres veus. Tothom és escoltat i reconegut.

Finalment, Roth i Tobin (2001), estableixen una heurística per a tenir sessions de diàleg cogeneratiu productives:

- Respectar els participants, que existeixi bona relació entre ells i que s'incorporin de forma efectiva a la participació, a través de la discussió coordinada.

- Que estiguin atents, iniciant diàlegs o expressant opinions, aportant idees, plantejant qüestions crítiques i alternatives a les accions, donant evidències i avaluant idees i pràctiques, tot a través d'un ús lliure de la parla.
- També és important que hi hagin espais per a participar de forma equitativa, amb ganes d'intervenir i escoltar a la resta de participants, fomentant la intervenció dels altres i refusant les formes d'opressió.
- Buscar solucions a les dificultats estructurals a través de la responsabilitat col·lectiva que s'utilitza per incloure agents externs en el procés de construcció de coneixement. Quan l'avaluació és una responsabilitat col·lectiva, existeix un empoderament dels participants per tal de construir el context de la seva activitat i així maximitzar-ne els resultats. Es tracta de moure la presa de decisions d'un expert extern que avalua, cap a un procés inclusiu que involucra als propis participants que s'avaluen.
- Iniciar la discussió per temes importants per a tots els participants o discutir al voltant d'una situació específica, a vegades a través de clips de vídeo;

A aquesta heurística, també s'hi podria afegir:

- No canviar de conversa fins que s'arribi al consens (Hsu, 2014).
- Atendre les necessitats dels participants a cada moment i no implementar coneixement cogenerat si es veu impossible el canvi. Quan es cogeneren resultats, els participants poden revisar temes i proposar solucions (La Van, 2006).

#### D3.4.3- Els usos dels diàlegs cogeneratius

En la bibliografia s'identifiquen tres usos principals dels diàlegs cogeneratius: com a eina educativa de millora, com a mètode de recerca i com a procés avaluatiu, que serà l'ús que més ens interessa.

Per una banda, hi ha un ús eminentment educatiu, com en el cas de Tobin i Roth (2006), que construeixen els diàlegs cogeneratius al voltant d'alguna resistència amb que es troben els alumnes pel que fa al seu procés d'aprenentatge. També utilitzen els diàlegs cogeneratius a partir d'interaccions que fracassen (dos mestres que fan classe conjunta i que es trepitgen les intervencions, per exemple) i que creen situacions d'energia emocional negativa. Els autors combinen els diàlegs cogeneratius amb ell co-ensenyament.

Amb aquest enfocament de Tobin i Roth, existeix un benefici pels mestres, que és escoltar altres aspectes del seu ensenyament. La perspectiva de la resta de participants

és un objecte de reflexió sobre el que succeeix, amb la finalitat de trobar-hi millores. Els diàlegs cogeneratius aplicats a l'escola, serveixen perquè els participants identifiquin i revisin activitats i discuteixin sobre relacions de poder, rols, normes i l'ús de recursos. Les seves perspectives serveixen per a informar col·lectivament de futures accions o a millorar la qualitat de l'ensenyament. Els participants s'impliquen en pensar canvis en la seva pràctica educativa, abans que esperar les recomanacions d'experts (La Van, 2006).

La Van (2006), també utilitza els diàlegs cogeneratius per a millorar l'ensenyament de les ciències en escoles urbanes. En aquest cas els estudiants demanen noves maneres d'ensenyar als mestres, per tal de que els siguin més interessants i entenedores. O el cas descrit per La Van també, on a través dels diàlegs cogeneratius s'estructuren activitats per tal de que els alumnes tinguin uns resultats millors, fet que facilita els seu empoderament en forma de millorar l'autoconfiança i participar més activament a la classe (Olitsky, 2005). Els diàlegs cogeneratius són una forma de millorar les interaccions i les comunicacions entre mestres i alumnes, aspecte que també s'espera trobar en les interaccions de les mestres amb els/ les educadors/-es ambientals. Al haver-hi pocs participants es creen espais íntims on poder comunicar d'altres punts de vista, idees i creences. Els diàlegs cogeneratius fomenten la reflexió entre els mestres, que normalment tenen pocs espais on fer aquesta reflexió i quan ho fan és per a queixar-se. En definitiva, permet als participants crear comunitats d'aprenentatge.

Higgins i Bonne (2014), pel seu cantó, també utilitzen el diàleg cogeneratiu per explorar el dia a dia a classe. Citen a Shady (2014), quan el defineixen com un joc de pràctiques interactives estructurades vers una finalitat específica. Afegeixen que és un mètode de recerca que dóna noves mirades a alguns aspectes de la vida social dels participants, tant pel que es diu, com per l'ús del llenguatge no verbal, com pel contingut emocional subjacent a la interacció, tal i com ho defineixen Tobin i Roth (2006). En destaquen la flexibilitat com un dels seus punts forts i com a un instrument que permet donar resposta al fet de que alguns participants es mantinguin a la perifèria de l'esfera social del fenomen estudiat.

Però el diàleg cogeneratiu també pot ser una pràctica professional en la recerca, és a dir, un mètode per examinar les interaccions exitoses que donen una producció cultural, a través dels límits del camp (en el cas dels estudis de Tobin i Roth, el gènere, l'ètnia o la classe social). Un resultat del diàleg cogeneratiu és la solidaritat per tal d'augmentar la responsabilitat pels canvis acordats i que es fan servir de forma exitosa, resolent

contradiccions. Segons Roth i Tobin (2001), el model de recerca on es combina el co-ensenyament i el diàleg cogeneratiu seria una recerca-acció participativa.

A nivell de recerca, també s'analitza l'emoció per a comprendre el fenomen social, en base a rituals d'interacció (Collins, 2004): anàlisi de la prosòdia, els paràmetres de la veu com la intensitat del discurs, el to i les ràtios del discurs. Es realitza un anàlisi a nivell micro de les interaccions entre participants sense que siguin conscients de que tenen lloc, per tal de desenvolupar un coneixement de l'agència (l'estructura de relacions o pràctica). No només s'analitza el que es diu, sinó que també prenen importància les interaccions no verbals i els continguts emocionals de les interaccions. Es construeix significat a través d'un procés dialèctic que engloba el fet d'entendre i d'explicar. Es tracta d'una comprensió pràctica que embolcalla l'explicació (Roth i Tobin, 2001).

Els diàlegs cogeneratius com a avaluació, serveixen per a mostrar la tendència repetida de valoració on un moment determinat de la praxis es redueix a una experiència objectivada. Quan s'intenten explicar diferents situacions i continguts, hi lliguem el nostre coneixement. La valoració avaluativa es refereix al mateix moment de la pràctica que experimenten altres subjectes al mateix temps. Els qüestionaris no porten cap a una avaluació justa, ja que els avaluadors no són responsables de les seves accions. En canvi en el diàleg cogeneratiu, cadascú es té en compte, sempre serà una qüestió que es pot anar utilitzant sobre el procés d'avaluació. L'avaluació es converteix en una forma de desenvolupament personal, més que en un punt final. La valoració avaluativa es considera una manera d'intervenir en la pràctica social, per a transformar-la (Tobin i Roth, 2006).

### **D3.5- Conclusions: quin és el nostre model?**

Es parteix de la base que s'avalua a través de la interacció, i més en concret del diàleg. És per això que el nostre posicionament teòric es fixa en el gir dialògic, com a característica de la nostra societat actual i aprofundeix conceptes com el dialogisme de Bakhtin, que es relaciona amb l'eina que utilitzem per analitzar el llenguatge avaluatiu. Aquest marc conceptual també condiona el tipus de metodologia que s'utilitza per a recollir les dades, que a la vegada posiciona molt clarament la manera com es parla per avaluar.

Aquest model es caracteritza a partir de l'evolució del que comença sent una metodologia de recollida de dades, el Focus grup. De seguida ens adonem que és molt més que això, ja que primer de tot és un espai de participació que al principi es planteja

com una forma de recollir dades, però que ràpidament evoluciona cap a una trobada on a més a més es cogenera coneixement. És per això que finalment arribem als diàlegs cogeneratius, no sense passar abans per la metodologia comunicativa crítica, que no acaba d'encaixar en el nostre model, no tan centrat en tractar qüestions dels més desafavorits, sinó que focalitza més en les emocions dels participants. I aquest aspecte de la recerca ho proporcionen els diàlegs cogeneratius com a espai de participació on es conversa sobre experiències compartides, on hi ha una negociació fins arribar al consens al voltant de diferents aspectes relacionats amb l'educació. Existeixen diversos fets diferencials que fan que el diàleg cogeneratiu encaixi en el nostre model d'avaluació basat en la quarta generació d'avaluació: el fet d'agafar una proposició on existeix un desacord entre els participants, que es va debatent varies vegades fins que s'arriba a un consens, inspira la metodologia utilitzada en aquesta recerca. Després de debatre al voltant de diferents aspectes de l'activitat avaluada, es torna a fer una segona volta de debat, aquest cop de forma separada, per tal d'acabar d'afinar les proposicions emeses en el diàleg cogeneratiu i/ o afegir-ne de noves.

Per altra banda, hi ha d'altres especificitats dels diàlegs cogeneratius que reforcen la opció de triar aquesta metodologia com a instrument d'avaluació: és a partir del diàleg en interacció que es genera un nou coneixement i les emocions hi tenen un paper destacat, així com la possibilitat d'empoderar als propis participants en el diàleg cogeneratiu.

## **D4- Com avaluem?**

### **Introducció**

Aquest apartat del marc teòric corresponent al model d'avaluació, s'organitza en quatre àmbits: l'avaluació en Educació per a la Sostenibilitat, el model d'avaluació centrat en la quarta generació d'avaluació de Guba i Lincoln, la manera com s'entén el llenguatge avaluatiu en aquesta investigació a través de la Teoria de la Valoració, i finalment es fa referència a una recerca on també s'utilitza aquesta teoria per avaluar el llenguatge, en el context de l'Educació per a la Sostenibilitat.

Primer de tot es descriurà el model d'avaluació en EpS. Es respondrà a la pregunta de perquè avaluar en aquest àmbit a partir dels raonaments de Thomas (1990) i de Mulà i Tilbury, en aquest cas, més en l'àmbit institucional. Tot seguit es farà un petit repàs a com a evolucionat aquest camp a l'educació ambiental en les darreres dècades. Es continuarà caracteritzant les tipologies d'avaluació, comparant la convencional amb la participativa (Tilbury, 1998; Mc Duff, 2002). Finalment, es descriuran els models d'avaluació en EpS: positivista, interpretatiu i socio- crític (Mayer, 2006).

El següent punt que es tractarà, serà el model d'avaluació general. Es definirà que entenem per avaluació de programes, descrivint les seves característiques i comparant les metodologies quantitatives de les qualitatives (Patton, 1997; Shaw, Greene i Mark, 2006). Ja per acabar amb aquest subapartat, es farà referència al treball de Jorba, Martí i Parés (2007) i a les seves quatre aproximacions a l'avaluació, inspirades en el treball de Guba i Lincoln (1989). Això ens portarà a definir la quarta generació d'avaluació d'aquests autors, amb una descripció de les tres generacions prèvies i una caracterització en profunditat de la quarta (principis, rols de l'avaluador, procés).

El tercer subapartat explicarà com s'entén el llenguatge avaluatiu a través de la Teoria de la Valoració (White, 1998, 2000; Kaplan, 2004). Es fonamentarà la teoria amb la Lingüística Sistèmica Funcional de Halliday (1994), explicant les diferents metafuncions del llenguatge i les dimensions dialògiques de la interacció (Bakhtin, 1981). Finalment es descriuran els dominis semàntics de la valoració des de la Teoria de la Valoració: Actitud, Compromís i Gradació, així com de les seves corresponents categories i subcategories.

Per últim, es farà referència a un ús de la Teoria de la Valoració en l'àmbit de l'EpS, més en concret en l'avaluació d'una Xarxa d'EDS a nivell europeu (Sabio, 2015)

## **D4.1- L'Avaluació en Educació per a la Sostenibilitat (EpS)**

La pregunta inicial seria: Perquè cal avaluar en EpS? Thomas (1990) incideix en les raons per a realitzar una avaluació: que sigui una guia per a successius estadis del programa avaluat, per a valorar-ne l'efectivitat, per a determinar què es fa bé i què malament, per seguir les directius dels administradors, per a la promoció del programa,... Es cita a Bennet (1974), per relacionar la necessitat d'avaluar programes d'educació ambiental en relació a l'escola, com una forma de contribuir als seus objectius educatius. En aquest cas, Thomas proposa l'avaluació d'estudi de casos com a manera de saber el com i el perquè. El què, el qui i l'on, es deixen per a mesures més quantitatives.

A nivell d'organismes públics, la UNESCO, a través d'un dels documents de revisió del desenvolupament del Decenni de l'Educació per al desenvolupament Sostenible (DESD), enumera una sèrie de mecanismes per a fomentar l'Educació per al Desenvolupament Sostenible a nivell nacional. Un d'aquests mecanismes és una avaluació on hi participi tothom implicat, i que generi consciència i sentit de pertinença, on es fomenti la participació. Es recomana crear processos de seguiment i avaluació que valorin la qualitat dels processos d'aprenentatge i les experiències en relació a l'Educació pel Desenvolupament Sostenible, i no exclusivament els seus productes (Mulà i Tilbury, 2011).

Per altra banda, Jensen (2005) en una conferència al voltant de l'Educació pel Desenvolupament Sostenible (EDS), alerta de la importància de l'avaluació per a millorar la qualitat i que els valors siguin ben visibles en l'EDS, per tal de desenvolupar les competències de l'acció i l'empoderament.

Finalment, Soler (2008), cita a Thomson i Hoffman (2002) quan descriu la necessitat de formar educadors/-es ambientals en les tècniques de l'avaluació, ja que serà la manera de millorar la qualitat dels programes d'educació ambiental.

### **D4.1.1- Una mica d'història**

Ja als anys 90 del segle passat sorgeix la necessitat de canviar la manera d'avaluar els programes d'educació ambiental. En un document corresponent als Seminarios permanentes de Educación Ambiental organitzats pel Ministerio de Medio Ambiente d'Espanya (1996), ja es parla de que l'avaluació no només té la finalitat de conèixer si un programa té èxit o no, sinó que cal una diagnosi del procés, per tal de modificar i adaptar el programa, ja que existeixen perturbacions o aspectes que no s'hi contava a priori i que provoquen canvis en els programes educatius. Una bona avaluació ha



d'ajudar a que aquests canvis inesperats enriqueixin el procés. En aquest document s'explicita que l'avaluació ha d'aconseguir adaptar el programa a les necessitats de l'alumnat, valorar la consecució dels objectius i l'eficiència de mètodes de treball, recursos i temporització i potenciar els aspectes positius tot modificant els que siguin millorables, entre d'altres. Un altre aspecte que es remarca és la necessitat d'implicar a tots/-es els/ les participants, ja siguin els destinataris dels programes d'educació ambiental, com dels que els elaboren i executen, fins i tot de les institucions que hi estan implicades. En aquest cas, si que es comenta que el nombre de participants no ha de ser un criteri de qualitat i que la transformació social i ambiental que provoca el programa educatiu seria el que caldria analitzar, sense anar més enllà. S'enumeren una sèrie de criteris de finalitats i d'aspectes només ambientals. També hi ha criteris per avaluar l'avaluació d'aquests programes educatius (a qui implica, què s'avalua –canvis en participants i en el medi-, el tipus d'avaluació i amb quines tècniques es desenvolupa, que se'n fa dels resultats generats,...). Quan anomenen com ha de ser la metodologia a utilitzar en aquests programes d'educació ambiental, es comenta que cal partir dels interessos dels individus a qui es dirigeix l'acció, en relació a problemàtiques que afectin a la comunitat, que l'alumnat s'impliqui en la presa de decisions de les problemàtiques ambientals a treballar, potenciant el treball en equip, treballant la resolució de conflictes com a metodologia per a fer evolucionar coneixements i actituds,... L'avaluació d'aquests programes d'educació ambiental, encara acaba basant-se en l'adquisició de coneixements i el pas endavant el fan en relació als resultats obtinguts en relació a la modificació de comportaments i hàbits i en la incorporació de nous valors. Tot i així, estableixen que l'avaluació ha d'incloure tots/-es els/ les participants (ser democràtica) i respectar-ne les opinions i vivències en relació a l'acció avaluada, així com permetre l'accés d'aquests/-es participants als resultats de l'avaluació (sigui negociada).

Aquesta manera de fer avaluació també la trobem en treballs coetanis a l'anterior, que l'estructuren de la següent manera: una planificació d'un programa d'educació ambiental, una avaluació inicial i una de final, de l'aprenentatge, una avaluació del programa on es reflexiona de forma global en relació al procés educatiu i una avaluació final dels efectes ambientals provocats per l'acció del programa educatiu (Benayas, 1996). El mateix autor explicita com entenia la UNESCO l'avaluació en aquella època, com a un procés on l'eficàcia i l'eficiència en són els principals baluards: aconseguir canvis en el coneixement i en el comportament de l'alumnat amb l'ús de mitjans el més eficients possibles, en relació a cost i temps necessari d'aplicació. Per sort, la recerca en aquest camp ha evolucionat molt, i fins i tot rígides institucions internacionals canvien

la seva manera d'enfocar l'avaluació, tal i com s'ha demostrat recentment en el desenvolupament de la DESD (UNESCO, 2009, 2015).

A nivell del tipus de recerca que es fa al voltant de les activitats d'aprenentatge fora de l'aula (Rickinson et al., 2004), descriuen estudis de principi de la dècada dels 90 del segle passat, on hi ha un predomini de les metodologies quantitatives, on s'avalua l'impacte del programa educatiu, mitjançant tests abans i després de la intervenció. Més endavant, es veu com existeixen debilitats en aquest tipus de recerca, ja que cal una major comprensió d'aspectes de les activitats fora de l'aula, que depenen més d'una metodologia qualitativa. Tot i així, la recerca és mixta, utilitzant-se els dos tipus de metodologies. Ja a principis del segle XXI, van apareixent cada cop més els estudis qualitatius, sense deixar de banda els mixtes, al voltant de les expectatives dels estudiants o les variacions en els resultats d'aprenentatge, entre d'altres. Emergeixen investigacions que són més crítiques al voltant de qüestions conceptuals i teòriques a les activitats fora de l'aula.

#### D4.1.2- Tipus d'avaluació en EpS

En el document dels Seminarios permanentes abans esmentat, es descriuen dos grans models d'avaluació de programes d'educació ambiental: els experimentals i els qualitatius. Els primers serveixen per mesurar l'eficiència del programa educatiu, si s'han acomplert els objectius, és a dir una avaluació sumativa que avalua els resultats. Són avaluacions realitzades per personal extern al fenomen i que els resultats no són compartits amb els principals actors; és una funció de control i d'inclusió de millores en el programa en un futur. En contraposició, els models qualitatius analitzen el funcionament del programa per tal de detectar punts forts i aspectes a millorar i fer propostes per corregir possibles disfuncions; es tracta d'una avaluació formativa, tot i que també és sumativa. La metodologia avaluativa utilitzada en aquests programes sol ser la observació de les activitats, entrevistes amb guió preestablert als principals actors del fenomen educatiu que s'avalua, l'anàlisi de documentació associada a l'activitat i l'anàlisi de tasques per tal de conèixer les intencions educatives de la pràctica portada a terme.

Altres autores, com Tilbury (1998) ja es preguntaven perquè avaluar en educació ambiental i de no només centrar-se en l'èxit dels programes educatius, sinó en millorar-ne la qualitat i l'eficàcia i reorientar-los estratègicament, com una manera de donar-los visibilitat per atreure inversions en aquest camp. Aquesta autora també ens defineix les tipologies d'avaluació: les que identifiquen necessitats al principi del procés; d'altres que s'apliquen al final per avaluar els objectius que s'aconsegueixen. Poden ser avaluacions

internes, formatives, realitzades al mig del procés educatiu i que afavoreixen l'autoaprenentatge dels que les porten a terme. En canvi les avaluacions que només valoren si els recursos s'han destinat correctament i s'han assolit els propòsits planificats, solen ser realitzades per agents externs al final del procés educatiu. També hi ha l'avaluació participativa que permet que els/ les participants avancin en el procés de construcció d'accions d'Ensenyament- Aprenentatge més efectives i adaptades a determinats contextos.

Altrament, McDuff (2002) parla de l'ús de l'avaluació participativa com a eina per avaluar programes d'educació ambiental. L'autor confronta el que seria una avaluació convencional respecte una de participativa (fig. 3).

### Avaluació convencional

- **L'epistemologia és...** objectiva i empírica
- **La implicació dels participants és...** passiva
- **La problemàtica analitzada basada...** en les necessitats del client
- **La metodologia utilitzada és...** quantitativa o qualitativa
- **El disseny de la recerca és...** fixe
- **Es valora a partir de...** poques mesures estandaritzades
- **L'avaluador actua com a...** tècnic
- **El control de l'avaluació és mediat per...** un avaluador extern
- **Al servei...** d'administradors i donants de fonts

### Avaluació participativa

- **L'epistemologia és...** constructivista i dialèctica
- **La implicació dels participants és...** interactiva
- **La problemàtica analitzada basada...** en situacions concretes
- **La metodologia utilitzada és...** quantitativa i/ o qualitativa
- **El disseny de la recerca és...** flexible
- **Es valora a partir de...** múltiples mesures específiques
- **L'avaluador actua com a...** facilitador
- **El control de l'avaluació és mediat per...** participants interns
- **Al servei...** dels grups participants

Figura 3- Diferències entre avaluació convencional i participativa (adaptat de McDuff, 2002)

En les primeres, són els experts els que les porten a terme, considerant als participants locals només com a fonts de dades. Solen ser avaluacions amb una alta pressió de les administracions que les paguen i no responen a les necessitats reals dels participants. Aquestes avaluacions mostren tenir una inexistència de difusió de resultats, tal i com expliciten Cousins i Earl (1992), a l'article de McDuff on també cita Jacobson (1987), quan descriu l'avaluació com a procés continu, amb l'objectiu de mesurar l'impacte del

programa avaluat i proposar millores. És aquí on descriu l'avaluació participativa com aquella on s'implica als participants locals a identificar problemes, col·laborar en el disseny del procés avaluat, a recollir les dades i a analitzar-les. Segons Weeks-Vaglianai (1993), cal formació per a millorar la capacitat dels participants a involucrar-se en el procés avaluat, per aconseguir adreçar actituds prèvies, coneixements i habilitats i el context organitzatiu, en relació a l'avaluació. Els mètodes de recollida de dades que es proposen són la revisió de documents, l'observació participada, pluges d'idees,... Una avaluació on els participants en el procés avaluat hi juguen un paper destacat, serveix per valorar-ne l'obtenció dels objectius/ resultats desitjats, identificar els punts febles i proposar millores, guiar la planificació i la presa de decisions i reforçar l'efectivitat del programa avaluat, entre d'altres. Finalment, esmenta la necessitat d'introduir l'avaluació participada a nivell de les institucions.

Aquesta diferenciació entre avaluació convencional i participativa també la trobem en autors com Robottom (1985), el qual anticipa un canvi similar al proposat per McDuff pel que fa a l'avaluació en l'educació ambiental. En el seu cas, confronta una avaluació científica amb una avaluació crítica. O a nivell nacional, Sureda, Oliver i Castells (2004), que també diferencien una avaluació participativa on hi ha una experiència d'aprenentatge entre els qui hi participen activament, davant una avaluació dirigida per experts externs, basada en el control.

#### D4.1.3- Els models d'avaluació en EpS

Mayer (2000, 2006), en els seus treballs sobre els enfocaments en educació ambiental introdueix l'avaluació com una dimensió clau per a caracteritzar-los.

L'autora elabora una classificació dels paradigmes de l'Educació per la Sostenibilitat i en destaca les característiques de l'avaluació associada (taula 7):

- Per una banda, el paradigma positivista, on la realitat és objectiva i es pot descobrir la seva naturalesa a partir de la metodologia experimental. L'avaluació és una mesura i la problemàtica la trobem en identificar les principals variables i garantir la necessària validesa i objectivitat. L'avaluador juga un rol tècnic. Els objectius de l'avaluació són enunciats prèviament per experts o autoritats que necessiten l'avaluació. En el camp educatiu, es correspon amb una avaluació basada en la valoració de l'adquisició de competències. En contextos avaluatius en escoles, on es porten a terme estudis de processos educatius amb una gran mostra de població, l'avaluador, a més de mesurar, descriu: la realitat continua sent objectiva, però cal descriure-la per a tenir-la en compte. La garantia de validesa, ve donada pels mètode i els instruments utilitzats, així com pel propi avaluador.

- Per altra banda, el paradigma interpretatiu o relativista, basat en les il·lusions de la ciència i la tecnologia com a solucions a tot. La realitat objectiva no existeix, però és construïda subjectivament, com passa amb el coneixement. L'objectiu és explorar els punts de vista d'aquells que prenen part en l'acció educativa. L'avaluador no té uns criteris per jutjar l'efectivitat d'una acció i només pot clarificar els diferents punts de vista i fer-los visibles a través de l'observació i el diàleg. En aquest paradigma, l'avaluador fa de negociador, és extern al projecte avaluat, es mou vers la resta de posicionaments a través de l'empatia, però no dona opinions personals. Té l'objectiu de treure a la llum valors i conflictes i intentar resoldre'ls a través de la reflexió. La interacció amb els demès participants, permet construir una visió conjunta que pot mantenir les diferències de punts de vista, per finalment, arribar a un consens al voltant del tipus d'avaluació a realitzar i les mesures a prendre. La metodologia és qualitativa. L'avaluació actua com un judici, ja que no només es mesura i es descriu, sinó que també es prenen decisions. Per tant, l'avaluació no pot ser buida de valors i s'han d'acceptar els diferents punts de vista que comporten diferents valors i visions del món. Han de ser tots els que prenen part en el procés educatiu que es valora, els que formin part de l'avaluació.
  
- Un tercer paradigma seria el socio- crític, el qual intenta integrar les posicions dels dos anteriors amb una visió més complexa de la realitat on els significats i les representacions canvien segons circumstàncies socials i històriques. En aquest paradigma, el coneixement és socialment construït. La teoria està íntimament relacionada amb la pràctica. L'avaluació és un instrument de canvi que tracta sobre processos i resultats. L'avaluador no evita el rol de jutge, però el judici es basa en criteris compartits a través de la negociació amb tots els participants implicats en el desenvolupament del programa que s'avalua. Segons el context i el tipus de procés, els mètode utilitzats seran quantitativus o qualitativus. Es tracta d'una avaluació participativa que encoratja l'autoavaluació i els processos de formació. El rol de l'avaluador és el d'agent social per al canvi i els seus punts de vista i valors garanteixen la imparcialitat. L'estratègia que se segueix és posar l'atenció en emergències no previstes i l'objectiu és comprendre les accions per tal de poder-les canviar.

	<b>Positivista</b>	<b>Interpretatiu</b>	<b>Socio- crític</b>
<b>Objectiu</b>	Transmetre informació correcte i objectiva	Canvi en els valors	Canvi en la manera de veure el món
<b>Visió del món</b>	Antropocèntrica i tecnocèntrica (solució a problemes ambientals: una millor gestió de recursos naturals)	Biocèntrica (contacte amb la natura)	Sistèmica (relacions ecològiques, socials econòmiques i polítiques)
<b>Avaluació</b>	Mesura	Judici de valors	Criteris de qualitat
<b>Avaluador</b>	Expert	Extern, fomenta la negociació	Extern/ intern
<b>Metodologia</b>	Quantitativa	Qualitativa	Quantitativa/ qualitativa

Taula 7- Tipologies i característiques dels paradigmes avaluatius de l'Educació ambiental (Elaboració pròpia a partir de Mayer ,2006)

En el seu treball, Mayer descriu la necessitat de la qualitat, la complexitat i l'avaluació, tant en l'educació ambiental com en l'educació per a la sostenibilitat. Per què això sigui efectiu, cal un canvi de visió del món tecnològic cap a una visió que reconegui la complexitat de la realitat i del coneixement i que accepti la incertesa. Aquesta noció d'incertesa ha d'anar acompanyada de la de democràcia, en un context de reflexió crítica. Per tant, proposa una avaluació que sigui consistent amb la cultura de la complexitat. El fet de ser conscients de les limitacions del nostre coneixement, de la impredictibilitat i incertesa del futur, fa que l'avaluació cada cop sigui més acurada, tant orientada a la naturalesa complexa i dinàmica de l'educació, com de les qüestions ambientals. En definitiva, ha de ser un procés que assigni valor (no neutral) i que sigui un instrument de canvi sobre processos i resultats, amb el judici basat en criteris explícits i compartits a través de la negociació. Seria una avaluació participativa, ja que l'avaluador negocia amb els participants el procés avaluatiu, per tant actuaria com un agent social de transformació (Mayer, 2003)

## **D4.2- El model d'avaluació: de la primera a la quarta generació d'avaluació.**

En aquest apartat s'intentarà caracteritzar el model general d'avaluació que inspira la recerca realitzada en aquesta investigació.

### **D4.2.1- Com definim avaluació?**

Shaw, Greene i Mark (2006), en el capítol introductori de "The SAGE Handbook of evaluation", defineix l'avaluació com a:

"un tipus de recerca disciplinada que es realitza per a determinar el valors d'alguna entitat (ja sigui l'avaluand, un programa, una representació,...), per tal de millorar-lo (avaluació formativa) o per posar en valor el seu impacte (avaluació sumativa)".

Els autors també inclouen la definició que fa Patton (1997), sobre l'avaluació de programes:

"és una col·lecció sistemàtica d'informació sobre activitats, característiques i resultats de programes, per a fer-ne judicis, millorar-ne l'efectivitat i/o informar de decisions sobre la programació futura"

Els autors caracteritzen l'avaluació com a democràtica, al servei d'informació de la comunitat on el programa avaluat hi té incidència. Hi reconeixen el pluralisme i que tothom hi estigui representat. En aquest punt hi coincideixen Clavijo et al. (2005), quan citen a O'Sullivan (2004), per informar que en una avaluació, com més involucrats estiguin els participants, més empoderats acabaran sent, ja que tindran una major comprensió de les conclusions i ho podran aplicar millor a la seva pràctica. El fet de reexaminar programes amb la participació activa dels que els desenvolupen, demostra la validesa i la importància de l'avaluació. En la mateixa línia, Huerta (2013), remet als articles de Zint i Montgomery (2010) i d'Allen, Kilvington i Horn (2002), per afirmar que l'avaluació ha de ser un procés inclusiu, que tingui en compte les persones que estan implicades d'alguna manera en el programa avaluat, per així assegurar la inclusió de tots els punts de vista. L'enfocament participatiu és una manera d'aprofitar l'avaluació com a eina d'aprenentatge, amb la incorporació d'informació que incideix sobre el programa d'acció, incidint amb l'adaptació dels objectius i dels mètodes utilitzats durant el desenvolupament de l'avaluació. I fins i tot Jorba, Martí i Parés (2007), que descriuen l'avaluació participativa, com aquella on els participants hi prenen part activament, a més de ser un espai d'aprenentatge i una forma d'involucrar-se en el procés. El seu

desenvolupament pot servir per a millorar les relacions entre la ciutadania i les administracions.

Shaw, Greene i Mark (2006) continuen caracteritzant l'avaluació com una pràctica social compromesa amb la gent que hi participa, dels seus programes, polítiques i pràctiques, tant a nivell social, com relacional, polític i ètic. La veuen com un judici per a valorar la qualitat d'un programa, una política o una pràctica. Es tracta d'un procés basat en les relacions que es produeixen entre els participants i l'avaluador, en contextos determinats, a través d'una negociació que es mou entre els límits del context, els interessos públics i la metodologia emprada. Precisament, les metodologies que es porten a terme venen influenciades per les característiques socio-polítiques i econòmiques del context on es porta a terme l'avaluació, de com són les interaccions que es produeixen entre participants i de les polítiques i valors que formen part d'un model avaluatiu determinat. Els autors diferencien entre el paradigma quantitatiu i el qualitatiu de l'avaluació (taula 8):

	<b>Paradigma quantitatiu</b>	<b>Paradigma qualitatiu</b>
<b>Models</b>	Centrats en els objectius	Centrats en la interpretació del món social
<b>Mètodes</b>	Focalitzen en la freqüència o magnitud d'un fenomen (els efectes del programa)	Focalitzen en el significat de l'activitat humana
<b>Representació</b>	En números i dimensions ordenades	En paraules, imatges o símbols
<b>Valors</b>	Punt de vista a llarg termini, amb els valors estudiats empíricament, sinó queden fora dels límits de la ciència i més propers als límits de l'ètica, la moralitat, la religió i la política	Valors vistos com inherents a l'acció humana i a tot el coneixement generat al voltant de l'acció

Taula 8- Diferències entre els paradigmes quantitius i qualitius de l'avaluació (adaptat de Shaw, Greene i Mark, 2006)

Finalment una darrera definició d'avaluació aportada per Jorba, Martí i Parés (2007):

*“l'avaluació és un procés sistemàtic d'obtenció d'informació orientat a emetre judicis de valor respecte uns criteris establerts prèviament i definint una estratègia sistemàtica per obtenir i analitzar la informació”.*

Especifiquen que cal una planificació sobre el què es vol mirar, a on i com fer-ho. Cal reflexionar sobre els objectius i determinar els criteris a utilitzar, la informació que es farà servir, quina serà la millor metodologia per a obtenir-la, qui farà el rol d'avaluador, així com es relacionarà amb el procés avaluatiu.



Pels autors, els resultats de l'avaluació s'ha de concretar a dos nivells:

- Per una banda, amb una discussió on es considerin els punts febles del procés i les seves causes, així com les fortaleses i com poden ajudar a reforçar les debilitats detectades.
- I per l'altra banda, a partir de la discussió, fer unes propostes de millora, ja sigui per aplicar durant el desenvolupament del procés avaluat o com a recomanació per a futures vegades, depenent del moment on es porti a terme l'avaluació.

Aquests resultats es poden recollir en un document de compromisos, on s'especifiquin criteris, metodologies, resultats i accions.

Es conclou que l'avaluació no pot ser una activitat puntual i que si es pretén convertir-la en un espai d'aprenentatge i millora, ha d'aparèixer al llarg del procés avaluat. L'avaluació ha de ser prou flexible per a permetre el seu ús en diferents contextos.

Per altra banda, els autors descriuen quatre maneres d'aproximar-se a l'avaluació (fig. 4), inspirades en el treball de Guba i Lincoln (1989),:

- L'avaluació orientada als resultats, on l'objectiu és quantificar l'impacte dels resultats d'un procés, en relació a uns objectius establerts prèviament. S'utilitzen uns criteris quantitius que reflecteixen l'objectivitat i la neutralitat dels resultats i que en permeten la replicabilitat en d'altres contextos. Amb aquest tipus d'avaluació, no s'identifiquen les causes que fan que els resultats desitjats s'obtinguin o no. En aquest cas cal un anàlisi dels processos per a poder-los millorar.
- Això s'aconsegueix en part amb l'avaluació com a gestió, on el focus avaluatiu es col·loca entre els objectius prefixats i el com s'ha arribat a assolir-los. No es descriuen resultats, s'identifiquen factors que han ajudat a assolir-los. Com en l'avaluació de resultats, l'avaluador no s'implica en el procés.
- Un pas endavant el tenim en l'avaluació com a judici, aportant una òptica normativa; en aquest cas es valoren el resultat i el procés, partint d'uns ideals polítics previs. L'avaluador actua com a jutge que emet judicis de valor sobre la qualitat del que s'avalua.
- Finalment, arribem a l'avaluació com a negociació i construcció conjunta de coneixement. Els objectius i criteris a avaluar venen definits pels participants en el procés, que en valoren l'èxit. Es tracta d'una avaluació col·lectiva i constructivista, on es té en compte la diversitat de punts de vista. L'avaluador actua com a mediador, confrontant valors i necessitats. Es tracta d'un tipus

d'avaluació difícil de portar a terme, amb les mateixes característiques, en d'altres contextos.

És a partir de l'aproximació a l'avaluació com a negociació, que es pren com a referència del model teòric d'avaluació d'aquesta recerca. Per això, en el següent apartat, es descriuran detalladament els preceptes d'aquest tipus d'avaluació, realitzada per Guba i Lincoln i batejada com a 4a generació d'avaluació.

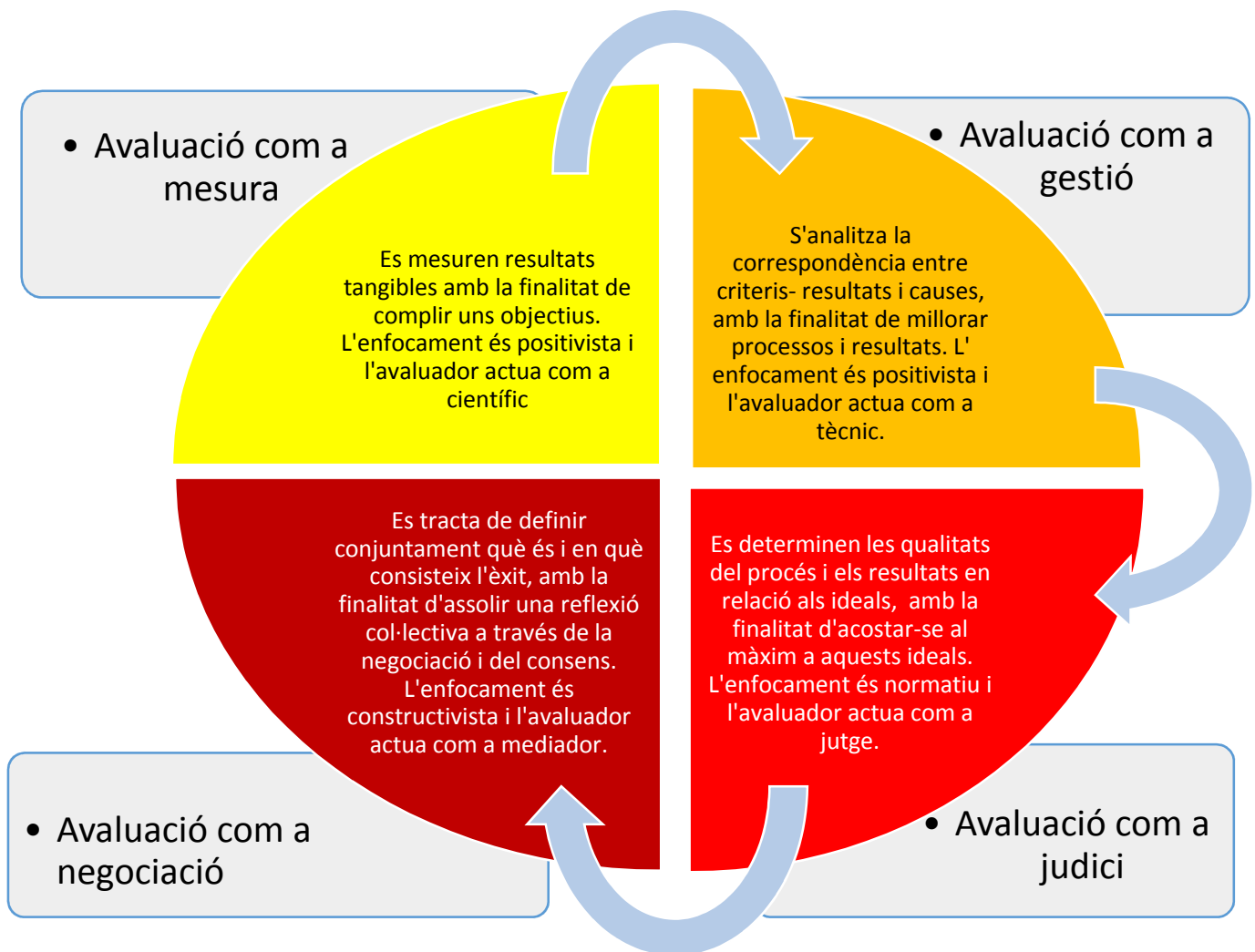


Figura 4- Aproximacions a l'avaluació (adaptat de Jorba, Martí i Parés, 2007)

#### D4.2.2- La quarta generació d'avaluació: el nostre model

Guba i Lincoln (1989), en el seu model, incorporen el caràcter social, polític i orientat als valors de l'avaluació. Està organitzat en quatre generacions:

- La primera generació: la mesura. Els tests escolars. S'ensenya el coneixement veritable i els infants han de demostrar que l'han après en tests de memòria i se'ls hi dóna una nota.
- La segona generació: la descripció. S'avalua el model escolar i es fa una diagnosi de si serveix per a complir els objectius proposats o no.
- La tercera generació: els criteris/ judicis. Avaluador com a jutge, amb funcions tècniques i descriptives. Calen uns estàndards per a poder jutjar.

Existeixen problemàtiques associades a aquestes generacions prèvies: la manipulació per part dels clients de l'avaluació tant a nivell de resultats com de la manera com es porta a terme, no hi ha pluralitat en els valors ja que parlem d'una valuació amb una metodologia científica lliure de valors, existeix una dependència de les dades quantitatives, els resultats no són negociables, i no es troben influenciats pels valors. En definitiva, el mètode científic limita les interpretacions de l'avaluador, que no té control sobre els resultats de l'avaluació un cop l'ha realitzat.

- La quarta generació: és responsiva perquè els/ les participants a l'avaluació en negocien els límits i els paràmetres, que en anteriors generacions, ja venen establerts a priori; també és constructivista ja que s'utilitza una metodologia alternativa al paradigma científic. Les demandes, preocupacions i qüestions dels/ de les participants són el focus organitzatiu de l'avaluació. Aquests han de tenir l'oportunitat de tenir accés als resultats de l'avaluació que els afecta, per a poder exercir un control sobre els seus interessos. Segons els autors, el propòsit de l'avaluació és refinar i millorar, a part de jutjar. Si els/ les participants a l'avaluació entren dins el procediment, es focalitzen les energies del grup a situacions on hi ha desacord. Els/ les participants a la quarta generació d'avaluació s'eduquen mútuament a participar en el procés, ja que es confronten diferents punts de vista sobre els resultats per tal de reconstruir pròpies interpretacions per acomodar-hi les diferències o contra arguments. L'investigador veu el món real des d'una diversitat de perspectives que són les que aporten els/ les participants a l'avaluació. Finalment, es basa en un procés hermenèutic/ dialèctic que requereix de construccions que s'enfronten a d'altres construccions, i que guien cap a successives millores de les construccions avaluades, reconsiderant posicions prèvies, fins arribar a un consens. L'únic però a la metodologia constructivista és que li costa donar resposta a la generalització, és molt concreta.

Cada nova generació d'avaluació inclou a les anteriors. En una avaluació es generen constructes significatius que donen sentit a la situació on es troben, per part tant de

l'avaluador com dels participants a l'avaluació. Són constructes lligats al context físic, psicològic, social i cultural que els envolta i que cada participant li dóna el seu sentit, a través del consens. D'aquesta manera, no parlem d'una avaluació plenament mediatitzada per l'avaluador i el client, sinó que en el producte de l'avaluació tothom si sent representat i és fa a través de la negociació. A la quarta Generació, les realitats no són objectivables, són construïdes per la gent, sempre sota la influència de factors socials i culturals. Al final, el que s'obté no són unes conclusions o recomanacions, sinó una agenda de negociació de qüestions no resoltes. L'objectiu és crear un judici consensuat entre els/ les participants que partien d'unes construccions emic (amb un significat pels/ per les participants), diferents i fins i tot conflictives.

Guba i Lincoln caracteritzen el seu model d'avaluació amb els següents principis:

- L'avaluació és participativa i educativa. Dóna poder tant pels seus aspectes procedimentals com pel fet de compartir informació.
- L'avaluació és un procés socio-polític. Els elements culturals i polítics s'incorporen al procés avaluatiu
- L'avaluació és un procés col·laboratiu on s'evolucionen les construccions consensuades.
- L'avaluació és un procés d'Ensenyament- Aprenentatge. Cada participant és educador i aprenent a l'hora quan comparteix les seves construccions amb els/ les altres.
- L'avaluació és un procés continu, recursiu i divergent. Les construccions que en surten resten obertes al canvi i al poder.
- L'avaluació és un procés emergent i impredecible. No se sap quines construccions s'avaluaran al principi, ni la nova informació que s'anirà abocant al procés.
- L'avaluació és un procés que crea realitat.
- L'avaluació i l'acció formen part del mateix procés, tot i que es trobin separats en el temps i l'espai.

Per altra banda l'avaluador té un rol tècnic, d'especialista en la mesura, tant de metodologies qualitatives més constructivistes, com de qualitatives. Però també té un rol de descriptor, no només relatant quins objectius s'assoleixen i quins no, sinó també descrivint el context i els factors descoberts. L'avaluador també juga un rol de jutge, com a mediador del procés de judici. Ajuda als/ a les participants a arribar a un consens en les construccions que conformen les conclusions i recomanacions

Però l'avaluador també adquireix nous rols a la quarta generació:

- Passa de ser controlador a col·laborador. Un rol polític que facilita la participació de tothom.
- Rol d'aprenent i d'ensenyant: aprendre quines són les construccions més competents i ensenyar-les als/ a les participants.
- Formador de la realitat, més que un descobridor. És un tècnic que facilita el procés, però que actua com a actiu participant que conforma el producte final.
- Passa d'observador passiu a rol d'agent de canvi: crea una realitat nova i més complexa, a través d'unes construccions amb implicacions directes cap a l'acció.

Finalment, el procés de la quarta generació d'avaluació inclou:

- Contactes amb qui organitza l'avaluació.
- Tria dels participants.
- Cada grup de participants amb qüestions que volen posar en joc.
- Creuar les dades entre grups de participants.
- Generar consens al voltant de les construccions.
- Preparar una agenda de negociació al voltant dels ítems on no s'ha arribat a un consens.
- Recollida de la informació generada a l'agenda de negociació.
- Crear un fòrum de representants dels/ de les participants per tal de donar una nova volta a les construccions on no s'ha arribat a un consens.
- Comunicar les troballes.
- Reiniciar l'avaluació per a resoldre les construccions on encara no s'ha arribat a un consens

### **D4.3- Com analitzem el llenguatge avaluatiu?**

El model de quarta generació d'avaluació és el que inspira el tipus de recerca que portem a terme en aquesta investigació, més en concret, en com s'organitza la metodologia d'investigació. A l'hora d'avaluar però, necessitem un instrument que valori el fenomen que estem analitzant. I aquest fenomen es centra en el llenguatge, i no en qualsevol, sinó en el llenguatge avaluatiu. És per això que ens va semblar adient utilitzar la Teoria de la Valoració de White (2000), com a eina per analitzar el discurs valoratiu en contextos d'avaluació com el nostre.

#### **D4.3.1- Com definim la Teoria de la Valoració?**

Kaplan (2004), defineix la teoria de la valoració partint de les diferents aportacions d'Iedema et al. (1994), Martin (2000) i White (2003):

*“La teoria de la valoració serveix per descriure i explicar els sistemes d’opcions semàntiques que ofereix el llenguatge per avaluar, adoptar posicions, negociar relacions, construir persones textuais i aconseguir que les postures ideològiques semblin naturals”.*

Segons White (1998) el llenguatge avaluatiu es *“un sistema de recursos semàntics pels quals un discurs pot transportar múltiples posicions intersubjectives i actituds, en relació a com siguin els participants i els processos”.*

La Teoria de la valoració es una eina per esbrinar com s'utilitza la llengua per avaluar, posicionar-se, construir persones textuais i gestionar posicions i relacions interpersonals. Explora els judicis que es fan al voltant de les persones, objectes, successos, fenòmens i les aliances entre els que comparteixen punts de vista i la distància amb els que no.

El marc de treball sobre el llenguatge avaluatiu apareix a mitjans dels anys 90 del segle passat a la Universitat de Sidney, dirigit pel professor James Martin. També destaquen els treballs fets en aquest àmbit a la Universitat de Birmingham a Gran Bretanya. Hi ha diferents línies de recerca: les diferències d'estil, com els usos del llenguatge avaluatiu construeixen diferents veus autorials, com diferents gèneres usen diferents estratègies avaluatives, les estratègies comunicatives emprades, sobre les diferents assumpcions al voltant dels valors i sistemes de creences,...

#### D4.3.2- La Lingüística Sistèmica Funcional (LSF)

La Teoria de la Valoració es fonamenta en la Lingüística Sistèmica Funcional (LSF) de Halliday (1994) i en les nocions de dialogisme i heteroglòssia de Bakhtin (1981). L'ús dels diferents recursos avaluatius depèn segons els gèneres, registres i estils individuals. A més, permet descobrir la ideologia que s'amaga darrere d'un discurs, així com veure quines són les estratègies retòriques que s'utilitzen perquè aquesta ideologia formi part d'un discurs natural. Finalment, ajuda a explicar la forma com els textos es construeixen. Els patrons d'ús dels diferents recursos avaluatius, permeten estructurar-lo com a unitat discursiva. Segons White (1998), la LFS explica el llenguatge com una modalitat d'acció social. El llenguatge i el context on opera, són sistemes de significat (semiòtic) i es construeix la relació entre els dos com a una realització.

El llenguatge es troba íntimament relacionat amb el context on s'utilitza. Així la variabilitat del llenguatge ve condicionada per aspectes del context social, els rols socials i les relacions dels que estan implicats en el procés comunicatiu. Les configuracions condicionades pel context del llenguatge, són els registres. Les clàusules

es poden classificar segons si són oferiments o demandes d'informació (afirmacions o preguntes) o s'ofereixen béns i serveis (ordres i ofertes). Les que tenen a veure amb intercanvi d'informació, són les proposicions; les que tenen a veure amb l'intercanvi de béns i serveis, propostes (Halliday, 1994). La construcció de significat avaluatiu potencial és un fenomen que es pot observar en tots els dominis del discurs.

Per tant, el llenguatge serà un recurs sistemàtic per a expressar significats en un context. La Teoria de la Valoració posa de relleu els significats que s'expressen en contextos concrets on es produeixen valoracions. Quan s'elabora un enunciat, es comença escollint els significats i s'acaba generant la seva estructura. Aquest procés (el llenguatge) té lloc en tres plans de significat (metafuncions), al mateix temps:

- El pla del contingut (metafunció ideacional). Es construeix una realitat de participants, processos i relacions.
- El pla de la interacció (metafunció interpersonal). Caracteritza els participants en l'intercanvi lingüístic, en termes de rols socials, relacions i actituds.
- El pla del text (metafunció textual). Recursos que organitzen un flux ideacional i interpersonal

D'aquestes tres metafuncions, la Teoria de la Valoració es queda amb la interpersonal, ja que el que interessa és analitzar la interacció social, on s'ubiquen els nostres punts de vista sobre situacions i persones i on es negocien les relacions socials i s'expressen els sentiments.

Kaplan cita a Halliday (1978) per a definir el registre que és conseqüència lingüística de tres variables situades al context comunicatiu: el camp, el tenor i el modus.

- El camp serien els temes i activitats que tracta el discurs. Sol ser la naturalesa de l'acció social establerta
- El tenor és la dimensió del registre o context que vincula als participants, les seves relacions, posicions i rols i la negociació que s'estableix. És la variable que s'estudia.
- El modus té a veure amb el rol que juga el llenguatge en l'activitat

#### D4.3.3- La dimensió dialògica del discurs

A nivell teòric, la Teoria de la Valoració també té en compte la dimensió dialògica del discurs (Bakhtin, 1981), assentada en la comunicació social. L'acte comunicatiu és un intercanvi de veus amb diferents punts de vista. Implica la multiplicitat de llenguatges que trobem en una mateixa cultura (Heteroglòssia).

L'enunciat és el lloc d'intercanvi verbal, conformat per fragments de discursos previs i dirigits a algú. Pot ser resposta a un altre enunciat o una anticipació del que els que escolten respondran. Es cita a Kristeva (1986), per a definir la intertextualitat: *“tots els enunciats es basen en d'altres del passat, es construeixen i reelaboren en base a ells i es poden utilitzar de la mateixa manera en d'altres contextos comunicatius”*.

#### D4.3.4- Els dominis semàntics de la valoració des de la Teoria de la Valoració

Els dominis semàntics de la valoració segons la Teoria de la Valoració s'organitzen en tres sistemes (Kaplan 2004, 2007; White, 2000; Hood i Martin, 2005) (Figura 5):

- a) L'Actitud que fa referència als posicionaments actitudinals i que es relaciona amb els recursos lingüístics que assignen respostes emocionals i valors culturals, ètics i estètics.
- b) El Compromís, en relació al posicionament dialògic i intertextual. Els recursos lingüístics posicionen la veu del que parla, com del significat que serveix per a reconèixer o ignorar punts de vista alternatius.
- c) La Gradació, que introdueix el concepte d'escala a través de la intensitat de la Força que els que parlen graduen els seus enunciats, com a la intensitat del Focus d'aquests enunciats

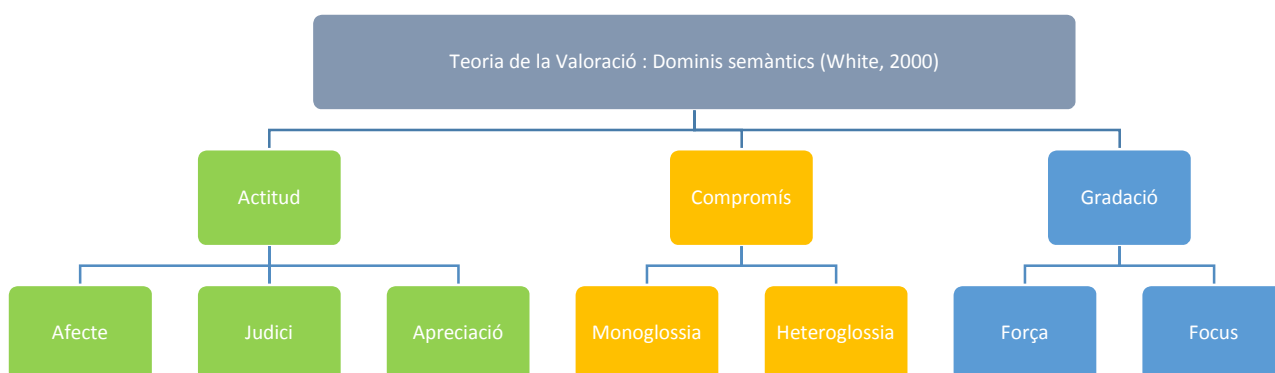


Figura 5: Esquema amb els dominis semàntics de la valoració segons la Teoria de la Valoració (adaptat de White, 2000)



**a) L'actitud:** sentiments, emocions, judicis de comportament i avaluació de coses. Són significats que atribueixen un valor o una avaluació intersubjectiva als participants/ processos. Pot ser explícita (assenyalant paraules que donen valor positiu o negatiu de forma directa) o implícita (el que rep el missatge ha d'aportar el seu sistema de creences per a interpretar el text). Es divideix en afecte, judici i apreciació. El primer té a veure amb el sistema actitudinal bàsic i la resta en formes institucionalitzades de les emocions.

- **L'Afecte:** Cobreix l'emoció. S'utilitza per a construir reaccions emocionals. Registra sentiments positius i negatius L'afecte vist com a qualitat que descriu els participants o en forma de procés. 6 factors que conformen l'afecte: poden ser positius o negatius (Ric-pobre), oposant la manera com un es comporta amb el que pensa (li va somriure vs. li agradava), oposant un procés mental amb un estat relacional (li agrada ella vs. ella està feliç), valoracions amb lexicalitzacions que es graduen al llarg d'una escala (desagradar, detestar, odiar), oposant emocions amb desitjos (m'agrada vs. m'agradaria) i agrupant les emocions en tres tipus de dicotomies: infeliç- feliç (en relació a afers del cor), insegur- segur (té a veure amb el benestar social) i insatisfet- satisfet (en relació a complir uns objectius o no) (Martin i White, 2004). Segons White (2000), les avaluacions molt intersubjectives posen en joc la solidaritat entre emissor i receptor. Si s'avalua de forma molt afectiva, el que parla convida a l'audiència a compartir aquesta resposta emocional. Si s'accepta, augmenta la solidaritat entre el que parla i l'oient. D'aquesta manera, el receptor està més preparat per acceptar el posicionament ideològic del que parla. Per contra, si no s'accepta la valoració afectiva, baixa la solidaritat i no s'arriba a l'acord ideològic.
- **El Judici:** Cobreix l'ètica. S'usa per a valorar el comportament segons unes normatives socials. S'admira o es critica. Refà els sentiments en relació al comportament, que es poden mostrar com a normes i regulacions administratives (ètica i moralitat). També és positiu i negatiu, tot i que la interpretació depèn del context (Martin i White, 2004). Com ens hem de comportar i com no. Són normes socials que agafen un rol de regulacions socials. La conducta es pot avaluar com a: moral/ immoral, legal/ il·legal, acceptable/ inacceptable, encomiable/ deplorable, normal/ anormal (Kaplan, 2004). Es divideix en estimació social i sanció social. L'estimació social es subdivideix en normalitat (usual- inusual), capacitat (capaç- incapaç) i

tenacitat (resolt- no resolt). S'avalua la normalitat, la competència i la resolució i decisió d'una persona. Pel que fa a la sanció social, es divideix en veracitat (honest- corrupte) i propietat (ètic- deshonest).

- **L'Apreciació:** Correspon a l'estètica. El seu ús es concentra en construir el valor de les coses, els fenòmens, tant el producte com el procés (estètica i valor). També pot ser positiva i negativa (Martin i White, 2004). S'avaluen artefactes, textos, constructes, objectes naturals o manufacturats. Les persones també es poden avaluar per l'apreciació, però només quan es veuen com a entitats i no com a participants amb conducta. Inclou una avaluació estètica i una de valuació social no estètica. (Kaplan, 2004). Es divideix en reaccions (ens fa sentir bé) i pot ser d'impacte i de qualitat, la seva composició (equilibrat) que pot ser d'equilibri i de complexitat i el seu valor (autèntic). La reacció es relaciona amb el procés mental d'afecte i correspondria a la metafunció interpersonal. Descriu com va atreure la nostra atenció un procés o objecte avaluat i com ens va impactar. La composició seria el procés mental de percepció i la metafunció seria textual. Posa en valor la nostra percepció de la proporció i el detall. Finalment, el procés mental de la valuació o taxació social seria la cognició i la metafunció es correspondria amb l'ideacional. Es refereix a la importància social del que s'ha avaluat o al perjudici o dany (Martin i White, 2004).

L'apreciació i el judici són orientats cap a l'entitat avaluada i no tant al subjecte avaluador. Són menys personalitzats que l'afecte, que és més subjectiu. El judici avalua conductes humanes i l'apreciació, objectes, textos i constructes.

La semàntica de l'avaluació es centra en com se senten els que participen en una interacció, quins judicis emeten i quin valor donen als fenòmens de la seva experiència. Les emocions, els judicis i els valors juguen un paper important en la negociació de significats.

- b) El compromís:** l'origen de les actituds i el joc de veus al voltant de l'opinió en el discurs. És el posicionament del que intervé respecte la posició de valor i en relació a les respostes potencials cap aquesta posició de valor. El posicionament es fa a través de citar, informar, reconeixent o negant una possibilitat,... Es negocia un espai interpersonal per a les pròpies posicions dins la diversitat de veus alternatives. La posició intersubjectiva es considera més en termes socials que no individuals. Es tracta d'un posicionament dialògic social on els que intervenen reconeixen o no

posicions alternatives a la seva pròpia: Discurs monoglòssic i heteroglòssic (Bakhtin, 1981). Segons Bakhtin, tota comunicació es troba en un món social on hi domina la perspectiva heteroglòssica, amb una diversitat de veus i posicions semiòtiques. Quan parlem, el que diem interactua amb totes les posicions socials divergents/ convergents activades per una frase.

Martin i White introdueixen els recursos de posició intersubjectiva en relació al compromís. La construcció dels significats depèn del context heteroglòssic de frases prèvies, alternatives i anticipació de respostes. Es classifiquen de la següent manera:

- Queixa: on es rebutja una posició contrària. Es subdivideix en negació (no) i contra expectativa (encara no).
- Proclamació: proposició que va a missa. Se suprimeixen alternatives. Es subdivideix en concórrer (d'acord), pronunciació (la veritat és que), recolzament (s'ha demostrat).
- Consideració: on s'invoquen posicions alternatives (això sembla).
- L'atribució: es posen sobre la taula dues opcions possibles. Es subdivideix en reconèixer (Tal diu), distància (qual afirma).

Bakhtin contraposa el que serien posicions afirmatives nues o neutrals, les monoglòssiques, on el context comunicatiu és conformat per una sola veu, sense posicions alternatives, però amb potencial retòric i d'intersubjectivitat important ja que nega la diversitat de veus, amb les heteroglòssiques, que parteixen d'un context comunicatiu divers. (Kaplan, 2004; Martin i White, 2004). White (1998) diferencia segons qui es presenta com a font de la proposició, si el que parla canvia la responsabilitat respecte d'una proposició determinada, a una font externa. Parla d'intravocalització on és la veu interna de l'autor el que assumeix la responsabilitat dels enunciat emesos i el que fa és destacar la veu pròpia d'entre la resta de veus alternatives; inclou la probabilitat (on l'autor obre el seu potencial per a interactuar amb la diversitat heteroglòssica), l'aparença (també obre el potencial de diversitat heteroglòssica, explicitant les evidències al voltant de les proposicions), el rumor (enunciat basat en el que ha dit algú desconegut, fet que manté oberta l'alternança heteroglòssica). En aquest cas, estaríem parlant d'una intravocalització oberta, ja que són recursos que permeten expandir el diàleg heteroglòssic. Per altra banda, tindríem una intravocalització tancada, que inclouria la proclamació, que limitaria les possibilitats d'interacció heteroglòssica. Es multipliquen les veus del discurs,

assenyalant la veu de l'autor d'entre una quantitat de possibles veus. I l'extravocalització que introdueix veus externes al discurs, el que seria discurs reproduït, citat o reportat.

La perspectiva dialògica ens permet veure les relacions que s'estableixen entre el que intervé per dir alguna cosa, respecte el posicionament que han agafat uns altres; és a dir, com el reconeix i com s'hi posiciona (a favor, en contra, neutral,...). També hi trobem l'anticipació del que s'espera que respongui el que escolta la intervenció. Alguns enunciats poden ser neutrals des del punt de vista interpersonal, per tant són objectius. Però d'altres poden estar carregats de sentit interpersonal i ser actitudinals o opinables.

**c) La gradació:** gradua el fenomen a través del qual s'amplifiquen els sentiments i les categories es difuminen. Afecta a totes les categories actitudinals i dóna un major o menor positivisme o negativisme. Tot i així, el compromís també mostra certa gradació, segons el grau de compromís de qui parla o el grau d'implicació en el que es diu. Es divideix en:

- **La Força**, que ajusta el grau d'una valoració (la intensitat o quantitat), com de fort o feble és un sentiment (intensificant-lo, comparant-lo, repetint-lo) dins una escala de gradació de baix a alt que ve determinada per adverbis intensificadors, amplificadors i emfàtics. Seria la Força explícita (lleugerament, en certa manera,...). Però l'escala pot ser implícita, de manera que la menor o major intensitat opera a través de tot el sistema de valoració. En aquest cas, parlariem de Força implícita (adora- estima- agrada). La gradació escalar es mou en l'àmbit actitudinal, però també en el de mida, vigor, extensió, proximitat,... Les valoracions d'intensitat poden ser sobre qualitats, processos o sobre modalitats verbals de probabilitat, usualitat, inclinació i obligació. Pel que fa a la intensificació, es refereix a qualitats (lleugerament trist) i a processos (lleugerament molest). I per altra banda, les quantificacions, tant a mesures imprecises de nombre (alguns quilòmetres), com de presència d'entitats respecte característiques com la mida, el pes, la distribució o la proximitat (petita quantitat, muntanya propera).
- Per altra banda, hi ha **el Focus**, que s'encarrega de graduar el que no és graduable, ajustant la fortalesa dels límits de les categories, col·locant-les al centre o a la perifèria. S'enfronta a un exemple central d'una

categoria semàntica i a partir d'aquí el col·loca més pròxim o més allunyat. Es pot aguditzar l'especificació del que es diu (un veritable amic) mitjançant amplificadors, o afeblir-la a través d'un llenguatge evasiu (tocava una mena de jazz), on els valors de relació tenen els límits imprecisos. Tot i que el Focus opera en contextos no graduables, pot haver-hi un sentit d'intensificació. El focus seria l'ús de les escales d'intensitat a categories que no es graduen. L'augment o la disminució d'intensitat es fa mitjançant la categoria semàntica d'afiliació, per un procés d'ajustament o ampliació dels termes amb que es determina la afiliació o la qualitat del que es valora, aguditzant o atenuant el focus semàntic.

Pel que fa a la gradació com a focus, Hood i Martin especifiquen que pot tenir valor que es subdivideix en autenticitat i especificitat, per una banda; i per l'altra complitud. En relació al valor, quan el focus és difús, l'autenticitat disminueix, enfront d'una valoració d'elevació (una verdadera recerca). També diferencia el grau d'especificitat: descendent (en general) i ascendent (en particular). L'estretor de l'especificitat d'un fenomen pot assenyalar positivitat en relació a rellevància o negativitat si és limitació. Pot ser un valor positiu perquè té una ample aplicabilitat o negatiu perquè li manca definició. Tot i així, la interpretació amb un signe o altre pot dependre del co- text ( o context lingüístic que delimita el significat de les paraules. El llenguatge s'adapta al context i l'ajuda a construir). Per altra banda hi ha expressions que donen una major complitud al significat (mostra) i d'altres que menys (sembla).

#### **D4.4- Amb quines experiències avaluatives ens hem emmirallat? L'avaluació en xarxes EDS**

La Teoria de la Valoració és un recurs utilitzat per conèixer com funciona l'avaluació a través del llenguatge. En la majoria de referències bibliogràfiques consultades (White, Kaplan, Hood,...) és una eina que s'utilitza per conèixer com funciona l'avaluació en el llenguatge periodístic. També és utilitzat per d'altres investigadors en l'àmbit judicial o en el de la comunicació. En l'àmbit de l'Educació per a la Sostenibilitat, només ha estat utilitzat per Sabio (2015), integrant del grup de recerca Gresc@ a la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), tot i que la seva investigació es centra en l'àmbit del llenguatge escrit i no en l'oral, tal i com es fa en aquesta recerca.

La recerca de Sabio (2015) és sobre l'avaluació d'activitats d'una xarxa internacional d'Educació per al Desenvolupament Sostenible (EDS), la Xarxa Comenius SUPPORT. L'objectiu d'aquesta xarxa és la millora de materials i de pràctiques educatives, promovent l'EDS a les escoles, per mitjà d'un treball conjunt entre escoles, institucions de recerca i la comunitat local. En aquest treball, Sabio es planteja l'objectiu de caracteritzar l'ús del llenguatge avaluatiu en uns informes reflexius de les activitats (els RAR), on es recullen les reflexions dels participants implicats en la coordinació de les activitats realitzades a la xarxa i en la coordinació de la pròpia xarxa.

La recerca es centra en analitzar els usos del llenguatge avaluatiu i com varia al llarg del desenvolupament de les diferents activitats de la xarxa. Sabio també treballa amb la teoria de la Valoració i acaba identificant uns dominis semàntics de l'EDS en xarxa: Domini semàntic de valoració, de l'EDS i de l'estructura del text escrit. En el cas de la valoració, s'identifica l'actitud, el compromís i la gradació del discurs dels RAR. Sabio realitza un anàlisi més fi que el mostrat en aquesta investigació, ja que arriba a caracteritzar les subcategories de les categories dels dominis semàntics (és a dir, les subcategories d'afecte, judici,...). En relació a l'EDS s'analitzen els continguts i pel que fa a l'estructura del text, es centra en la relació entre coherència i cohesió del llenguatge emprat.

Les conclusions del treball mostren que l'estructura dels RAR és condicionada pel tipus d'activitat sobre la que es reflexiona, l'experiència de l'autor i el rol que juga a la xarxa. Els continguts de l'EDS també depenen de les activitats de la xarxa. Pel que fa al discurs, sobretot s'utilitza per expressar estats d'ànim, negociació, opinions i valorar idees i perspectives d'interacció entre participants. Els RAR serveixen per expressar emocions i situar posicionaments. Pel que fa a la construcció de nou saber en EDS, a mesura que avança la xarxa, l'obertura a d'altres punts de vista va disminuint.

#### **D4.5- Conclusions: quin és el nostre model?**

El nostre enfocament avaluatiu s'ajusta amb aquell que potencia el fet de millorar la qualitat dels processos que s'hi desenvolupen, que no pas en aquell que només es fixa en l'èxit del programa educatiu. El tipus d'avaluació que es porta a terme, és la participativa, tant per la seva base constructivista i dialèctica, com pel fet d'utilitzar dades qualitatives i quantitatives. Un altre punt a destacar és la implicació activa dels participants en la mateixa i on l'investigador actua com a facilitador.

Pel que fa al model d'EpS, ens situem en la proposta socio- crítica de Mayer, on el coneixement és socialment construït i on l'avaluació és un procés de canvi. L'investigador comparteix criteris de qualitat amb la resta de participants, a partir d'una negociació.

Pel que fa al model general d'avaluació, aquesta recerca s'inspira en la quarta generació d'avaluació de Guba i Lincoln (1989), no només perquè és basa en la negociació (que és el que es fa als diàlegs cogeneratius), sinó perquè és una metodologia constructivista i responsiva, on la realitat no és objectivable i és construïda en base a factors socials i culturals, per la gent. Tot i tenir una hermenèutica complexa i un funcionament llarg i confús en alguns moments, és una font d'inspiració per a la nostra recerca, ja que n'agafem el caràcter negociador, la implicació dels participants en aquest procés i el fet de donar voltes a les situacions plantejades, reflexionant fins arribar a un consens.

Un tercer posicionament a l'hora d'afrontar l'avaluació a la nostra recerca, és amb quines ulleres analitzem/ valorem tota la informació/ coneixement que es genera en l'avaluació. Com que un dels objectius és caracteritzar el llenguatge avaluatiu dels participants als diàlegs cogeneratius, ens ha semblat que la Teoria de la Valoració s'adaptava tant a les nostres necessitats, com als posicionaments teòrics d'altres aspectes de la recerca. Si volem caracteritzar el discurs avaluatiu, necessitem una eina que ens el dissecioni i ens permeti caracteritzar-lo a tots els nivells (tant d'actitud, com de posicionament, com d'intensificació del missatge). A més, aquest plantejament ens permet afinar en les diferències dels discursos avaluatius dels participants, que molts cops, a simple vista, semblen bastant idèntics. Un punt a favor de triar la Teoria de la Valoració com a eina per a caracteritzar el discurs avaluatiu dels participants, és el treball de tesi de Sabio (2015), on utilitza amb èxit aquesta teoria, en l'àmbit de l'avaluació en EpS, quan ningú ho havia fet abans.

“Vaig comparar els colomins de diverses races en les dotze primeres hores després de sortir de l’ou; vaig mesurar curiosament (...) les proporcions del bec, l’amplada de la boca, la llargada de les narius i de les parpelles, la mida dels peus i la llargada de les potes, en el tronc salvatge, en els coloms gavatxuts, els de cua ampla, els *barbs*, els *runts*, els *dragons*, els missatgers i els *tumblers*.”

Charles Darwin. L’origen de les espècies (2009:425 )

## E-QUINA METODOLOGIA HEM UTILITZAT?

### Introducció

Aquest apartat de metodologia s’estructura en quatre grans àmbits:

- El marc metodològic.
- El context.
- El procés de recollida de dades.
- L’anàlisi de les dades.

Pel que fa al marc metodològic, s’organitza en 5 apartats: primer de tot s’identificarà la metodologia de recerca que s’utilitza, després de descriure diferents tipologies de metodologies avaluatives (Latorre et al, 1996; Silverman, 2001). Tot seguit ens centrarem en descriure quina és la metodologia específica de la recerca, recollint diferents maneres d’analitzar la conversa. De totes les que s’exposaran, se n’escollirà una (l’anàlisi del discurs) i s’especificarà perquè s’ha triat aquesta metodologia i no una altra (Iníiguez, 2006; Flick, 2009). Un cop haguem triat la metodologia de recerca que utilitzarem, es definirà el concepte de Discurs per tal de situar l’anàlisi (Cots et al., 1989; Brown i Yule, 1993). Finalment, es desenvoluparà amb profunditat la visió d’anàlisi de



discurs que s'utilitzarà com a metodologia d'anàlisi (Silverman, 2001; Georgakopoulos i Goutsas, 2004, Johnstone, 2008).

El següent pas es presentarà el context tot descrivint el procés d'avaluació de les activitats d'Educació per a la Sostenibilitat i el de recerca d'anàlisi del discurs avaluatiu utilitzat en un dels Diàlegs Cogeneratius en Educació per a la Sostenibilitat (DICES), per avaluar una de les activitats (Fem Oli!) i com s'interrelacionen entre ells, amb una comparativa de la metodologia de recerca de l'avaluació i la recerca de la tesi.

Això donarà pas a entrar a la descripció del procés de recollida de dades de la recerca i les diferents fases que el componen fent un èmfasi especial en la descripció del DICES.

Finalment, es descriurà el procés d'anàlisi de dades a la recerca, incidint en cada nivell de concreció: començant per la transcripció, la segmentació de les unitats d'anàlisi, la codificació i l'anàlisi de les dades. S'inclou un esquema que resumeix aquests diferents nivells d'anàlisi, de més general a més concret.

## **E1- Quin marc metodològic té aquesta recerca?**

### **E1.1- La metodologia de recerca**

Aquesta recerca es troba influenciada per dos camps de recerca: l'educació i l'avaluació. Latorre et al. (1996), defineixen la investigació orientada a la pràctica educativa, no com una manera d'acumular coneixements, sinó una manera d'aportar informació que ajudi a la presa de decisions pel canvi de la pràctica educativa.

Per altra banda, la investigació avaluativa s'utilitza per a prendre decisions i per determinar l'eficàcia d'organitzacions i programes educatius. Es basa en l'obtenció de judicis de valor sobre un fenomen.

Existeixen dues orientacions diferents pel que fa a la metodologia avaluativa (Silverman, 2001):

- L'empírico- analítica: amb diferents models com el que es basa en objectius, el que ho fa en el mètode científic, el que és orientat a la decisió.
  
- El d'orientació humanístic- interpretatiu amb una perspectiva holística. També amb diferents models:

- El de finalitats (Scriven, 1967), on es valoren els efectes i les necessitats, prescindint dels objectius del programa.
- L' intrínseca, que valora les qualitats del programa, sense comptar amb els efectes i que jutja les finalitats, l'estructura, la metodologia usada, les qualificacions i l'actitud personal.
- La de negociació, on es millora la capacitat de valorar i perfeccionar la contribució a la pràctica educativa dels educadors, orientant a les persones que porten a terme les avaluacions dels programes. El disseny és obert per no encotillar la investigació.
- El disseny il·luminatiu de Parlett i Hamilton (1977), que analitza el programa en la seva totalitat, tant el sistema d'ensenyament com l'aprenentatge.
- El disseny democràtic, que és naturalista, on l'avaluació és dóna en el marc de la realitat diària (Attenhouse, 1984). Orienta l'educació a decidir què fer i com fer-ho. És un disseny democràtic perquè reconeix les diferents interpretacions dels participants i així facilita la transformació de concepcions, creences i interpretacions.
- Finalment, el disseny responent (Stake, 1976), on l'avaluació es compara amb alguna norma. Es tracta d'emfatitzar el que s'ha observat per la satisfacció- insatisfacció que genera. Respon a problemes i qüestions reals que es plantegen a les persones implicades en un programa educatiu. Es negocia amb les parts implicades el que cal fer. Segons Guba i Lincoln, (1982), amplia el concepte d'objectius, incloent factors contextuals.

Els dissenys empírico- analítics són més apropiats per avaluar efectes finals i encaixarien en els models sumatius d'avaluació que no es preocupen per la naturalesa del programa, sinó pels efectes. En canvi els humanístics- interpretatius, ajuden a elaborar, implementar i avaluar programes educatius. En aquest cas parlariem d'avaluació formativa que ajuda a desenvolupar el programa i la sumativa que analitza el valor un cop s'ha realitzat el programa.

En el nostre cas estaríem més per una orientació humanístic- interpretativa, que es basaria en l'avaluació dels processos. En concret, ens decantaríem cap a un model d'avaluació participativa, àmpliament detallat en el capítol de marc teòric d'aquesta

investigació. Aquest tipus d'avaluació recull diversos aspectes dels dissenys descrits amb anterioritat (negociació, context, qualitat del procés,...)

## **E1.2- Quina metodologia específica utilitzem per l'anàlisi del fenomen?**

Per començar amb aquest apartat de la metodologia utilitzada en la investigació, recollirem les paraules d' Iñiguez (2006), que comenta que:

*“en una conversa hi entra en joc una gran quantitat de coneixement sobre el llenguatge, el discurs, la comunicació, el context,... Aquest coneixement és compartit per múltiples comunitats socials, que formen el terreny comú per a l'acció, la interacció, el discurs i les pràctiques socials”*

Aquesta riquesa inherent en la conversa, fa que existeixin múltiples maneres d'abordar-la. Cots et al.(1989) i Iñiguez (2006), enumeren les diferents orientacions de l'anàlisi del discurs:

- La socio- lingüística: on el focus és en l'ús lingüístic, en concret a les varietats de repertori verbal d'una comunitat de parla.
- La socio- lingüística interaccional: on el llenguatge es situa a les circumstàncies concretes de la vida quotidiana (Goffman). S'analiza la inferència conversacional per arribar a una comprensió del que passa en els intercanvis comunicatius. En aquest cas, la inferència seria com s'interpreta d'una manera situada, les intervencions comunicatives dels participants, elaborant les seves pròpies respostes (Gumperz, 1978). Interessen els intercanvis comunicatius jeràrquics deguts a factors socials i culturals.
- L'etnometodologia (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974), on s'analiza la conversa espontània. Analitza les activitats pràctiques quotidianes i el focus és en les persones i la seva interacció del dia a dia en contextos immediats. El llenguatge seria una eina que dóna sentit a una situació i la realitat s'interpreta, es construeix, es negocia i es manté a través de les interaccions comunicatives. En aquest cas, el principi organitzador de la conversa és el torn de paraula i analitzant-lo, es pot veure el seu ús per a gestionar la conversa, canviar el to, la intenció,...
- L'etnografia de la comunicació: estudia com el coneixement social, psicològic, cultural i lingüístic fa que el llenguatge sigui utilitzat de manera apropiada (Shiffrin,

1994). Es tractaria de comprendre el món cultural d'un grup a través del seu comportament comunicatiu, descobrint els patrons de parla que utilitzen els membres d'una comunitat, per tal de complir tasques socio- culturals; l'objectiu és entendre com es posen en joc els valors i les creences al voltant de la realitat cultural pròpia.

- La psicologia discursiva: que s'orienta cap a la construcció del coneixement del discurs, de la interpretació de la realitat (Edwards i Potter, 1992).
- La pragmàtica: analitza l'ús del llenguatge en un context, en concret, les relacions entre els signes i els seus usuaris. Serveix per identificar la implicació i el coneixement sobre el que es parla. Focalitza en les formes lingüístiques que reflecteixen característiques del context, per tal de comprendre les intencions i els objectius dels que participen en l'acte verbal. Perquè s'escullen unes respostes davant d'unes altres i així esbrinar regularitats en l'ús de la llengua segons el context. Es centra en tot allò que es comunica sense ser dit explícitament. "Són les set!", volent dir que vas tard (Bassols, 1989).
- L'anàlisi de la conversa: estudia l'organització de l'acció social quotidiana, aprenent del que la gent diu o fa. S'analitza el llenguatge a l'ús i no les preconcepcions (Psathas, 1995). Segons Silverman (2001), és descriure els mètodes que utilitzen les persones per produir una interacció social ordenada. O segons Tusón (1995), és l'estudi de les converses o interaccions verbals orals. Aquest enfocament examina la realització de les accions socials, en el context on passen, és a dir, com s'han de trobar els significats de les paraules i la manera com s'usen o dit d'una altra manera, l'estructura que pren la conversa en diferents torns i les relacions que s'hi estableixen. Segons Tusón, una conversa s'elabora de forma col·laborativa entre dues o més persones i es caracteritza per tenir intervencions curtes, canvis de tema, de to i de registre. Ramos (2010) afegeix que existeix una naturalesa canviant del llenguatge que es va modificant al llarg de la interacció. En l'anàlisi, es fa ús de la noció de parells adjacents de Sacks: parell d'expressions que van juntes com una pregunta i la seva resposta (Georgakopoulou i Goutsos, 2004).
- L'anàlisi crític del discurs: estudia accions socials que es posen en joc a través del discurs, com l'abús de poder, el control i exclusió social,... El discurs és vist com a pràctica social, que no representa processos socials, sinó que hi té un caràcter constitutiu (Fairclough i Wodak, 1997). Per Parker (2004), el focus es en qüestions

de crítica, ideològiques i de poder. Van Dijk (1985), el concep com un mètode per investigar i interpretar els usos del llenguatge en els diferents espais socials (comprendre les relacions entre els usos, els contextos i les pràctiques que conformen la situació social). Per la seva banda, Rogers (2004) explicita que per comprendre les relacions entre coneixement i poder, cal entendre les relacions entre la forma del llenguatge, la seva funció, la història de les pràctiques i com s'adquireixen i es transformen els rols socials. Segons Fairclough (1992), l'ús del llenguatge és una pràctica social i per tant, el discurs reflexa i construeix el món social i s'hi refereix com a constitutiu, dialectal i dialògic, com un joc de processos. Per Gee (1996), les pràctiques socials no només es tracten al nivell de relacions socials, sinó que també compten les implicacions en relació a l'estatus, la solidaritat, la distribució de béns socials i el poder. Finalment, aquest mateix autor, distingeix discurs amb d minúscula com el llenguatge del que s'ha dit i Discurs amb D majúscula, les representacions i valoracions del llenguatge, que a més inclou les identitats i els significats. Per una banda, forma i funció del llenguatge, i per l'altra, la intenció dels que parlen. L'anàlisi del discurs crític, no només analitza el que es diu, del que apareix al text, sinó també del que és absent (com les ideologies socials i polítiques dins del text). Segons Gee, analitzar el sentit d'una paraula dins un context pot portar a resultats diferents segons el context. Situar el significat pot voler dir estudiar el context, el lloc on es situa el text, que ajuda a crear a la vegada. També pot significar analitzar els textos previs i posteriors a la frase analitzada o analitzar d'altres textos de l'autor,... En definitiva, s'hi han d'incorporar els contextos social, cultural, polític i econòmic.

- L'anàlisi del discurs: un discurs és un conjunt de pràctiques lingüístiques que mantenen i promouen certes relacions socials. S'estudia com aquestes pràctiques mantenen i promouen aquestes relacions. El llenguatge seria una pràctica constituent i regulativa (Iníiguez i Antaki, 1994). El focus seria en les relacions socials promogudes a través del llenguatge. Seguidament entrarem a desenvolupar aquest enfocament amb més profunditat.

### **E1.3- Quin enfocament utilitzem?**

Després de valorar els diferents enfocaments existents en la bibliografia revisada al voltant de la interpretació del discurs, s'ha considerat que el que encaixava més bé en el fenomen que estem analitzant, seria l'anàlisi del discurs. No estariem parlant d'un anàlisi de la conversa, ja que segons Flick (2009), té poc interès en la interpretació del

context, i és més un anàlisi formal de situacions diàries (converses de telèfon, familiars,...). A més, els preceptes metodològics (Drew, 1995; Tusón, 1995) es basen principalment en l'anàlisi dels torns de paraula (l'organització seqüencial de la parla), entre d'altres aspectes. En la nostra recerca, quan analitzem les interaccions entre els/les diferents participants, intentem veure si existeixen patrons en els usos de diferents torns de paraula, però no ens encaixa dins un anàlisi de la conversa, ja que es tracta d'un fenomen on hi participa un nombre important de participants i on és difícil trobar seqüències de parla on cadascú té un moment de parla, tal i com passa en les converses amb dues parts (Schegloff, 1968). A més, l'anàlisi de la conversa només descriu maneres que té la gent de produir ordenadament interacció social i en canvi, l'anàlisi del discurs es preocupa més per l'organització retòrica o argumentativa. Segons Flick, encara que l'anàlisi de la conversa és el punt de partida, el focus d'anàlisi se situa més en el contingut de la parla i la seva organització social, més que la lingüística. Permet analitzar el fenomen discursiu.

Tampoc utilitzaríem la pragmàtica, ja que com puntualitza Brinton (2004), se centra més en el text, és més estàtica i l'interès es en el producte. En canvi, l'anàlisi del discurs, focalitza en el que s'utilitza, és més dinàmic i s'interessa en el procés de producció.

Finalment, es descartaria l'enfocament crític de l'anàlisi del discurs, ja que en cap moment entrem a valorar qüestions del discurs com el poder, l'exclusió social, ni interpretem visions ideològiques dels participants.

#### **E1.4- La definició de discurs**

Partint de la idea de que la part central del fenomen que analitzem és el discurs, hem cregut convenient definir-lo.

Per començar, tindríem la visió tridimensional del discurs de Fairclough (1992):

- El discurs com a pràctica textual: s'estudia l'organització de la informació, la coherència i la cohesió textual.
  
- El discurs com a producte discursiu: permet la realització d'altres pràctiques socials. El focus és en la relació entre el discurs i el context, ja que s'emmarca en una situació, un temps i un espai determinat. Estructura i dona significat a l'acció social, actua sobre els contextos socials i els actors socials, i les seves relacions.

- El discurs com a pràctica social: com a relació dialèctica entre estructures i relacions socials que formen part del discurs, el qual les consolida o les qüestiona.

Aquesta recerca es centraria en la visió del discurs com a producte discursiu (el discurs avaluatiu), que entra en relació amb el context on té lloc (unes trobades per avaluar unes activitats d'Educació per a la Sostenibilitat).

Per altra banda, aquest discurs que analitzem, es troba en el marc d'unes converses. Per tant és interessant veure els principis que les regeixen:

Autors com Bassols (1989), Cots et al. (1989), Brown i Yule (1993), Tusón (1995) i Johnstone (2008), descriuen les normes que caracteritzen la conversa. Per començar, es troba regida pel principi de cooperació (la contribució que fas, sigui la que es requereix i s'accepti en l'intercanvi conversacional on es participa). En aquest punt, cal fer referència a les quatre màximes de la conversa, de Grice:

- De quantitat: sigui tan informativa com sigui possible, però no més del que calgui.
- De qualitat: sigui veritable, sense dir el que no pots fer o que no en tinguis una evidència clara.
- De relació: ser pertinent, dir una cosa en relació al tema que es tracta.
- De manera: No hi hagi ambigüitat, ser clar, breu i ordenat.

Es podria afegir també el principi de rellevància, és a dir, ser el més pertinent possible en un context determinat, de tal manera que qui escolta ho faci amb el mínim cost de processament.

Per aquests autors, el llenguatge és un instrument de comunicació contextualitzat, per tal d'expressar significats i fer efectives les seves intencions (discurs). En l'anàlisi del discurs, es busquen regularitats en les realitzacions lingüístiques que la gent emet per tal de comunicar significats i intencions. Per tal de descriure què passa entre els participants en un diàleg, es descriuen els següents ítems:

- La referència: utilitzar una expressió d'un altre (Strawson, 1950).
- La pressuposició: introduir un supòsit que el que escolta accepta sense dubte (Given, 1979).

- Les implicatures: suggerir una cosa diferent del que es diu (Grice, 1975). Pot ser convencional si depèn de les paraules textuais o conversacional si es refereix a un nombre de màximes que obeeixen els que parlen. Parlaríem del principi de cooperació.
- La inferència: procés pel qual s'interpreta un enunciat ja que no es té accés al significat pretès.

Aquí també hi entraria la importància del context on té lloc aquest discurs. Tant podria ser un límit a possibles interpretacions, com un ajut per al que es vol dir. Hi ha una sèrie de característiques del context per tal d'identificar un acte comunicatiu:

- Conèixer els rols de l'emissor i de l'audiència.
- Saber de què va el tema de que es parla.
- Tenir informació del marc on té lloc la interacció: el canal de contacte, el codi (la llengua), el tipus de missatge, l'acte (on s'inclou el gènere: un sermó en una cerimònia), l'avaluació i el propòsit. Brown i Yule també hi afegixen el co-text o discurs previ (el que s'ha mencionat abans de fer la pròpia comunicació i que té el poder de reforçar una interpretació).

En relació al context, hi haurien els següents principis:

- El principi d'interpretació local: no construir un context més ampli del necessari per arribar a una interpretació; a no ser que es digui el contrari, el marc temporal i espacial es mantenen fixes. La interpretació del llenguatge beu de l'experiència prèvia en situacions similars, del qui interpreta.
- El principi d'analogia, on existeix un marc de seguretat que es correspon a quan les coses compleixen les nostres expectatives.

### **E1.5- L'anàlisi del discurs**

Si els discursos són pràctiques socials, l'anàlisi del discurs és una manera de transformar les pràctiques discursives i de considerar el llenguatge com una manera de comprendre i estudiar els processos socials. Stubbs (1983), relaciona l'ús del llenguatge en contextos socials i amb la interacció entre parlants.



Per a Georgakopoulou i Goutsos (2004), l'anàlisi del discurs té a veure en com les pràctiques socio- culturals i ideològiques prenen part en el llenguatge. És transdisciplinari, interacciona amb moltes altres disciplines. La unitat bàsica d'anàlisi és el text (o el discurs verbal transcrit) i s'analitza el llenguatge del text que és estructurat en unitats de llenguatge significatiu.

Quan s'analitza un text, no es pot deixar de banda el context, ni la gramàtica i el lèxic. Segons Schiffrin (1988), el context sempre forma part de l'anàlisi perquè és una part indissociable del text. Context i text com a processos dialògics que s'influencien l'un amb l'altre, a través d'una relació dinàmica. Les comunicacions de la gent integren significat i estructura a un conjunt de paraules, que formen frases i combinen el llenguatge en forma de discurs, text o paralenguatge; tenen lloc en diferents ambients socio- culturals i inclouen objectius personals i interpersonals. Tot això constitueix el discurs.

Per Johnstone (2008), el discurs es troba conformat pel món, el llenguatge, els participants, el discurs previ, el mitjà i el propòsit; però el discurs, a la vegada, també conforma cadascun d'aquests ítems. Per l'autora, l'objectiu final de l'anàlisi del discurs no és una descripció de l'estat de la qüestió, sinó la crítica social i la intervenció.

Finalment, per Silverman (2001), les frases analitzades no descriuen només fets, sinó la representació d'una acció que es troba més en relació amb aspectes de les ciències socials. S'analitza la parla en pràctiques socials, i el focus es col·loca sobre el llenguatge.

## **E2- Quin és el context de la recerca?**

### **Introducció**

En aquest apartat es presenta el context i és farà des de la doble vessant avaluació-recerca, ja que són dos processos diferents, però molt interrelacionats.

Per una banda, tenim l'avaluació de les activitats d'Educació per a la Sostenibilitat sobre agroecologia escolar del Pla de Dinamització Educativa (PDE) de l'ajuntament de Sant Cugat.

Per altra banda, hi ha la recerca que s'emmarca en una de les activitats valorades a l'avaluació per a l'ajuntament de Sant Cugat, però el focus es posa en analitzar el discurs avaluatiu dels/ de les participants en les trobades que es feien per a valorar les diferents activitats.

És interessant veure com Alkin i Taut (2003) descriuen aquesta doble situació: diferencien el coneixement produït en una recerca que és generalitzable, respecte el coneixement generat en una avaluació, específic d'un context. Tot i que el coneixement es produeix de forma similar, en la recerca s'orienta a la conclusió, mentre que en l'avaluació, a la decisió. Aquests mateixos autors, diferencien l'ús de resultats en l'avaluació, potenciant l'adquisició de coneixements, davant de l'ús del procés, on s'habilita l'adquisició de noves habilitats i on es modifiquen comportaments.

## **E2.1- Les activitats d'agroecologia escolar del Pla de Dinamització Educativa (PDE)**

Després del primer cicle d'avaluació de les activitats d'Educació ambiental del PDE, que ja s'ha descrit a l'apartat de context d'aquesta recerca, es van generar unes propostes de millora. Des de l'ajuntament, amb la col·laboració d'una de les empreses de serveis educatius que realitzava les activitats, van desenvolupar unes noves activitats al voltant de l'eix temàtic de l'agroecologia escolar, que era el que volia implementar l'ajuntament a través del programa d'Agenda 21 Escolar (veure el capítol de context, d'aquesta recerca). Aquestes noves activitats tractaven diversos aspectes sobre l'alimentació en els diferents nivells educatius: a Educació Infantil es treballava l'hort com un sistema complex, partint d'un treball amb les llavors. A Primària es realitzaven diferents activitats sobre el cicle de diferents aliments (oli, pa, iogurt) i es potenciava l'entorn local del municipi (Can Monmany, Torre Negra). A Educació Secundària es realitzava un taller de conservació de llavors. Després del primer any de funcionament d'aquestes noves activitats, es va considerar apropiat fer-ne una avaluació.

En l'avaluació encarregada per l'ajuntament de Sant Cugat del Vallès, en el marc del segon conveni de col·laboració amb la Universitat Autònoma de Barcelona, es van valorar 5 activitats diferents corresponents a l'eix d'agroecologia escolar del PDE.

- L' hort és un món en petit: activitat d'una sessió, adreçada a alumnes d'Educació infantil, realitzada per una entitat de serveis educatius, amb la col·laboració d'una mestra jubilada.
- Fem Oli!: activitat de dues sessions (matí i tarda), adreçada a alumnes de segon cicle de primària, realitzada per una empresa de serveis educatius.
- Fem Pa!: activitat de dues sessions (matí i tarda), adreçada a alumnes de segon cicle de primària i realitzada per una empresa de serveis educatius, amb la col·laboració d'una ONG de dones immigrants.

- Fem iogurt!: activitat en tres sessions, una de les quals era una visita a una granja ecològica, adreçada a alumnes de cicle superior de primària i de primer cicle de secundària, realitzada per una empresa de serveis educatius, amb la col·laboració dels propietaris de la granja.
- Visitem el mercat!, activitat d'un matí, adreçada a alumnes d'infantil i realitzada conjuntament per una empresa de serveis educatius i el Museu de Sant Cugat.

De cadascuna d'aquestes activitats es va realitzar una trobada (el DICES), on van participar alguns/-es dels/ de les mestres i educadors/-es ambientals que hi havien intervingut, a més del tècnic de l'ajuntament que hi jugava més un rol d'educador ambiental, ja que va col·laborar en la creació d'aquestes noves activitats del PDE. Cal especificar que tots els docents van ser diferents a cada trobada, que els/les educadors/-es que van participar formaven part tres empreses/ entitats diferents de serveis educatius, i que el tècnic de l'ajuntament i el moderador (l'investigador d'aquesta recerca), van ser els mateixos en totes les cinc trobades realitzades.

A nivell específic de cada trobada, l'assistència va ser la següent:

- L'hort és un món en petit: tres mestres de tres escoles diferents, un educador de l'empresa de serveis educatius, el tècnic de l'àrea de medi ambient de l'ajuntament i el moderador.
- Fem oli!: Quatre mestres de dues escoles diferents (3 i 1), dos educadors/-es ambientals de l'empresa de serveis educatius, el tècnic de l'àrea de medi ambient de l'ajuntament i el moderador.
- Fem Pa!: Tres mestres de tres escoles diferents, dos educadors/-es ambientals de l'empresa de serveis educatius, una representant l'ONG que hi col·labora, el tècnic de l'àrea de medi ambient de l'ajuntament i el moderador.
- Fem iogurt!: Dos mestres de la mateixa escola, dos educadors/-es de l'empresa de serveis educatius, el tècnic de l'àrea de medi ambient de l'ajuntament i el moderador.

- Visitem el mercat!: 3 mestres de dues escoles diferents (2 i 1), una educadora ambiental de l'empresa de serveis educatius, dues educadores del Museu de Sant Cugat, el tècnic de l'àrea de medi ambient de l'ajuntament i el moderador.

La durada de les trobades estava limitada perquè la majoria de cops els/ les participants havien de tornar a la feina a la tarda. La majoria no es van allargar més d'una hora- hora i quart, que és una durada correcta segons la bibliografia consultada. L'excepció va ser la trobada per analitzar l'activitat de "Fem iogurt!", que va durar una mica més de dues hores, però ja tota l'activitat i la relació que es va establir entre els/les docents i els/ les educadors/-es ambientals al llarg de tot el procés educatiu associat a l'activitat, ja va ser fora del que és normal.

Cal destacar que abans de la realització de les trobades, es van observar les activitats a valorar, i es van gravar en vídeo. A part es va analitzar tota la documentació associada a les activitats (documentació prèvia, materials didàctics, explicacions de l'activitat a la pàgina web de l'ajuntament,...). Aquesta informació recollida prèviament, va permetre realitzar les trobades per avaluar les activitats de forma més eficaç i a més va ser informació que va ajudar a contextualitzar algunes de les preguntes que es feien als participants. El guió de les preguntes i el posterior anàlisi dels resultats per a redactar l'informe d'avaluació, es va basar en les categories utilitzades en l'instrument d'avaluació generat en el primer cicle d'avaluació de les activitats d'educació ambiental del PDE (veure el capítol de context d'aquesta recerca).

Després d'aquestes trobades, es va fer un feed- back amb els participants, per tal d'acabar de recollir les seves valoracions al voltant de l'activitat avaluada. En el cas dels/ de les mestres, se'ls hi va enviar un correu electrònic amb un breu qüestionari. No es va rebre cap resposta, i aquestes dades no es van poder incloure en l'anàlisi dels resultats. En canvi, amb els/ les educadors/-es ambientals, es va realitzar una reunió presencial de feed- back que sí que va tenir èxit i les dades que en van sortir, van servir per a complementar l'informe d'anàlisi de l'avaluació que es va entregar a l'ajuntament.

Tot el procés d'avaluació, es va realitzar durant el curs escolar 2009- 2010.

## **E2.2- El context específic de la recerca: l'activitat "Fem Oli!"**

Pel que fa a la recerca per a la tesi, l'avaluació passa a ser el context on té lloc la investigació, ja que hem focalitzat en analitzar el discurs avaluatiu dels participants, però

només en un dels DICES, el corresponent a l'activitat "Fem Oli!". Les principals dades d'aquesta activitat són:

**Nom de l'activitat:** Fem oli! Coneguem el cicle de transformació dels aliments

**Nivell educatiu:** Cicle Inicial d'Educació Primària (2n)

**Localització:** 1a sessió (matí): Exterior- Masia Can Monmany.

2a sessió (tarda): Interior- escola.

**Educadors/-es:** 2

**Durada:** Matí: 3 hores (aproximadament)

Tarda: 2 hores

**Desplaçament:** Fins a la masia de Can Monmany amb autocar.

**Descripció:** L'activitat es realitza en dues sessions: una primera a la masia de Can Monmany situada a la zona de Valldoreix, on s'explica la seva història i on s'efectua la recollida de les olives. Primer de tot, els/les educadors/-es, expliquen com són les eines que utilitzaran i com serà la feina que portaran a terme. Tot seguit es realitza la recollida d'olives on cada grup es fa càrrec d'una olivera. A la segona part del matí, es realitza una gimcana pels voltants de la masia amb els mateixos grups que a la recollida d'olives. Es fan quatre proves que estan relacionades amb la vida a la masia i tot el que l'envolta: l'hort i la temporalitat dels aliments de consum quotidià, la reconquesta del bosc sobre els camps de cultiu abandonats a partir de jugar a fet i amagar, l'activitat sobre l'ametlla com a exemple d'un altre aprofitament agrícola de la masia i la recerca de rastres d'animals, per tal de descobrir la relació entre la fauna salvatge i la masia.



Imatge 1: Activitat de matí



Imatge 2: Activitat de tarda

A la segona sessió es realitza el taller de fer oli. Primer de tot, treballant en petits grups, es trien les olives més madures entre les que s'han recollit pel matí. Tot seguit es trituren amb l'ajuda d'uns morters, després d'extreure'n el pinyol. Alguns grups experimenten amb olives verdes i negres comprades a la botiga i d'altres amb les que s'han recol·lectat. Després de triturar-les i d'afegir-hi una mica d'aigua, es recull el líquid resultant en uns pots de plàstic i es deixen reposar. Llavors s'aprofita per explicar el procés industrial d'elaboració de l'oli per veure'n les diferències amb el que han fet ells i elles pel matí. També es realitza un tast de l'oli obtingut de la collita de les olives de l'any anterior a Can Monmany. Cada nen/-a menja da una torrada sucada amb aquest oli. Tot seguit es mostra la diversitat d'olis que existeixen (d'oliva, de gira-sol, d'ametlla,...) i els seus usos associats. Per exemplificar-ho, es reparteix oli d'ametlla entre els infants perquè, per parelles, es facin massatges relaxants. Finalment només queda veure les gotes d'oli que apareixen surant a la superfície del líquid dels pots de plàstic que han deixat reposant.

### **E2.3- Per què s'ha escollit el DICES corresponent a l'activitat "Fem Oli!"?**

La principal causa és que ha estat una de les activitats on més canvis s'han produït després de l'avaluació realitzada. A més els rols dels participants estaven molt marcats, ja que no hi havia una barreja d'educadors ambientals de diferents empreses, entitats, museus, ni de mestres de diferents escoles, tot i l'evident interès de poder comparar-ne les dades, però que hauria fet augmentar la complexitat de la recerca. Finalment, el plantejament ha estat realitzar una anàlisi detallada i acurada del discurs avaluatiu dels/ de les participants al DICES, per tal de caracteritzar-lo a nivell micro, posant en joc moltes categories d'anàlisi: les de la Teoria de la valoració de White (2004) i les del Discurs en Educació per a la Sostenibilitat, les quals sorgeixen en la realització de la primera avaluació de les activitats d'educació ambiental del PDE (Grau i Espinet, 2009). Per aquesta raó, el fet de només usar les dades d'un DICES ha simplificat molt el treball a realitzar, tot i l'evident importància de poder comparar el discurs avaluatiu utilitzat en diferents DICES, però que en feia el procés d'anàlisi de dades molt complex.

En aquesta recerca, també s'ha pres en consideració el feed-back dels/ de les educadors/-es, específicament en les intervencions al voltant de l'activitat "Fem oli!", així com l'observació de l'activitat i l'anàlisi dels documents associats a l'activitat. En el següent quadre 2, podem veure una comparativa entre les diferents fases de l'avaluació i de la recerca, amb els corresponents documents generats a cada fase:

Metodologia de recerca			
Fase	Mètode	Què s'analitza?	Resultat
Avaluació	Recollida de dades	Observació d'activitats	Enregistrament en vídeo
		Revisió de material educatiu	Libreta de camp
		Focus Grup- Diàleg cogeneratiu	Libreta de camp
		Feed- back educadors/-es	Enregistrament en vídeo
		Feed- back mestres	Informe de cada DICES
	Anàlisi dades	Anàlisi continguts informe de cada DICES	Informe feed- back educadors/-es
		Anàlisi de propostes de millora	Sense resultat
		Anàlisi conjunt resultats DICES i feed- back educadors/-es	Document previ per compartir amb educadors/-es
Tesi	Recollida de dades	Observació d'activitat	Informe feed- back educadors/-es
		Revisió de material educatiu	Document amb transcripció
		Focus Grup- Diàleg cogeneratiu	Categories Teoria de la Valoració
		Feed- back educadors/-es	Categories Discurs en Educació per a la Sostenibilitat
	Anàlisi dades	Transcripció amb ELAN	Resultats i representacions gràfiques
		Categorització amb ATLAS.ti	Capítol de resultats de la tesi
		Anàlisi Atlas.ti i Excel	
		Anàlisi conjunt resultats DICES i feed- back educadors/-es	

Quadre 2: Resum de la metodologia de recerca

### E3- Com hem plantejat el procés de recollida de dades?

El procés de recollida de dades ha seguit el següent esquema:

- Recull de documentació.
- Observació de les activitats avaluades.
- Preparació dels DICES.
- Els DICES.
- El feed- back amb els/ les educadors/-es

### **E3.1- El recull de documentació**

Primer de tot es va analitzar tota la documentació associada amb l'activitat:

- Descripció breu a la pàgina web de l'ajuntament de Sant Cugat del Vallès.
- Material per als mestres amb una descripció més acurada de l'activitat (material que es pot baixar de la mateixa pàgina web).

Aquest material es va utilitzar per a contextualitzar algunes de les preguntes realitzades al DICES i va estar disponible per a la seva consulta durant el desenvolupament de la trobada .

### **E3.2- Observació de les activitats avaluades**

Abans de realitzar el DICES, es va creure convenient anar a observar l' activitat per tal de tenir- ne un coneixement més profund. L'activitat es va gravar amb una vídeo- càmera (amb els corresponents permisos d'ús de les imatges només per a finalitats de recerca).

De les imatges obtingudes, es van realitzar uns clips de vídeo que van servir per introduir i contextualitzar algunes de les preguntes realitzades al DICES. Es tractaven d'uns petits vídeos d'uns 20 segons de durada, que en el cas de l'activitat "Fem Oli!", eren sobre el material, els continguts, la participació i les estratègies didàctiques (veure annex CD on es recull la gravació de l'activitat Fem Oli! i els clips de vídeo esmentats).

### **E3.3- La preparació del DICES**

Durant el procés d'avaluació de les activitats d'Educació per a la Sostenibilitat d'agroecologia escolar, per tal de realitzar la recollida de dades, es va pensar en una tècnica que permetés reunir els diferents actors implicats en la realització de les activitats a avaluar, on s'establís una interacció mútua i que generés una negociació per arribar a un consens al voltant de les millores proposades per a l'activitat avaluada. Amb aquesta finalitat, es va decidir realitzar focus grups per a cada activitat a avaluar. Unes trobades entre uns participants amb unes característiques comunes (educadors/-es de diferents àmbits), amb un objecte de debat comú (les activitats d'Educació per a la Sostenibilitat objecte d'avaluació) i amb un moderador que es el que realitzava les preguntes (Krueger, 1991). El fet d'escollir aquesta metodologia ve avalat per les paraules de Ruiz Mallen et al. (2009), que expliquen que l'ús de focus grups permet comprendre millor les fortaleeses i febleses d'un programa avaluat.

El que en principi era una tècnica de recollida de dades, el focus grup, va anant evolucionant a mesura que s'avançava en el desenvolupament de l'avaluació. El que primer era un espai de participació entre mestres i educadors/-es on avaluar activitats,



es va passar a un diàleg cogeneratiu, o sigui, una conversa on els participants examinaven i reflexionaven críticament sobre una activitat compartida, per poder anar col·lectivament cap a el coneixement sobre una activitat i generar un resultat futur. (Roth i Tobin, 2001). (Tot aquest procés queda recollit en l'apartat del marc teòric)

Pel que fa a la selecció dels participants al DICES, es va deixar en mans del tècnic de l'ajuntament que coordinava el programa d'activitats d'Educació per a la Sostenibilitat, que era qui tenia els contactes i el coneixement de quins eren els/ les mestres més apropiats per fer aquestes trobades. En el cas dels/ de les educadors/-es, la mostra era més fàcil de triar, ja que es seleccionaven els/ les educadors/-es que havien realitzat l'activitat, que normalment sempre eren els/ les mateixos/-es. En relació a aquest aspecte, Ruiz Mallen et al. (2009), fan esment de Focus grups amb la participació de mestres i alumnes, així com d'autoritats. Consideren que és un bon mètode per integrar informació a partir de la interacció dels participants, fet que els fa ser conscients de la seva importància per a la comunitat.

Un altre aspecte que s'havia de preparar abans de realitzar el DICES, era el guió de preguntes per a la trobada (veure Annex 1). Aquest guió es va realitzar seguint la següent estructura: les preguntes anaven del més general al més específic . Es començava amb unes qüestions introductòries per trencar el gel (*“Com valoreu l'activitat?”*), seguides per unes de transició per començar a introduir-se en el tema de debat (*“Què opineu del fet que l'activitat es realitzi en dues sessions?”*, *“Què us sembla que l'activitat potenciï un entorn pròxim a l'escola?”*). El següent pas era passar a tractar específicament els punts claus objecte d'avaluació (continguts, currículum escolar, participació, sostenibilitat, estratègies didàctiques,...) i s'acabava amb unes preguntes finals o de conclusió (*“Com ha canviat la visió que teníeu de l'activitat després d'aquesta xerrada?”*, *“Creieu que el Focus Grup es una bona eina per a avaluar les activitats?”*).

Abans d'iniciar l'avaluació de les activitats, es va portar a terme una prova pilot per veure la idoneïtat de la tècnica de recollida de dades en contextos avaluatius. Es va realitzar un focus grup amb docents universitàries, on es va avaluar un projecte d'innovació educativa que havien portat a terme els darrers dos anys. La prova va ser molt positiva i es va decidir d'utilitzar aquesta tècnica de recollida de dades en l'avaluació de les activitats d'Educació per a la Sostenibilitat del PDE.

### **E3.4- EI DICES**

La trobada per avaluar l'activitat “Fem Oli!”, es va realitzar en un Centre Cultural de Sant Cugat, tot dinant. Perquè aquesta és una de les especificitats dels DICES, ja que es va veure que el migdia era el moment del dia on més fàcilment mestres i educadors/-es es

podien trobar. S'esperava, com així va ser, que la informalitat d'un dinar i el fet de poder disposar d'un reservat al Centre Cultural, ajudés a crear un ambient agradable que es transformés en una major sinceritat dels participants.

El DICES es va gravar amb dues càmeres de vídeo, una de central i una altra que es va col·locar en un costat per tal de recollir l'angle mort que deixava la gravació de la càmera principal. També es va gravar l'àudio amb l'ajut d'una enregistradora digital que es va situar al centre de la taula. Va ser necessari que en el lloc on es realitzava el DICES, hi hagués una pantalla de televisió i un reproductor de DVD, per tal de visionar els clips de vídeo que introduïen alguna de les preguntes

Segons Silverman (2001), en l'anàlisi d'imatges, l'objectiu és investigar les accions que es fan i entendre perquè es realitzen. Existeix un valor afegit a través d'aquest anàlisi, ja que permet treballar la semiòtica, la ciència dels signes, per veure les relacions en les gestualitats (presència del cos, la mirada,...) entre participants per a crear o excloure significats determinats.

La disposició dels/ de les participants al voltant de la taula va ser una de semblant a la que es presenta a la figura 6. Els mestres en una posició central, flanquejats pels educadors/-es. Als extrems si van situar el tècnic de l'ajuntament i el moderador del DICES.

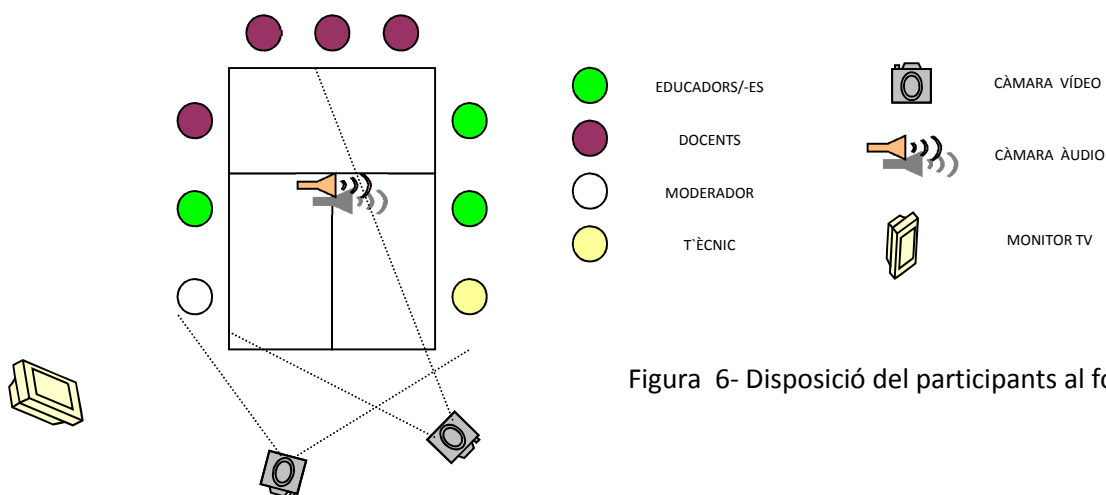


Figura 6- Disposició del participants al focus

Les taules es van disposar de manera que els participants es poguessin asseure còmodament, amb suficient espai amb la persona del costat i la de davant perquè no es tapessin entre elles. També es van orientar les taules per evitar els contrallums ocasionats per les finestres de l'edifici.



Imatge 3: Desenvolupament d'un DICES

El moderador va fer una doble funció de gestió del DICES i d'avaluador extern. Això va afavorir el dinamisme de la trobada, ja que encara que es seguia un guió de preguntes, algunes no es formulaven perquè els participants, en algunes respostes sobre un determinat tema, feien referència a d'altres aspectes que es trobaven reflectits en qüestions posteriors. Si es demanava per les estratègies didàctiques utilitzades, podien sorgir aspectes relacionats amb els materials educatius

Pel que fa al funcionament del DICES, al principi es va passar una fitxa a cada participant amb una sèrie de preguntes on se'ls demanava informació (estudis, professió, experiència,...), per a poder contextualitzar les seves respostes posteriorment. També es va elaborar un petit qüestionari de recull de les principals idees sorgides després de la trobada i que es va fer arribar per correu electrònic als mestres al cap d'una setmana, aproximadament, però que no va tenir el retorn esperat.

Finalment, comentar que es va realitzar un quadern de camp on es van recollir dades complementaries que podien ser interessants i que no havien quedat enregistrades, tant de l'activitat, com del DICES, tot com a mesura de confiabilitat, tal i com la defineix Silverman (2001) a l'hora de detallar el context de les observacions. Segons l'autor, es pot assolir a través d'un joc de notes: les notes curtes (quan s'observa), les extenses (després de les observacions), els diaris de camp (a cada etapa del treball de camp) i les gravacions.

En el procés d'avaluació, el buidatge dels continguts del que es va parlar en la trobada, són les dades que es van analitzar. En canvi, en la recerca, el discurs avaluatiu dels participants al DICES, el que és objecte d'anàlisi.

### **E3.5- El feed- back amb els/ les educadors/-es**

En el procés d'avaluació de les activitats, després de realitzar el buidatge de les dades obtingudes en els diferents DICES, es va elaborar un document previ, on s'hi recollien les valoracions i propostes que feien els participants, al voltant de les diferents activitats avaluades. Aquest document de treball es va utilitzar en la trobada del mes de juny de 2010 quan tot el treball de camp ja s'havia efectuat. Aquesta reunió va servir per rebre el feedback dels/de les educadors/-es. També hi van assistir el tècnic de l'àrea de medi ambient de l'ajuntament, la directora del projecte d'avaluació i l'investigador que havia realitzat l'avaluació, aquests dos últims, com a representants de la Universitat Autònoma de Barcelona. El fet de realitzar aquesta reunió de feed- back, encaixava molt bé amb la filosofia de quarta generació de Guba i Lincoln (1989), d'anar donant voltes a les proposicions on no s'arribava a un consens.

El resultat d'aquesta reunió va ser la maduració d'algunes de les propostes, en aquest cas, corresponents a l'activitat "Fem Oli!" i la incorporació de noves. A partir d'aquí, l'avaluador va elaborar el document final de l'avaluació, que va quedar recollit en una Monografia (Grau i Espinet, 2010).

En el marc de la recerca que portem a terme, la informació generada en el feed- back, s'ha utilitzat per veure com han evolucionat les millores proposades als DICES i per altra banda, com aquestes s'han anat introduint en l'activitat revisada pel curs següent.

## **E4- Com hem analitzat les dades?**

### **Introducció**

En aquest apartat del capítol de metodologia es descriuran els diferents nivells d'anàlisi de les dades:

- La transcripció.
- Les unitats d'anàlisi
- La categorització: Discurs valoratiu i Discurs d'Educació per a la Sostenibilitat.
- L'anàlisi del discurs: : simple, complex i funcional

Segons Edwards (2004), les transcripcions estan conformades per tres tipus de codificacions: la transcripció, la codificació i les anotacions.

- La transcripció és “el procés de capturar el flux de les situacions de discurs en un mitjà escrit, esmentant qui diu què, a qui, de quina manera i sota quines circumstàncies”. S’han d’identificar aspectes de la interacció que es transcriu que no són coneguts pels participants, com per exemple les pauses, tant la durada, com el moment en que apareixen.
- La codificació, que ja entra dins un cert nivell d’abstracció i complexitat, més lligat a la interpretació i determinat pel marc teòric.
- Finalment les anotacions, que tenen més a veure amb el format que no pas amb el contingut, és a dir, la segmentació de les diferents parts, al servei de donar format, recuperar, tabular o relacionar processos, així com en l’intercanvi de dades i la codificació.

#### **E4.1- La transcripció**

Segons Edwards (2004), les transcripcions donen una visió d’un moment d’interacció, lliure de detalls estranys. En principi són objectives i exhaustives, però també són selectives i interpretatives, ja que s’escull quina informació preservar, com categoritzar-la. Es pot representar en forma de columnes amb asimetria entre participants o bé amb format vertical amb interdependència i dominància per igual.

Salvador (1989), comenta que el requisit per poder analitzar el discurs oral, és que cal transcriure’l per tal de fixar-lo en l’espai i en el temps. La transcripció no deixa de ser una interpretació de les dades, a partir d’uns pressupòsits teòrics implícits. Es filtra la percepció de la realitat empírica, se’n seleccionen les dades més interessants i s’articula de nou. Per altra banda, l’encavalcament de torns de parla permeten discernir quines són les estratègies discursives competitives o cooperatives dels que parlen.

Edwards descriu que les paraules es poden transcriure de forma fonètica (més complex) o modificant l’ortografia (més fàcil, no tan precisa). Les unitats d’anàlisi són variables, segons el propòsit de la recerca: poden ser frases amb verb, torns de paraula, una unitat limitada per pauses. La comunicació verbal i la no verbal es poden posar per ordre d’ocurrència, fet que dona un sentit de flux a la interacció. Pel que fa a les pauses, es poden mesurar en base a dècimes de segon, però poden semblar més llargues o més curtes segons si el discurs és ràpid o lent, o si es troba entre dos torns de paraula. Poden trobar-se en moments de tensió o indicant llocs significatius pels que interactuen. S’identifica també la prosòdia, com a moments amb l’augment de l’entonació, tot i que

són fenòmens lingüístics, més que acústics. Pot haver-hi prominència en una frase, fet que ens indica el lloc on hi ha la informació important: pot ser un canvi de to, un augment en la intensitat i/ o la llargada. Finalment, hi ha les accions no verbals definides com a recurs comunicatiu, parcialment deslligades del llenguatge parlat.

Per a realitzar la transcripció, s'ha fet servir el programa informàtic ELAN (<https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>), una eina que permet fer anotacions complexes de vídeos i àudios.

A l'hora de transcriure s'ha utilitzat la següent simbologia:

Símbols de transcripció (Atkinson i Heritage, 1984; Potter, 1998; Silverman, 2001; Iñiguez, 2006)

**(0,3)** Exemples de pautes de temps exactes

**(word)** Paraula que no s'ha sentit del tot.

? Indica que el to és ascendent-

. Indica final natural

, Pausa

**under** El que està subratllat, indica èmfasi

**MAJÚSCULES** El fragment de discurs en majúscules és més alt que el que l'envolta

**[ ]** Frases entre claudàtors, vol dir que se superposen amb d'altres

**(( ))** Descripció de l'autor

En la transcripció del DICES "Fem Oli!" (veure annex 2), les superposicions de discurs es marquen amb claudàtors i amb un superíndex que és el mateix en les intervencions o parts d'intervenció que s'encavalquen. Precisament, els encavalcaments de torns de paraula a vegades tenen una funció cooperativa que ajuda a construir un enteniment mutu.

Finalment, la confiança en les transcripcions d'activitats amb gent pot dependre de si s'interpreten correctament les pauses i les superposicions. En l'anàlisi de la conversa existeix informació de més, de com s'organitza la parla i per tant la confiança en la transcripció augmenta. Per això en la nostra recerca, tot i que no fem anàlisi de la

conversa, el fet de disposar gravacions en àudio i vídeo, ens ha permès fer un treball més acurat en la transcripció, a l'hora de detallar les pauses, les superposicions i fins i tot la incidència del llenguatge no verbal. Tot i així, tal i com comenta Silverman, *“la credibilitat de la recerca qualitativa no és en la confiança dels seus mètodes sinó en la validesa de les seves troballes”*.

#### **E4.2- La fragmentació en unitats d'anàlisi**

A l'hora de seleccionar les unitats d'anàlisi, no s'ha utilitzat un patró definit. La llargada de la unitat d'anàlisi pot ser d'una paraula, passant per un fragment de torn de paraula, un torn de paraula complet o un conjunt de torns de paraules. El fet d'utilitzar una mida o una altra ve marcat de l'aspecte del discurs avaluatiu que volem analitzar. Quan es caracteritza el tipus de discurs avaluatiu, la unitat d'anàlisi pot arribar com a màxim a un torn, ja que l'anàlisi es fa a nivell de participants. En canvi, quan s'analitzen els tipus d'interaccions, si es generen diàlegs cogeneratius, la unitat d'anàlisi engloba molt més: des de conjunts d'interaccions de llargada variable, fins a combinacions d'interaccions que tenen lloc a diferents punts de la transcripció. En el capítol de resultats, es tornarà a incidir en les unitats d'anàlisi i s'afegiran exemples que n'ajudaran la comprensió.

Altres indicis que ens han ajudat a delimitar les unitats d'anàlisi ha estat el tema de que tractaven (és una de les categories que es codifica), així com els torns de paraula, les pauses i d'altres marcadors lèxics o de parallenguatge.

La fragmentació que es realitza es basa en les aportacions teòriques de diferents autors:

Tusón (1995) i Johnstone (2008), defineixen i delimiten els torns de paraula. En el cas de Tusón, el torn de paraula és *“la unitat bàsica de l'organització conversacional”*. L'autora cita a Sacks, Schegloff i Jefferson (1974), quan parla de la distribució de torns i que apareixen moments apropiats per a la transició, que poden venir marcats per indicis sintàctics (s'acaba la frase) , lèxics (ús de completadors com “ja està”, “això és tot”), prosòdics (entonació descendent, pausa) o gestuals (assenyalant un altre participant). Per Georgakopoulou i Goutsos (2004), en intercanvis dialògics parlats, les unitats es caracteritzen per estar conformades per canvis de torn. Les senyals lingüístiques, l'estructura global i el rol que juguen els participants en el diàleg, és el que ajuda a identificar les unitats d'anàlisi.

Per altra banda, Brown i Yule (1993), diferencien el tema d'una oració, que seria el subjecte, del comentari sobre el tema, que seria el predicat. El principi organitzador central d'un fragment discursiu ens diu que el tema és sobre allò que es parla i ens

permet identificar fragments discursius coherents, dels que no ho són. Quan s'analitza el tema d'un discurs, explicitem la nostra capacitat per a perquè el què es diu és apropiat en un determinat fragment discursiu. El discurs conversacional és dinàmic i va evolucionant a partir de les diferents aportacions dels participants en el discurs. Es poden expressar temes personals dins el marc de tema general de conversa, com a forma d'il·lustrar-lo. Els temes es van negociant al llarg de la conversa i es va donant forma al que serà el següent tema. Els autors citen a Grimes (1975), per definir quan es dona un canvi de tema: pot venir marcat per un canvi d'escenari (temps i lloc) i de tema (persona o cosa de que es parla).

Pel que fa a les pauses en el discurs, que poden ajudar a fragmentar-lo, Brown i Yule en diferencien les següents: pauses perllongades (la informació que s'ha donat és gran i per tant el que escolta pot fer alguna cosa), pauses llargues (entre 1-2 segons) i pauses breus (entre 0'1 i 0'6 segons). Les dues primeres poden delimitar unitats, la tercera es troba dins de les unitats. Per altra banda, també es fa referència a la prominència tonal de Halliday, quan es vol indicar on es situa el focus d'informació nova, i que per tant, permet separar unitats gramaticals.

Segons aquests autors, les característiques del discurs que ens poden ajudar a interpretar un fragment discursiu són: la coherència, l'analogia, la interpretació local, les característiques del context, les regularitats del discurs, les característiques de l'estructura informativa i el saber socio- cultural.

Pel que fa als continguts del discurs, són els participants els que tenen temes, no els discursos. Cal una noció intuïtiva del tema per delimitar una unitat d'anàlisi corresponent a un fragment de conversa, d'un altre.

Per la seva banda, Georgakopoulou i Goutsos (2004), també classifiquen les unitats com a categories temàtiques. S'apliquen diferents criteris: sintàctics, temàtics i d'entonació i el resultat es delimita en el que serien paràgrafs amb una unitat semàntica de tema amb característiques de cohesió interna, com conjuncions, frases de localització i temps, marcadors de temps i d'aspecte i pauses, accents i entonacions.

Per aquests autor, també existeix un model de segments narratius temàtics on es combina el contingut sintàctic i el criteri d'entonació. La seqüencialitat no només és reconèixer una relació de precedent- posterior, respecte una unitat de text, sinó que també pot anar lligada a criteris d'expectació, completats més tard en el text/ discurs. Aquest podria ser el cas d'algunes interaccions que s'analitzen quan es descriuen els diàlegs cogeneratius identificats al DICES, que s'inicien en una pregunta i continuen en una altra qüestió.



En el discurs parlat, l'inici- final d'un paràgraf, pot venir determinat pel tipus d'entonació a través de patrons prosòdics. Altres maneres de mostrar relacions seqüencials poden ser les estructures adjacents (una qüestió que porta cap a una resposta), les conjuncions que indiquen relacions de canvi i continuïtat i els patrons cohesius que creen espais locals de continuïtat. Per altra banda les unitats adjacents també poden estar lligades per relacions de lògica que els que escolten poden establir de forma intuïtiva.

### **E4.3- La codificació**

El següent nivell d'anàlisi, en aquest cas seria la codificació. S'assignarien codis a les unitats d'anàlisi. En la categorització, s'han de respectar els següents principis: les categories han de ser discriminables sistemàticament (si es pot aplicar o no), ser exhaustives (cada aspecte rellevant, corresponent a una categoria) i contrastables. (Edwards, 2004)

Es realitza una codificació del tipus d'intervenció, que diferenciaria quatre maneres de participar en el DICES: la valoració no hi pot faltar, però també hi hauria intervencions per a descriure, per a proposar i una categoria corresponent al llenguatge no verbal, l'assentiment. Aquestes quatre categories, juntament amb les dades de durada de les intervencions (dades aconseguides a través del programa de transcripció ELAN), serviren per a caracteritzar les intervencions dels participants.

En relació a la categoria d'assentiment, hi ha elements paralingüístics com els sorolls i les vocalitzacions, amb un gran valor interactiu (ha, ha, eh, mm,...). Serveixen per expressar dubte, assentiment, estranyesa,... S'anomenen reguladors i serveixen per posar en evidència que estem escoltant el que ens diuen o la forma com reaccionem al que ens estan explicant .

Per altra banda tindriem l'anàlisi del discurs avaluatiu, que comptaria amb una codificació específica. Hi haurien els següents codis:

- Per identificar qui fa la valoració (E1-educador 1- , M4 –mestre 4- , T –tècnic- , Mo – moderador-,..)
  
- Per saber de què tracta (participació, estratègies didàctiques, continguts,...) i es correspondria amb el que hem anomenat categories de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat, que s'inspirarien en la categorització utilitzada en el primer cicle d'avaluació d'activitats d'educació ambiental del PDE de Sant Cugat del Vallès.

- Per altra banda, també es codifica el tipus de discurs valoratiu, partint de les categories de la Teoria de la Valoració, diferenciant el tipus d'actitud (afecte, judici, apreciació), compromís (monoglossia- heteroglossia) i gradació (Focus i Força). No s'arribaria a la concreció de subcategories que els autors proposen i que ha quedat descrita en l'apartat corresponent del marc teòric. En l'anàlisi que realitzem ens quedem pel que fa a l'Actitud, al nivell d'afecte, de judici, diferenciant el d'estimació social del de sanció social i d'apreciació, diferenciant la reacció, la composició i la taxació social. Pel que fa al compromís, ens quedem en el nivell de monoglossia i heteroglossia, diferenciant la intravocalitzada de l'extravocalitzada. Finalment, pel que fa a la Gradació, el nivell d'anàlisi queda fixat en les categories de Força, diferenciant l'explícita de la implícita, i de Focus, diferenciant l'agut de l'atenuant.

Per tant, en una unitat d'anàlisi d'aquest tipus, mitjançant la codificació, podem saber qui fa la valoració, sobre quin tema i quins són el focus d'avaluació, a més del posicionament de qui fa la intervenció i la intensificació que dóna als seus arguments.

Pel que fa a l'anàlisi del discurs valoratiu, també es tindrien en compte els trets extralingüístics, com els gestos i la disposició del cos, que ajudarien a complementar un enunciat fent-lo redundat, matisar-lo o contradir-lo, tal i com especifica Payrató (1993).

Finalment, hi hauria una codificació més a nivell macro, que identificaria els tipus d'interaccions i les relacions que s'hi estableixen, els temes que es tracten, els diàlegs cogeneratius i les tensions. Aquesta codificació ens ajudaria a analitzar les funcions del discurs avaluat.

La codificació es realitza amb el programa informàtic Atlas.ti, que permet categoritzar i fer agrupacions de categories, per tal de poder creuar les dades i fer comparatives, sobretot de dades qualitatives.

#### **E4.4- L'anàlisi del discurs**

Finalment, hi hauria un darrer nivell de concreció en el tractament de les dades i seria com s'analitzen. També diferenciaríem l'anàlisi del discurs avaluat dels diferents participants, amb tres subnivells d'anàlisi:

- Un anàlisi simple amb els següents subapartats:
  - Per una banda la distribució de les categories de tipus d'intervenció, en relació a la seva durada.

- Un anàlisi general de la distribució de categories de Discurs valoratiu i de Discurs per a la Sostenibilitat (EpS), a cada participant.

Aquest anàlisi respondria a la pregunta específica 1 de la recerca:

*Com és el Discurs avaluatiu de mestres i educadors/-es ambientals quan avaluen activitats d'Educació per a la Sostenibilitat en contextos dialògics?*

- Un anàlisi més complex, on es relacionen categories, amb els següents subapartats:
  - Una comparativa de la distribució de les categories abans esmentades, entre participants.
  - La distribució de les categories de Discurs en EpS, al llarg de les preguntes que conformen el DICES.
  - El creuament entre les dades corresponents a discurs valoratiu amb les de Discurs en EpS.
  - El to de les valoracions (positiu i negatiu).

En tots aquests casos les dades quantitatives hi serien ben presents, així com les qualitatives, les quals ajudarien a interpretar de forma acurada els resultats.

Aquest anàlisi respondria a la pregunta específica 2 de la recerca:

*Quines relacions es produeixen en el Discurs avaluatiu dels/ de les participants quan avaluen activitats d'Educació per a la Sostenibilitat en contextos dialògics?*

- I un anàlisi funcional per a la caracterització de les funcions del discurs avaluatiu, amb tres subapartats:
  - La presència de diferents tipus d'intervencions.
  - La identificació de diàlegs cogeneratius.
  - La incidència de les millores proposades, en l'activitat revisada.

En aquesta anàlisi hi hauria un predomini de les dades qualitatives i es respondria a la pregunta específica 3 de la recerca:

*Com funciona el Discurs avaluatiu dels/ de les participants quan avaluen activitats d'Educació per a la Sostenibilitat en contextos dialògics?*

L'anàlisi de les dades es realitza a partir d'un buidatge de la presència de les diferents categories al discurs avaluatiu, mitjançant Atlas.ti, que es complementaria amb el full de càlcul Excel, que ens ajudarà a analitzar les dades i ha desenvolupar les representacions gràfiques.

En aquesta recerca es caracteritza el discurs avaluatiu de mestres i educadors/-es ambientals. La primera intenció, era incloure les dades corresponents al tècnic de l'ajuntament, juntament amb les dels/ de les educadors/-es, ja que no deixa de ser un educador ambiental de l'àmbit institucional. Després d'analitzar els primers resultats, es va creure convenient de fer l'anàlisi per separat, ja que apareixien dades que diferenciaven el focus dels discursos avaluatius dels/ de les educadors/-es ambientals de l'empresa de serveis educatius, respecte el de l'educador ambiental d'ajuntament. El fet de reflectir aquesta diferència, dóna una major riquesa als resultats obtinguts i obre nous camps de recerca en l'àmbit de l'Educació per a la Sostenibilitat.

Tot seguit s'inclou la figura 7 amb els diferents nivells d'anàlisi de dades de la recerca:

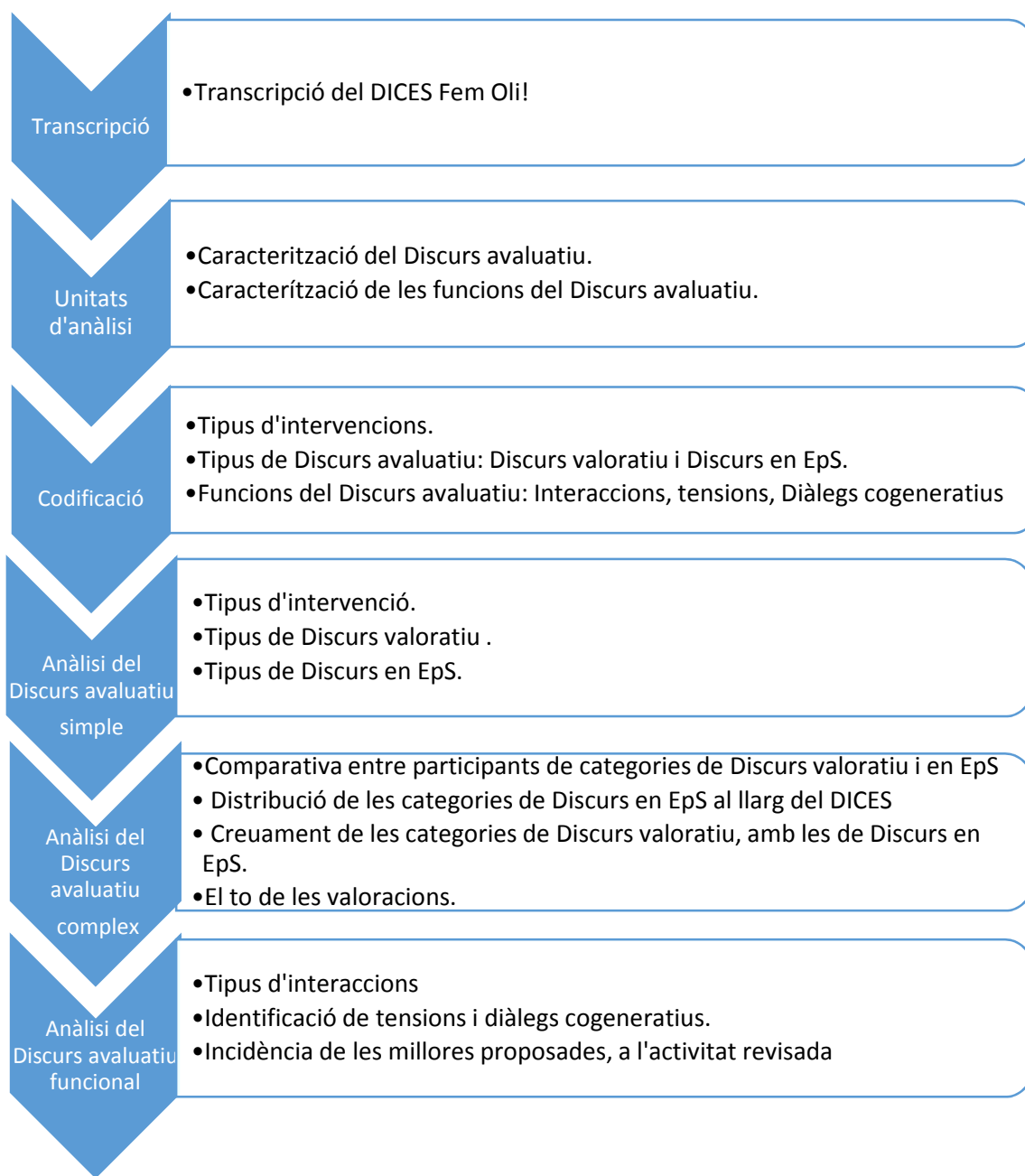


Figura 7: Nivells d'anàlisi de les dades de la recerca, del més general, al més concret

*“Si hom descriu un nombre igual d’esferes amb llurs centres col·locats en dues cares paral·leles; amb el centre de cada esfera a una distància de radi  $x$  (arrel quadrada) 2, o radi  $x$  1,41421 (o a una distància una mica inferior), dels centres de les sis esferes que l’envolten en la mateixa cara; i a la mateixa distància dels centres de les esferes adjacents de l’altra cara paral·lela; aleshores, si hom formés els plans d’intersecció entre les diferents esferes d’ambdues cares, resultaria una cara doble de prismes hexagonals, units entre ells per bases piramidals formades per tres rombes; i els rombes i els costats dels prismes hexagonals tindrien tots els angles exactament iguals als millors mesuraments que hom a fet de les cel·les de l’abella comuna.”*

Charles Darwin. L’origen de les espècies  
(2009: 233)

## **F-QUINS RESULTATS HEM OBTINGUT I COM ELS VALOREM?**

En aquest capítol de resultats s’analitzaran les dades obtingudes al DICES “Fem oli!” des de diferents vessants, amb l’objectiu de poder donar resposta a la pregunta general de recerca:

*“Com és i quina incidència té el discurs avaluatiu de mestres i educadors/-es ambientals quan avaluen activitats d’Educació per a la Sostenibilitat, en contextos dialògics?”*

Per tal de portar a terme aquesta tasca, la pregunta general de recerca es va desglossar en tres preguntes específiques i les seves corresponents subpreguntes, que són les que s'intenten respondre en els diferents capítols que formen part de l'apartat de Resultats de la recerca.

L'anàlisi dels resultats, com les preguntes específiques de recerca, es divideix en dos blocs: la caracterització del Discurs avaluatiu i les Funcions del Discurs avaluatiu.

Pel que fa a la caracterització del Discurs avaluatiu, es dóna resposta a les preguntes específiques 1 i 2. En relació a la pregunta específica 1, l'anàlisi s'efectua als capítols 1 i 2 de Resultats:

*Com és el Discurs avaluatiu mestres i educadors/-es ambientals quan avaluen activitats d'Educació per a la Sostenibilitat en contextos dialògics?*

- **Capítol 1- Quines intervencions utilitzen més els/ les participants i quina durada tenen, quan participen al DICES?**

En aquest apartat s'intentarà caracteritzar el tipus de participació de mestres, educadors/-es i del tècnic al DICES: quan temps intervenen, quin tipus d'intervenció utilitzen i amb quina proporció i com es distribueixen aquestes intervencions a les diferents preguntes del DICES. Es dóna resposta a la subpregunta 1.1:

*Com participen mestres i educadors/-es ambientals al DICES?*

- **Capítol 2- Quins són els temes de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat que més valoren els/ les participants quan avaluen l'activitat i quin llenguatge valoratiu utilitzen?**

En aquest capítol 2 de resultats s'analitzarà la distribució des diferents temes de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat (EpS) al Discurs avaluatiu de cada participant i la distribució de les diferents categories de Discurs valoratiu, diferenciant els subsistemes d'Actitud, Compromís i Gradació, també per cada participant. És dóna resposta a les subpreguntes 1.2 i 1.3:

*De què parlen mestres i educadors/-es ambientals quan avaluen activitats al DICES?*

*Quin discurs valoratiu utilitzen els/ mestres i educadors/-es ambientals quan avaluen activitats al DICES?*

Per altra banda, en relació a la pregunta específica 2, L'anàlisi s'efectua del capítol 3 al 6 de Resultats:

*Quines relacions es produeixen en el Discurs avaluatius dels/ de les participants quan avaluen activitats d'Educació per a la Sostenibilitat en contextos dialògics?*

- **Capítol 3- Quines relacions s'estableixen entre els/ les participants quan comparem les categories de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat utilitzades i la forma de valorar-les?**

En aquest apartat es compararan les dades corresponents a l'ús de les categories de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat (EpS) entre participants, diferenciant entre temes generals, específics i de participació. El mateix anàlisi es farà amb les categories de Discurs valoratiu, organitzat segons els tres grans sistemes de la Teoria de la Valoració: Actitud, Compromís i Gradació. Es dona resposta a la subpregunta 2.1:

*Existeixen diferències en el Discurs avaluatius dels/ de les participants quan avaluen activitats al DICES?*

- **Capítol 4- Com es distribueixen els diferents temes de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat, a cada pregunta del DICES i segons el/ la participant?**

En aquest capítol de resultats s'analiza la distribució dels diferents temes de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat (EpS) , pregunta per pregunta del DICES, comparant les dades dels/ de les participants. És dona resposta a la subpregunta 2.2:

*Es valoren de la mateixa manera els diferents temes de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat (EpS), al llarg del DICES, per part dels/ de les participants?*



- **Capítol 5- Quina relació s'estableix entre les categories de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat i les de Discurs valoratiu?**

En aquest capítol 5 de resultats, s'efectuarà un anàlisi a dos nivells: de forma més general al voltant de la distribució de les categories de Discurs valoratiu a cada categoria de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat (EpS), comparant les dades entre participants. I per altra banda, a nivell més específic de cada categoria de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat (EpS), en relació a la distribució de categories de Discurs valoratiu que hi té lloc, també comparant les dades dels/ de les participants. Es dona resposta a la subpregunta 2.3:

*El Discurs valoratiu varia segons quin sigui el tema de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat (EpS) que s'avalua al DICES?*

- **Capítol 6- Els/ les participants al DICES es mostren proactius/-es o crítics/-es amb les seves valoracions?**

En aquest apartat es començarà analitzant la distribució general de valoracions positives i negatives en els/ les diferents participants i posteriorment a nivell més específic diferenciant les categories de Discurs valoratiu (Actitud i Gradació). També s'analitzarà la relació entre les valoracions positives i negatives de les categories de Discurs valoratiu segons el tema de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat (EpS) que es valora, diferenciant cada participant. I finalment, es relacionarà la distribució de valoracions positives i negatives en les diferents categories de Compromís. Es dona resposta a la subpregunta 2.4:

*Quin és el to del Discurs avaluat utilitzat pels/ per les participants al DICES?*

Tot seguit es presenta la figura 8 que recull les relacions entre les preguntes específiques de recerca i les seves subpreguntes corresponents a la caracterització del Discurs avaluat, en relació als capítols de l'apartat de Resultats on s'hi dona resposta.

## CARACTERITZACIÓ DEL DISCURS AVALUATIU

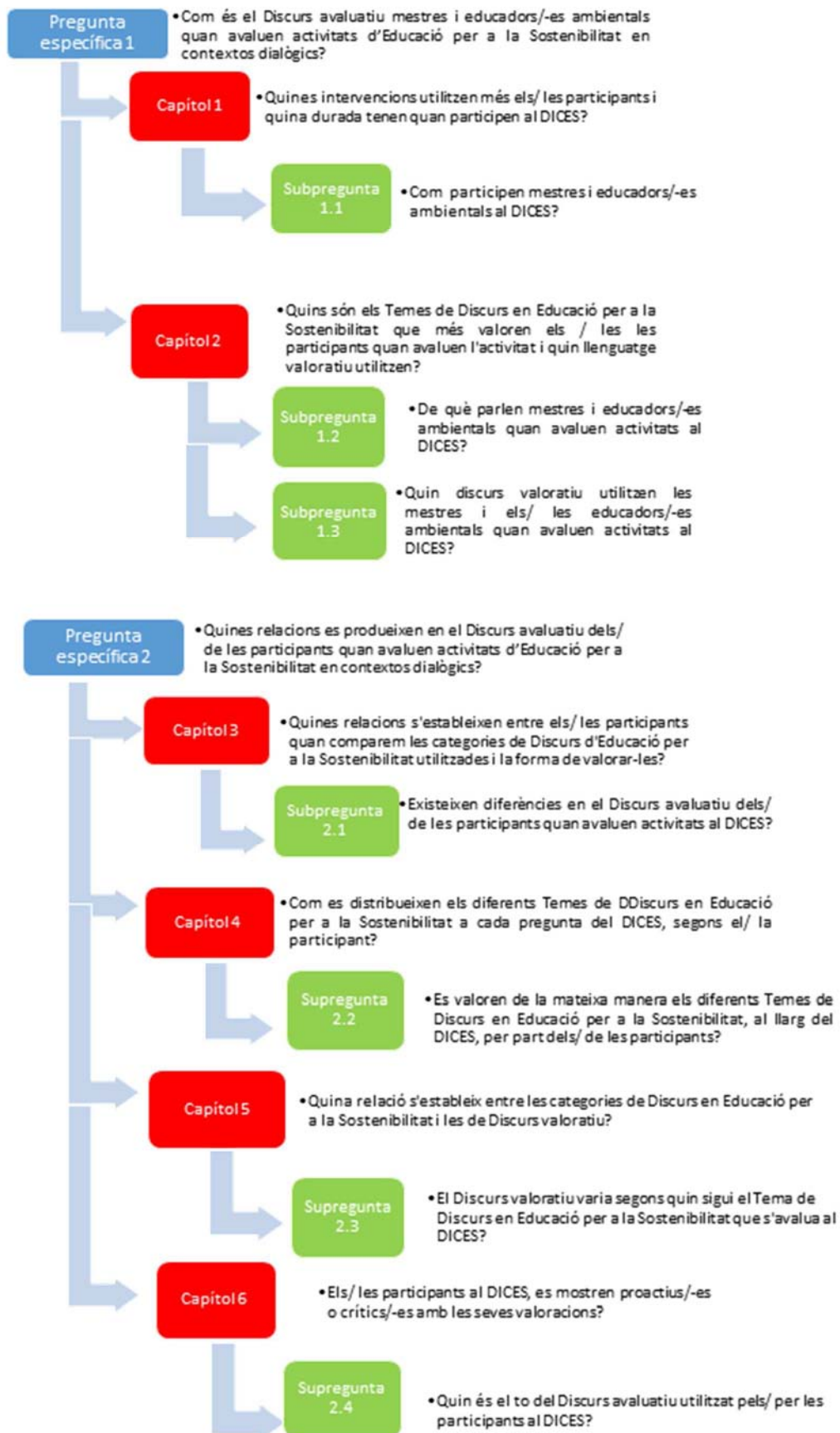


Figura 8 - Relació Capítols de resultats amb preguntes de recerca sobre la caracterització del Discurs avaluatiu

Pel que fa a la Funció del Discurs avaluatiu, es dóna resposta a la pregunta específica 3,

*Com funciona el Discurs avaluatiu dels/ de les participants quan avaluen activitats d'Educació per a la Sostenibilitat en contextos dialògics?*

l'anàlisi s'efectua dels capítols 7 a 9 de Resultats:

- **Capítol 7- Com són les interaccions que es produeixen entre els/ les participants al DICES?**

En aquest capítol es descriuran els tipus d'interaccions i combinacions d'interaccions que s'han trobat al llarg del DICES i s'intentarà identificar seqüències d'interacció, és a dir, combinacions d'interaccions que es van repetint al llarg de la conversa amb una finalitat concreta. És dóna resposta a la subpregunta 3.1:

*Quin tipus d'interaccions entre participants tenen lloc al DICES?*

- **Capítol 8 – Existeixen moments de Diàleg cogeneratiu en les converses dels/ de les participants al DICES?**

En aquest apartat es descriuran les tensions, diferenciant les que no generen Diàlegs cogeneratius de les que sí. D'aquestes últimes se'n farà un anàlisi específic del Diàleg cogeneratiu en qüestió (el Judici valoratiu compartit), identificant la seva estructura, les interaccions que s'hi desenvolupen, així com les propostes que se'n deriven. Es donarà resposta a la subpregunta 3.2:

*Com es construeix un Judici valoratiu compartit per tal d'avaluar activitats d'Educació per a la Sostenibilitat?*

- **Capítol 9- Hi ha relació entre els Judicis valoratius elaborats als Diàlegs cogeneratius i les modificacions efectuades amb posterioritat a l'activitat "Fem Oli!"?**

En aquest darrer capítol de Resultats, es descriuran les propostes generades durant els DICES i les que van sorgir al feed-back amb els/ les educadors/-es. Primer s'enumeraran les millores que es van incorporar a l'activitat "Fem Oli!", a partir de les propostes generades al procés avaluatiu portat a terme. Tot seguit s'analitzarà la incidència de les tensions originades durant el DICES amb les

propostes generades i la seva aplicació en les millores de l'activitat per al curs següent. Es dona resposta a la subpregunta 3.3:

*Hi ha relació entre els judicis valoratius elaborats als Diàlegs cogeneratius i les modificacions efectuades amb posterioritat a l'activitat "Fem Oli!"?*

Tot seguit es presenta la figura 9 que recull les preguntes específiques de recerca i les seves subpreguntes corresponents a la funció del Discurs avaluatiu, i que es relacionen amb als capítols de l'apartat de Resultats on s'hi dona resposta.

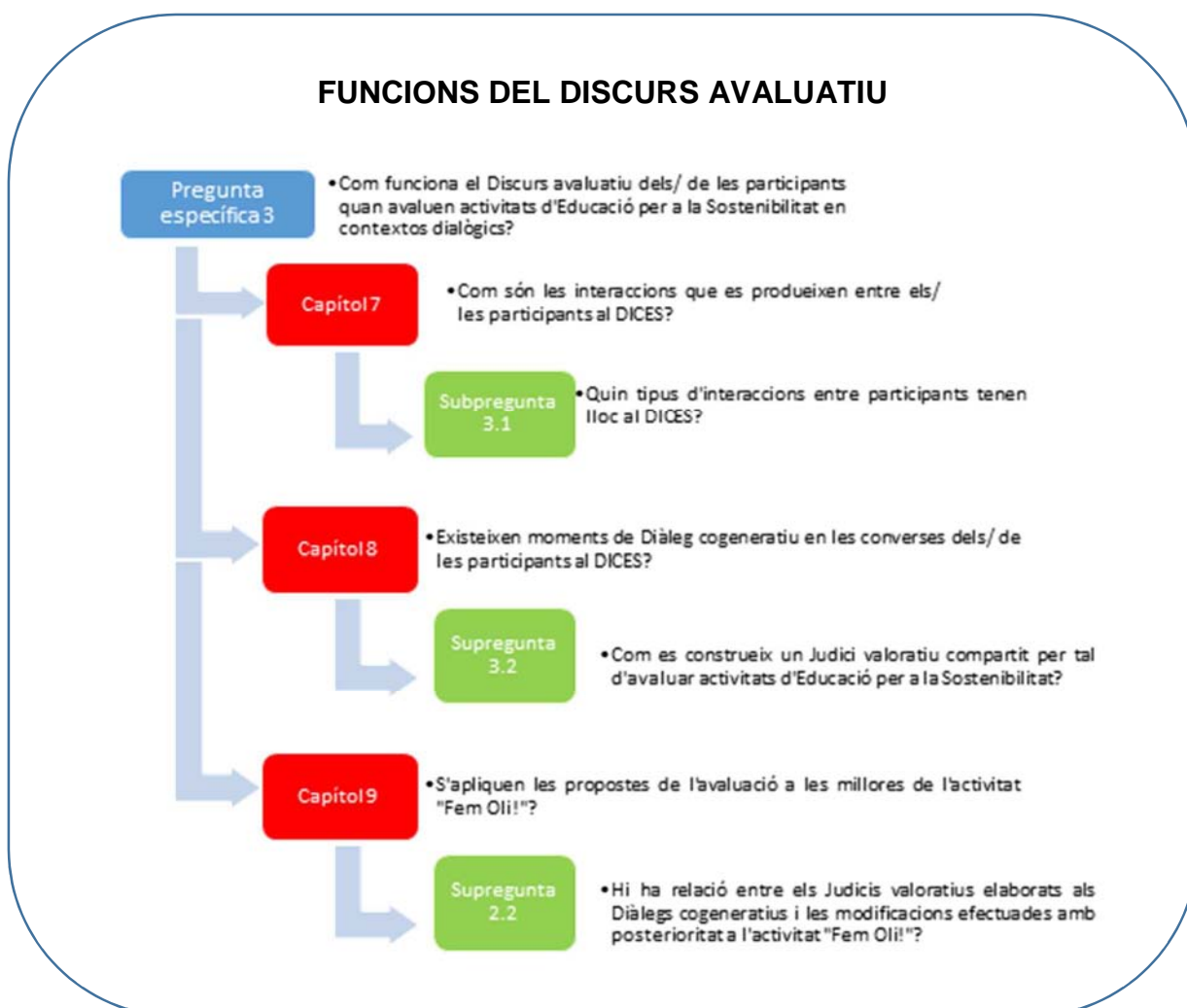


Figura 9- Relació Capítols de resultats amb preguntes de recerca sobre la funció del Discurs avaluatiu

# F1- QUINES INTERVENCIONS UTILITZEN MÉS ELS/ LES PARTICIPANTS I QUINA DURADA TENEN, QUAN PARTICIPEN AL DICES?

## Introducció

En aquest primer capítol d'anàlisi de resultats es descriuran les principals característiques del Discurs avaluatiu dels/ de les participants al DICES. És a dir, quina durada té i quins tipus d'intervencions el conformen. Aquest primer anàlisi donarà resposta a la subpregunta 1.1 "Com participen mestres i educadors/-es ambientals al DICES?", corresponent a la pregunta específica 1 del bloc de preguntes de recerca al voltant de la caracterització del Discurs avaluatiu (veure figura 10).

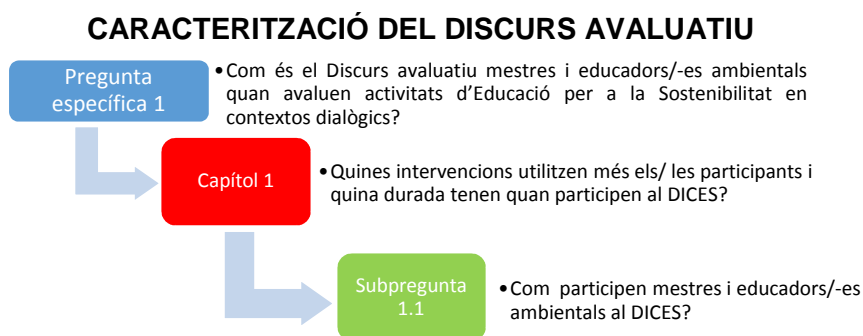


Figura 10- Relació Capítol 1 de resultats amb preguntes de recerca

Aquest anàlisi s'estructurarà en una primera identificació i descripció dels diferents tipus d'intervencions que hem trobat en el Discurs avaluatiu dels/ de les participants al DICES. Tot seguit s'analitzarà la durada de les intervencions, per cada participant individual i posteriorment per cada participant general (mestres, educadors/-es i tècnic). Es continuarà l'anàlisi amb una comparativa entre participants generals al voltant dels diferents tipus d'intervenció que utilitzen i com es distribueixen aquestes intervencions en el Discurs avaluatiu dels/ de les participants. Finalment, es farà una comparativa al voltant de la durada de les intervencions de cada participant al llarg de les diferents preguntes del DICES i de la distribució dels diferents tipus d'intervenció, també al llarg de les preguntes del DICES.

D'aquesta manera, s'intentarà caracteritzar el tipus de participació de mestres, educadors/-es i del tècnic al DICES: quan temps intervenen, quin tipus d'intervenció predomina més i quina menys, si els/ les participants utilitzen amb la mateixa proporció els diferents tipus d'intervencions i finalment, un anàlisi més acurat del tipus de participació (durada i tipus d'intervenció), a cada pregunta del DICES.

### 1.1- Tipus d'intervencions

Abans de tot, descriurem cada tipus d'intervenció amb un exemple extret de la transcripció del DICES:

- **Valoració:** Intervenció d'un/a participant on avalua algun aspecte de l'activitat.  
*"I és molt distreta perquè és variada (parlant de l'activitat)"*  
M6OLI(86)
- **Assentiment:** Intervenció d'un/a participant on es mostra d'acord amb alguna de les valoracions fetes per la resta de participants. Pot ser una intervenció lingüística dient "Mmmm" o pot ser no lingüística, amb el moviment del cap, fent que "si".

**"M6OLI** *I també els hi ha agradat molt ( ), la part de la classe, eh?( ) [o sigui xafar les oliveees, ( ) treure el [suuuc]<sup>22</sup>]<sup>21</sup>, ( ) posar-li l'aigaaa, veure el procés de com han, com han fet l'oli ( ) això els hi va encantar*

**M5OLI** *[(Fa que si)]<sup>21</sup>*

**E2ARGOLI** *[(Fa que si)]<sup>22</sup>"*

FEMOLI(68-75)

**"M6OLI** *Hi ha molt de terreny. Jo penso que [valdria la pena]<sup>115</sup>*

E2ARGOLI [(Assenteix)]<sup>115</sup>

E3ARGOLI Mmmmmmm. "

FEMOLI (578-582)

- **Descripció:** Intervenció d'un/-a participant on narra una situació específica, sense entrar en valoracions i que normalment s'utilitza per justificar una valoració prèvia o afegir informació a partir de la qual iniciar un debat.

"Tot el que veiem eren cultius i com ha canviat. Llavors, ha canviat que hi ha moltíssims més animals del bosc, perquè el bosc està molt a prop, llavors observàvem, [no?, la frontera amb el bosc]<sup>162</sup>. Llavors aquests animals que entraven en el que queda de masia, llavors la gent de la casa que ens havien explicat que..." E3ARGOLI(846-851)

- **Proposta:** Intervenció d'un/-a participant per introduir una millora a l'activitat. Normalment s'utilitza com a resposta a alguna valoració que posa en qüestió alguna part de l'activitat o que introdueix una tensió que es va produir en la realització de l'activitat. És una intervenció que acostuma a generar debat.

"Jo trobaria molt interessant aprofitar aquestaaa( )... Aquesta casa per fer la verema" M6OLI(552-553)

## 1.2- Quin tipus d'intervencions realitzen els/ les participants i quina durada tenen?

En aquest subapartat, compararem la durada i tipus d'intervenció (valoració, assentiment, descripció i proposta) per cada participant (mestres, educadors/-es i tècnic). El propòsit és veure si hi ha diferències significatives en l'ús de diferents recursos a l'hora de valorar l'activitat a nivell general i durant el desenvolupament del DICES.

Durada de les intervencions per participants específics (PERCENTATGE)						
M4	M5	M6	M7	E2	E3	T
12,25	11,7	25,76	12,43	11,96	14,13	11,76

Taula 1.2.1a: Durada de les intervencions per participant específic (percentatge)

### 1.2.1- Hi ha diferències en la **durada total** de les intervencions dels/ de les participants?

En aquest subapartat analitzem els valors de durada de les intervencions per cada participant general (taula 1.2.1b), que s'obtenen calculant la mitja a partir de les dades dels/ de les participants específics (Taula 1.2.1a). Aquestes dades específiques dels/ de les participants, s'extreuen de la durada en segons de la suma total d'intervencions al llarg del DICES (dada extreta del programa transcriptor ELAN) i se'n calcula el percentatge respecte la durada total del DICES. (on M4,M5,M6,M7 es refereix a les mestres que participen al DICES, E2 i E3 als/ a les educadors/-es i T al tècnic)

<b>Durada de les intervencions per participants generals (PERCENTATGE)</b>				
	<b>Mestres</b>	<b>Educadors/-es</b>	<b>Tècnic</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Valors totals</b>	15,54	13,05	11,76	<b>40,34</b>
<b>Extrapolació</b>	38,51	32,34	29,15	<b>100,00</b>

Taula 1.2.1b: Durada de les intervencions (mitges)- Percentatge

A la taula 1.2.1b, veiem unes distribucions de percentatges en la durada de les intervencions amb lleugeres diferències entre els/ les participants (mestres, educadors/-es i el tècnic). Els valors del tècnic i dels/ de les educadors/-es són molt semblants, en canvi les mestres mostren uns percentatges una mica superiors respecte a la resta de participants. Aquesta mínima diferència potser deguda per part de les mestres, al fet de que una de les participants va intervenir el doble que les seves companyes. Com podem apreciar a la taula 1.2.1a, els percentatges de durada de les intervencions són molt semblants entre els/ les diferents participants (al voltant de l'11 i el 12 per cent), excepte un dels/ de les educadors/-es que arriba al 14% i la dada de la mestra comentada amb anterioritat, que són les que produeixen aquesta petita desviació en la durada de les intervencions en participants generals.

### 1.2.2- Existeixen diferències entre els/ les participants en l'**ús dels diferents tipus d'intervenció**?

En aquest subapartat analitzem les dades de la taula 1.2.2, corresponents als diferents tipus d'intervenció dels participants (valoració, assentiment, descripció i proposta). Els valors són el resultat de dividir el número d'intervencions específiques, per les intervencions totals de cada participant específic. Després s'extrapolen els resultats sobre un 100%.



Intervencions	Tipus d'intervenció: Valoració per participants general							
	Mestres	Educadors/-es	Tècnic	TOTAL	Mestres	Educadors/-es	Tècnic	TOTAL
Valoració	62,57	51,62	39,33	<b>153,53</b>	40,76	33,63	25,62	<b>100,00</b>
Assentiment	33,94	42,86	58,00	<b>134,80</b>	25,18	31,79	43,03	<b>100,00</b>
Descripció	1,26	1,95	0,67	<b>3,87</b>	32,47	50,32	17,22	<b>100,00</b>
Proposta	2,23	3,57	2,00	<b>7,81</b>	28,63	45,75	25,62	<b>100,00</b>

Taula 1.2.2- Tipus d'intervenció: valoració per participant general (percentatge)

Si analitzem les dades de la taula 1.2.2, podem veure com les mestres són els/ les participants que més utilitzen la valoració com a tipus d'intervenció. Podria semblar com que agafessin un rol més proactiu a l'hora d'avaluar l'activitat, ja que són les principals destinatàries del recurs que s'avalua. Per altra banda, la descripció i la proposta, són dos recursos que comparativament utilitzen més els/les educadors/-es, potser perquè són els participants que més han de donar explicacions en relació a la tasca que duen a terme i que són els que potser es veuen més en la obligació d'oferir alternatives a les qüestions sorgides durant el DICES. Finalment, pel que fa al recurs d'assentiment, veiem que el que més incrementa el seu percentatge respecte als altres tipus d'intervenció, és el tècnic. Es podria tractar d'una forma de comunicació no verbal usada de forma habitual en qualsevol conversa per part del tècnic, o bé una mostra d'acord amb les valoracions de la resta de participants, prenent més un rol d'escoltar el que es proposa. S'ha de tenir en compte que és l'únic dels/ de les participants que no va intervenir a l'activitat i que per tant hi ha temes que no pot valorar de primera mà, com si fan les mestres i els/ les educadors/-es. Precisament aquests darrers participants, podrien agafar un rol més equidistant entre les mestres i el tècnic, valorant tant aspectes de l'activitat, com escoltant les propostes de la resta de participants.

### **1.3- Com es distribueixen els diferents tipus d'intervenció de cada participant, al llarg del DICES?**

En aquest apartat es vol caracteritzar el discurs dels diferents participants generals (mestres, educadors/-es i tècnic) segons els recursos lingüístics i de comunicació no verbal utilitzats i al llarg del desenvolupament del DICES. Es comparen també els resultats entre participants. Les dades que s'analitzen corresponen al número d'intervencions amb contingut, els assentiments, les descripcions i les propostes que tenen lloc a cada pregunta, dividit pel número total d'intervencions amb contingut o d'assentiment o de descripcions o de propostes, a tot el DICES, per part de cada participant. S'obtenen els percentatges d'intervenció de les diferents tipologies de

participació a cada pregunta del DICES, en relació a totes les intervencions d'aquest tipus realitzades en tot el DICES pels/ per les participants. A les representacions gràfiques els resultats es mostren en diagrames de barres horitzontals de percentatges apilats.

### 1.3.1- Com es distribueixen els diferents tipus d'intervenció en **Mestres** al llarg del DICES?

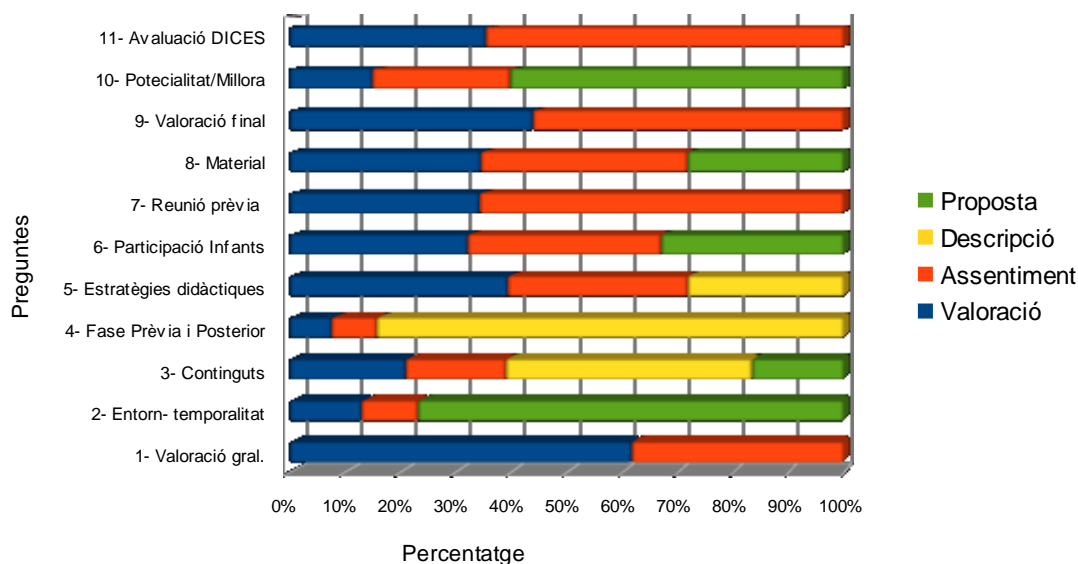
A la taula 1.3.1 podem observar les dades corresponents a la distribució dels diferents tipus d'intervenció, a cada pregunta del DICES i en aquest cas, en les mestres. En la caracterització del discurs avaluatiu de les mestres que s'analitza a la gràfica 1.3.1, veiem que utilitzen per igual les intervencions amb continguts i les d'assentir al llarg del DICES. Valoren més al principi del DICES, en uns temes concrets (valoració inicial, continguts, estratègies didàctiques i participació) i acaben utilitzant menys aquest recurs a les preguntes de tancament. Per contra, podem veure que les mestres fan propostes en moments puntuals, sobretot quan es parla de l'entorn i en l'apartat final del DICES on se'ls demanen potencialitats i millores de l'activitat avaluada. En menor mesura utilitzen la proposta quan parlen dels continguts, la participació dels infants o el material.

La descripció és un recurs que només utilitzen en una part concreta de l'activitat, a les primeres preguntes específiques del DICES, sobre els continguts, la fase prèvia i posterior i les estratègies didàctiques.

Tipus d'intervenció- MESTRES (PERCENTATGE)				
Preguntes	Valoració	Assentiment	Descripció	Proposta
1- Valoració gral.	17,77	11,11	0,00	0,00
2- Entorn- temporalitat	7,35	5,76	0,00	43,75
3- Continguts	15,64	13,58	33,33	12,50
4- Fase Prèvia i Posterior	4,98	5,35	55,56	0,00
5- Estratègies didàctiques	15,40	12,76	11,11	0,00
6- Part. Infants	12,09	13,17	0,00	12,50
7- Reunió prèvia	2,61	4,12	0,00	0,00
8- Material	7,58	8,23	0,00	6,25
9- Valoració final	6,40	8,23	0,00	0,00
10- Potencialitat/Millora	6,16	10,29	0,00	25,00
11- Aval. DICES	4,03	7,41	0,00	0,00
<b>TOTAL</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Taula 1.3.1- Tipus d'intervencions per pregunta en mestres (%)

### Tipus d'intervenció Mestres per Pregunta (%)- Fem Oli!



Gràfica 1.3.1- Tipus d'intervencions per pregunta en mestres (%)

En l'anàlisi del tipus d'intervencions que realitzen les mestres, se'ns corroboren aspectes ja tractats en anteriors apartats. Les mestres mostren uniformitat al llarg de tot el DICES quan fan valoracions amb contingut o quan assenteixen. Participen de forma proactiva tant fent valoracions com posant-se d'acord amb les aportacions de la resta de

participants, tot i que aquest patró va de més a menys al llarg del DICES. Els temes que més valoren serien els que els hi despertem un major interès. Pel que fa a l'ús de la proposta en el seu discurs, el podem identificar majoritàriament en moments puntuals on s'expliquen tensions en el desenvolupament de l'activitat: la durada de l'activitat, com han de participar els infants a la gimcana o la continuïtat de l'emplaçament on es fa l'activitat, en relació a les infraestructures disponibles. Per altra banda, el recurs lingüístic de descriure apareix sobretot a la pregunta de treball previ i posterior, un aspecte de l'activitat que afecta directament a les mestres. En aquest cas, aquest recurs les ajuda a contextualitzar les seves valoracions.

### 1.3.2- Com es distribueixen els diferents tipus d'intervenció dels/ de les Educadors/-es al llarg del DICES?

A la taula 1.3.2 podem observar les dades corresponents a la distribució dels diferents tipus d'intervenció, a cada pregunta del DICES i en aquest cas, en els/ les educadors/-es.

<b>Tipus d'intervenció- EDUCADORS/-ES (PERCENTATGE)</b>				
<b>Preguntes</b>	<b>Valoració</b>	<b>Assentiment</b>	<b>Descripció</b>	<b>Proposta</b>
<b>1- Valoració gral.</b>	18,31	13,64	0,00	0,00
<b>2- Entorn- temporalitat</b>	2,82	9,09	0,00	18,18
<b>3- Continguts</b>	12,68	14,39	50,00	36,36
<b>4- Fase Prèvia i Posterior</b>	1,41	0,76	0,00	9,09
<b>5- Estratègies didàctiques</b>	19,72	18,94	16,67	0,00
<b>6- Part. Infants</b>	9,15	10,61	0,00	9,09
<b>7- Reunió prèvia</b>	2,11	6,06	33,33	0,00
<b>8- Material</b>	14,08	12,12	0,00	9,09
<b>9- Valoració final</b>	11,27	7,58	0,00	0,00
<b>10- Potencialitat/Millora</b>	6,34	3,79	0,00	18,18
<b>11- Aval. DICES</b>	2,11	3,03	0,00	0,00
<b>TOTAL</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

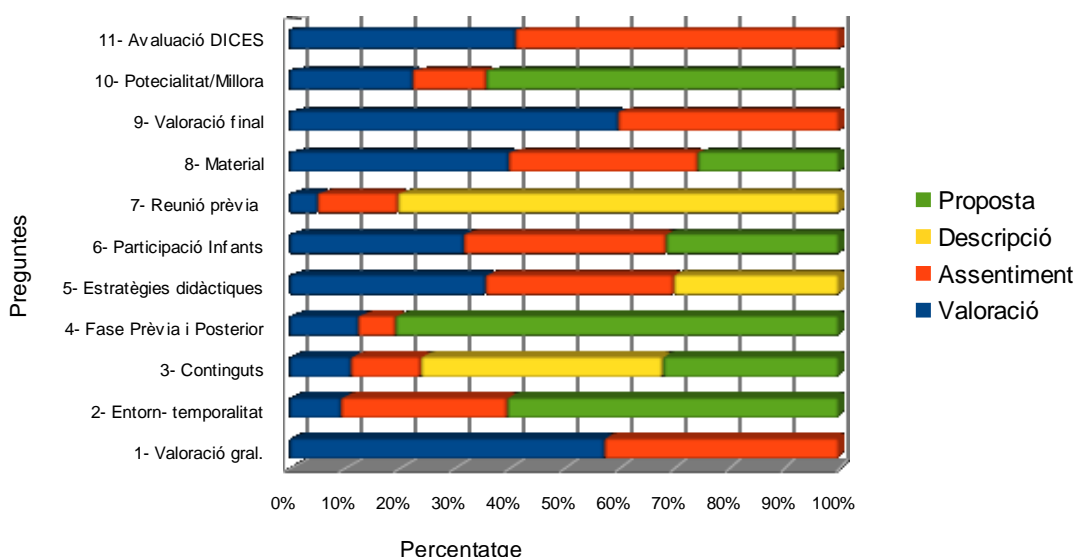
Taula 1.3.2- Tipus d'intervencions per pregunta en educadors/-es (%)

A la taula 1.3.2 podem veure com el patró de tipus d'intervencions és molt semblant al de les mestres. Una uniformitat i equitat en els percentatges d'intervencions amb contingut i assentiment al llarg de tot el DICES i uns temes concrets on els/les educadors/-es usen el recurs de la proposta: quan parlen dels continguts i a la pregunta

de tancament sobre les potencialitats i millores de l'activitat i en menor mesura en temes com la fase prèvia i posterior, la participació dels infants o el material. Pel que fa a la descripció, la trobem en dos moments marcats del DICES: quan es parla dels continguts i de la reunió prèvia i en menor mesura de les estratègies didàctiques.

El patró de tipus de valoracions dels/ de les educadors/-es molt semblant al de les mestres tal i com veiem si comparem la gràfica 1.3.2, amb la 1.3.1. Això ens pot indicar una complementarietat en les seves respostes i per tant uns mateixos interessos a l'hora d'afrontar l'avaluació de l'activitat. Les preguntes amb més percentatge d'intervencions amb valoració coincideixen amb les que hem anat veient que són del seu interès (estratègies didàctiques, continguts, material). Un altre aspecte destacable és que valoren significativament per igual a les preguntes més generals, com a les més específiques. Per altra banda, els moments on utilitzen més la descripció és quan han d'explicar situacions on hi estan directament implicats/-es (les estratègies didàctiques, els continguts de l'activitat que han elaborat o la reunió prèvia amb les mestres). Finalment, pel que fa a les propostes, van molt lligades a les propostes de les mestres, aspecte que ens pot fer suposar que hi ha un cert intercanvi de valoracions al voltant d'aquest tipus d'intervenció. L'únic punt on no coincideixen tant seria en que els/ les educadors/-es es centrarien més en propostes al voltant dels continguts (gimcana) i les mestres, més en relació a l'entorn i la temporalitat (activitat de tot el dia fora de l'aula).

Tipus d'intervenció Educadors/-es per Pregunta (%) - Fem Oli!



Gràfica 1.3.2- Tipus d'intervenció per pregunta en educadors/-es (%)

### 1.3.3- Com es distribueixen els diferents tipus d'intervenció del **Tècnic** al llarg del DICES?

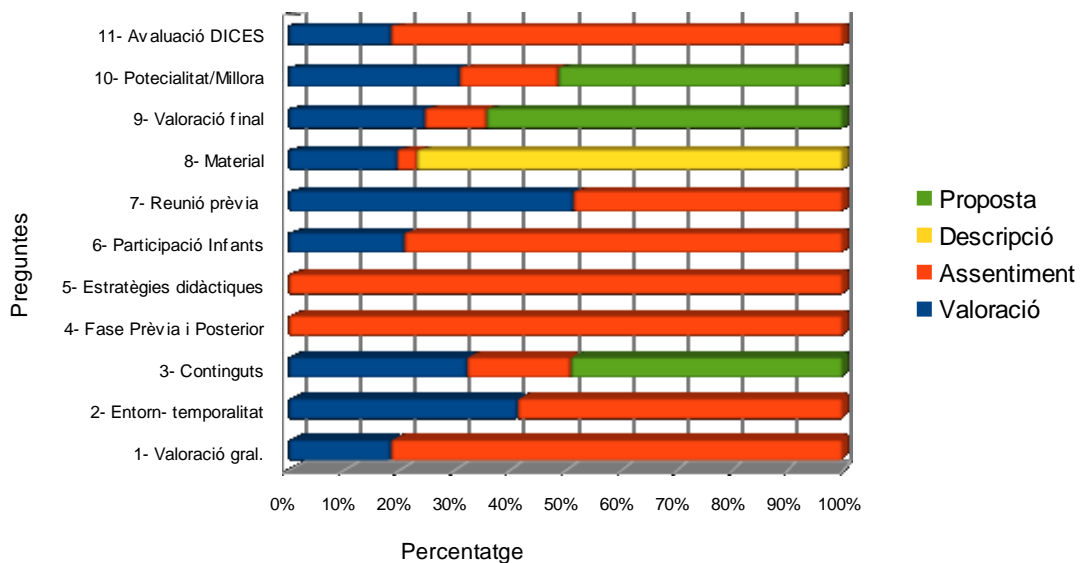
A la taula 1.3.3 podem observar les dades corresponents a la distribució dels diferents tipus d'intervenció, a cada pregunta del DICES i en aquest cas, en el tècnic.

<b>Tipus d'intervenció- TÈCNIC (PERCENTATGE)</b>				
<b>Preguntes</b>	<b>Valoració</b>	<b>Assentiment</b>	<b>Descripció</b>	<b>Proposta</b>
<b>1- Valoració gral.</b>	5,45	24,14	0,00	0,00
<b>2- Entorn- temporalitat</b>	7,27	10,34	0,00	0,00
<b>3- Continguts</b>	21,82	12,64	0,00	33,33
<b>4- Fase Prèvia i Posterior</b>	0,00	3,45	0,00	0,00
<b>5- Estratègies didàctiques</b>	0,00	9,20	0,00	0,00
<b>6- Part. Infants</b>	1,82	6,90	0,00	0,00
<b>7- Reunió prèvia</b>	3,64	3,45	0,00	0,00
<b>8- Material</b>	25,45	4,60	100,00	0,00
<b>9- Valoració final</b>	12,73	5,75	0,00	33,33
<b>10- Potencialitat/Millora</b>	20,00	11,49	0,00	33,33
<b>11- Aval. DICES</b>	1,82	8,05	0,00	0,00
<b>TOTAL</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Taula 1.3.3- Tipus d'intervencions per pregunta en el tècnic (%)

Tal com s'observa a la taula 1.3.3, veiem una gran diversitat en el patró de tipus d'intervenció del tècnic. Per començar, els percentatges d'intervencions per a valorar i per assentir, no coincideixen en cap moment, cosa que si que passa en la resta de participants al llarg de tot el DICES (veure gràfiques 1.3.1 i 1.3.2). En relació a les intervencions d' assentiment, els percentatges d'ús d'aquest recurs es mantenen uniformes durant tota la trobada. En relació a les valoracions, són un recurs que el tècnic utilitza sobretot a les preguntes dels continguts, el material i a les de tancament. El tècnic només utilitza el recurs de la descripció a la pregunta sobre el material, encara que només parlem d'una intervenció, i fa propostes sobretot quan es demana pels continguts i a les preguntes de tancament (valoració final i potencialitats- millores).

### Tipus d'intervenció Tècnic per Pregunta (%)- Fem Oli!



Gràfica 1.3.3- Tipus d'intervenció per pregunta en el tècnic (%)

Ens trobem davant un patró de tipus d'intervenció totalment diferent al de les mestres i els/les educadors/-es ambientals, tal com veiem a la gràfica 1.3.3 i si la comparem amb l'1.3.1 i l'1.3.2, corresponents a mestres i educadors/-es respectivament. Les intervencions per a valorar són sobretot en temes que afecten directament al tècnic, ja sigui perquè entren dins el seu perfil professional de coordinador de les activitats (el que serien les conclusions finals de l'avaluació de l'activitat) o en algun aspecte on ell hi havia intervingut de primera mà (en l'elaboració del material i dels continguts de l'activitat). El mateix podem dir del moment en que utilitza la proposta, que coincideix amb temes d'interès per a ell o en la part de conclusions finals, que tal i com s'ha comentat amb anterioritat, pot anar lligat amb la seva manera de fer en el seu dia a dia professional, on ha d'escoltar versions diferents d'un mateix tema i després prendre decisions. Finalment, pel que fa a les intervencions per a descriure, es limiten a una intervenció d'aquest tipus en tot el DICES i per tant el que és representatiu en aquest sentit és la manca de descripcions en les seves intervencions. Una possible explicació podria ser el fet que ja s'ha anat comentat en aquest anàlisi del DICES sobre l'activitat "Fem Oli!": el tècnic no assisteix a les activitats i per tant li es difícil valorar i descriure aspectes específics de la mateixa.

#### **1.4- Com es distribueixen i quina durada tenen els diferents tipus d'intervencions dels/ de les participants al llarg del DICES?**

En les següents gràfiques es comparen diferents aspectes de les intervencions dels/ de les diferents participants (mestres, educadors/-es i tècnic). Per una banda s'analitzen els percentatges de les diferents intervencions i per l'altre, la durada d'aquestes intervencions (també en percentatge), al llarg de les preguntes que es realitzen durant el DICES. Es vol caracteritzar el tipus d'intervenció i la durada, al llarg de les preguntes. Les dades es representen en format de barres apilades, on s'extrapolen els resultats de cada participant a un valor de 100% a cada pregunta del DICES. Els resultats s'analitzen en base les diferents fases de que consta el DICES, segons la tipologia de les preguntes (veure capítol de metodologia, l'apartat de fonamentació teòrica del guió de preguntes del DICES):

- Fase d'inici: Pregunta 1 de valoració general de l'activitat.
- Fase d'entrar en matèria: Pregunta 2 sobre l'entorn i la temporalitat. Es comença a entrar en temes específics de l'activitat que són més generals.
- Fase de desenvolupament: de la pregunta 3 a la 8, on es pregunta per aspectes específics de l'activitat: els continguts, el treball previ i posterior, les estratègies didàctiques, la participació, la reunió prèvia i el material.
- Fase de tancament: Preguntes 9 a 11, al voltant de la valoració final, les potencialitats- millores i l'avaluació. Tornen a ser preguntes de resposta general.

En el cas de la durada de les intervencions, les dades analitzades representen la mitjana de la durada de les intervencions de cada participant específic en les diferents preguntes del DICES. S'obté el percentatge de durada de les intervencions a cada pregunta i per cada participant.

Per altra banda, en el cas del tipus d'intervenció, es mostren les dades que representen el número d'intervencions de tipus valoració/ assentiment/ descripció/ proposta per individu general en una pregunta concreta, dividit pel nombre total d'intervencions de tipus valoració/ assentiment/ descripció/ proposta del/ de la participant al llarg del desenvolupament del DICES. S'obté el percentatge amb que s'usa cada tipus d'intervenció, a cada pregunta, del total d'intervencions de les diferents tipologies d'intervenció. La representació gràfica dels resultats es fa mitjançant diagrames de barres horitzontals de percentatges apilats.



1.4.1- S'aprecien diferències en la **durada de les intervencions** al llarg del desenvolupament del DICES entre els/les participants?

A la taula 1.4.1 es mostren les dades que corresponen a la durada de les intervencions a cada pregunta del DICES i a cada participant.

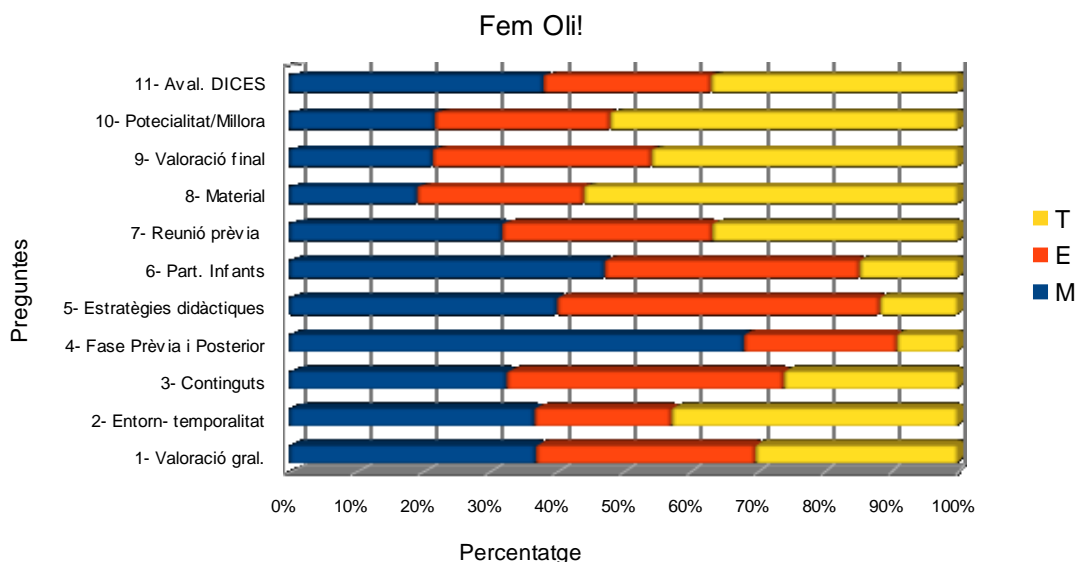
<b>Durada de les intervencions (PERCENTATGE)</b>			
<b>Preguntes</b>	<b>Mestres</b>	<b>Educadors/-es</b>	<b>Tècnic</b>
<b>1- Valoració gral.</b>	17,02	15,12	14,00
<b>2- Entorn- temporalitat</b>	9,50	5,31	11,11
<b>3- Continguts</b>	17,15	21,82	13,78
<b>4- Fase Prèvia i Posterior</b>	6,56	2,20	0,89
<b>5- Estratègies didàctiques</b>	14,38	17,32	4,22
<b>6- Part. Infants</b>	9,92	8,01	3,11
<b>7- Reunió prèvia</b>	3,66	3,60	4,22
<b>8- Material</b>	5,93	7,71	17,33
<b>9- Valoració final</b>	5,72	8,71	12,22
<b>10- Potencialitat/Millora</b>	6,52	7,81	15,56
<b>11- Aval. DICES</b>	3,66	2,40	3,56
<b>TOTAL</b>	100,00	100,00	100,00

Taula 1.4.1- Durada de les intervencions per participant i per pregunta (%)

A la gràfica 1.4.1, podem veure com en la primera part del DICES (preguntes d'inici, introductòria i específiques), és quan proporcionalment les mestres intervenen més temps, destacant les preguntes de la fase prèvia i posterior i la de la participació. A les darreres preguntes específiques i a les de tancament la durada de les seves intervencions és menor en comparació a la dels/ de les altres participants. Per la seva banda els/ les educadors/-es, presenten uns percentatges d'intervenció molt similars, destacant els de la pregunta sobre les estratègies didàctiques. Finalment, el patró d'intervencions del tècnic, comença amb valors força importants sobretot a la pregunta d'introducció, per baixar de forma important a les qüestions més específiques i tornant a pujar, amb els seus valors més alts, en les preguntes de tancament.

Veiem tres patrons d'intervenció, semblants en mestres i educadors/-es, amb diferències en preguntes que els interessin més, cas de les estratègies didàctiques en educadors/-es i la participació en les mestres. Hi ha el cas especial del treball previ i posterior, que no és un tema que es valori molt per part dels/ de les participants, però que en proporció hi intervenen més les mestres que són les principals destinatàries d'aquesta part de l'activitat. Finalment, el tècnic mostra un patró de respostes on també hi destaca un tema que és del seu interès (entorn- temporalitat), però uns percentatges baixos en qüestions específiques de l'activitat que li són difícils de valorar ja que no assisteix a l'activitat. Finalment, el fet que els percentatges d'intervenció siguin més alts a les preguntes de tancament, es podria relacionar amb la seva tasca de coordinador de les activitats avaluades i que aquesta part de recull, sigui la que més li interessi.

### Durada intervencions x Participants x Pregunta (%)



Gràfica. 1.4.1- Comparativa de la durada de les intervencions per participant i pregunta (%)

### 1.4.2- Com es distribueixen les intervencions de tipus **valoració** al llarg de les preguntes del DICES, entre els/ les participants?

A la taula 1.4.2 es mostren les dades que corresponen al tipus d'intervenció "valoració" a cada pregunta del DICES i a cada participant.

<b>Tipus d'intervenció- Valoració (PERCENTATGE)</b>			
<b>Preguntes</b>	<b>Mestres</b>	<b>Educadors/-es</b>	<b>Tècnic</b>
<b>1- Valoració gral.</b>	17,77	18,31	5,45
<b>2- Entorn- temporalitat</b>	7,35	2,82	7,27
<b>3- Continguts</b>	15,64	12,68	21,82
<b>4- Fase Prèvia i Posterior</b>	4,98	1,41	0,00
<b>5- Estratègies didàctiques</b>	15,40	19,72	0,00
<b>6- Part. Infants</b>	12,09	9,15	1,82
<b>7- Reunió prèvia</b>	2,61	2,11	3,64
<b>8- Material</b>	7,58	14,08	25,45
<b>9- Valoració final</b>	6,40	11,27	12,73
<b>10- Potencialitat/Millora</b>	6,16	6,34	20,00
<b>11- Aval. DICES</b>	4,03	2,11	1,82
<b>TOTAL</b>	100,00	100,00	100,00

Taula 1.4.2- Tipus d'intervenció: valoració -per participant i per pregunta (%)

D'aquí en podem entreveure els que han de ser els temes d'interès dels diferents participants: alguns de comuns com els continguts, d'altres de compartits entre els/ les educadors/-es i les mestres, com la valoració inicial, les estratègies didàctiques i la participació dels infants. També hi ha coincidències entre el tècnic i els/ les educadors, en aquest cas amb la preferència respecte la valoració final. Pel que fa al tècnic, l'interès es focalitza exclusivament en el material i quan es demana per les potencialitats-millors de l'activitat.

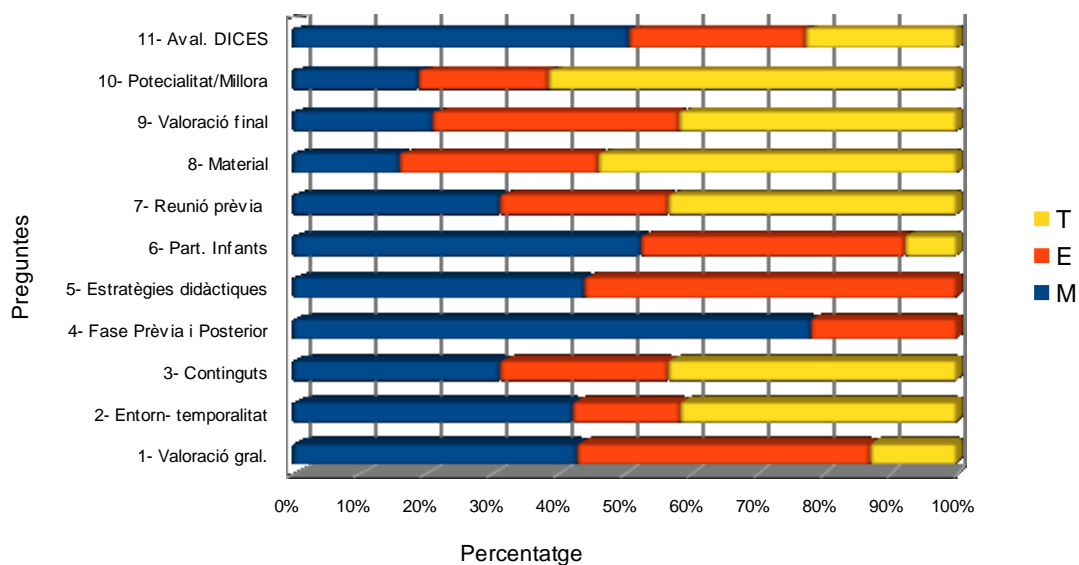
Si comparem les dades amb les de la taula 1.3.1, es detecten diferències en algunes de les preguntes i en alguns/-es dels/ de les participants: en el tècnic a la pregunta de valoració general, el percentatge d'intervenció per valorar és inferior al de durada de les seves intervencions en aquesta pregunta. El mateix passa a la pregunta sobre els continguts, però amb la diferència que són els/ les educadors/-es on baixen el seu percentatge d'intervenció per valorar i en canvi el tècnic augmenta el seu percentatge. Aquesta tendència també la detectem en els/les educadors/-es a la pregunta sobre els materials. En el cas de les mestres coincideix molt el percentatge de durada de les intervencions a cada pregunta respecte el percentatge d'intervencions per a valorar. Com a última dada d'interès, veiem que a les preguntes al voltant de la fase prèvia i

posterior i les estratègies didàctiques, el tècnic no utilitza les intervencions per a valorar aspectes de l'activitat, tot i que si que participa en les converses.

Amb aquestes dades d'intervencions per valorar se'ns confirma la suposició al voltant dels perfils avaluadors dels/ de les participants: les mestres anant de cara al gra i utilitzant la majoria d'intervencions per a valorar, anant de més a menys al llarg del DICES; una posició equidistant dels/ de les educadors/-es, centrant-se en els aspectes més específics de l'activitat (augment en el percentatge d'intervencions per valorar el material, on semblava que no ho feien tant a partir de les dades de durada de les seves intervencions en aquestes preguntes, tot i que experimenta la tendència contrària pel que fa als continguts), sense deixar de banda els més generals de l'activitat; i un posicionament de menys a més en el cas del tècnic, fent intervencions per a valorar en general l'activitat al final del DICES i excepcionalment en temes específics com els continguts i el material. Finalment, quedaria aprofundir en el fet de que el tècnic intervé en les preguntes al voltant de la fase prèvia i posterior i de les estratègies didàctiques, però no ho fa per valorar. En el cas de la segona qüestió és podria entendre perquè no participa a l'activitat i no en té una opinió. En canvi en el primer tema si que podria fer intervencions per valorar-ho, ja que seria un tema de coordinació que li quedaria més proper.

A la gràfica 1.4.2, podem veure com els valors similars amb els de la durada de la intervenció, ens poden ajudar a suposar que la majoria d'intervencions que fan els/ les participants, són per valorar, ja que els patrons a cada pregunta són molt semblants.

Tipus Intervenció: Valoració x Participant x Pregunta (%)- Fem Oli!



Gràfica 1.4.2- Tipus d'intervenció: valoració per participant i pregunta –comparativa- (%)

Analitzant les especificitats, veiem que a la pregunta d'inici, el tècnic intervé molt, però el percentatge d'intervencions per a valorar és més baix. Això vol dir que utilitza un altre recurs, previsiblement assentir.

El mateix passa a les preguntes sobre la fase prèvia i posterior i estratègies didàctiques on no apareix un percentatge d'intervencions per a valorar, però sí que intervé d'alguna manera en el desenvolupament d'aquestes preguntes. També trobem coincidències de majors percentatges de durada i d'intervenció per a valorar, en les preguntes que es presumeixen que són de més interès per als/ a les participants i valors més baixos en qüestions que no són de tant interès (preguntes específiques en el tècnic, pregunta sobre l'entorn- temporalitat en els/ les educadors/-es).

#### 1.4.3- Com es distribueixen les intervencions de tipus **assentiment** al llarg del DICES, en els/ les participants?

A la taula 1.4.3 es mostren les dades que corresponen al tipus d'intervenció "assentiment" a cada pregunta del DICES i a cada participant.

<b>Tipus d'intervenció- Assentiment(PERCENTATGE)</b>			
<b>Preguntes</b>	<b>Mestres</b>	<b>Educadors/-es</b>	<b>Tècnic</b>
<b>1- Valoració gral.</b>	11,11	13,64	24,14
<b>2- Entorn- temporalitat</b>	5,35	0,76	3,45
<b>3- Continguts</b>	13,58	14,39	12,64
<b>4- Fase Prèvia i Posterior</b>	5,76	9,09	10,34
<b>5- Estratègies didàctiques</b>	12,76	18,94	9,20
<b>6- Part. Infants</b>	13,17	10,61	6,90
<b>7- Reunió prèvia</b>	4,12	6,06	3,45
<b>8- Material</b>	8,23	12,12	4,60
<b>9- Valoració final</b>	8,23	7,58	5,75
<b>10- Potencialitat/Millora</b>	10,29	3,79	11,49
<b>11- Aval. DICES</b>	7,41	3,03	8,05
<b>TOTAL</b>	100,00	100,00	100,00

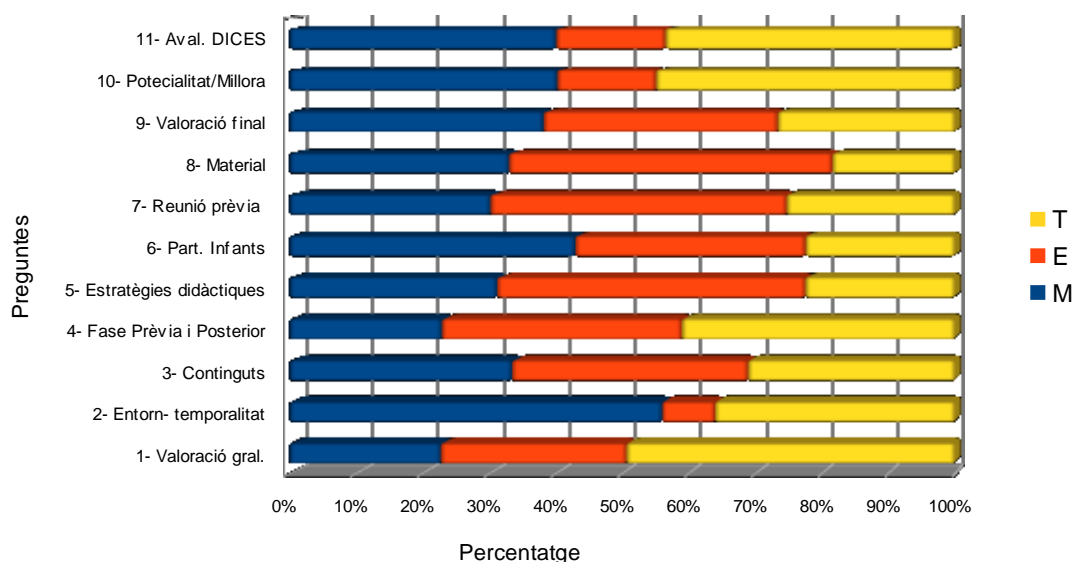
Taula 1.4.3- Tipus d'intervenció: assentiment per participant i per pregunta (%)

Detectem un ús semblant del recurs d'assentiment en els/ les participants a cada pregunta del DICES, tot i que amb diferències significatives en algunes qüestions respecte els percentatges d'intervencions per a valorar. En el cas del tècnic, usa aquest recurs a la pregunta de valoració inicial, la fase prèvia i posterior i les estratègies didàctiques, on el percentatge d'intervencions per a valorar era més baix o nul, respecte la durada de la intervenció. En el cas dels continguts els/ les educadors/-es mostren uns percentatges semblants d'assentiment i de valoració, en canvi el tècnic valora més que assenteix, com passa a la pregunta sobre el material i a la de potencialitats/ millores. A la pregunta sobre el treball previ i posterior, els/ les educadors/-es assenteixen més que valoren com fa el tècnic. Comparant amb les dades de les mestres, podem entreveure que en aquesta qüestió es mostren més prudents a l'hora de valorar i prefereixen escoltar les valoracions de les mestres i mostrar-se d'acord amb les seves intervencions, ja que al capdavant són les principals receptores d'aquesta part de l'activitat. En relació a les mestres, afegir que també mostren un perfil valoratiu on combinen a parts iguals les intervencions més proactives de valoració i les més calmades d'assentiment. Podríem definir varis patrons a l'hora d'utilitzar el recurs d'assentiment: per una banda acords entre tots/-es els/ les participants en temes com els continguts, entre només una part dels/ de les participants, com passa a la fase prèvia i posterior. Per altra banda podríem parlar d'un posicionament, com fa el tècnic que a la primera part del DICES per norma general està més a l'expectativa i a la part final és més proactiu. O en el cas dels/ de les educadors/-es que a la pregunta de potencialitats- millores, els seu percentatge d'ús del recurs d'assentiment és inferior al de la resta de participants, aspecte que podria dir que potser no es mostren molt d'acord amb les intervencions de mestres i el tècnic. Caldria aprofundir en aquest aspecte més endavant.

Si comparem la gràfica 1.4.2, al voltant de les intervencions per valorar, amb la gràfica 1.4.3, sobre les intervencions per assentir, podem apreciar-hi una certa correspondència: quan més es valora, menys s'assenteix. Això ho podem veure clarament en les mestres que assenteixen molt a la part final del DICES, on intervenen menys per a valorar en relació a la resta de participants o més clarament, a la pregunta inicial del DICES, on el percentatge d'assentir és baix, però en canvi el de valorar és força alt. En el cas del tècnic, aquesta situació però a l'inrevés la veiem a la primera pregunta també. Tot i així, en aquest participant tant observem preguntes on valora molt i assenteix poc (material, valoració final), com preguntes on valora i assenteix poc o gens (estratègies didàctiques). Pel que fa als/ a les educadors/-es, els resultats entre intervencions per valorar i per assentir, són bastant semblants al llarg del DICES. Finalment destacar que potser la pregunta més rica en intercanvis de valoracions i

moments on els/ les participants es posen d'acord, seria la dels continguts on els percentatge de valoració i d'assentir són molt semblants i equitatius entre els/ les participants. Hi ha preguntes on les mestres estan més a l'expectativa i van mostrant acords amb el que la resta de participants valoren, com podria ser a la pregunta d'entorn- temporalitat i en canvi, la situació a la inversa la trobem a la pregunta sobre el treball previ i posterior (la incidència de la temàtica sobre el/ la participant, podria donar resposta a aquest patró d'intervenció). En canvi hi ha preguntes molt proactives, com la participació en les mestres o les estratègies didàctiques i el material en educadors/-es o la pregunta de potencialitats- millores en el tècnic, on tant valoren com es posen d'acord amb les valoracions de la resta de participants (altre cop les preferències temàtiques dels/ de les participants, poden ser darrera d'aquests patrons de resposta).

Tipus d'intervenció: Assentir x Participant x Pregunta (%)- Fem Oli!



Gràfica 1.4.3- Tipus d'intervenció: Assentir per participant i pregunta – comparativa- (%)

#### 1.4.4- Com es distribueixen les intervencions de tipus **descripció** al llarg del DICES, en els/ les participants?

A la taula 1.4.4 es mostren les dades que corresponen al tipus d'intervenció "descripció" a cada pregunta del DICES i a cada participant.

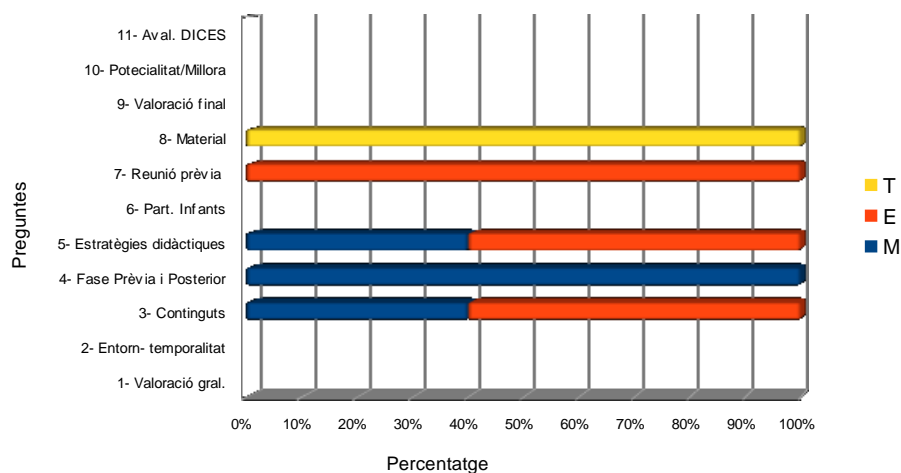
A la gràfica 1.4.4 veiem els moments en que els participants fan una descripció per a reforçar les seves valoracions. Les mestres usen el recurs de descriure sobretot a la pregunta de la temporització i dels continguts. Els/ les educadors/-es ho fan a les preguntes sobre els continguts, les estratègies didàctiques i la fase prèvia i posterior.

Tipus d'intervenció- Descripció (PERCENTATGE)			
Preguntes	Mestres	Educadors/-es	Tècnic
1- Valoració gral.	0,00	0,00	0,00
2- Entorn- temporalitat	0,00	0,00	0,00
3- Continguts	33,33	50,00	0,00
4- Fase Prèvia i Posterior	55,56	0,00	0,00
5- Estratègies didàctiques	11,11	16,67	0,00
6- Part. Infants	0,00	0,00	0,00
7- Reunió prèvia	0,00	33,33	0,00
8- Material	0,00	0,00	100,00
9- Valoració final	0,00	0,00	0,00
10- Potencialitat/Millora	0,00	0,00	0,00
11- Aval. DICES	0,00	0,00	0,00
<b>TOTAL</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Taula 1.4.4- Tipus d'intervenció: descripció per participant i per pregunta (%)

Finalment, el tècnic utilitza aquest recurs només quan es parla del material, tot i que només és una sola intervenció.

Tipus d'intervenció: Descripció x Participant x Pregunta (%)- Fem Oli!



Gràfica 1.4.4- Tipus d'intervenció: Descripció per participant general i pregunta – comparativa- (%)



La descripció d'uns fets o de les característiques de l'activitat, són un recurs poc utilitzat durant el DICES, on la gran majoria de respostes són valoracions sobre determinats aspectes. Les mestres fan servir aquest recurs quan es parla dels continguts, en concret quan descriuen els continguts d'una part concreta de l'activitat.

*"Que tu em vas dir (assenyalant E2): " Bueno si..., situar-los, no? O sigui, que mirin el paisatge..., com és ara". "I que pensin fa 150 anys o fa 100 anys, com deuria ser això?" M6OLI(1004-1007)*

O quan parlen de la fase prèvia i posterior, en relació al treball que van portar a terme:

*"les quatre activitats, ens han explicat l'activitat general, (xxx), com estaven..., fent caure les olives..., com feien les olives" M4OLI(1073-1075)*

En el cas dels/ de les educadors/-es i el tècnic, utilitzen la descripció en preguntes on es demana la valoració sobre coses que ells/-es han fet, per tal de reforçar la seva resposta o per aclarir algun aspecte que no ha quedat clar (els continguts, les estratègies didàctiques o la reunió prèvia en els/ les educadors/-es i el material en el cas del tècnic, ja que ell va participar activament en la seva elaboració).

*"[Jo em vaig] reunir amb l'Anabel i l'Anabel us ho [va explicar a vosaltres.]" E2ARGOLI(1928-1929)*

Comparant la gràfica 1.3.4, amb les anteriors d'aquest apartat 1.3, altre cop veiem com coincideix l'ús d'un recurs lingüístic en un tema que és d'interès o afecta directament als/ a les participants: les mestres quan descriuen el tipus de treball previ i posterior que porten a terme, els/ les educadors/-es quan parlen de la reunió prèvia que mantenen amb les mestres o el material en el cas del tècnic, ja que ha participat en l'elaboració de l'activitat juntament amb els/ les educadors/-es. En tots els casos, són intervencions que serveixen per a clarificar algunes qüestions o com a reforç de les valoracions que es porten a terme.

Al quadre 3 podem veure un resum de les descripcions fetes pels/ per les participants en el DICES Fem Oli!

<b>Descripcions - Fem Oli!</b>			
<b>Pregunta</b>	<b>Participant</b>	<b>Temàtica</b>	<b>Descripció</b>
3- Continguts	Mestres	Treball previ i posterior	Continguts treballats a classe en relació a l'activitat
		Estratègies didàctiques	Explicació de continguts d'una de les proves de la gimcana
	Educadors/-es	Activitat	Com es van triar continguts de l'activitat
		Estratègies didàctiques	Explicació de les proves de la gimcana
		Entorn/ Activitat	Descripció entorn actual de la masia i relació amb continguts de l'activitat
4- Treball previ i posterior	Mestres	Treball previ i posterior	Descripció d'activitat posterior amb alumnes
		Activitat	Explicació del que van fer a l'activitat
5- Estratègies didàctiques	Mestres	Participació educadors/-es	Enumera els/ les educadors/-es que van assistir a l'activitat
	Educadors/-es	Participació educadors/-es	Canvi en el nombre d'educadors/-es presents en activitats posteriors
7- Reunió prèvia	Educadors/-es	Participació educadors/-es	Comentari sobre qui va assistir a les reunions prèvies
		Reunió prèvia	Descripció de trobada amb coordinadora de cicle
8- Material	Tècnic	Entorn	Descripció de la situació legal de la masia

Quadre 3- Recull descripcions DICES Fem Oli!

1.4.5- Com es distribueixen les intervencions per a fer **propostes** al llarg del DICES, en els/ les participants?

A la taula 1.4.5 es mostren les dades que corresponen al tipus d'intervenció "proposta" a cada pregunta del DICES i a cada participant.

<b>Tipus d'intervenció- Proposta (PERCENTATGE)</b>			
<b>Preguntes</b>	<b>Mestres</b>	<b>Educadors/-es</b>	<b>Tècnic</b>
<b>1- Valoració gral.</b>	0,00	0,00	0,00
<b>2- Entorn- temporalitat</b>	43,75	18,18	0,00
<b>3- Continguts</b>	12,50	36,36	33,33
<b>4- Fase Prèvia i Posterior</b>	0,00	9,09	0,00
<b>5- Estratègies didàctiques</b>	0,00	0,00	0,00
<b>6- Part. Infants</b>	12,50	9,09	0,00
<b>7- Reunió prèvia</b>	0,00	0,00	0,00
<b>8- Material</b>	6,25	9,09	0,00
<b>9- Valoració final</b>	0,00	0,00	33,33
<b>10- Potencialitat/Millora</b>	25,00	18,18	33,33
<b>11- Aval. DICES</b>	0,00	0,00	0,00
<b>TOTAL</b>	100,00	100,00	100,00

Taula 1.4.5- Tipus d'intervenció: proposta per participant i per pregunta (%)

Quan ens centrem en l'anàlisi de les intervencions per a proposar, podem veure que hi ha una gran variabilitat en els moments on els participants utilitzen aquest recurs per a introduir millores a l'activitat. La proposta és utilitzada de forma similar, sobretot per part de les mestres i els/ les educadors/-es, que coincideixen a utilitzar-ho quan es parla de la participació dels infants, al material i a les potencialitats/ millores de l'activitat. Tot i així, veiem un major ús de la proposta per part de les mestres a la pregunta al voltant de l'entorn- temporalitat i en els continguts pel que fa als/ a les educadors/-es. El tècnic, per la seva banda, concentra les seves propostes quan parla dels continguts i a la part final del DICES, quan es fa la valoració final i les potencialitats-millores.

Els resultats mostren en línies generals unes coincidències en els temes que generen propostes, sobretot en mestres i educadors/-es. Això pot ser degut a una retroalimentació entre els participants, on la proposta d'un, sigui resposta per una altra proposta, com si fos una pluja d'idees. Aquest aspecte de l'anàlisi s'ha d'aprofundir, tot

i així. En canvi, en els temes on el recurs de la proposta és capitalitzat per un dels participants, coincideix en temes on hi ha discrepàncies o una altra manera de veure les coses, com quan es parla de l'entorn- temporització, on les mestres fan dues propostes. Una al voltant de la temporització:

*"pués d'anar amb [els entropaans i quedar-nos allà i fer la segona part allà" M50LI(474-475)*

L'altra en relació a l'entorn i la possibilitat de portar-hi a terme una activitat sobre la verema:

*"és una activitat queee...( )que si tens un lloc, on agafes allà mateix el raïm, ( ) allà mateix, doncs xafes el raïm. Allà mateix fas el vi..., [és una passada]<sup>112</sup> . A part que és molt millor."* M60LI(556-559)

O en el cas dels continguts, on els/ les educadors/-es i el tècnic fan propostes, però en relació a d'altres temes, com les estratègies didàctiques en el cas dels/ de les educadors/-es:

*"[Però això s'arreglariaa...]<sup>177</sup>, s'arreglaria amb una posada en comú, després de la gimcana. ( ) D'ajuntar- nos tots [allà als saacs i..., i de parlar de cada provaa]<sup>178</sup>."* E2ARGOLI(944-946)

O pel que fa al tècnic i els continguts, una proposta en relació al material:

*"Intentar fer un material una mica més ben fet..."* TOLI(976-977)

A nivell de tot el DICES, el tècnic utilitza una estratègia diferent. Després d'escoltar totes les intervencions, és en el moment de les valoracions finals on intenta proposar millores a l'activitat.

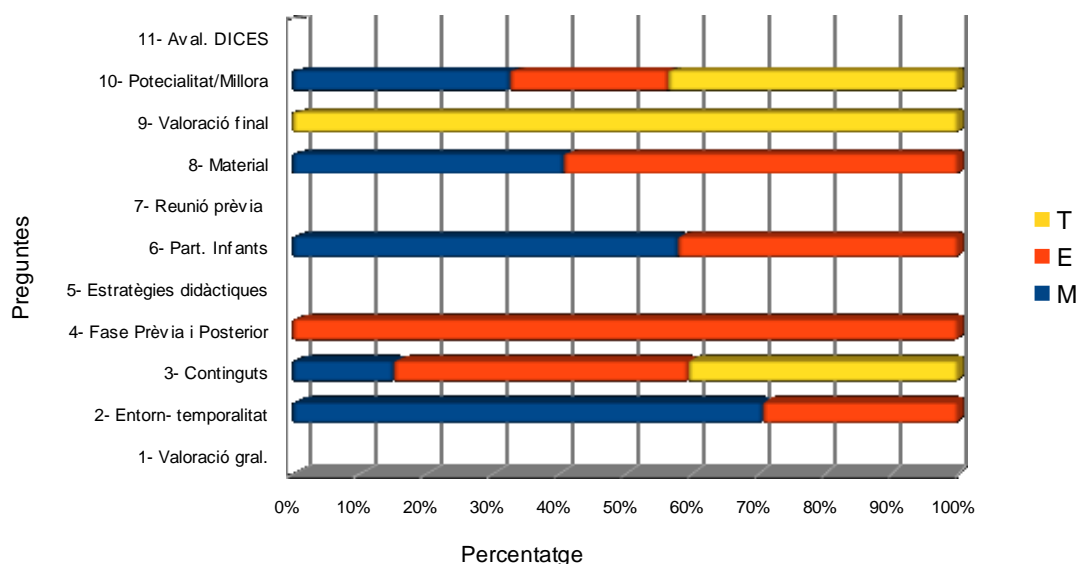
*"Potser s'hauria de fer això: "Anem a collir olivees [( )]<sup>488</sup> i després a classe ( ), [creieu que podria sortir algo d'aquí?]<sup>489</sup> ( )"* TOLI(2340-2341)

A les preguntes més específiques del DICES, el tècnic no fa cap intervenció en forma de proposta, i una possible resposta a aquest fet és que el tècnic és l'únic participant que no va ser a l'activitat i li es difícil valorar aquests temes, i encara més si s'han de fer propostes. Tampoc no hi ha propostes, en aquest cas, per cap dels/ de les participants, en preguntes com les estratègies didàctiques, la reunió prèvia o l'avaluació. En alguns casos les propostes sobre aquests temes apareixen en d'altres preguntes on es relaciona el tema principal de la qüestió amb les estratègies didàctiques, en el cas de les mestres , a la pregunta de propostes i millores:

*"la gimcana. Que l'ex..., faria més, més explicada" M60LI(2592)*

La proposta es un recurs més utilitzat pels participants i coincideix en temes on apareixen tensions/ aspectes a millorar: la seguretat del lloc on té lloc l'activitat, la distribució de les tasques a realitzar durant l'activitat, el tipus de participació dels infants o el material de descripció de l'activitat pels/ per les mestres, tal i com es pot apreciar a la gràfica 1.4.5.

Tipus d'intervenció: Proposta x Participant x Pregunta (%)- Fem Oli!



Gràfica 1.4.5- Tipus d'intervenció: Proposta per participant i pregunta –comparativa- (%)

També és utilitzada per tots els/ les participants en les preguntes de tancament o resum. A la pregunta de valoració final o la de fase prèvia i posterior, on el recurs de la proposta és monopolitzat per un dels/ de les participants, cal especificar que es tracta només d'una intervenció en cada cas. En les preguntes on no apareixen propostes (estratègies didàctiques i reunió prèvia), aquestes es fan en d'altres preguntes on la temàtica hi té relació: continguts en el cas d'estratègies didàctiques i al material en relació a la informació prèvia de l'activitat, per a les mestres. En les preguntes on diferents participants fan propostes, existeix un intercanvi d'opinions al voltant d'una qüestió que es veu com a deficitària o que genera una tensió, tal i com podem veure en el següent extracte de la transcripció de la pregunta al voltant del coneixement dels continguts que es tracten a la gimcana (en negreta les propostes):

**E2ARGOLI** "[Però això s'arreglariaa...]<sup>177</sup>, **s'arreglaria amb una posada en comú, després de la gimca ana.** ( ) D'ajuntar-nos tots [allà als saacs i..., i de parlar de cada provaa]<sup>178</sup>. [ ]<sup>179</sup> El que passa que no hi temps. Aquí [és on faltava el temps, que ho volíem fer des del principi, ( )

perooò]<sup>180</sup> em sembla que amb cap escola hem tingut temps, perquè ja era [l'hora d'anar a l'autobus]<sup>181</sup>

**M4OLI** [(Assenteix)]<sup>178</sup>

**M5OLI** [Mmm.]<sup>179</sup>

**M6OLI** [Mmm.]<sup>179</sup>

**M7OLI** [(Assenteix)]<sup>180</sup>

**M5OLI** [Però...( )]<sup>181</sup> Però potser...( ) **Si ens quedéssim allà tot el diia..., [pués llavors es podria...]**<sup>182</sup>

**E2ARGOLI** [Clar. ( ) Clar, clar... ]<sup>182</sup>( ) Ja guanyaríem estona, si.

**M5OLI** Perquè clar, sinó vens al cole, després torna a venir vosaltres. O sigui, és una mica... [ ]<sup>183</sup>"

FEMOLI (944-965)

En el quadre 4 podem veure un resum de les propostes fetes pels/ per les participants en el DICES Fem Oli!:

<b>Propostes- Fem Oli!</b>			
<b>Pregunta</b>	<b>Participant</b>	<b>Temàtica</b>	<b>Descripció</b>
2- Entorn-temporalitat	Mestres	Temporalitat	Activitat tot el dia a Can Monmany
		Entorn	Fer activitat sobre la verema a Can Monmany
	Educadors/-es		Entorn
		Oberts a fer activitat de la verema a Can Monmany	
Parlen de dificultats per fer-la per l'època de l'any.			
3- Continguts	Educadors/-es	Estratègies didàctiques	Posada en comú després de la gimcana
		Treball previ i posterior	Continguts gimcana a fitxa de treball previ i posterior
	Mestres	Temporització	Fer activitat tot el dia, doni temps de fer- ho tot
	Tècnic	Treball previ i posterior	Millorar explicacions prèvies a mestres
4- Treball previ i posterior	Educadors/-es	Treball previ i posterior	Material per a professors explicant gimcana
6- Participació Infants	Educadors/-es	Participació mestres	A gimcana , mestres alliberats per veure proves gimcana
	Mestres	Estratègies didàctiques	Canviar itinerari per evitar situacions de risc
8- Material	Educadors/-es	Entorn	Portar aigua, perquè a la casa no hi ha font
	Mestres	Entorn	Carta a l'ajuntament perquè l'activitat es faci l'any següent
9- Valoració final	Tècnic	Activitat	Canvi de nom de l'activitat, enlloc de fer oli, anar a collir olives
10- Potencialitat-Millores	Educadors/-es	Material	Comprar una premsa
	Tècnic	Material	Anar a un molí per premsar olives
	Mestres	Estratègies didàctiques	Buscar una tècnica perquè surti més oli
		Fase Prèvia i Posterior	Gimcana més explicada a documentació prèvia
			Reunió prèvia amb mestres, no amb la coordinadora de cicle

Quadre 4- Recull propostes DICES Fem Oli!

## 1.5- Resumint

Seguidament es farà un breu resum de les principals troballes de l'anàlisi de la durada i els tipus d'intervencions que tenen lloc durant la realització del DICES "Fem Oli!".

### 1.5.1- Tipus i durada de les intervencions

Existeix poca diferència en la durada de les intervencions entre els/ les participants al DICES "Fem Oli!". Hi ha diferents tipus d'intervenció: valorar, descriure, proposar i assentir. Les mestres són les que més valoren, els/ les educadors/-es els/ les que més utilitzen la descripció i la proposta i el tècnic el que més assenteix.

### 1.5.2- Distribució dels diferents tipus d'intervenció segons els/ les participants

- *En les mestres:* Existeix una uniformitat a l'hora de valorar i assentir (de més a menys). Valoren els temes que més interessin. L'ús de la proposta es limita a moments de tensió com quan es valora l'entorn. La descripció la trobem centrada a preguntes sobre el treball previ i posterior.
- *En els/ les educadors/-es:* Valoren més les preguntes que els/ les hi interessin, sense diferències entre les generals i les específiques. Les descripcions les empenen en situacions on hi estan implicats i pel que fa a les propostes, van molt lligades a les de les mestres i sobretot es centren en els continguts.
- *En el tècnic:* Valora i proposa a preguntes que s'adeqüen més al seu perfil professional, com les preguntes de tancament. No utilitza gaire la descripció.

### 1.5.3- Diferències en l'ús dels diferents tipus d'intervenció i la seva durada segons la pregunta del DICES:

- *Quan s'intervé més?* La durada de les intervencions és més alta al principi del DICES en tots/-es els/ les participants. Les mestres intervenen més a la part inicial del DICES i a les preguntes més generals i en algunes d'específiques, com a la participació i el treball previ i posterior. Els/ les educadors/-es mostren una intervenció més homogènia, destacant quan valoren les estratègies didàctiques. Per la seva banda, el tècnic intervé més a les preguntes d'inici i de tancament. Pel que fa a les específiques, destaca quan intervé a la pregunta sobre l'entorn.



- *Quan és valora més?* Les *mestres* valoren més al principi del DICES, els/ les educadors/-es a les preguntes específiques i a les generals i el tècnic a la part final del DICES. Les preguntes que són de més interès pels/ per a les participants, és on la durada de les intervencions és més alta i també on es valora més. Per exemple, en les *mestres*, a la valoració general, als continguts i a la participació dels infants. En *els/ les educadors/-es*, a l'activitat general, als continguts, a les estratègies didàctiques i al material. Finalment, en *el tècnic*, als continguts, al material i a les preguntes de tancament. L'activitat en general és una pregunta on *mestres* i *educadors/-es* valoren molt, però el tècnic no tant, tot i participar-hi molt.
- *Quan s'assenteix més?* A més valorar, menys assentir. En línies generals, on més es valora i s'assenteix és a la pregunta sobre els continguts. En *les mestres*, quan se'ls demana sobre l'entorn, és quan estan més a la expectativa; en canvi, al treball previ i posterior, és quan estan més actives valorant. En línies generals, però, combinen la valoració i l'assentiment a totes les preguntes, sobretot a les de tancament. *Els/ les educadors/-es* es mostren més proactius/-es quan valoren la participació de les *mestres*, a les estratègies didàctiques i al material, però com les *mestres*, combinen l'assentiment amb la valoració al llarg del DICES, també a les preguntes de tancament, sobretot. Finalment, *el tècnic* és més actiu a la pregunta de potencialitats- millores i utilitza més l'assentiment a preguntes on valora poc, sobretot al principi del DICES.
- *Quan es descriu més?* A les preguntes que són de major interès, com el treball previ i posterior i els continguts en *les mestres*, la reunió prèvia, les estratègies didàctiques i el material en *educadors/-es* i també les estratègies didàctiques i el material en *el tècnic*.
- *Quan es fan més propostes?* Als temes amb tensions, com a l'entorn, a la participació dels infants o al material. També a les preguntes de tancament. Un aspecte destacable és que *mestres i educadors/-es* coincideixen en els temes on fan propostes i que el *tècnic* no fa propostes a preguntes específiques.

Tot seguit s'inclou el Quadre resum 1 on es recullen les dades de durada i tipus d'intervenció per participant, especificant el patró d'intervenció, a quines preguntes del DICES destaca cada tipus d'intervenció i seva durada, així com un breu comentari explicatiu.

**QUADRE RESUM: TIPUS I DURADA DE LES INTERVENCIIONS A DICES FEM OLI!**

<b>Intervenció</b>	<b>Participant</b>	<b>Patró d'intervenció</b>	<b>Preguntes d'interès</b>	<b>Comentari</b>
<b>Durada</b>	Mestres	Intervencions concentrades al principi del DICES i a les primeres preguntes específiques. A partir de llavors i sobretot a les preguntes de tancament, el seu percentatge d'intervenció baixa en picat.	Valoració general, entorn-temporalitat, continguts, estratègies didàctiques i participació infants	Mestres intervenen més de mitjana, ja que una de les participants intervé el doble de temps que la resta. Durada intervencions major a pregunta inicial i a continguts.
	Educadors/-es	Similar al de les mestres, potser amb una mica més de percentatge d'intervenció a les preguntes de tancament	Valoració inicial, continguts, estratègies didàctiques, participació infants	La durada mitjana de les intervencions és similar a la resta de participants (excepte a una de les mestres), amb un/-a dels/ de les educadors/-es amb un percentatge lleugerament superior. Més temps d'intervenció a pregunta sobre les estratègies didàctiques.
	Tècnic	Intervé més a les preguntes de tancament, tot i que trobem alts percentatges a la pregunta inicial i a la de continguts	Valoració inicial, entorn-temporalitat, continguts, material, valoració final, potencialitats- millores	Durada mitjana de les seves intervencions similar al de la resta de participants. Força alt el temps d'intervenció a la pregunta sobre l'entorn-temporalitat respecte la resta de participants. Preguntes de tancament on més intervenen.
<b>Valoració</b>	Mestres	Patró similar al de la durada de les intervencions, valora menys a la pregunta d'entorn- temporalitat	Valoració inicial, continguts, estratègies didàctiques i participació infants	Mestres fan més intervencions per a valorar que la resta de participants.
	Educadors/-es	Patró similar al de la durada de les intervencions, però en comparació valoren menys a la pregunta de continguts i més a la de material i valoració final	Valoració inicial, continguts, estratègies didàctiques, participació infants, material, valoració final	Educadors/-es en proporció són els/ les participants que utilitzen més diversitat d'intervencions.
	Tècnic	Patró similar al de la durada d'intervencions, amb una disminució important del percentatge de valoracions a la pregunta de valoració inicial	Continguts, material, valoració final, potencialitats- millores	Tècnic valora i assenteix, sobretot. A les preguntes de fase prèvia i posterior i estratègies didàctiques no valora. Baixos percentatges de valoració a preguntes específiques potser perquè no assisteix a les activitats.
<b>Assentir</b>	Mestres	S'assenteix a les mateixes preguntes que es valoren més i s'afegeix la pregunta de tancament de potencialitats- millores	Valoració inicial, continguts, estratègies didàctiques, participació infants, potencialitats- millores	Mostren acord en les propostes que es fan a la pregunta de potencialitats- millores. A la part final del DICES assenteixen més que valoren.

	Educadors/-es	S'assenteix a les mateixes preguntes que es valoren més	Valoració inicial, continguts, estratègies didàctiques, participació infants, material,	Assenteix en preguntes on valora bastant.
	Tècnic	S'assenteix a les mateixes preguntes que es valoren més, a excepció de les preguntes de valoració inicial, final i materials	Valoració inicial, continguts, potencialitats- millores	Intervencions a preguntes sense valorar (fase prèvia i posterior/ estratègies didàctiques), són per assentir. Sobre aquests temes, les valoracions són en d'altres preguntes.
<b>Descripció</b>	Mestres	Descripció utilitzada en temes específics de l'activitat i que els afecten directament	Continguts, fase prèvia i posterior, estratègies didàctiques	S'utilitza poc, per reforçar o clarificar valoracions
	Educadors/-es	Descripció utilitzada en temes específics de l'activitat i que els afecten directament	Continguts, estratègies didàctiques, reunió prèvia	
	Tècnic	Només una intervenció	Material	Descripció al voltant de les infraestructures de l'entorn
<b>Proposta</b>	Mestres	No a temes d'interès. Més sobre qüestions pràctiques del desenvolupament de l'activitat. Patró gairebé idèntic al d'educadors/-es	Entorn- temporalitat, continguts, participació infants, material, potencialitats- millores	Intercanvi de propostes amb la resta de participants. Pregunta de continguts molt transversal, dona molt joc. La pregunta de tancament al voltant de les potencialitats- millores i continguts on es concentren la majoria de propostes.
	Educadors/-es		Entorn- temporalitat, continguts, fase prèvia i posterior, participació infants, material, potencialitats- millores	
	Tècnic	Només a preguntes de tancament i a la de continguts	Continguts, valoració final i potencialitats- millores	

Quadre resum 1- Resum de tipus i durada de les intervencions dels/ de les participants al DICES "Fem Oli!"

## **F2- QUINS SÓN ELS TEMES DE DISCURS EN EDUCACIÓ PER A LA SOSTENIBILITAT QUE MÉS VALOREN ELS/ LES PARTICIPANTS QUAN AVALUEN L'ACTIVITAT I QUIN LLENGUATGE VALORATIU UTILITZEN?**

### **Introducció**

En aquest segon capítol de Resultats s'analitzarà l'ús de les categories de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat (EpS) dels/ de les participants al DICES i el tipus de Discurs valoratiu que despleguen per tal d'avaluar l'activitat "Fem Oli!". Es deixarà per al capítol 3 de Resultats la comparativa de les dades tant de Discurs en EpS com de de Discurs valoratiu, en els/ les diferents participants.

Aquest capítol 2 de Resultats donarà resposta a les subpreguntes 1.2 "*De què parlen mestres i educadors/-es ambientals quan avaluen activitats al DICES?*" i 1.3 "*Quin discurs valoratiu utilitzen els/ les mestres i educadors/-es ambientals quan avaluen activitats al DICES?*", corresponents a la pregunta específica 1 del bloc de preguntes de recerca al voltant de la caracterització del Discurs avaluatiu (veure figura 11).

## CARACTERITZACIÓ DEL DISCURS AVALUATIU

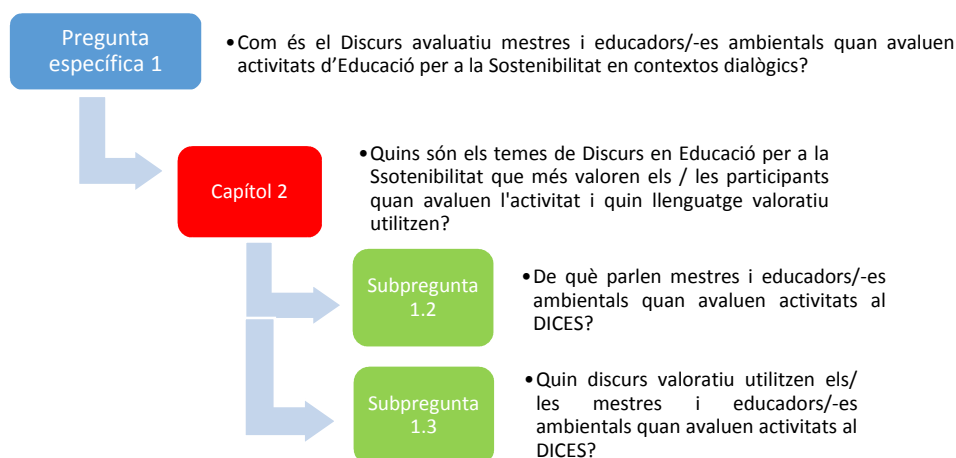


Figura 11- Relació Capítol 2 de resultats amb preguntes de recerca

L'anàlisi es començarà realitzant una descripció dels diferents categories de Discurs en EpS i de Discurs valoratiu, amb els corresponents exemples. Tot seguit s'iniciarà l'anàlisi de la distribució dels temes de Discurs en EpS en les respostes de cada participant, per un cantó; i per l'altre, s'analitzarà la distribució de les diferents categories de Discurs valoratiu, diferenciant els sistemes d'Actitud, Compromís i Gradació, també per cada participant.

La finalitat d'aquest capítol de resultats serà presentar les diferents categories de Discurs en EpS i de Discurs valoratiu, per veure quins són els Temes que desperten més i menys interès en els/ les participants i quin tipus de Discurs valoratiu utilitzen per tal d'avaluar l'activitat "Fem Oli!".

### 2.1- Tipus de categories de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat (EpS) i de Discurs valoratiu

En aquest apartat de l'anàlisi s'intentarà caracteritzar el discurs valoratiu dels/ de les participants tant a nivell de temes de Discurs en EpS, com de recursos de llenguatge valoratiu utilitzats, a cada participant del DICES, per separat. Les dades es mostren en percentatges i fan referència als resultats totals del DICES.

Les categories d'anàlisi es subdivideixen en dos tipus:

Les que fan referència al Discurs en Educació per a la Sostenibilitat que despleguen els/ les participants, i que sorgeixen d'una adaptació de les categories que es van utilitzar en un estudi previ on es van avaluar les activitats d'educació ambiental del PDE (Grau

i Espinet, 2008). Els resultats d'aquell treball es van traduir en les activitats que s'avaluen per aquesta investigació. Les categories de Discurs en EpS són les següents:

- **Continguts:** Tot el que té a veure amb el coneixement que es transmet tant durant l'activitat, com en la fase prèvia i posterior i en els materials associats a l'activitat. Es diferencien els que fan referència a disciplines i els que es relacionen amb l'Educació per la Sostenibilitat.

*"Ara estem fent les plantes i a més, comm sabíem aquesta activitat ( ), els hi vem fer unn..., una miqueta de monogràfic [sobre lo que és l'olivera." M6OLI(668-670)*

*"La històriaaaa..., de fa molt aany, de com això i tal, si, si ..., si es lliga tot bé o no." TOLI(2659-2660)*

- **Activitat:** Valoracions de caràcter general de l'activitat, que no fan referència a aspectes específics de la mateixa.

*"[No me l'imaginava..., no me l'imaginava]<sup>479</sup> així dee..., de collir les olivees d'aquest..." M5OLI(2305-2306)*

- **Altres temes:** Valoracions que no fan referència explícita a qüestions de l'activitat, descripcions i propostes (sense valoració).

*"Perquè el dia que jo estava [també n'hi havia un.. quepassa estava parat, però Bueno]<sup>38</sup>" (referint-se a un cotxe) M6OLI(1878-1880)*

- **Avaluació:** Intervencions on es valoren anteriors experiències d'avaluació per part dels/ de les participants.

*"és molt diferent mirar-s'ho en fred, no?, i [valorar una mica]<sup>602</sup><sup>601</sup> què han vist els alumnes..." E3ARGOLI(2779-2781)*

- **DICES:** Categoria de nova creació, exclusiva per a valorar l'instrument d'avaluació utilitzat en aquesta recerca.

*"Ha de ser tancar l'activitat amb d'altres visions d'altre gent." M4OLI(2744-2745)*

- **Entorn:** Valoracions al voltant de l'emplaçament on té lloc l'activitat.

*"Clar. I a més aprofitant la..., [aquesta masia, que n'hi ha tantes]<sup>92</sup> i que està molt bé" M7OLI(438-439)*

- **Estratègies didàctiques:** En aquesta categoria hi trobem les valoracions que es fan sobre els mètodes educatius utilitzats a l'activitat, ja siguin orals, metodològics o materials.

*"A l'estratègia per la tardaaa, ( ) noooo..., ( ) em dóna la sensació que no..., que, que no..., ells no pensen ( ) gaire."* E3ARGOLI(1446-1447)

- **Fase prèvia i posterior:** En aquesta categoria hi trobem referències a les tasques que realitzen mestres abans i després d'intervenir a l'activitat i als materials realitzats pels/ per les educadors/-es amb aquesta finalitat. S'inclouen valoracions al voltant de la trobada prèvia entre mestres i educadors/-es, per tal explicar l'activitat.

*"Lo que era una..., una olivera. [Les paarts]<sup>135</sup>, i tot això. [Quan ja hem treballat una miqueta]<sup>136</sup> també."* M6OLI(680-681)

- **Material:** Valoracions en relació a mitjans físics utilitzats per a realitzar l'activitat. S'inclou material educatiu, fungible, instruments i utilitatge utilitzat, així com infraestructures.

*"perquè lo del cantii..., és molt xulo"* E3ARGOLI(2151-2152)

- **Participació d'alumnes:** Intervencions on es valora l'acció dels alumnes a l'activitat.

*"els nens]<sup>45</sup> realment co..., bueno, tenen l'expectativa d'anem a fer oli"* E2ARGOLI(188-189)

- **Participació de mestres:** Intervencions on es valora l'acció de les mestres a l'activitat.

*"Però que jo també m'ho vaig passar molt bé. ( ) [Explicant més." M5OLI(1814-1815)*

- **Participació d'educadors/-es:** Intervencions on es valora l'acció dels/ de les educadors/-es a l'activitat.

*"A vegades intentem aquesta interacció de dir: "Bueno, què és lo primer que hauríem de fer?", no?. però..., però... ( ) com que anem una mica... ( ) obcecats amb el tema"* E3ARGOLI(1542-1545)a

- **Temporització:** Tots els aspectes que tenen a veure amb la distribució temporal de les diferents tasques dins l'activitat, la seqüenciació de l'activitat i la inclusió d'aquesta en el calendari escolar.

*"que ho volíem fer des del principi, ( ) peroò]180 em sembla que amb cap escola hem tingut temps, perquè ja era [l'hora d'anar a l'autobús]" E2ARGOLI(947-949)*

Les que fan referència al **llenguatge valoratiu** utilitzat pels/ per les participants en les seves intervencions al DICES. Sorgeixen de les categories de la Teoria de la Valoració (White, 2004), que s'organitzen en tres àmbits:

**Actitud:** fa referència a les valoracions al voltant de les emocions o sistemes de valors. Es subdivideix segons si les valoracions es refereixen a persones o a objectes/ processos.

En relació a les persones i als objectes/ processos:

- **Afecte:** Valoracions on es caracteritzen fenòmens en relació a les emocions.

*"lo de tirar les olives també ( ) [els hi va agradar molt]20"*  
M7OLI(63-64)

En relació a les persones:

- **Judici d'estimació Social:** Avaluació del comportament de les persones.

*"Ara, quan va venir lo de la torradeta amb oli, [( ) van tornar]263 a **estar tots desperts**, eh?"* M7OLI(1348-1349)

- **Judici de Sanció Social:** Valoracions on es posen en qüestió aspectes legals o morals.

*"no pots ficar a preguntar molt perquè **igual fiques la pota**,"*  
M6OLI(767-768)

En relació als objectes/ processos:

- **Apreciació reacció:** S'inclouen els valoracions que fan referència a objectes o processos i l'impacte que produeixen en les persones.

*"Tot **el procés molt bé**, eh?, el xafament, [tot, molt bé]39, molt bé va anar"* M4OLI(162-163)

- **Apreciació composició:** Valoracions d'objectes o processos que fan referència a les seves característiques.



"[És..., està tot molt **pautaat**]<sup>295</sup>" E2ARGOLI(1492)

- **Apreciació taxació social:** En aquesta subcategoria de l'actitud hi inclourem les intervencions que fan referència a la importància social d'objectes o processos.

"estem en un lloc **privilegiat**" M6OLI(445)

**Compromís:** posicionament de la pròpia veu en relació a un enunciat: reconeixent o ignorant les veus dels/ de les altres. Es subdivideix en:

- **Monoglossia:** Veu autoritària

"Era un dia fantàstic" M4OLI(514)

- **Heteroglossia Intravocalitzada:** Valoracions on s'inclouen l'existència d'altres versions o veus, de forma no directa.

"Això els hi va agradar molt, eh?" M6OLI(216)

- **Heteroglossia Extravocalitzada:** Valoracions on s'introdueixen veus externes, reproduint-les directament.

"Ells ho miren, eh? Al dia següent, "ai, comença a sortir no se què" o "mira les gotes de l'oli" o..." M5OLI(77-78)b

**Gradació:** Introducció de l'escala d'intensitat en les valoracions, ja sigui augmentant o disminuint el seu significat o aguditzant o desdibuixant el seu abast. Es subdivideix en dues grans subcategories:

- **Força:** Es gradua l'impacte de les valoracions. Pot ser de dos tipus:
  - **Explícita:** Utilitzant partícules lingüístiques independents.

"És [que fem **moltes** coses en...(riu), en hora i mitja." M5OLI(1585-1586)

- **Implícita:** Ús de valors d'actitud on cada significat representa una determinada intensitat que va de menys a més.

"a mi històric m'**apassiona**" E3ARGOLI(2685)

- **Focus:** Caracterització de valoracions on no hi ha escala de gradació. Es dona un valor central o marginal a la valoració, uns límits definits o una indefinició en el significat. També potser de dos tipus:

- **Agut:** Valoracions definides clarament, sense deixar espai als dubtes.  
"va ser **treball posterior**, eh? [(xxx)]<sup>198</sup> en aquest sentit," M4OLI(1065)
- **Atenuant:** Valoracions no clares, on s'entreveuen indicis d'incertesa.  
"perquè **no saps ben bé** ( ) [que han fet," M6OLI(768)

## 2.2- Quins són els temes de Discurs en EpS que més valoren els/ les participants quan avaluen l'activitat?

En aquest apartat veurem quines són les preferències dels/ de les participants en quan a temes tractats al DICES. Les dades que s'analitzen corresponen al nombre de vegades que apareix el tema en qüestió en les respostes d'un participant concret, dividit pel nombre d'intervencions del/ de la mateix/a participant en tot el DICES. Es calcula el percentatge d'incidència de cada categoria i la representació gràfica dels resultats es fa mitjançant diagrames de barres horitzontals.

### 2.2.1- Quins són els temes de **Discurs en Educació per a la Sostenibilitat (EpS)** que més valoren les mestres quan avaluen l'activitat?

A la taula 2.2.1 es mostren les dades corresponents a la distribució de les categories de Discurs en EpS a les intervencions de les mestres.

Categories Discurs en EpS	Mestres
Continguts	3,80
Activitat	19,41
Altres temes	2,95
Avaluació	2,11
DICES	1,48
Entorn	4,43
Estratègies didàctiques	13,71
Fase prèvia i posterior	7,81
Material	5,49
Participació alumnes	20,46
Participació educadors/-es	4,01
Participació mestres	8,44
Temporització	5,91

Taula 2.2.1- Distribució de valoracions segons categories de Discurs en EpS en mestres (%)

A la gràfica 2.2.1, observem com els temes que més interessin als mestres són els que van més lligats a la seva pràctica educativa (els infants, la seva feina, el treball previ i posterior a l'activitat). Es curiós com un aspecte que sembla que hauria de tenir una

major incidència en les seves valoracions, com són els continguts, que en la pregunta específica al DICES (veure taula 1.4.1) els valors d'intervenció en mestres són força elevats, en comparació, aquí apareixen amb un percentatge força baix.

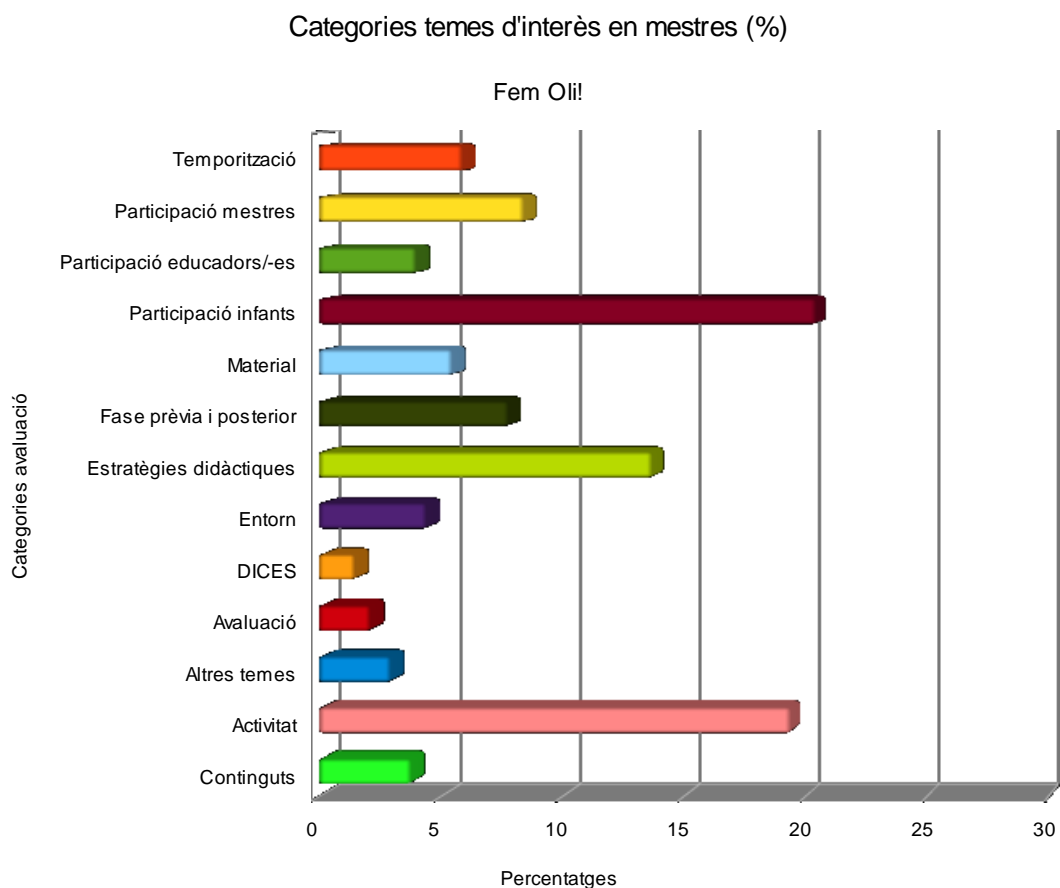


Fig. 2.2.1- Distribució de valoracions segons categories de Discurs en EpS en mestres (%)

Una possible resposta a aquesta situació pot ser que, tal i com analitzarem més endavant, que en la pregunta sobre els continguts es parli d'aquesta temàtica en relació a d'altres aspectes de l'activitat:

*"hem diferenciat també arbre, arbust i herba, doncs també va bé per diferenciar-ho, veure-ho físicament." M6OLI(694-695)*

On una mestra parla de continguts però en relació a la fase prèvia i posterior que porten a terme. Per norma general coincideixen bastant els percentatges d'intervenció per valorar a les diferents preguntes, amb els del tema de la pregunta en concret. Finalment, la valoració general de l'activitat és un tema transversal que tots/-es els/ les participants valoren, ja que no deixa de ser l'objectiu final del DICES.

### 2.2.2- Quins són els temes de **Discurs en Educació per a la Sostenibilitat (EpS)** que més valoren els/les **educadors/-es** quan avaluen l'activitat?

A la taula 2.2.2 es mostren les dades corresponents a la distribució de les categories de Discurs en EpS a les intervencions dels/ de les educadors/-es.

Categories Discurs en EpS	Educadors/-es
Continguts	4,46
Activitat	12,10
Altres temes	4,46
Avaluació	0,64
DICES	1,27
Entorn	3,82
Estratègies didàctiques	13,38
Fase prèvia i posterior	7,01
Material	20,38
Participació alumnes	12,10
Participació educadors/-es	11,46
Participació mestres	4,46
Temporització	4,46

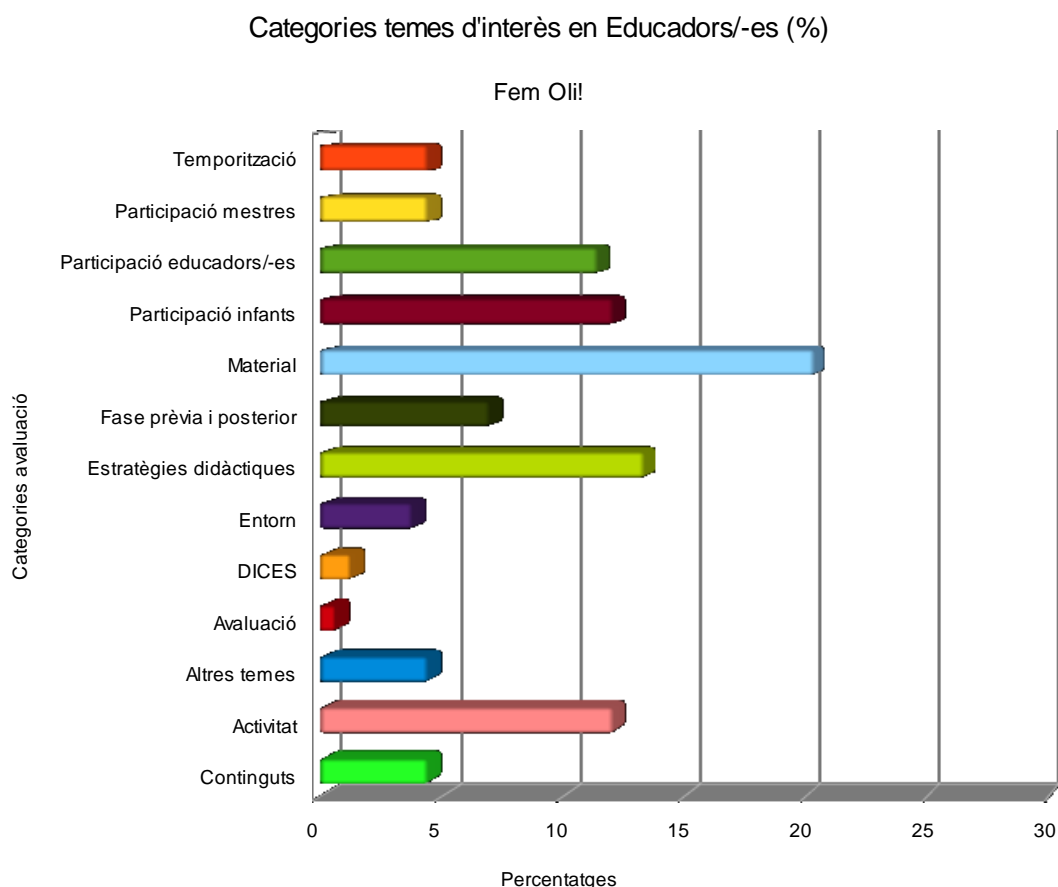
Taula 2.2.2- Distribució de valoracions segons categories de Discurs en EpS en educadors/-es (%)

A la figura 2.2.2, veiem les categories que més interessen als/ a les educadors/-es, que coincideixen amb els seus interessos personals (com actuen, com és la feina que han elaborat), a part de dos temes que sembla que són d'importància per a la majoria de participants (la participació dels infants i l'activitat en general).

Com en les mestres, també trobem diferències en els percentatges de les valoracions en relació als continguts i els percentatges de valoració a la pregunta del DICES sobre els continguts (taula 1.4.2), que són menors en el primer cas, respecte el segon. L'explicació torna a ser que els continguts són un tema molt transversal, molt lligat a

d'altres temàtiques, com per exemple quan l'educador/-a valora l'explicació a la reunió prèvia amb les mestres, en relació als continguts d'una part de l'activitat.

*"Per això llavors, en principi, en..., en l'explicació prèvia, intentàvem com..., com situar-ho. [Com abans, tot això eren cultius]<sup>161</sup>, no?" E3ARGOLI(844-846)*



Gràfica 2.2.2- Distribució de valoracions segons categories de Discurs en EpS en educadors/-es (%)

També sobta veure que temes com l'entorn i la temporalitat i la fase prèvia i posterior, són valorats significativament per educadors/-es, quan segons la taula 1.4.2 de percentatges d'intervenció per valorar, els valors a les preguntes específiques del DICES, són molt baixos. La resposta, tal i com veurem més endavant, és que són temàtiques que es tracten en d'altres preguntes, com passa amb l'entorn, que es valora sobretot a les preguntes sobre el material o de tancament:

*"Ho dic més per si vosaltres us va..., us va condicionar en algun moment"*  
*E3ARGOLI(2204-2205)* (en relació a les infraestructures de l'entorn)

O en el cas de la temporització que es valora a la pregunta dels continguts:

"bueno com que jo crec que ens ha faltat temps... ( ), tampoc hem tingut temps de..., de treballar... O sigui, no hem entrat ha treballar els rastres dels animals" E3ARGOLI(913-915)

No és així en el cas del treball previ i posterior, que a part de valoracions en relació als continguts, la majoria de respostes són a les preguntes específiques del DICES, tot i que el percentatge d'intervenció en aquestes qüestions, sigui força baix.

### 2.2.3- Quins són els temes de **Discurs en Educació per a la Sostenibilitat (EpS)** que més valora **el tècnic** quan avalua l'activitat?

A la taula 2.2.3 es mostren les dades corresponents a la distribució de les categories de Discurs en EpS en les intervencions del tècnic.

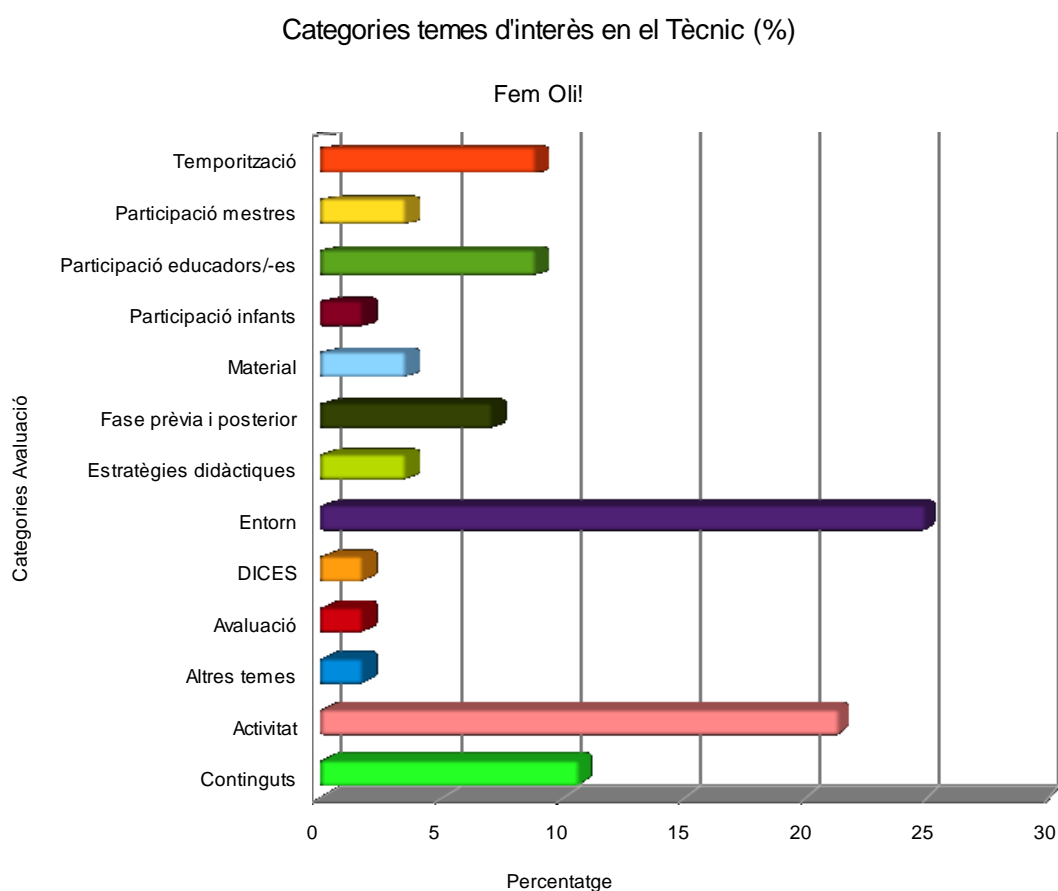
Categories Discurs en EpS	Tècnic
Continguts	10,71
Activitat	21,43
Altres temes	1,79
Avaluació	1,79
DICES	1,79
Entorn	25,00
Estratègies didàctiques	3,57
Fase prèvia i posterior	7,14
Material	3,57
Participació alumnes	1,79
Participació educadors/-es	8,93
Participació mestres	3,57
Temporització	8,93

Taula 2.2.3- Distribució de valoracions segons categories de Discurs en EpS en el tècnic (%)

La gràfica 2.2.3 novament ens confirma que els temes que més interessin al tècnic venen marcats pel seu perfil professional de coordinació i control del bon funcionament de l'activitat (rol dels/ de les educadors/-es, continguts, temporització, fase prèvia i posterior, entorn,...). En aquest cas si que bona part de les valoracions que fa a la pregunta sobre els continguts, són exclusivament a aspectes generals de l'activitat.

"Tenim continguts al cap [que no arriben, evidentment a sortir." TOLI(926-927)

També podem veure que una de les temàtiques que més valora el tècnic és l'activitat en general. Però si ens fixem en la taula 1.4.2 sobre les intervencions per a valorar segons la pregunta del DICES, podem veure que a la pregunta de valoració general de l'activitat, els percentatges són molt més baixos respecte els valors de la categoria Activitat a la taula 2.2.3 al voltant dels temes d'interès. En aquest cas l'explicació podria venir donada amb la tendència analitzada en els tipus d'intervenció, on el tècnic valora més a les preguntes de tancament, que sempre són més generals. Tot i així, aquest és un aspecte que s'ha d'aprofundir.



Gràfica 2.2.3- Distribució de valoracions segons categories de Discurs en EpS en el tècnic (%)

Una altra dada que no es correspon amb els percentatges d'intervenció per valorar segons les preguntes, la trobem en la categoria de Discurs en EpS sobre l'entorn, que és un dels temes que valora més el tècnic, però que en canvi ho fa poc a la pregunta específica del DICES (taula 1.4.2). En posteriors anàlisis veurem que es tracta d'una temàtica que el tècnic avalua a la pregunta específica sobre el material, com quan valora les infraestructures (enteses com a material) i ho relaciona amb l'entorn on té lloc l'activitat:

"Si que en realitat..., ( ) la casa en si, i el fet de que no hi hagués lavabo i tot això, clar és que no és un equipament municipal" TOLI(2188-2189)

També es valora l'entorn a la pregunta de tancament sobre les potencialitats- millores:

"Jooo...,mmm, de la..., d'aquesta activitat ( )m'agrada moltíssim la descoberta que hem fet tots dee..., de l'espai" TOLI(2646-2647)

Aquesta relació del material amb l'entorn, quan es valoren les infraestructures, fa que el percentatge de valoració del material de l'activitat sigui baix respecte els percentatges que veiem a la taula 1.4.2, a la pregunta específica sobre el material, que són força elevats. En aquest cas s'ha d'esbrinar quins temes valora el tècnic quan se li demana pel material, a part de les infraestructures de l'entorn.

En relació a la participació, el tècnic sobretot valora la dels/ de les educadors/-es, amb valors força residuals per les valoracions de mestres i alumnat. A més, com s'analitzarà més endavant, aquestes intervencions en relació als/ a les educadors/-es no les fa a la pregunta específica del DICES sobre la participació dels infants, sinó que apareixen sobretot a les preguntes sobre continguts:

"no està allà explicant estona" TOLI(928)

i a les de tancament del DICES:

"que és... ( ) una connexió amb una part del territori [que coneixem poc" TOLI(2648-2649)

### **2.3- Quines són les categories de discurs valoratiu més utilitzades pels/ per les participants?**

Es vol comprovar quines són les categories de llenguatge valoratiu més utilitzades pels participants, especificant els tres grans sistemes de la Teoria de la Valoració: Actitud, Compromís i Gradació. Els valors són en percentatges i la suma de cada categoria del subsistema, és superior al 100% Això és així perquè en una mateixa valoració podem trobar diverses característiques de llenguatge valoratiu, tal i com veiem en el següent exemple:



"Hi van haver grups que van costar més..., i eren més..., [moguts.]"  
E2ARGOLI(1227)

Hi van haver grups	que van costar	més...,	i eren més...,	[moguts.]
	Força Implícita	Força explícita	Força explícita	Força implícita
	Judici estimació social		Judici Sanció social	
Monoglossia				

Així mateix, en el subsistema compromís, si que cada categoria de discurs valoratiu es correspon a una sola intervenció. Tot i així, en alguns casos la suma tampoc arriba al 100%, ja que es comptabilitzen totes les intervencions siguin valoracions, descripcions o propostes i en aquests dos darrers tipus d'intervenció, no són valoracions i no es comptabilitza el compromís.

Les dades analitzades es corresponen al número de vegades que els/ les participants utilitzen una de les categories de discurs valoratiu. Per obtenir el valor final es divideix el nombre de vegades que apareix la categoria en qüestió, pel nombre d'intervencions del/ de la mateix/a participant a tot el DICES. Es calcula el percentatge d'incidència d'aquesta característica del llenguatge valoratiu a cada participant. Els resultats es mostren en diagrames de barres horitzontals.

### 2.3.1- Quines són les categories de **discurs valoratiu** més utilitzades per les mestres?

A la taula 2.3.1 es mostra la distribució de les diferents categories de Discurs valoratiu en les intervencions de les mestres.

Categories discurs valoratiu		Mestres
Actitud	Afecte	11,39
	Judici estimació social	21,31
	Judici sanció social	3,80
	Apreciació reacció	36,50
	Apreciació composició	13,71
	Apreciació taxació social	5,49
Compromís	Monoglossia	23,21
	Heteroglossia Intravocalitzada	66,24
	Heteroglossia Extravocalitzada	4,01
Gradació	Força explícita	40,51
	Força implícita	41,98
	Focus Agut	12,45
	Focus Atenuant	6,12

Taula 2.3.1- Distribució de les categories de discurs valoratiu en respostes de mestres (%)

A la gràfica 2.3.1, les mestres utilitzen un discurs valoratiu marcat per les categories d'apreciació (reacció i composició sobretot), ja que l'objectiu de l'avaluació és valorar un objecte, l'activitat en aquest cas, per tant entra dins la normalitat que aquestes subcategories siguin les més presents en el seu discurs.

*"al fer-ho manual i en el lloc on es fa i veure-ho realment és..., molt méss..., ho tenen molt millor."* M6OLI(450-451)

Tot i així, també es valoren a les persones que participen a l'activitat (mestres, educadors/-es i infants) a través del judici d'estimació social sobretot:

*"perquè els nens ja saps que... [( )]<sup>152</sup>, poden dir moltes coses"* M6OLI(769-770)

Sense deixar de banda l'afecte, tot i que s'utilitza de forma independent tant per valorar persones com objectes:

*"Em va agradar molt quan baixaven les olives, allà és on [em va agradar molt"* M4OLI(2604-2605)

Una altra característica del seu discurs és el compromís, que en les mestres ve marcat per l'heteroglossia intravocalitzada, on apareixen referències a d'altres veus, però de manera subtil, sense invocar directament al discurs textual. En moments on volen fer prevaldre la seva opinió o parlen d'accions que van viure elles com a protagonistes durant l'activitat, el recurs que s'utilitza és la monoglossia.

*"Segur que saben fer oli a casa"* M6OLI(1651)

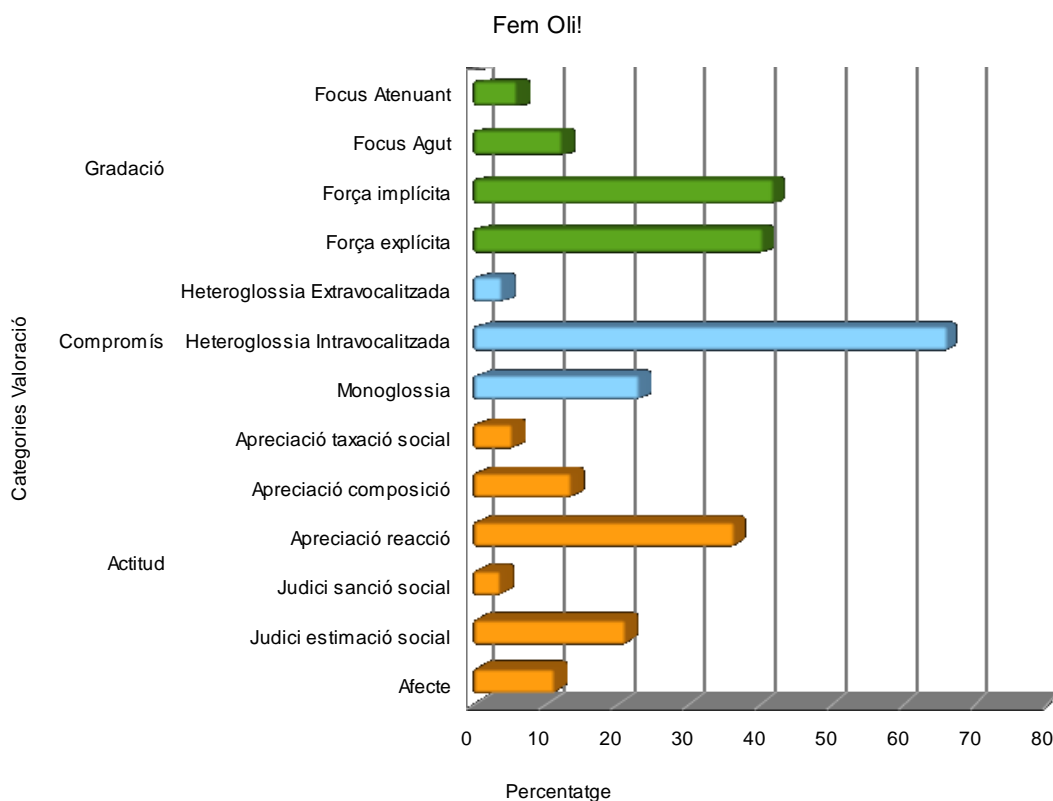
Finalment, l'èmfasi que utilitzen en les seves valoracions, ve marcat a parts iguals per expressions directes de força i d'altres que són més subtils, que deixen entreveure un riquesa lingüística en la utilització de varietat de vocabulari.

*"És molt bonic, eh?"* M7OLI(2509)b

Quan han de caracteritzar una acció pel seu abast, utilitzen una focalització aguda, però en menor mesura que les subcategories de força. No fan un ús destacable de la focalització atenuant que penalitza la valoració, el que ens podria indicar que valoren de forma clara i concisa.

"[Com ha idea]<sup>215</sup>, tot el que t'envien està bé perquè mai saps"  
M5OLI(1151-1152)

### Categories Llenguatge valoratiu en Mestres (%)



Gràfica 2.3.1- Distribució de les categories de discurs valoratiu en respostes de mestres (%)

### 2.3.2- Quines són les categories de **discurs valoratiu** més utilitzades per els/ les **educadors/-es**?

A la taula 2.3.2 es mostra la distribució de les diferents categories de Discurs valoratiu en les intervencions dels/ de les educadors/-es.

Com passava en les mestres, a la gràfica 2.3.2, podem veure que pel que fa a l'actitud, el discurs valoratiu ve marcat per l'objecte de l'avaluació. Com que majoritàriament s'avalua l'activitat, són les categories d'apreciació les més presents.

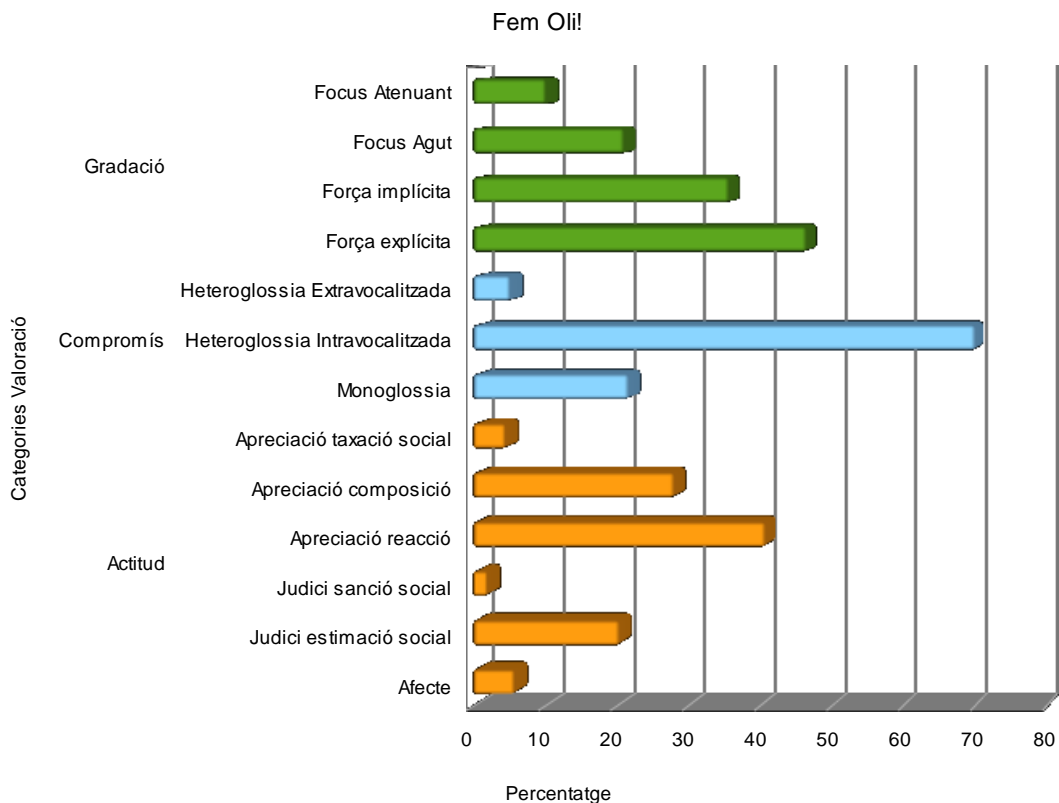
"Però les curades que vas comprar, no, no....,"<sup>506</sup> [allà no posava oli,]<sup>507</sup> [però]<sup>508</sup> si que surt més" E2ARGOLI(2405-2406)

Categories discurs valoratiu		Educadors/-es
Actitud	Afecte	5,73
	Judici estimació social	20,38
	Judici sanció social	1,91
	Apreciació reacció	40,76
	Apreciació composició	28,03
	Apreciació taxació social	4,46
Compromís	Monoglossia	21,66
	Heteroglossia Intravocalitzada	70,06
	Heteroglossia Extravocalitzada	5,10
Gradació	Força explícita	46,50
	Força implícita	35,67
	Focus Agut	21,02
	Focus Atenuant	10,13

Taula 2.3.2- Distribució de les categories de discurs valoratiu en respostes d'educadors/-es (%)

A més a més, com que també es valora la participació de les persones durant l'activitat, les subcategories de judici, també hi són presents tot i que amb un menor percentatge.

Catègories Llenguatge Valoratiu en Educadors/-es (%)



Gràfica 2.3.2- Distribució de les categories de discurs valoratiu en respostes d'educadors/-es

L'afecte es relaciona més amb les categories de l'apreciació, tot i que és un aspecte que s'hi aprofundirà més endavant. El discurs és heteroglòssic intravocalitzat, fent referència a d'altres veus de forma indirecta, amb ús de la monoglossia quan valoren la seva pròpia acció o volen fer prevaldre un argument.

En relació a la gradació del discurs valoratiu, sobresurten les subcategories de força en relació a les de focus i s'usen més les expressions explícites per a reforçar les seves valoracions i les agudes per a focalitzar les opinions. No s'utilitzen gaire els recursos per marcar la singularitat social del que es valora o per valorar la transgressió de normes culturals. En el següent exemple podem trobar un recull d'aquestes característiques del discurs valoratiu:

*"[I hi ha una]<sup>512</sup> altra cosa [que és que]<sup>513</sup> collint- les..., ara. S'aga..., fer gairebé la meitat d'oli que si les collíssim al gener"*  
E3ARGOLI(2429-2430)

### 2.3.3- Quines són les categories de **discurs valoratiu** més utilitzades pel **tècnic**?

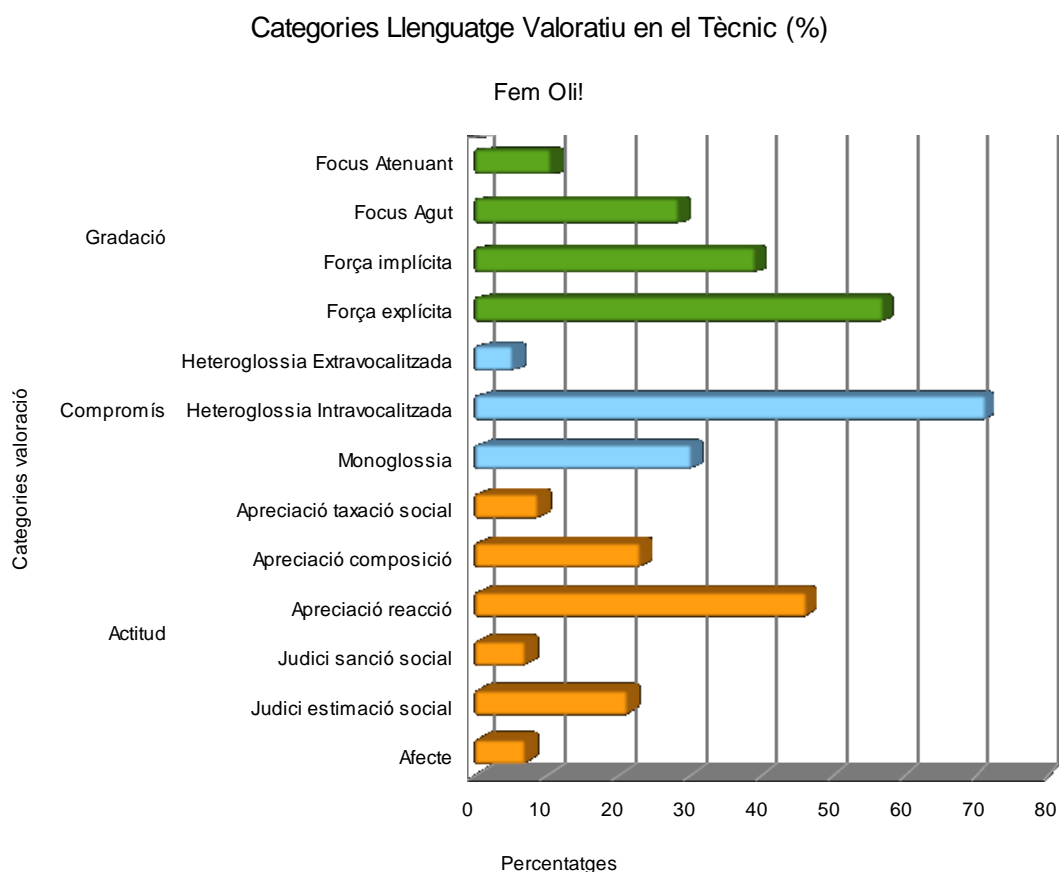
A la taula 2.3.3 es mostra la distribució de les diferents categories de Discurs valoratiu en les intervencions del tècnic.

Categories discurs valoratiu		Tècnic
Actitud	Afecte	7,14
	Judici estimació social	21,43
	Judici sanció social	7,14
	Apreciació reacció	46,43
	Apreciació composició	23,21
	Apreciació taxació social	8,93
Compromís	Monoglossia	30,36
	Heteroglossia Intravocalitzada	71,43
	Heteroglossia Extravocalitzada	5,36
Gradació	Força explícita	57,14
	Força implícita	39,29
	Focus Agut	28,57
	Focus Atenuant	10,71

Taula 2.3.3- Distribució de les categories de discurs valoratiu en respostes del tècnic (%)

A la gràfica 2.3.3, observem un discurs valoratiu molt similar a la resta de participants amb petites divergències: detectem un predomini de les categories d'apreciació i de judici d'estimació social i afecte, ja que s'avalua un objecte (l'activitat) i l'actuació dels participants a l'activitat. Tot i que s'analitzarà més endavant, en les valoracions del tècnic

no trobem un ús combinat de l'afecte amb el judici o l'apreciació. Si que s'aprecia un to més marcat de la singularitat en les valoracions, ja que el tècnic utilitza més el recurs de la taxació social per a valorar l'activitat, tal i com veiem en el següent exemple:



Gràfica 2.3.3- Distribució de les categories de discurs valoratiu en respostes del tècnic (%)

*"El que passa que aneu molt atabalades [( )]"<sup>412</sup>. I llavors [trobar un moment]<sup>413</sup> (xxx) les trees" TOLI(1966-1967)*

Aquest aspecte s'adiu amb la funció de control que se li pressuposa al tècnic de l'ajuntament que és el que coordina el conjunt d'activitats d'Educació per a la Sostenibilitat que s'avaluen.

El discurs avaluatiu és heteroglòssic intravocalitzat en la seva major part, amb referències a d'altres veus d'una forma indirecta, un poc ús d'introduir el discurs textual en les seves valoracions per tal de reforçar-les i amb l'aparició de la monoglòssia sobretot en les parts del discurs més autoritàries.

"És tot un cacau bastant difícil de... , d'organitzar" TOLI(1264-2165)

Pel que fa a la gradació de les valoracions fetes pel tècnic, també trobem un predomini de les expressions de força sobre les de focus i solen ser més explícites que implícites i bastant centrades en l'objecte d'avaluació.

"Hi ha un..., hi ha un mètode explicat ( ), que..., queee surt oli, surt molt oli" TOLI(2354-2355)

## 2.4- Resumint

Seguidament es farà un breu resum dels principals resultats de l'anàlisi del Discurs en EpS i de Discurs valoratiu que els/ les participants despleguen durant la seva intervenció al DICES "Fem Oli!".

### 2.4.1- Quins són els Temes de **Discurs en Educació per a la Sostenibilitat (EpS)** més valorats pels/ per les participants?

- *En mestres:* Els lligats a la seva pràctica educativa, com la participació dels infants i mestres, i el treball previ i posterior. Pel que fa als continguts, a la pregunta específica del DICES, hi participen molt, però com a tema, el valoren poc. És tracta d'una temàtica amb tractament transversal.
- *En educadors/-es:* Coincideixen amb els seus interessos personals, o sigui, els materials, les estratègies didàctiques i la participació dels infants i l'activitat en general. També valoren poc els continguts, tot i que la pregunta específica al DICES, sigui de les que més hi participen.  
*En el tècnic:* Els temes que més li interessin van lligats amb el seu perfil professional, com la participació dels/ de les educadors/-es, els continguts, la temporització, la fase prèvia i posterior i l'entorn, però tendeix a valorar més a les qüestions generals com a la de Potencialitats- millores. Pel que fa a l'entorn, el valora poc a la seva pregunta específica però ho fa més a la del material, ja que ho relaciona amb les infraestructures. És el participant que més valora la participació dels/ de les educadors/-es, sobretot als continguts i a les preguntes de tancament.

#### 2.4.2- Quin és el **discurs valoratiu** dels/ de les participants?

- *En les mestres:* Pel que fa a l' Actitud, les valoracions es centren sobretot en el fenomen: l'apreciació reacció i la composició. La valoració de la participació de les persones es fa a través del judici d'estimació social. Són les que més utilitzen l'afecte, tant per a valorar les persones, com al fenomen. En relació al Compromís del seu Discurs valoratiu, hi domina la intravocalització, amb uns valors de monoglossia, menors però significatius. Finalment, la Gradació que utilitzen en les seves valoracions es basa tant en la Força explícita, com la implícita, com en el Focus agut. Tot i així, el Focus és usat en menor proporció que la Força.
- *En els/ les educadors/-es:* A l'Actitud del seu Discurs valoratiu hi domina l'apreciació, sobretot per a valorar la reacció i la composició del fenomen. Quan avaluen la participació, ho fan amb el judici d'estimació social i l'afecte és més utilitzat en relació al fenomen. El Compromís que mostren és similar al de les mestres i pel que fa a la Gradació, les categories de Força dominen sobre les de Focus. Dins la Força, s'utilitza més l'explícita que la implícita i dins del Focus, més l'agut que l'atenuant.
- *En el tècnic:* utilitza l' Actitud per a valorar el fenomen principalment, utilitzant sobretot la reacció i la composició de l'apreciació. És el participant que més valora la singularitat del fenomen. Pel que fa a l'acció dels participants, utilitza més el judici d'estimació social i l'afecte, tot i que en menor mesura. En relació al Compromís, la tendència en l'ús de les diferents categories és molt similar a la de la resta de participants. Finalment, a la Gradació també hi dominen les categories de Força sobre les de Focus, amb un major ús de la Força explícita sobre la implícita i del Focus agut sobre l'atenuant.



Al quadre resum 2 podem veure quins són els temes de Discurs en EpS més valorats pels/ per les participants al DICES:

<b>Categories de Discurs en EpS més valorades per participant</b>		
<b>Participants</b>	<b>Temes principals</b>	<b>Temes secundaris</b>
<b>Mestres</b>	Activitat Participació infants	Estratègies didàctiques
<b>Educadors/-es</b>	Material	Activitat Estratègies didàctiques Participació d'infants i d'educadors/-es
<b>Tècnic</b>	Entorn Activitat	Continguts Fase prèvia i posterior Participació d'educadors/-es Temporització

Quadre resum 2- Principals categories de Discurs en EpS més valorades pels/ per les participants

Al quadre resum 3 podem veure les principals categories de Discurs valoratiu utilitzades pels/ per les participants:

<b>Categories Discurs valoratiu a nivell general, per participant</b>			
<b>Participants</b>	<b>Discurs valoratiu</b>	<b>Categories principals</b>	<b>Categories secundàries</b>
<b>Mestres</b>	Actitud	Apreciació reacció Judici d'estimació social	Afecte Apreciació composició
	Compromís	Intravocalització	Monoglossia
	Gradació	Força explícita/ implícita	Focus Agut
<b>Educadors/-es</b>	Actitud	Apreciació reacció i composició	Judici d'estimació social
	Compromís	Intravocalització	Monoglossia
	Gradació	Força explícita/ implícita	Focus Agut
<b>Tècnic</b>	Actitud	Apreciació reacció	Judici d'estimació social Apreciació composició
	Compromís	Intravocalització	Monoglossia
	Gradació	Força explícita	Força implícita Focus Agut

Quadre resum 3- Principals categories de Discurs valoratiu utilitzades pels/ per les participants

### **F3- QUINES RELACIONS S'ESTABLEIXEN ENTRE ELS/LAS PARTICIPANTS QUAN COMPAREM LES CATEGORIES DE DISCURS EN EDUCACIÓ PER A LA SOSTENIBILITAT UTILITZADES I LA FORMA DE VALORAR-LES?**

#### **Introducció**

En aquest capítol d'anàlisi de les dades es compararan els resultats entre els/ les participants al DICES (les mestres, els/ les educadors/-es i el tècnic), en relació a les categories de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat per una banda i de les categories de Discurs valoratiu per l'altre, amb la finalitat de detectar semblances i diferències en els seus discursos avaluatius quan valoren l'activitat "Fem Oli!" al DICES.

Aquest capítol 3 de Resultats donarà resposta a la subpregunta 2.1 "*Existeixen diferències en el Discurs avaluatiu dels/ de les participants quan avaluen activitats al DICES?*", corresponent a la pregunta específica 2 del bloc de preguntes de recerca al voltant de la caracterització del Discurs avaluatiu (veure figura 12).

## CARACTERITZACIÓ DEL DISCURS AVALUATIU

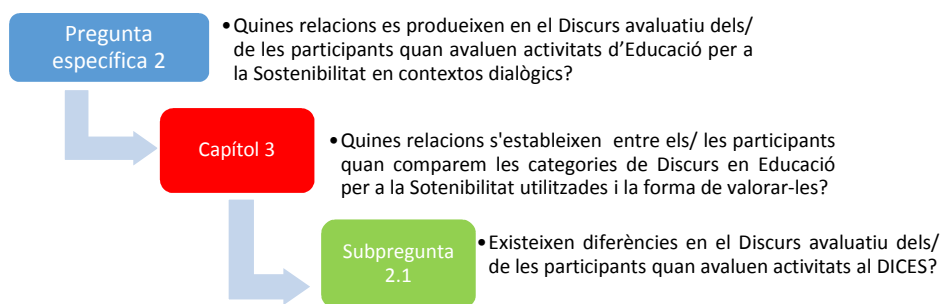


Figura 12- Relació Capítol 3 de resultats amb preguntes de recerca

Primer de tot es compararan les dades corresponents a l'ús de les categories de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat per part dels/ de les diferents participants al DICES, diferenciant entre temes generals, específics i de participació. Seguidament es realitzarà una comparativa similar, però en aquest cas al voltant de l'ús de les categories de Discurs valoratiu, organitzada segons els tres grans sistemes de la Teoria de la Valoració: Actitud, Compromís i Gradació.

### 3.1- Quins són els temes de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat que més es valoren comparant els/ les participants?

En aquest apartat s'analitzen quines són les categories de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat (EpS) més presents en el discurs avaluatiu dels participants (mestres, educadors/-es i tècnic), comparant resultats entre ells/-es. Es diferencien **temes generals de Discurs en EpS** (Activitat en general, avaluació, DICES i Altres aspectes), **específics** (continguts, entorn, estratègies didàctiques, treball previ i posterior, material i temporització) i **sobre participació** (alumnes, mestres, educadors/-es). Les dades que s'analitzen corresponen al nombre de vegades que apareix el tema de discurs en EpS en qüestió, dividit pel nombre d'intervencions del/ de la mateix/a participant en tot el DICES. Els resultats es mostren en percentatges i es representen amb diagrames de barres verticals agrupades.

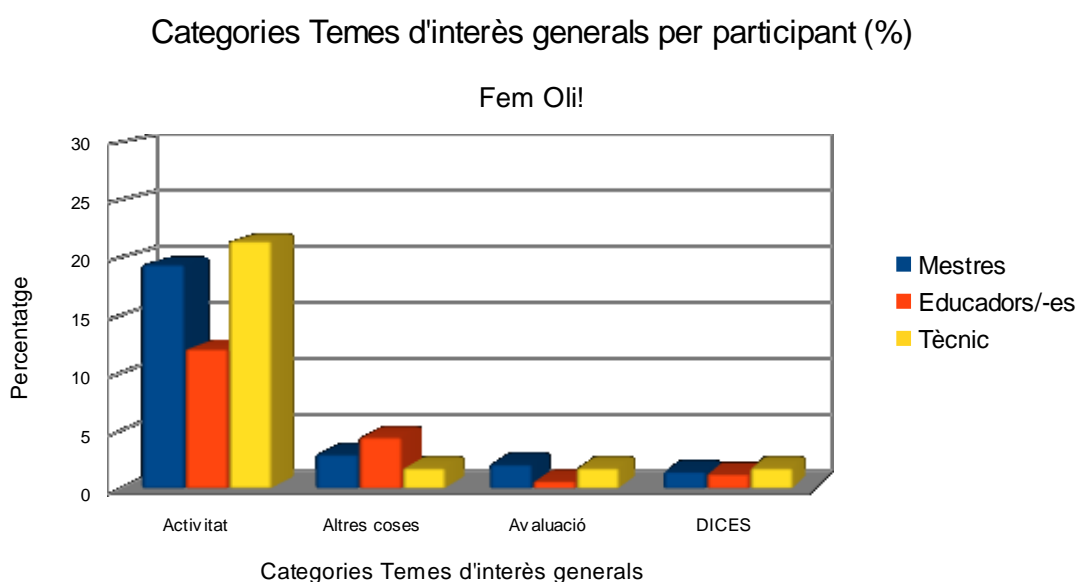
3.1.1- Quines són les categories de **Temes generals de Discurs en EpS** que més es valoren comparant cada participant?

A la taula 3.1.1 es mostra el percentatge en que es parla d'un tema general de Discurs en EpS (Activitat en general, avaluació, DICES i Altres aspectes), en el discurs avaluatiu dels/ de les participants.

Temes generals de Discurs en EpS	Participants		
	Mestres	Educadors/-es	Tècnic
<b>Activitat</b>	19,41	12,1	21,43
<b>Altres coses</b>	2,95	4,46	1,79
<b>Avaluació</b>	2,11	0,64	1,79
<b>DICES</b>	1,48	1,27	1,79

Taula 3.1.1 – Comparació categories de temes generals de Discurs en EpS per participant (%)

A la gràfica 3.1.1, observem que valorar l'activitat en general interessa més a les mestres i al tècnic. Això pot ser degut a que aquests participants donin un major interès a l'activitat com a conjunt, enlloc de centrar-se en aspectes concrets. En canvi, sembla que els/les educadors/-es, es decantin més per disseccionar l'activitat. L'explicació podria se en el cas d'aquest darrers, que s'està avaluant el seu treball i en valoren més els detalls. Les mestres quan avaluen l'activitat s'interessen més pel global i el tècnic també ho fa perquè és la seva feina.



Gràfica 3.1.1 – Comparació de categories de temes generals de Discurs en EpS per participant (%)

En relació a les valoracions al voltant de l'activitat, en el cas del tècnic és interessant creuar aquestes dades amb les corresponents a la durada i a les intervencions per valorar i per assentir (taules 1.4.1, 1.4.2 i 1.4.3). Podem veure com a la pregunta específica del DICES de valoració general de l'activitat, la durada de les intervencions del tècnic és força alta, però quan mirem al percentatge dels tipus d'intervenció en aquesta pregunta, veiem que el tècnic gairebé no valora, sinó que es dedica a assentir les intervencions fetes per la resta de participants. Per tant, si les dades de la taula 3.1.1 ens diuen que en el tècnic, la valoració general de l'activitat és un dels temes de Discurs en EpS que més valora, voldrà dir que aquest ítem apareix en d'altres moments del DICES. Per tant, aquest és un aspecte de la recerca en que caldrà aprofundir-hi.

Si ens centrem en el moment del DICES on els/ les participants valoren més al voltant de **l'activitat en general**, tal i com veurem més endavant, en les **mestres** es tracta d'un tema molt transversal, ja que va apareixent al llarg del DICES. A la pregunta inicial del DICES, les mestres valoren positivament l'activitat, tant a partir de la seva visió, com la del seu alumnat:

*"penso que als nens els hi va agradar molt" M6OLI(24-25)*

En aquesta pregunta d'inici, també es tracten d'altres temes, com les dificultats que sorgeixen a l'activitat i que posteriorment s'aprofundiran:

*"Però realment, claaar , es que no es veu tan clar com quan ( ) després ho porteu vosaltres (mirant a E2ARGOLI) allò i els hi fiqueu l'oli (0,88) aixís és, [és veritat eh?" M5OLI(237-240)*

O valoracions en relació al tipus d'activitat que es porta a terme:

*"l'activitat és variada, [que és important en nens petits]" M6OLI(89-90)*

Ja a les preguntes específiques del DICES, també es valora l'activitat en general, però centrant-se en moments puntuals de la mateixa:

*"sé que veu fer l'hoort, sé que veu anar a buscaar ( ) animaleets, no? en horts ooo..., [no ho sé, no ho sé ben bé]" M6OLI(756-757)*

O bé es parla d'un tema que va sorgint al llarg del DICES, com és la comprensió dels continguts de l'activitat:

*"el qui em va transmetre a mi, jo no ho vaig entendre" M4OLI(871)*

A les preguntes sobre la participació dels infants i la dels materials, també trobem referències a l'activitat en general. Són valoracions positives, fent referència a la participació i a l'activitat en general:

*"[I]<sup>476</sup> que [val la peena]<sup>477</sup>. [I tant." M7OLI(2289) (fer l'activitat).*

Ja per acabar amb les valoracions de les mestres al voltant de la valoració general de l'activitat, comentar que també apareix a les preguntes de tancament del DICES, altre cop per valorar de forma positiva l'activitat, però també per comentar les expectatives que tenien abans de fer l'activitat:

"I] <sup>484</sup> que ells ho mirarien. ( ) Més espectadors, no?" M6OLI(2315-2316)  
(en relació als infants i l'activitat de recollida d'olives)

Pel que fa als/ a les **educadors/-es** i la valoració general de l'activitat, el patró de respostes és diferent al de les mestres, no és una temàtica transversal, sinó que les valoracions es concentren a les preguntes més generals del DICES: la d'inici i a les de tancament. En concret, a la primera pregunta del DICES, les intervencions dels/ de les educadors/-es són per valorar positivament l'activitat i per parlar del resultat final de l'activitat (surti oli de les olives), que és una preocupació que de bon principi ja llancen les mestres:

"tenim la sensació que no, queee( ) bueno, que, quel, quel, que el resultat final compta" E3ARGOLI(142-143)

Per altra banda, a les preguntes de tancament del DICES, les valoracions posen de relleu valors de l'Educació per a la Sostenibilitat que l'activitat hauria de tenir, com són la capacitat per a l'acció i la dimensió espai- temps, que ja s'ha comentat prèviament.

Com al principi del DICES, aquí també apareixen valoracions positives al voltant de l'activitat i en relació a la temporització:

"Però Bueno] <sup>524</sup>, que també per freed, ( ) fer-ho al gener, [seriaaaa..." E2ARGOLI(2468-2469)

Ja per acabar amb les valoracions que fan referència a l'activitat en general, el patró de respostes del **tècnic**, és molt semblant al dels/ de les educadors/-es, amb una concentració de les intervencions a les preguntes més generals del DICES: la inicial i les de tancament. A la pregunta d'inici del DICES, fan referència al producte final de l'activitat (l'oli) i és una preocupació que llancen les mestres, i que comparteixen amb els/ les educadors/-es:

"Pensàvem que sortiria molt més ( ) i [realment és que no és...]" TOLI(262)

A les preguntes de tancament del DICES, torna a aparèixer la valoració general de l'activitat, en aquest cas centrant-se en una proposta de millora com pot ser un possible canvi en el nom de l'activitat en relació:

"Potser s'hauria de fer això: "Anem a collir olives [( )]<sup>488</sup> i després a classe ( ), [creieu que podria sortir algo d'aquí?]<sup>489</sup> ( )" TOLI(2340-2341)

Com també apareixen intervencions que fan referència als valors d'Educació per a la Sostenibilitat que l'activitat hauria de fomentar, com la visió holística, la dimensió espai-temporal o la històrica:

"Això és lo que ss..., no ho sé, suposo que és lo que queda una mica més fluix" TOLI(2660-2661) (la relació dels continguts amb la història del lloc).

Remarcar que en un moment del DICES, en concret a la pregunta sobre el material i en relació a les valoracions que es fan a les infraestructures del lloc on es fa l'activitat, el tècnic parla de la possibilitat de que l'activitat no es pugui fer al mateix lloc l'any següent:

"És una mica així[...]"TOLI(2271)

En relació a les categories de Discurs en EpS relacionades amb **l'avaluació i la valoració del DICES** com a instrument valoratiu, en sorprenen els baixos percentatges de valoració, sobretot pel que fa un tema prou important com l'avaluació.

"moltes vegades]<sup>598</sup> a la pròpia activitat quan es plegaa, intentes [[parlaaar, no?]<sup>597</sup> ( )][Treure cosees,]<sup>599</sup> allaà..." E3ARGOLI(2777-2779)

En aquest cas, el fet que sigui la última pregunta del DICES la que fa referència a aquesta temàtica, no ajuda a que les respostes siguin molt extenses. Tot i així, tampoc és un tema que aparegui en d'altres qüestions del DICES, ni pel fet que els/ les participants l'esmentin, ni perquè sigui aspecte de l'activitat que es pugui lligar amb alguna part de l'activitat.

### 3.1.2- Quines són les categories de **Temes específics de Discurs en EpS** que més es valoren comparant cada participant?

A la taula 3.1.2 s'analitza el percentatge en que els/ les participants parlen d'un tema específic de Discurs en EpS (continguts, entorn, estratègies didàctiques, treball previ i posterior, material i temporització), en el discurs avaluatiu dels/ de les participants.

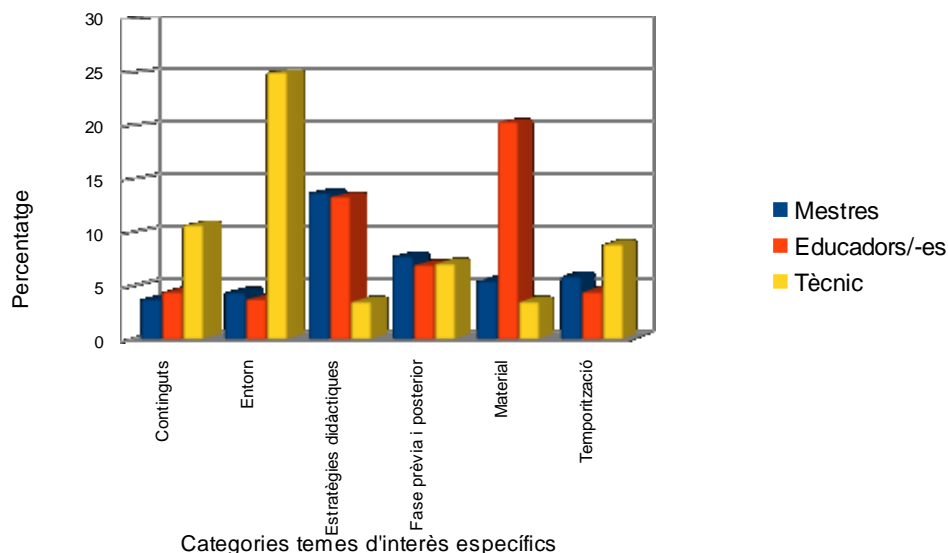
Categories de temes específics de Discurs en EpS	Participants		
	Mestres	Educadors/-es	Tècnic
Continguts	3,80	4,46	10,71
Entorn	4,43	3,82	25,00
Estratègies didàctiques	13,71	13,38	3,57
Fase prèvia i posterior	7,81	7,01	7,14
Material	5,49	20,38	3,57
Temporització	5,91	4,46	8,93

Taula 3.1.2 – Comparació categories de temes específics de Discurs en EpS per participant (%)

En la comparativa de les categories d'avaluació més específiques que ens mostra la gràfica 3.1.2, veiem com emergeixen les preferències dels/ de les participants: en el cas de les mestres, les metodologies emprades durant l'activitat (**estratègies didàctiques**) i el treball previ i posterior, aspectes de l'activitat que les afecten directament. Pel que fa a la primera temàtica, les **mestres** les valoren en relació als continguts, tal com passa amb la gimcana:

"Però eel..., de mirar lo dels animals, coom..., això no ho vaig trobaar gaire..., no ho sé" M5OLI(808-809)

Categories temes d'interès específics per participant (%) - Fem Oli!



Gràfica 3.1.2 – Comparació categories de temes específics de Discurs en EpS per participant (%)

O per valorar-les directament, gairebé sempre de forma positiva:

"[al fer-ho directee]<sup>230</sup><sup>229</sup>, amb tot el material..., vull dir[....]<sup>231</sup>Jo vaig trobar que estava molt bé, eh?" M7OLI(1215-1216)



Tot i que al final, acaben sortint valoracions d'aspectes a millorar, en relació al procés de fer l'oli:

*"És un procediment, tampoc noo..., (xxx)]<sup>296</sup> [no hi ha creació, eh?" M4OLI(1495)*

En relació a la segona temàtica específica que més valoren, el **treball previ i posterior**, ho fan amb uns percentatge molt similars als d'educadors/-es i del tècnic. Es tracta d'una temàtica que majoritàriament es valora a les preguntes específiques del DICES sobre el treball previ i posterior i a la reunió prèvia, tal i com veurem més endavant, però també en trobem referències a la pregunta sobre els continguts i com a millora en una de les de tancament. En el cas que comentàvem de les mestres, a part de valorar els continguts que es tracten en la feina abans i després de fer l'activitat, també se'n qüestiona la utilitat:

*"jo m'ho prenc com a idea" M5OLI(1119)*

O per valorar la reunió prèvia amb l'educadors/-a:

*"ja ens va passar els papeers ( ) i ens va dir que era una activitat xuula "M6OLI(1954-1955)*

I fins i tot com a millora de l'activitat:

*"l'activitat prèvia la faria amb les mestrees, no amb laa..., amb la persona que et rep, sinó amb les mestres que han d'anar" M6OLI(2593-2594)*

Pel que fa als/ a les **educadors/-es**, les valoracions al voltant del **treball previ i posterior**, també giren al voltant dels continguts que s'expliquen abans de fer l'activitat en el material dels mestres:

*"Ho tenim escrit i us ho havíem pogut enviar abaans..." E2ARGOLI(786)*

I com les mestres, fan valoracions al voltant de la reunió prèvia:

*"[Perquè la informació, després m'he trobat]<sup>407</sup>, que no ha arribat del [toot]" E2ARGOLI(1951-1952)*

Finalment, la relació **treball previ i posterior- tècnic**, és dóna també amb l'explicació de l'activitat abans de fer-la a la pregunta específica del DICES sobre els continguts i en la interlocució amb les mestres a la reunió prèvia:

"Si. ( ) Que per això normalment ho assumeixen les educad...]<sup>415</sup>, [lees...( ) caps d'estudi, no?" TOLI(1981-1982)

En aquest cas, aquesta valoració és fa on toca, a la pregunta del DICES sobre la reunió prèvia, però el tècnic, a diferència de la resta de participants, no fa cap valoració sobre aquesta temàtica a la pregunta específica del DICES, tal i com hem vist a la taula 1.4.2. Caldrà aprofundir en aquest comportament del tècnic, en futures anàlisis en aquesta recerca.

El material i les estratègies didàctiques són els temes que més destaquen en el cas dels/de les **educadors/-es**, aspectes que se centren en el seu treball. En relació al **material**, es tracta d'una qüestió on els/ les educadors/-es es mostren molt interessats/-es, en base als resultats registrats als percentatges de valoració a la pregunta específica del DICES sobre el material (veure taula 1.4.2), però no són uns valors tan alts com els que trobem al material com a categoria de Discurs en EpS (taula 3.1.2), on passa a ser l'ítem més valorat. La resposta, novament, la trobem en el fet que el material és un tema força transversal pels/ per les educadors/-es, ja que tal i com veurem més endavant, aquesta temàtica es relaciona amb els continguts i les estratègies didàctiques i també apareix a les preguntes més generals d'inici i de tancament, aspecte que en denota la seva importància pels/ per les educadors/-es.

"Ara el tenim, tenim explicat cada prova i es pot fer en plannn fitxa, ( ) [per donar-els-hi a cada mestre quan...( ), bueno, amb tots els [continguts]<sup>187</sup>.]" E2ARGOLI(981-983)

Pel que fa a les **estratègies didàctiques**, en aquest cas si que la majoria de respostes es concentren a la pregunta específica del DICES al voltant d'aquesta temàtica (com veurem més endavant), però també en trobem referències a la pregunta sobre la participació i a les de tancament, fet que ens confirma també, la importància d'aquest aspecte de l'activitat pels / per les educadors/-es.

"Però no ho sé perquè vem estar provant i provant [iii..., ( )]<sup>551</sup> però bueno, potser de cara l'any que veé, algo es pot pensar" E2ARGOLI(2554-2556) (en relació a un mètode per poder extreure més oli de les olives)

El **tècnic**, en canvi, valora molt poc les **estratègies didàctiques**, fins i tot no fa cap valoració sobre aquesta temàtica a la pregunta específica del DICES (veure taula 1.4.2), però si que mostra molt d'interès amb valorar l'**entorn**, on les seves intervencions tracten principalment de dos temes. Per una banda la gestió d'infraestructures d'espais municipals:

"Elll..., la, la infreestructura..., o sigui, de la..., de la casa. ( ) Hi ha..., hi ha un problema important al darrera" TOLI(2159-2160)

I per altra banda, la importància educativa de l'entorn:

*"Com a..., com a col·lectiu d'educació]571( ) dir que això ( ), té valor" TOLI(2659-2660)*

Novament detectem una disfunció entre els alts percentatges de valoració de l'entorn com a tema de Discurs en EpS (taula 3.1.2) i els baixos percentatges de valoració a la pregunta específica sobre l'entorn al DICES (taula 1.4.2). Com veurem més endavant, les dues vessants de valoració de l'entorn per part del tècnic, ja ens indiquen que es tracta d'un tema que es valora en altres moments del DICES (a la pregunta sobre el material i a les de tancament). De fet, a la pregunta específica del DICES, el tècnic no valora l'entorn.

Si ens centrem en mestres i educadors/-es, en relació a l'**entorn**, veurem que es tracta d'una temàtica que desperta un interès similar, tot i que molt inferior al que hem vist en el tècnic. En el cas de les **mestres**, aquest tema força transversal, ja que apareix a diverses preguntes específiques (entre elles la d'entorn- temporització) i a les de tancament:

*"Perquè és que..., és..., es tan guai aquell lloc" M5OLI(487)*

En canvi, els/ les **educadors/-es**, valoren l'entorn de forma puntual, sobretot a la pregunta sobre els materials i a les de tancament:

*"Molt macoo" E2ARGOLI(2513) (en relació al lloc on es fa l'activitat)*

Com en el cas del tècnic, tampoc avaluen aquest aspecte de l'activitat a la pregunta específica del DICES.

A la pregunta del DICES sobre l'entorn també es demana per la **temporització** de l'activitat. En relació a aquesta categoria de Discurs en EpS, a diferència de com passava amb l'entorn, el tècnic si que ho valora quan toca i ho fa des de dues vessants: fent referència a la manca de temps per explicar els continguts de l'activitat a les mestres, abans de fer l'activitat i a l'encaix de les activitats en el calendari escolar:

*"que també és complicat, perquè...(xxx) , falta trobar el temps," TOLI(974-975)*

*"Vull dir, com ens adaptem a..., al temps, no? Això és molt complicat per vosaltres, necessiteu el calendari des del primer dia iii, bueno ( ) és tot un...." TOLI(544-546)*

Aquest darrer tema és esmentat menys en les valoracions de les **mestres** i dels/ de les educadors/-es. En les primeres, es tracta d'un tema molt transversal que el relacionen amb moltes temàtiques:

- La relació amb quan té lloc l'activitat i el continguts del currículum escolar que estan donant en aquell moment.

"Nosaltres ho vem lligar (mira a M6), però perquè ja sabíem( ), quins temes havíem de fer, i llavors, com sabíem que anàvem a fer l'oli, pués vem dir: " Va, pués primer les plantes [i després treballarem]<sup>143</sup> els aliments" M5OLI(716-719)

- La distribució de tasques a l'activitat.

"Però potser...( ) Si ens quedéssim allà tot el diia..., [pués llavors es podria...]" M5OLI(959-960)

- Valoracions al voltant de l'època en que es porta a terme.

"vam tindre mala pata amb el... Va ser aquest dilluns, no? (xxx) [Aquest dilluns]<sup>104</sup>, aquest dilluns. ( ) I feia fred, fred." M6OLI(504-506)

I en els/ les **educadors/-es**, valoren el fet de que els hi falta temps per fer tot el que tenien pensat fer a l'activitat:

"El que passa que no hi temps. Aquí [és on faltava el temps," E2ARGOLI(946-947)(per fer una posada en comú després de la gimcana)

Tornant a les dades del tècnic, un fet que sorprèn bastant, és que el percentatge de valoracions que fan referència al material és molt baix, comparat amb el que podem trobar al percentatge de valoracions a la pregunta específica del DICES sobre el material (taula 1.4.2), que és el més elevat de tot el DICES en el tècnic. De fet, com veurem més endavant, en aquesta pregunta no hi ha cap intervenció per valorar el material per part del tècnic. En aquest cas caldria aprofundir en aquest aspecte de l'anàlisi i esbrinar perquè es dóna aquesta situació i quins són els temes amb què relaciona el material i perquè ho fa. En el cas de les **mestres**, la seva relació amb el **material** és major que la que té el tècnic, però no arriba als nivells dels/ de les educadors/-es. Principalment relacionen aquesta temàtica amb el material de l'activitat:

"a [l'hort i ja saben que segons quines eines són perilloses...]<sup>435</sup>( ( ), de jugar" M6OLI(2074-2076)

I les infraestructures com a material per a portar a terme l'activitat:

"Aai, és veritat" M7OLI(2104) (quan un dels/ de les participants comenta que falta un lavabo al lloc on es realitza l'activitat).

Menció apart pels **continguts**, ja que a priori seria un tema que hauria de preocupar més a mestres i educadors/-es, però és el tècnic el que hi posa més èmfasi. En aquest cas el **tècnic** ha participat en l'elaboració de les activitats juntament amb els/les

educadors/-es i té una idea molt clara dels temes que es volen tractar a les activitats, però és conscient de les dificultats per fer-los encabir:

*"Llavors, com ho feem, perquè..., i segurament moltes vegades ens deixem" TOLI(925-926)*

Els continguts també es relacionen amb el treball previ i posterior i quan es parla dels continguts a l'activitat, el tècnic ho fa des d'una vessant general sense especificar si són disciplinars o en relació a l'Educació per la Sostenibilitat. Tot i així, trobem una valoració on es menciona la dimensió temporal dels continguts:

*"La històriaaaa..., de fa molt anys, de com això i tal, si, si ..., si es lliga tot bé o no." TOLI(2659-2660)*

Pel que fa als/a les **educadors/-es**, mostren una preocupació pels **continguts**, sobretot si hi ha un problema de que es vol abarcar massa:

*"El que passa que després ens en vem anar una mica..., perquè ens passa..., amb els continguts" E3ARGOLI(819-820)*

Quan valoren els continguts, ho fan a nivell general, excepte en algun moment on es refereixen als continguts de disciplines acadèmiques, tot i que també parlen d'una visió més holística, posant en valor la interrelació entre continguts i el viratge que es vol fer de les activitats cap a l'Educació per la Sostenibilitat:

*"però sobretot... ( ), tinc elll..., la inquietud aquesta de que potser per una qüestió de temps i de no haver dedicat temps a fer posades en comú, ( ) no haguem lligat [les parts aquestes [de la gimcaana, amb tot el plantejament]<sup>576</sup> que nosaltres portàvem]<sup>575</sup>, [es a dir, del..., de continguts...]" E3ARGOLI(2685-2690)*

Les **mestres**, en canvi, tenen un posicionament davant els **continguts** més obert. Tant comenten aspectes relacionats amb el currículum escolar:

*"I fem els aliments. ( ) Llavors pués clar, ho lligues una mica pel costat de les plantes [i després per l'aliment" M5OLI(654-655)*

Com es parla dels continguts en el treball posterior a l'activitat:

*"Mmm..., bueno per..., Noo. [Però perquè]<sup>144</sup> ja després hem parlat dels arbres en general" M5OLI(729-730)*

O es valoren directament els continguts de l'activitat:

*"estaà beé, eh?, que toqueu una mica de toot" M6OLI(823)*

Tot i així, els continguts que es valoren són disciplinars, de les ciències naturals i socials, sense que apareguin continguts relacionats amb l'Educació per la Sostenibilitat en el seu discurs valoratiu.

"Només amb la forma de... "Ah! Això ha sigut un esquirol", "Ah!, això ha sigut una rata"" M5OLI(886-887) (quan se'ls demana pel què han après els infants).

Com a resum, veiem que existeix una major similitud en les respostes de mestres i educadors/-es, que no pas entre aquests participants i el tècnic. Una possible resposta a aquest comportament, és que els participants estan avaluant temes específics de l'activitat i recordem que el tècnic no va assistir a les activitats i per tant li és difícil valorar aspectes de l'activitat com les estratègies didàctiques i el material. En canvi, qüestions com l'entorn, la fase prèvia i posterior, la temporització i els continguts, els seus percentatges són superiors, ja que són temàtiques més en consonància amb el seu perfil de coordinador de les activitats.

### 3.1.3- Quines són les categories de **Temes sobre participació de Discurs en EpS** que més es valoren comparant cada participant?

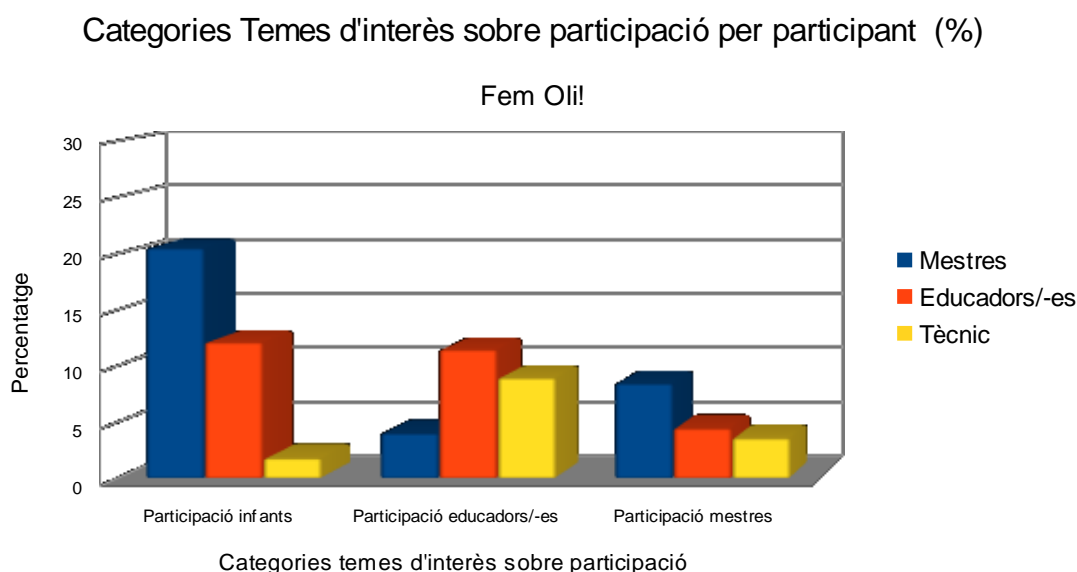
A la taula 3.1.3 es mostren els percentatges en que els/ les participants parlen d'un tema de Discurs en EpS sobre participació (infants, mestres i educadors/-es), en el discurs avaluatiu dels/ de les participants.

Categories de Temes sobre participació del Discurs en EpS	Participants		
	Mestres	Educadors/-es	Tècnic
Participació infants	20,46	12,10	1,79
Participació educadors/-es	4,01	11,46	8,93
Participació mestres	8,44	4,46	3,57

Taula 3.1.3 – Comparació categories de temes sobre participació del Discurs en EpS per participant (%)

A la gràfica 3.1.3, podem apreciar com el fet que la participació dels infants sigui un dels ítems més valorats pels/ per les participants que hi treballen més en el dia a dia i que en canvi en el participant que no hi té un contacte directe, sigui el tipus de participació que menys valora, ens demostra que, en aquest cas, els condicionats professionals fan que variïn els temes de més interès per a valorar. Mestres i educadors/-es també es preocupen per la seva pròpia tasca, com a bons professionals que són. En canvi, el tècnic, amb un perfil més de control, les seves preferències són com participen les mestres i els /les educadors/-es. Els seus interessos professionals són diferents i per això difereixen les seves preferències a l'hora de valorar els/ les participants. Si comparem les dades de la taula 3.1.3 amb les de la taula 1.4.2, sobre el percentatge de valoracions a les diferents preguntes del DICES, podem veure que els percentatges corresponents a la pregunta específica sobre la participació, són proporcionalment molt

similars amb la suma dels percentatges dels diferents tipus de participació valorats. És a dir, el percentatge de valoració a la pregunta sobre participació del DICES, els valors es reparteixen de la següent manera: 12% mestres, 9% educadors/-es i gairebé 2% en el tècnic. Pel que fa a la suma de percentatges dels diferents tipus de participació avaluats, els resultats segueixen la mateixa proporció: 33% en mestres, 28% en educadors/-es i 14% en el tècnic (una mica més elevat en aquest cas, respecte la pregunta del DICES).



Gràfica 3.1.3 – Comparació categories de temes sobre participació del Discurs en EpS per participant (%)

### *Participació dels infants*

Si analitzem les dades de cada participant per separat, podem veure com les **mestres** sobretot valoren **la participació dels infants** quan tracten el tema de la participació. A més, tal i com veurem més endavant, la participació dels infants és un tema molt transversal per les mestres, ja que va apareixent al llarg del DICES, en preguntes de temàtica molt diferent i per valorar aspectes diversos de la participació dels infants. Ja per començar, a la qüestió on es demana als/ a les participants que facin una valoració general de l'activitat, les mestres ja esmenten aquest tema per a valorar la participació dels infants en diferents moments de l'activitat:

*"L'únic que después, bueno, tu dius que ho van mirar a l'endemà. Els de la meva classe van veure-hi una pasteta" M40LI(163-164)*

A la pregunta sobre els continguts, les mestres tracten aquest tema des de molts punts de vista. Tant en relació a la participació dels infants abans de fer l'activitat:

"[I vem sortir a l'oliveera]<sup>134</sup>, la vem miraar, la vem dibuixaar i des..., i vem contestar unes preguuntes (mira a M6 buscant confirmació). I clar, també quan vem anar allà ( ), pués ja sabien una mica més del que..." M5OLI(675-678)

Com en relació a l'aprenentatge dels continguts:

"Però és que ells tampoc no poden..., captar tot, eh?" M4OLI(884)

També apareixen valors de l'Educació per a la Sostenibilitat, com la competència per a l'acció:

"Que els nens descobreixin i [que no els hi donguis tot mastegat. També és una manera que els fas pensar]" M6OLI(934-935)

I relacions espai- temps:

"Els fas situar a dintre d'un espai" M6OLI(1009)

Un punt molt interessant és quan les mestres utilitzen les seves valoracions per introduir la veu dels infants, on fan esment de les seves preferències:

"I també els hi agradava, no?, la..., mirar el paisatge" M6OLI(1012-1013)

A la pregunta específica del DICES sobre les estratègies didàctiques, la valoració de les mestres és relaciona el comportament dels infants i les dinàmiques que es porten a terme el dia de l'activitat:

"potser es que també necessiten estones curtes" M7OLI(1289-1291)

A la pregunta del DICES on es demana per la participació dels infants, les valoracions són al voltant de l'aprenentatge:

"S'enrecorden]<sup>334</sup> del procés" M6OLI(1651-1652)

O la satisfacció per l'activitat realitzada:

"Van sortir súper contents. ( ) Van [participar molt.]<sup>32</sup>" M5OLI(1616-1617)

O pell tipus de participació:

"els nens van participar, o sigui, van fer coses, ells" M4-5-6-7OLI(1640-1649)

I novament apareixen valors de l'Educació per la Sostenibilitat: l'autonomia.

"I aquella mica d'autonomia d'anar d'una prova [fent" M4OLI(1843) (valorant-ho com a aspecte positiu de la participació dels infants).

A la pregunta sobre el material, les mestres també valoren la participació dels infants, tant en relació a aquest aspecte de l'activitat:



"No és allò que uns s'hagin d'esperaar, sinó quee..., que tothom ho podia fer a l'huraa" M7OLI(2257-2258) (valorant que hi havia prou material per a tothom.

Com quan es valora la seva interrelació amb les infraestructures de l'entorn, enteses com a material de l'activitat:

"[els meus van aguantar]462, pobrets, eh? [Van aguantar" M4OLI(2208) (sense haver d'anar al lavabo).

Finalment, a les preguntes de tancament del DICES, més generals, les mestres també intervenen sobretot per valorar la participació dels infants, com un punt fort de l'activitat:

"És quee, [s'ho van passar taan [beé]" M5OLI(2575-2576)

Pel que fa als/ a les **educadors/-es**, també mostren un patró molt transversal de valoracions al voltant del tema de la **participació dels infants**, ja que és una temàtica que també van valorant al llarg del DICES. Per començar, a la pregunta de valoració inicial, on es relaciona amb la capacitat d'aprenentatge:

"[SI]33 ( ),de [tot el procés, no. Si [realment si arribes on arribes]35]34 iiii i si entenen el procés, bueno has de xxxxx" E3ARGOLI(150-151)

Quan al DICES es demana que es valorin els continguts, els/ les educadors/-es, també ho relacionen com les mestres amb la participació dels infants i continuen preocupant-se per l'aprenentatge i hi introdueixen un dels valors de l'Educació per a la Sostenibilitat: l'autonomia.

"ha sigut com un...( ), una manera de fer que vagin ells sols, fent una cosa" E3ARGOLI(916-917)

Quan valoren les estratègies didàctiques, també ho fan en relació al comportament dels infants, igual com fan les mestres:

"A més que a la tarda ja estan cansaats" E2ARGOLI(1270-1271)

Ja a la pregunta específica del DICES, sobre la participació dels infants, els/ les educadors/-es, la valoren des de dues vessants. Per una banda, la importància dins l'activitat:

"jo crec que és el punt fo..., fort de l'activitat, no?" E2ARGOLI(1673)

I per l'altra, el tipus de participació que es realitza a l'activitat:

"a la [gimcanaa...]344, hi ha alguna part que costa una mica més" E3ARGOLI(1685-1686) (fer una participació activa)

Finalment, a les preguntes de tancament del DICES, també es fa referència a la participació dels infants, en aquest cas per a fer esment d'un dels punts forts de l'activitat, que a més coincideix amb un dels valors de l'Educació per a la Sostenibilitat: la capacitat per a l'acció.

*"buena a nens que són molt de ciutadats, veure que ells amb les seves mans, poden, poden arribar a transformar un aliment" E2ARGOLI(2548-2550)*

Finalment, el **tècnic** gairebé no valora la **participació dels infants**. Tan sols trobem una valoració a la pregunta específica del DICES sobre aquest tema, on intervé per posar en valor l'autonomia dels infants en una part de l'activitat, aspecte lligat amb els valors de l'Educació per la Sostenibilitat que es volen promoure en les noves activitats del PDE.

#### *Participació de les mestres*

Si ens fixem en els resultats al voltant de la **participació de les mestres**, podem veure que els que més valoren aquest aspecte de la participació, són les **mestres** altre cop. També és una temàtica força transversal, ja que va apareixent a diferents preguntes del DICES, tot i que no arriba als nivells que hem vist en la participació dels infants. A la pregunta de valoració inicial, les mestres comencen posant en valor la seva participació:

*"Bé que els mestres a vegades també , a vera una cosa és veure un llibre i una altra és fer-ho, no?" M6OLI(125-126)*

Però també trobem referències a les dificultats que es van trobant a l'activitat, aspecte que anirà sorgint al llarg del DICES en d'altres valoracions:

*"veiem les dificultats: QUE NO arriben, que els has d'abaixar la branca. Clar, sinó estàs allà no ho veus, no?" M6OLI(127-129)*

Una visió concreta de la participació a la fase prèvia, per una banda, i una de més general de participació a l'activitat, les podem trobar a la pregunta del DICES sobre els continguts:

*"És que jo només em vaig enterar de la meva part de la gimcana" M6OLI(754-755)*

A la pregunta específica del DICES sobre la participació dels infants, tornem a trobar una doble vessant de les valoracions de les mestres. Unes valoracions positives al voltant de la seva participació:

*"Va estar bé" M5OLI(1712)*

Però també valoracions on emergeixen dificultats en la seva pràctica a l'activitat:

"[Jo l'únic]<sup>368</sup> d'haver participat, és que clar; després et quedes que no has vist [als nens a...]<sup>369</sup> amb l'altra..." M5OLI(1806-1807)

Finalment, tant a la pregunta del DICES sobre la reunió prèvia, com a la de tancament al voltant de potencialitats i millores, les mestres valoren les dificultats per portar-les a terme (les reunions prèvies) i que quan es facin siguin elles qui hi prenguin part:

"perquè la mestra després quan va allà, sàpiga lo que fa i després amb els nens, sàpiga [lo que ha fet ( )], [lo que han fet tots, no?" M6OLI(2596-2598)

En el cas dels/ de les **educadors/-es**, el percentatge de valoració de la **participació de les mestres** es inferior al de les mestres, però al mateix nivell del tècnic, tot i que els/ les educadors/-es li donen la mateixa importància que a la participació dels infants. També és un tema força transversal per ells/-es, no al nivell mostrat per les mestres. Per exemple, a les preguntes de tancament del DICES, no apareix en cap de les valoracions. Tot i així, a la valoració inicial si que es posa en valor la capacitat de participació de les mestres:

"És una cosa que potser feia por, no? al principi" E2ARGOLI(109-110)

Aspecte que es repeteix a la pregunta del DICES sobre la participació dels infants:

"A nosaltres és un canvi que participeu perquè moltes vegades [les activitats d'educació [ambiental]" E3ARGOLI(1800-1801)

En canvi, a la pregunta sobre el material, és més sobre si les infraestructures del lloc on es va fer l'activitat, les va condicionar:

"Ho dic més per si vosaltres us va..., us va condicionar en algun moment" E3ARGOLI(2204-2205)

Pel que fa al **tècnic**, dins aquest apartat, la valoració de la **participació de les mestres**, també la valoren poc. En total dues intervencions, a la pregunta d'inici per valorar la participació d'una mestra en to de broma:

"[xxxx vas ser la conilleta d'índies, eh?]" TOLI(401)

I a la pregunta sobre la reunió prèvia, per a posar de manifest la dificultat de les mestres per trobar temps per a fer-la.

#### *Participació dels/ de les educadors/-es*

Ja per acabar amb aquest apartat de l'anàlisi, queda valorar la **participació dels/ de les educadors/-es**. En aquest cas, a diferència dels altres dos tipus de participació valorats, són els/ les educadors/-es i el tècnic, els que mostren uns valors de valoració més elevats que mestres. En aquest cas els/ les **educadors/-es** valoren amb un

percentatge més elevat la seva participació a l'activitat. Les seves valoracions giren al voltant de la seva pràctica, tant a nivell de les estratègies didàctiques que realitzen i dels continguts que hi van associats, com ja es veu des d'un principi a la pregunta d'inici del DICES:

*"tenim la sensació que no, queee( ) bueno, que, quel, quel, que el resultat final compta i que llavonnes generem una expectatives i unes ( )"* E3ARGOLI(142-144)

O quan valoren les estratègies didàctiques i ho relacionen amb les dificultats amb que es van enfrontar per a poder controlar els grups en algunes fases de l'activitat:

*"costava molt fer-los callar i així"* E2ARGOLI(1269)

Però també valoren les estratègies que van utilitzar per vèncer aquestes dificultats:

*"Que llavors anem..., pautem molt, no?"<sup>286</sup> [(xxx) Ara farem]<sup>287</sup> això i ara farem allò, no?"* E3ARGOLI(1450-1451)

Finalment, a les preguntes de tancament també valoren la seva participació, fet que ens corrobora la idea de que la seva participació és un dels temes que més els preocupen, sobretot quan fan referència a dificultats amb el resultat final de l'activitat:

*Però no les teníem totes...* E3ARGOLI(2451) (quan es comenta que les olives es van recollir abans del gener)

També en aquestes preguntes més de resum del DICES, trobem referències a valors de l'Educació per la Sostenibilitat (visió holística, dimensió espai- temps) que els agradaria que apareguessin o ho fessin de forma més rellevant, en les activitats que han elaborat

Pel que fa al **tècnic**, que es dels participants que més valoren la **participació dels/ de les educadors/-es**, també en parlen al llarg del DICES, molts cops en moments puntuals i d'altres cops concentrats en la pregunta sobre els continguts i la preocupació que tenen amb introduir-ne amb excés en les seves intervencions a l'activitat:

*"Perquè volem no ser..., j<sup>175</sup> no fotre'ls-hi el roollo"* TOLI(927)

O també a la pregunta de tancament sobre les millores- propostes, on el tècnic fa referència a aspectes de l'activitat relacionats amb els valors de l'Educació per a la Sostenibilitat que s'hi volen incorporar, ja sigui la connexió amb l'entorn local o la dimensió històrica:

*"i millorablee..., jo no acabo de saber-ho del tot"* TOLI(2655) (el lligam amb la dimensió històrica als continguts de l'activitat)

I finalment les **mestres** que són les participants que proporcionalment menys valoren la **participació dels/ de les educadors/-es**, però que ho fan d'una forma transversal al

llarg de tot el DICES, aspecte que no trobem en els patrons de resposta dels/ de les educadors/-es i del tècnic. Ja a la valoració inicial, les mestres valoren la participació dels/ de les educadors/-es amb les estratègies didàctiques:

*"[Però de totes maneres jo he vist...]75o sigui els gots teus a la classe (assenyala i mira a M6OLI) i [realment jo crec que ja]76 després de tant temps ( ) us surt millor perquè" M5OLI(358-360)*

Lligam que tornem a trobar a la pregunta sobre les estratègies didàctiques del DICES, en aquest cas relacionat amb la temporització de l'activitat que es fa a l'aula:

*"Però si no, ho podrieu fer perfectament iii..." M5OLI(1555)a*

Les mestres també valoren la participació d'educadors/-es amb el material que s'utilitza a l'activitat:

*"Tu vas fer molt bé (parlant amb E2), eh?, perquè vas explicar: ( )  
"Bueno, la pinta, no és per fer així (aixeca el braç i mou la ma d'un cantó a l'altre), eh?" M6OLI(2069-2071)*

I finalment, a la pregunta de valoració final, torna a aparèixer el lligam amb les estratègies didàctiques:

*"I fer una mica de trampa,]489 que en surti... M4OLI(2349) (posant olives curades perquè surti més oli)*

Un fet destacable i que acabarem de veure més endavant, és que cap dels/ de les participants no intervenen per valorar la participació dels/ de les educadors/-es a la pregunta de participació del DICES. Com hem vist, els/ les participants, sobretot les mestres, associen més seva participació amb la dels infants, fet que ens va clarificant la idea de la importància que té per a elles aquest aspecte de l'activitat. En canvi, la participació dels educadors/-es s'associa més amb aspectes de l'activitat, com les estratègies didàctiques, el material o els continguts.

### 3.2- Quines són les categories de Discurs valoratiu que més s'utilitzen comparant les dades dels/ de les participants?

En aquest apartat analitzarem quines són les categories de llenguatge valoratiu més presents en el discurs avaluatiu dels participants (mestres, educadors/-es i tècnic) i compararem resultats entre ells/-es. Es diferencien les categories dels tres grans sistemes: **Actitud** (afecte, judici d'estimació social i de sanció social), **Compromís** (monoglossia i heteroglossia intravocalitzada i extravocalitzada) i **Gradació** (força implícita/ explícita i focus agut/ atenuant). Les dades que s'analitzen corresponen al nombre de vegades que apareix la categoria de Discurs valoratiu que s'analitza en les intervencions de cada participant, dividit pel nombre d'intervencions de cadascun dels/ de les participants, a tot el DICES. Els resultats es mostren en percentatges i es comparen les dades entre participants. La representació gràfica es fa amb diagrames de barres verticals agrupades.

### 3.2.1- Quines són les categories d'**Actitud** que més s'utilitzen comparant les dades dels/ de les participants?

A la taula 3.2.1 es mostra el percentatge en que els/ les participants utilitzen una de les categories de l'Actitud (afecte, judici d'estimació social i de sanció social).

Subcategories Actitud	Mestres	Educadors/-es	Tècnic
<b>Afecte</b>	11,39	5,73	7,14
<b>Judici estimació social</b>	21,31	20,38	21,43
<b>Judici sanció social</b>	3,80	1,91	7,14
<b>Apreciació reacció</b>	36,50	40,76	46,43
<b>Apreciació composició</b>	13,71	28,03	23,21
<b>Apreciació taxació social</b>	5,49	4,46	8,93

Taula 3.2.1 – Comparació categories Discurs valoratiu: Actitud per participant (%)

A la gràfica 3.2.1, observem que com s'està valorant principalment un objecte (l'activitat), fa que la subcategoria d'actitud més present en el discurs avaluatiu dels/ de les participants, sigui l'apreciació, en concret la composició i la reacció, ja que és on posa el focus l'avaluació de l'activitat (el com és l'activitat i que els hi sembla als participants).

Si ens fixem en el moment del DICES on més utilitzen els/ les participants una categoria o una altra de l'actitud, el que veurem serà que pel que fa a l'**afecte**, les **mestres** són les que més utilitzen aquest recurs i ho fan a bona part del DICES, sobretot a la pregunta inicial on es valora positivament l'activitat, però també en les preguntes més específiques del DICES, introduint les emocions per valorar qüestions específiques de l'activitat, com els continguts:

*" I després també els hi va agradar molt quan..., a la prova aquesta..., bueno, jo et parlo de la que vag fer, eh?,... a l'ametller" M6OLI(1003-1004)*

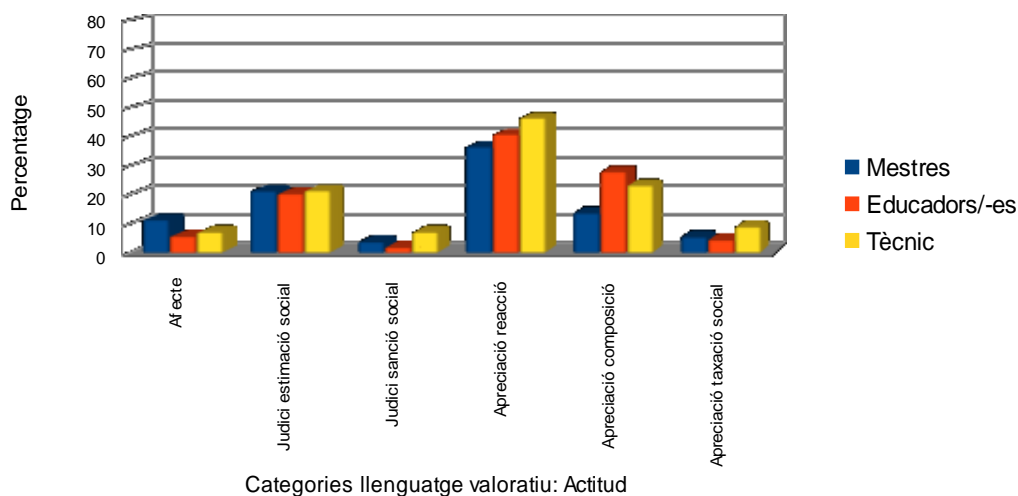
El treball previ i posterior:

*"Però que sinó t'agrada, pués la tens i ja està" M5OLI(1153-1154)*

Les estratègies didàctiques.

*"Peròò..., jo penso..., ( ) a mi no em va desagradar, eh? laa..., la forma de fer-ho per la tarda" M6OLI(1506-1507)*

## Comparativa categories llenguatge valoratiu: Actitud per participant (%) - Fem Oli!



Gràfica 3.3.1 – Comparació categories Discurs valoratiu: Actitud per participant (%)

I la participació on trobem valoracions positives, però també de negatives:

*"Si. I em va donar un susto d'espant" MAOLI(1875)*

Finalment, a les preguntes de tancament, es torna a valorar l'activitat en general, amb alguna menció a la participació dels infants i a l'avaluació, en aquest cas amb valoracions negatives:

*"no pots diir..., amb un papeer... "T'ha agradat molt" M6OLI(2824)*

Pel que fa als/ a les **educadors/-es** i a l'ús que fan d'un recurs com l'**afecte**, d'introduir les emocions en la seves valoracions, ho fan d'una manera diferent a les mestres: el percentatge és menor, però si que el trobem repartit al llarg del DICES, però de forma puntual sobretot a les preguntes més específiques. A la pregunta d'inici del DICES de valoració general de l'activitat, els/ les educadors/-es l'utilitzen per valorar la participació de les mestres i l'activitat en general:

*"Jo estic mmm molt content" E3ARGOLI(137)*

És un recurs que utilitzen quan valoren el fet de que introdueixen masses continguts a les explicacions de l'activitat o quan valoren positivament l'autonomia en la participació dels infants i fins i tot quan proposen que la reunió amb les mestres sigui amb elles mateixes:

*"Que això jo també m'agradaria demanar-ho que..., que sempre fos amb [les mestres directament" E2ARGOLI(1938-1939)*



Finalment, a la pregunta de potencialitats- millores, l'afecte serveix per posar èmfasi a les valoracions que es fan en relació a valors de l'Educació per la Sostenibilitat com la dimensió històrica o la visió holística.

En relació a l'**afecte** i l'ús d'aquest recurs per part del **tècnic**, és el participant que l'utilitza menys i sobretot a les preguntes més generals del DICES (inici i de tancament), per a valorar els problemes amb la temporització:

"[(Assenteix i somriu i acaba amb una ganyota de "glups!")] TOLI(714)

I valorar positivament el lloc on es fa l'activitat, ja que fomenta un dels valors de l'Educació per la Sostenibilitat: realitzar activitats en entorns propers, que siguin significatius pels infants. També es posa en relleu la preocupació per la continuïtat de l'activitat els anys següents:

"aquest i queee..., tan de booo...,]<sup>569</sup> pugui continuar la cosa i tal"  
TOLI(2647-2648)

Encara que també trobem l'ús de l'afecte de forma puntual a la pregunta sobre la participació dels infants on es valora positivament la seva autonomia.

Si ens centrem en analitzar el **judici d'estimació social**, veurem que és un recurs utilitzat per igual pels/ per les participants. Tot i així, existeixen diferències pel que fa els patrons d'ús. Per exemple, en les **mestres**, com passava amb l'afecte, el judici d'estimació social es tracta d'un recurs molt utilitzat al llarg de tot el DICES, de forma significativa tant en preguntes generals com específiques. Per exemple a la pregunta inicial del DICES i a la corresponent a l'entorn- participació (amb moltes intervencions d'aquest tipus), les valoracions es centren en el comportament d'alguns/-es dels/ de les participants:

"[QUE HO VAN MIRANT]<sup>23</sup>, que no ho tenen allà i com si res, no,no. Cada dia miren el goot a veure què ha passat" M5OLI(78-80)

"Ens han canviat el calendari escolar [( )]<sup>118</sup> [Ara ho teniu perfecte...]" M6OLI(595-596)

A la pregunta sobre els continguts, l'estimació social també és molt utilitzada per les mestres, sobretot en valoracions relacionades amb l'aprenentatge dels/ de les participants:

"Jo diria que no s'han quedat, eh?" M5OLI(880)

O bé en la seva capacitat per a l'acció:

"I clar, era alucinant perquè (xxx) els fas pensar" M6OLI(1007-1008)

A la pregunta sobre el treball previ i posterior, les mestres valoren la seva participació en aquesta part de l'activitat, però no utilitzen tan sovint el judici d'estimació social:

*"[a lo millor]<sup>217</sup> aquest segon tenim aquest grup..., però l'any que vé tenim un grup tan diferent, que no podem [fer ben bé igual]" M6OLI(1163-1165)*

En canvi, quan es valoren les estratègies didàctiques, les mestres tornen a utilitzar aquest recurs valoratiu en moltes de les seves intervencions, ja sigui per valorar el que es fa a l'activitat en relació a la participació dels infants:

*"[Són uns nens...,]<sup>248</sup> [que, que, la quina ja d'allò]<sup>249</sup>, porten ja una estona, ja necessitennn..." M7OLI(1290-1291)*

O en relació a la participació dels/ de les educadors/-es:

*"[Que anava una mica ràpid]<sup>294</sup> [però...]" M6OLI(1490)*

El mateix podem dir quan s'avalua la participació dels infants, on es valora el seu comportament, en relació si aprenen o no els continguts que se'ls hi transmetren durant l'activitat. O quan esmenten dificultats que sorgeixen en la participació de les mestres:

*"estava molt a daalt]<sup>355</sup> [i no arribava]<sup>356</sup> ( ) i llavors no podia baixar les braanques" M6OLI(1730-1731)*

A la pregunta sobre la reunió prèvia les mestres fan servir el judici d'estimació social per a valorar la seva participació en aquesta part de l'activitat:

*"Ja soom "chicas para todo" M6OLI(1979)*

En canvi, quan al DICES es demana pel material, l'ús de l'estimació social es centra en la participació dels infants i dels/ de les educadors/-es:

*"O sigui, des del principi mm..., explicant molt bé l..., les eines, que es poden fer mal" M6OLI(2071-2073)*

A les preguntes de tancament del DICES, aquest recurs valoratiu del comportament de les persones, també s'utilitza per valorar les seves expectatives abans de fer l'activitat:

*"em va agradar molt perquè [no m'imaginava..." M5OLI(2306-2307)*

O quan es valora la participació dels infants:

*"allà tots en plan "granjeros" M5OLI(2574)b*

Finalment, a l'última pregunta del DICES, al voltant de l'avaluació, el judici d'estimació social hi és molt present:

*"[No li pots]<sup>616</sup> comentaaar..., detalls, perquè no et dóna [temps]" M5OLI(2830-2831)*

Pel que fa als/ a les **educadors/-es**, el patró d'ús del recurs del **judici d'estimació social**, per a valorar el comportament dels/ de les participants, es força estès al llarg del DICES, però a diferència de les mestres que era més sostingut, en els/ les educadors/-es s'utilitza sobretot a la pregunta de continguts, estratègies didàctiques i a les preguntes de tancament. Pel que fa als continguts, l'estimació social s'utilitza per valorar diferents aspectes. Començant per la seva tasca en relació al treball previ i posterior:

"[Bueno, però es pot enviar per mail abaans, llavors]<sup>188</sup> [llegeixen les quatre provees...( )]<sup>189</sup> I ja saben que treballen els nens"  
E2ARGOLI(991-992)

Passant per la creença que introdueixen una càrrega de continguts massa alta a l'activitat:

"amb els continguts, que en volem posar masses" E3ARGOLI(820-821)

Per acabar amb la valoració de l'aprenentatge i l'autonomia dels infants:

"[Aquesta és la idea]<sup>163</sup>. Però no sé..., que es queden ells, d'això"  
E3ARGOLI(865)

En relació a les estratègies didàctiques, l'ús de l'estimació social també és força notable, sobretot quan valoren la participació dels infants a l'activitat:

"I és com que has de..., d'estar molt atents" E2ARGOLI(1271)

Un altre moment on la valoració del comportament dels/ de les participants és força alt, el trobem a les preguntes de tancament del DICES, quan valoren com afrontar les dificultats que apareixen en el resultat final de l'activitat. O per valorar aspectes relacionats amb els valors de l'Educació per a la Sostenibilitat que es volen fomentar a través de l'activitat, com la capacitació per a l'acció dels participants, una visió holística o que els continguts vagin lligats amb l'entorn proper on té lloc l'activitat:

"Ens hem perdut una mica [en algunes proves" E3ARGOLI(2691-2692)

També trobem indicis de l'ús del recurs del judici d'estimació social, en moments puntuals del DICES, com a la valoració inicial, per posar de relleu l'aprenentatge dels infants o les dificultats amb que es troben les mestres durant l'activitat:

"veies el mestre al·loòd ( ), més..." E2ARGOLI(122-123)

Altres moments on també apareix aquest recurs per a valorar el comportament de les persones, els trobem amb els/ les educadors/ -es en relació al treball previ i posterior, en les mestres i la seva participació en la reunió prèvia o en la participació dels infants a l'activitat. Finalment, fer esment que també s'utilitza el judici d'estimació social, encara

que sigui de forma puntual, per a valorar com afecta a les mestres algunes mancances en les infraestructures del lloc on es fa l'activitat.

Ja per acabar amb aquest subapartat, el **tècnic** utilitza el **judici d'estimació social** de forma significativa a la pregunta sobre els continguts, quan es valora la participació dels/ de les educadors/-es a l'activitat i a la reunió prèvia:

*"expliquen abans i millor als profes..." TOLI(969)*

I a la pregunta del DICES sobre el material, on es valora la relació dels/ de les participants a l'activitat amb les infraestructures del lloc:

*"[Noo]<sup>452</sup>, encara no. I quan ho siguiii..., buff. ( ) Lo que trigarem a poder conseguir això ( ) com aaa..., com a [infraestructura...]" TOLI(2173-2174)*

De forma puntual, el tècnic també utilitza aquest recurs valoratiu a la primera pregunta del DICES, quan es valora el resultat de l'activitat i com l'afecta:

*"I de fet (0,2), nosaltres també (1,13) hem après que no sortia tant oli com pensàvem" TOLI(255-256)*

I finalment, a la pregunta sobre la reunió prèvia, per valorar la participació de les mestres abans de realitzar l'activitat. O en relació a l'aprenentatge de mestres i educadors/-es a la pregunta de tancament sobre les millores- potencialitats:

*"dir que això ( ), té valor, ( ) [és algo que mira, fins ara ningú ho havia dit" TOLI(2652-2653)*

Si ens fixem en el **judici de sanció social**, veurem que és un recurs per a valorar el comportament dels/ de les participants molt poc utilitzat, principalment perquè en una activitat d'Educació per a la Sostenibilitat és difícil contravenir les normes socials i culturals. Comparant les dades entre participants veurem que comparativament el que més l'utilitza és el tècnic i que mestres i educadors/-es l'usen amb uns percentatges similars, però inferiors als del tècnic.

Pel que fa a les **mestres** i l'ús que fan del recurs valoratiu de judici de sanció social, el patró que segueix és semblant al dels altres recursos valorats fins ara, una utilització al llarg del DICES, encara que en aquest cas, de forma significativa només ho trobem a la pregunta al voltant de les estratègies didàctiques per valorar el comportament dels infants segons el tipus d'activitat que es realitza:

*"[Que ningú escoltava]" M7OLI(1280)*

Per altra banda, la sanció social s'utilitza per part de les mestres, tot i que de forma puntual, a preguntes del DICES com a la valoració inicial de l'activitat; en aquest cas es

valora el comportament dels/ de les educadors/-es davant les dificultats que sorgeixen a l'activitat i que afecten a la resta de participants:

*"i saben que [aquell oli no ha sortit del [quin han recollit ells, sinó queee...]" M70LI(250-251)*

O als continguts, pel que fa al comportament dels/ de les participants en relació a l'explicació dels continguts de l'activitat:

*"a lo millor et diuen una cosa que]<sup>151</sup> no és" M60LI(768-769)*

La participació de les mestres també és valorada utilitzant la sanció social a la pregunta de participació dels infants i a la de la reunió prèvia:

*"Poder participar]<sup>348</sup> i si et deixen" M60LI(1714)*

El mateix trobem en la participació dels infants a la pregunta sobre el material:

*"Amb això de les pintees, ( ) més d'un anava així (amb el braç aixecat, mou la ma d'un cantó a l'altre)" M60LI(2038-2039)*

I la participació dels/ de les educadors/-es en relació al resultat de l'activitat, també és valorada utilitzant el judici de sanció social a la pregunta de valoració final del DICES:

*"Pués feu trampa.]<sup>497</sup> [Col·loqueu unes quantes..." M60LI(2380)*

En els/ les **educadors/-es**, el **judici de sanció social** s'utilitza molt poc i en moments puntuals del DICES: quan es valora la participació dels infants pel que fa al material de l'activitat i en relació a les estratègies didàctiques, tant pel que fa a la seva participació com la dels infants.

*"van haver alguns grups, quee des del matí, potser no vem marcar prou..." E2ARGOLI(1266-1267)*

Finalment, el **tècnic** és el participant que utilitza proporcionalment més el **judici de sanció social** i ho fa en moments concrets de l'activitat: en relació als continguts que es poden explicar o no; quan valora les dificultats de les mestres per a trobar un espai en la seva agenda per a realitzar la reunió prèvia; i a les preguntes més generals, com a la de valoració inicial, pel que fa a la participació de les mestres i a la de valoració final, on utilitza la sanció social per valorar el resultat de l'activitat, comparant-ho amb d'altres experiències.

*"sospitem que molta gent que fa oli així en plan didàctic, ho fa amb olives ( ) comprades" TOLI(2356-2358)*

En el cas de l'ús de l'**apreciació** com a recurs de l'actitud en les valoracions dels/ de les participants, a la gràfica 3.3.1 podem veure com a nivell global és un recurs que s'utilitza més que l'afecte o el judici. En principi aquest patró de respostes ens lliga força amb la idea de que el que s'està fent és valorar una activitat, un fenomen i per tant entra dins

la normalitat que aquesta categoria de la teoria de la valoració sigui de les més utilitzades. Si analitzem específicament els diferents tipus d'apreciació, veiem que la reacció dels participants al fenomen (l'activitat), és el recurs de l'apreciació que més s'utilitza, seguit de la composició i finalment amb uns percentatges limitats, la taxació social.

Si ens fixem en l'**apreciació reacció**, les **mestres** són les participants que proporcionalment menys utilitzen aquest recurs. Tot i així, el patró d'ús és homogeni al llarg del DICES i amb un percentatge gens menyspreable, tant en preguntes generals com d'específiques, a excepció de les que fan referència a la participació dels infants i a la reunió prèvia, on l'ús de la reacció no es tan generalitzat. S'hauria d'aprofundir perquè es dona aquesta situació en aquestes dues preguntes. Una possible resposta seria que en aquestes qüestions, sobretot es valora l'acció dels/ de les participants i no tant l'activitat com a fenomen.

Analitzant pregunta per pregunta, podem veure com les mestres ja a la qüestió de la valoració inicial utilitzen el recurs de l'apreciació reacció tant per valorar en general l'activitat:

*"Molt bona" M5OLI(4)*

Com en qüestions específiques:

*"[Si senyora (alçant el braç com a senyal d'aprovació mirant a E2ARGOLI)]<sup>47</sup> xxxxxx el nom, l'expectativa seria diferent" M4OLI(200-201)*

O fins i tot valorant el resultat final de l'activitat:

*"L'únic que l'expectativa final, de al menos [veu una miqueta més d'oli]<sup>37</sup>, aquí va ser el puesto que ( )va quedar...." M4OLI(159-161)*

I la participació dels infants:

*"[I amb el PowerPoint ho van entendre [molt bé, eh?]<sup>65</sup>]<sup>64</sup>" M6OLI(298)*

A la pregunta al voltant de l'entorn- temporalitat, les mestres mostren la reacció que experimenten davant de l'entorn:

*"el que també vam pensar es que... Aquet...,aquesta masia és xulíssimaaa" M5OLI(473-474)*

Però també valoren com els afecta la temporització de l'activitat:

*"Jo ho trobo fantàstic, fer-ho tot al mateix dia" M6OLI(465)*

I fins i tot tenen temps de valorar d'altres experiències viscudes, amb relació a l'activitat:

"Van portar el raïm, va ser aquest..., va fer molta calor aquells dies, i en dos dies es va fer vinagre. [ ]<sup>120</sup> [Vam fer..., [No ens va sortir bo]" M4OLI(609-611)

Pel que fa als continguts, torna a ser una pregunta del DICES on la reacció de l'apreciació s'utilitza molt. Per exemple, en relació als continguts que es treballen a la fase prèvia de l'activitat:

"A nosaltres...]<sup>129</sup>, és que ens ha anat [superbé]" M5OLI(655-656)

En relació amb els continguts que es treballen a les estratègies didàctiques (la gimcana):

"No li vaig trobar gaire [sentit.]<sup>157</sup>" M5OLI(809-810)

Però també es valoren els continguts a nivell més general de l'activitat:

"A mmm..., mi em sembla bé" M6OLI(823-824)

I en relació a l'autonomia dels infants a l'activitat:

"Però, ( )que ells descobreixin i que alguna cosa sigui aixís, pués és cu..., jo penso que és bo" M6OLI(937-938)

A la pregunta sobre el treball previ i posterior, la reacció també és molt utilitzada per les mestres en les seves valoracions, però aquestes es centren en que els continguts de l'activitat siguin adequats als infants:

"Vull dir que a mi em sembla que per segon és suficient, eh?" M6OLI(1053-1054)

I a la seva participació abans de participar a l'activitat:

"A mi [quan m'envien]<sup>213</sup> feina, dic: "Ah, bueno"" M5OLI(1149-1150)

Les estratègies didàctiques també són una temàtica on les mestres utilitzen abastament aquest recurs de l'apreciació, sobretot quan les valoren directament:

"[Va ser]<sup>225</sup> molt pràctic, senziill, o sigui, fàcil [de feer" M5OLI(1206)

O en relació a les valoracions dels infants i les estratègies didàctiques utilitzades a l'activitat:

"Què booo!" Deien alguns" M6OLI(1363-1364)

Finalment, també s'utilitza en la valoració de la temporització:

"I llavors per això]<sup>318</sup> no dóna temps, jo crec" M5OLI(1554-1555)

Com ja s'ha comentat, les preguntes sobre la participació dels infants i de la reunió prèvia, són on les mestres utilitzen menys la reacció. Quan ho fan és per valorar la seva participació en relació a l'activitat:

"Molt bé" M4OLI(1609)

O fins i tot, com es treballa l'autonomia dels infants a l'activitat:

*"Això també és xulo. Això també és xulo" M50LI(1845)*

També es valora la informació que es dona a les mestres a la reunió prèvia:

*"Si, bueno, va ser el que em vaaa guiar més bé per l'activitat, clar" M40LI(2029)*

A l'última pregunta de les específiques del DICES, la del material, les valoracions de les mestres tornen a utilitzar de forma molt significativa el recurs de la reacció de l'apreciació, tant per valorar en general el material:

*"Jo el material, perfecte" M60LI(2065)*

O de forma més específica, quan després de parlar de la infraestructura del lloc on es realitza l'activitat com a material, i que el tècnic comenti les dificultats perquè l'activitat es pugui repetir l'any següent:

*"[Quina peena]<sup>469</sup>, noo?" M60LI(2269)*

Finalment, a les preguntes de tancament del DICES (valoració final, millores-potencialitats i avaluació), la reacció també és present en moltes de les valoracions que es porten a terme, tant per avaluar l'activitat en general:

*"Va fer un dia fantàstic" M40LI(2483)a*

Com per valorar aspectes diversos com l'entorn on té lloc l'activitat o el resultat final:

*"lo queee...millorariaa és: el que no surt prou oli" M60LI(2591)*

I ja per acabar, les reaccions a l'instrument d'avaluació DICES:

*"Fantàstic!" M70LI(2733)*

I a l'avaluació en general:

*"és omplir un altre paper, siiii" M70LI(2819)*

En relació als/ a les **educadors/-es** i l'**apreciació reacció**, dir que proporcionalment és més utilitzada que les mestres, però no arriben als nivells del tècnic. El patró d'ús d'aquest recurs valoratiu és semblant al de mestres, de forma homogènia al llarg del DICES, tot i que és més present en algunes preguntes que en d'altres. Ja a la pregunta de valoració inicial, algunes de les valoracions dels/ de les educadors/-es es basen en la reacció que els provoca l'activitat; en aquest cas, específicament les estratègies didàctiques:

*"no ho acaben de veure bé ( ) i amb el PowerPoint ja podien veure els detalls" E2ARGOLI(354-355)*



Observem una diferència significativa amb les respostes de les mestres en aquesta primera pregunta del DICES, on utilitzen la reacció per donar resposta a diversos aspectes de l'activitat.

Les preguntes al voltant de l'entorn- temporalitat, la de continguts i la del treball previ i posterior, són en les que menys apareix el recurs de la reacció. En aquesta darrera es valora la informació escrita prèvia per a les mestres. I en les dues primeres temàtiques, la temporització:

*Ara no me'n enrecordo. Si, si[...]100 Feia molt fred. [Avui, avui si que hem passat fred]101 E2ARGOLI(496-497)*

Les estratègies didàctiques tornen a ser una qüestió on s'utilitza molt la reacció de l'apreciació, tot i que només per parlar d'aquest tema:

*"[Va anar bé]291" E2ARGOLI(1481)*

Ja la pregunta sobre la participació dels infants, la reacció és molt present i a més en diversitat de temàtiques, com per exemple quan es valora la participació com a punt fort de l'activitat:

*"Que des del principi, des de que ells cuullen, ( ), ells...( ) treballen les olivees. ( ) Que és com..., lo xulo" E2ARGOLI(1674-1675)*

O es valora el perquè hi ha parts de l'activitat sense una participació activa dels infants:

*"creec que ja ho havíem decidit així" E3ARGOLI(1686)*

O quan es valora la participació de les mestres en relació a les estratègies didàctiques realitzades a l'activitat:

*"Però ara [al final ja era més difícil]360 trobar [arbres bons]" E2ARGOLI(1763-1764)*

Novament ens trobem amb una pregunta (la del material) on s'utilitza molt la reacció, però només per a valorar aquest aspecte de l'activitat:

*"encara, sorprenent" E3ARGOLI(2050)*

Finalment, a les preguntes de tancament, tornem a observar un ús important de la reacció en moltes de les valoracions dels/ de les educadors/-es, en aquest cas en una àmplia varietat de temàtiques, com per exemple el resultat final de l'activitat:

*"Però de les curades... ( ) [si que surt.]" E2ARGOLI(2396-2397)*

I l'entorn, la valoració general de l'activitat, el material, l'avaluació o la temporització:

*"Avui ha fet fred allà ( ). [Un veent, allò geelat..." E2ARGOLI(2478)*

"Jo també..., mmm..., la..., la part positivaaa..., agafo les dues coses (assenyalant a E2 i T-OLI) que heu dit vosaltres, noo? Contacte amb el lloc i la descoberta del lloc" E3ARGOLI(2681-2683)

Finalment, el **tècnic**, en relació a l'ús del recurs de l'**apreciació reacció**, és el participant que més l'utilitza, i ho fa a bona part del DICES, excepte a les preguntes més específiques, menys a la del material. Precisament en aquesta pregunta i en les de tancament, és on més fa servir la reacció per a valorar. Aquest patró de respostes encaixa amb el que hem vist en anàlisis anteriors respecte els percentatges d'intervencions per a valorar a les diferents preguntes del DICES.

A les primeres preguntes del DICES, la reacció només apareix de forma puntual, a la valoració inicial, als continguts en relació a les estratègies didàctiques i a la fase prèvia i a la pregunta sobre l'entorn- temporalitat, precisament per valorar aquest darrer aspecte de l'activitat:

"que és que és una temporalitat que primer que no podríem en realitat ni [a principis de curs fer un bon calendari]" TOLI(540-542)

A la pregunta sobre el material, el tècnic valora aspectes relacionats amb les infraestructures de l'entorn on té lloc l'activitat i és on empra la reacció com a recurs per mostrar l'afectació d'aquest aspecte en l'activitat:

"Perquè sinó... ( ), no tenim la infraestructura adequada per fer aquesta activitat realment, no?" TOLI(2168-2169)

A més, en aquesta pregunta i lligat amb el tema de les infraestructures, el tècnic utilitza puntualment el recurs de la reacció per tractar el tema de l'avaluació de l'activitat com a factor que ajudi a garantir la continuïtat de l'activitat:

"Assenyala Mo, donant a entendre que l'avaluació que s'està fent ja ho tindrà en compte" TOLI(2284-2285)

Finalment, a les preguntes de tancament, és on trobem un major ús de l'apreciació reacció i en gran varietat de temàtiques, ja sigui valorant el resultat final de l'activitat:

"Potser que absorbeixin l'oli<sup>511</sup> ( ), les [olives]" TOLI(2426)

Com a la temporització en relació a fer l'activitat al gener:

"Seria molt [dur" TOLI(2475)

O valoracions entorn el material necessari o els valors de l'Educació per a la Sostenibilitat que es volen fomentar a través de l'activitat:

"Vull dir, que està molt bé, que crec que és molt interessant pel municipi" TOLI(2653-2654)

Finalment, el tècnic també utilitza la reacció per a valorar l'avaluació, això sí, de forma molt puntual:

*"a fitxeta aquella que es faa, [que feeu]<sup>603</sup> ( ) I que diu: ["Molt, poc, bé, bastant...]<sup>604</sup> ( ), [tal, tal tal."]<sup>605</sup> (encongeix les espatlles i mou el cap a un costat en senyal de desaprovació)" TOLI(2799-2801)*

Pel que fa a l'**apreciació composició**, on es valora com estan formats els objectes, en aquest cas el fenomen (l'activitat), els/ les educadors/-es i el tècnic són els/ les participants que més utilitzen aquest recurs, amb un percentatge una mica superior per als/ les primers/-es, respecte el segon. Les mestres són les que proporcionalment utilitzen menys aquest recurs en les seves valoracions.

Així, si ens centrem en les valoracions de les **mestres** que incorporen l'**apreciació composició**, veurem que aquest recurs l'utilitzen al llarg del DICES, de forma més intensa en preguntes com la valoració inicial, els continguts, les estratègies didàctiques i a les preguntes de tancament. En relació a la pregunta inicial del DICES, a les intervencions de les mestres on s'utilitza la composició, es valora l'activitat en general i la participació dels infants que hi va associada:

*"aquests nens necessiten una miqueta d'activitats variades" M6OLI(86-87)*

També ho podem trobar en valoracions al voltant de les estratègies didàctiques:

*"havien fet una cosa molt petita (0,47), [d'una manera manual" M6OLI(284-285)*

A la pregunta sobre l'entorn i la temporització, la composició també s'utilitza per a valorar aquests dos aspectes de l'activitat:

*"Ja que tenim Sant Cugat amb tantes coses properes..." M6OLI(455)*

*"[Home i al mateix diia... Que sigui el mateix]<sup>96</sup> [diia]<sup>97</sup>" M7OLI(479)*

Quan es demana pels continguts al DICES, les mestres utilitzen aquest recurs de l'apreciació quan valoren la relació amb la temporització i la temàtica de les activitats que volen fer coincidir amb el currículum escolar:

*"volíem a començament de gener. I ens vas dir que no. (mirant a T-oli). [A gener no, perquè en volíem un per cada]<sup>142</sup> trimestre" M4OLI(704-706)*

Quan valoren els continguts que s'introdueixen a l'activitat per mitjà de estratègies didàctiques diverses:

*"Hi ha [les quatre parts...( ) Però molt poc explicades.]<sup>155</sup>" M6OLI(793)*

I en la càrrega de continguts a la documentació que es dona a les mestres abans de realitzar l'activitat:

*"Si, oi. Està poquet explicat. (mirant M5)" M6OLI(799)*

Les mestres també fan servir la composició quan valoren el material utilitzat per treballar la fase prèvia, a la pregunta específica d'aquest tema, al DICES:

*"parlava de tot en realitat" M6OLI(1051-1052)*

Les estratègies didàctiques són una de les preguntes on més utilitzen les mestres la composició i en una diversitat de temes significativa, com quan valoren els continguts:

*"Tampoc cal omplir tan]276 de continguts" M4OLI(1402-1403)*

O les mateixes estratègies didàctiques:

*"com pots fer l'oli sinó? Si no fas [uns passos, un darrera l'altre" M4OLI(1518-1519)*

O quan fan referència a la temporització en el desenvolupament de les diferents estratègies didàctiques:

*"sortim a tres]312 quarts [( )]313, i has de recollir la classe i tot. ( ) És que es queda [curtaa]314" M5OLI(1548-1550)*

A la pregunta sobre la participació dels infants, el que valoren utilitzant l'apreciació composició és la seva pròpia participació, en relació a les estratègies didàctiques:

*"una mica" M5OLI(1827) (en referència que les mestres acompanyin als alumnes a les proves de la gimcana)*

I també avaluen les estratègies didàctiques per si mateixes, en aquest cas fent referència a la recollida d'olives:

*"El sac]365 [aqueell, déu n'ho do. Entre quatre i cinc quilos, segur]366, eh?" M4OLI(1791-1792)*

Quan al DICES es demana per la reunió prèvia, les mestres també valoren aquest aspecte centrant-se en com ha de ser la relació amb els/ les educadors/-es:

*"[sempre és millor]410 [directament]" M6OLI(1956)*

Una altra de les preguntes on també hauria de destacar l'ús de la composició, seria en la dels materials de l'activitat, però en les mestres només apareix aquest recurs quan valoren el material:

*"Era enorme" M5OLI(2235) (referint-se a la borrassa, la xarxa per recollir les olives)*

I valorant la importància de l'activitat en relació a la participació dels infants, quan es parla de les dificultats per repetir l'activitat l'any següent després de valorar les infraestructures del lloc on es realitza l'activitat:

"[Pels nens]<sup>478</sup> de Sant Cugaat, o pels nens d'altres llocs, no?"  
M6OLI(2293)

Finalment, a les preguntes de tancament és on torna aparèixer la composició en un bon nombre d'intervencions de les mestres i a més per a valorar diverses temàtiques, com l'activitat en general:

"Jo pensava, dic: "Bueno]<sup>480</sup>, pués ( )potser ens ensenyen ( ) oliives..."  
Una mica[...]<sup>481</sup>, iiii...[( ) Siii" M5OLI(2307-2308)

O les qüestions al voltant de la temporalitat i la millor època per fer l'activitat:

"Tota..., tota la vida]<sup>516</sup> ( ), s'ha [collit les olives al gener"  
M4OLI(2439)

O la relació amb el treball previ i posterior:

"l'activitat prèvia la faria amb les mestrees, no amb laa..., amb la persona que et rep, sinó amb les mestres que han d'anar" M6OLI(2593-2594)

Ja per acabar, les mestres també utilitzen puntualment aquest recurs de l'apreciació a la pregunta sobre l'avaluació:

"Siii... Tots a la vegada, clar" M6OLI(2785) (realitzant l'avaluació)

Pel que fa als/ a les **educadors/-es** i l'ús que fan de **l'apreciació composició**, és semblant al que hem vist anteriorment amb la reacció, un ús continuat al llarg del DICES, però en unes preguntes on els percentatges del recurs de la composició se situen per sobre de la resta: Valoració inicial, continguts, estratègies didàctiques, material i valoració final.

Si ens fixem en l'ús de la composició a cada pregunta del DICES, podem observar que a la valoració inicial, aquest recurs de l'apreciació s'utilitza quan es valoren les estratègies didàctiques:

"vam estar fent mil proves, perquèee ho [haviem viiist, sortia com una]<sup>43</sup> capa així d'oli bastant gran, ( ) i nosaltres vam estar fent proves amb les olives que havíem colliiit i veiem que això, sortia la capeeeta amb les gotes brillants" E2ARGOLI(183-186)

O en les valoracions generals de l'activitat:

"tenen l'expectativa d'anem a fer oli, perquè l'activitat ja es diu aixís" E2ARGOLI(188-189)

O quan els/ les educadors/-es parlen sobre el material:

"les fotografies que portàvem eren una mica petites" E2ARGOLI(353-354)

També a la pregunta sobre l'entorn- temporalitat, on es valora aquesta darrera temàtica amb l'ús de la composició:

*"Però la vegada [més d'hora del queee va començar ella, tampoc]<sup>106</sup> es podia fer perquè les olives estan verdes" E2ARGOLI(529-530)*

A la pregunta al voltant dels continguts, trobem una presència significativa de la composició, quan es relaciona aquesta temàtica amb la fase prèvia i les estratègies didàctiques:

*"No, però ho tenim méees..., més ben escrit. O siguii..., méees..., pautat" E2ARGOLI(790-791)*

*"La idea inicial era quemm..., ( ) que totes quatre proves eren sobre laa..., masiaa," E3ARGOLI(816-817)*

Troblem valoracions sobre la relació de les mestres amb el material del treball previ i posterior, a la pregunta del DICES sobre aquesta temàtica, on també hi ha un ús de l'apreciació composició:

*"això, [enviar les proves més ben explicadees iii...]203" E2ARGOLI(1104)*

La pregunta de les estratègies didàctiques, torna a ser un punt dins el DICES on el percentatge d'ús de la composició en els/ les educadors/-es es dispara, sobretot quan parlen d'aquest tema:

*"Així com al matí ja..., crec quee..., hem aconseguit una mica més que lo de..., com collim les olives, sigui una cosa quee...( ), més o menys acabem decidint entre tots, noo?" E2ARGOLI(1452-1453)*

A la pregunta de participació dels infants, els/ les educadors/-es utilitzen la composició quan han de valorar aspectes de les estratègies didàctiques en relació amb la participació dels infants:

*"Però ja ho havíem decidit així. [No, hi ha parts]<sup>345</sup> que no participen. ( ) Aquesta part de l'hort està així. ( ) [Aquesta, sí. ( ) Si, sí" E3ARGOLI(1690-1692)*

O quan fan referència a qüestions de l'entorn:

*"Hi ha vàries coses d'adequació de l'espai. Si" E3ARGOLI(1886)*

Per altra banda, a la pregunta sobre la reunió prèvia, trobem alguna valoració que utilitza la composició:

*"Que això jo també m'agradaria demanar-ho que..., que sempre fos amb [les mestres directament" E2ARGOLI(1938-1939)*

Per passar al punt àlgid de les valoracions que utilitzen la composició: les preguntes sobre el material i les de tancament. En la primera, l'ús de la composició gira al voltant de les valoracions del material:

*"Sii, perquè eren... (amb les mans fa com si fossin molt grans)" E2ARGOLI(2233)*

A les preguntes de tancament, la composició és usada pels/ per les educadors/-es, quan avaluen el resultat final de l'activitat:

*"El que passa que allò... ( ), no eren alinyades amb oli" E2ARGOLI(2395-2396)*

O quan fan referència a la temporització de l'activitat i el moment de recollida de les olives que s'avança al novembre- desembre:

*"I vam pensar que era per la zoota, [però..." E2ARGOLI(2448-2449)*

Finalment, tot i que de forma puntual, la composició també caracteritza el discurs valoratiu a la pregunta sobre l'avaluació:

En el cas del **tècnic** i l'ús de l'**apreciació composició** a les seves valoracions, hem de dir que, tot i que és un dels participants que proporcionalment utilitza més aquest recurs valoratiu, juntament amb els/ les educadors/-es, a diferència d'ells/-es i de les mestres, el patró d'utilització de la composició es limita a algunes de les preguntes més específiques del DICES (entorn- temporalitat, continguts, material) i és a les preguntes de tancament on apareix un pic en l'ús d'aquest recurs valoratiu.

A la pregunta sobre l'entorn- temporització, les valoracions del tècnic on apareix la composició, giren al voltant de l'activitat en general:

*"Aquestes activitats així d'agricultura que tenen a veure amb l'agricultura i tal" TOLI(538-539)*

Per la seva banda, a la pregunta dels continguts, la composició és un recurs que el tècnic té en compte quan valora les explicacions sobre l'activitat que els/ les educadors/-es donen a les mestres a la reunió prèvia:

*"Explicar els continguts una mica més..., i tot això" TOLI(974)*

També utilitza la composició quan valora continguts que fomenten els valors de l'Educació per a la Sostenibilitat, en aquest cas, la visió holística:

*"llavors potser a vegades, potser que quedi poc lligat..., algunes coses" TOLI(928-929)*

A la pregunta sobre el material, la composició és una eina que fa servir el tècnic per a valorar les infraestructures de l'entorn on té lloc l'activitat:

*"És una casa (xxx) particular. [( )]<sup>458</sup> Amb permís, [eh?" TOLI(2190)*

I finalment, a les preguntes de tancament del DICES, quan es valoren els continguts en relació als valors de l'Educació per la Sostenibilitat, com a la pregunta sobre els continguts i a la de les estratègies didàctiques, on apareix la composició quan es comenten altres experiències:

*"I llavors estan..., ja [tenen oli. ( ) I és l'oli]<sup>491</sup> [que surt, és l'oli que tenen.]<sup>492</sup> ( ) [No és l'oli que surt]<sup>493</sup> de la... pròpia oliva" TOLI(2358-2360)*

Finalment, l'últim recurs de l'**apreciació** que falta per analitzar, la **taxació social**, és el que menys s'utilitza per part dels/ de les participants; el tècnic és el que proporcionalment l'utilitza més, i els percentatges de mestres i educadors/-es són similars.

Si ens fixem en l'ús que fan de la **taxació social** les **mestres**, veurem que és un recurs que apareix al llarg de tot el DICES, encara que majoritàriament de forma puntual, a excepció de la pregunta sobre el material, on les mestres valoren aquest aspecte de l'activitat de forma singular. Per començar, a la pregunta de valoració inicial, la taxació social és utilitzada per les mestres tant per valorar l'activitat de forma general, com de forma més específica, per avaluar el resultat final de la mateixa:

*"[que és important en nens petits]<sup>24</sup>" M6OLI(89-90)*

*"L'únic que l'expectativa final" M4OLI(159)*

Per altra banda, a la pregunta sobre l'entorn- temporalitat, les valoracions amb taxació social són les que fan referència a aspectes de l'entorn:

*"dintre de..., de l'entorn que tenim, que és una sort" M6OLI(444)*

Com també passa a la pregunta de participació dels infants:

*"Si, això dels cotxes poder si que s'hauria de mirar" M6OLI(1878)* (en relació a la situació de perill que va sorgir en una de les activitats, on mentre els infants anaven sols a la gimcana, va passar un cotxe per una part del recorregut)

En canvi, a la pregunta sobre els continguts, les mestres fan servir la taxació social, quan parlen d'aquest aspecte de l'activitat, en relació a les estratègies didàctiques i a la temporització:

*"Jo és que..., això t'ho tinc que dir" M6OLI(753)* (quan comenta que no coneix de què anaven les altres proves de la gimcana, a part de la que hi va participar activament).



"[Semblava]<sup>131</sup> fet expressament, [la veritat]<sup>132</sup>" M7OLI(664) (que coincidís la realització de l'activitat amb el que treballaven a l'aula segons el currículum escolar

La pregunta sobre el material, és on, com ja s'ha comentat, les mestres utilitzen més aquest recurs de l'apreciació, tant per valorar els diferents tipus de materials emprats a l'activitat:

"És poc operatiu però no el tregueeu, eh?" M4OLI(2155)

Com en relació a l'entorn, quan es parla de les dificultats per repetir l'activitat l'any següent, pel tema dels permisos:

"És un temaaa]<sup>457</sup>, polític" M6OLI(2184)

A les preguntes de tancament del DICES, altre cop s'utilitza la taxació social al voltant de la temàtica de l'entorn on té lloc l'activitat:

"Bueno, és un lloc privilegiat" M7OLI(2508)

I de forma més específica, quan es valora una de les estratègies didàctiques utilitzades a l'activitat, la gimcana:

"va quedar molt..., molt gravat" M4OLI(2642)

Finalment, les mestres també utilitzen la taxació social, tot i que de forma molt puntual, quan valoren l'avaluació com a tema general:

"Això..., això..., mira [dius: "Ostres, aquest [paper, un altre paper...]" M4OLI(2811-2812)

En relació als/ a les **educadors/-es, l'apreciació taxació social** és utilitzada de forma majoritària a la pregunta de valoració inicial, quan s'avalua el resultat final de l'activitat:

"SI, si, si això si que ( ) [crec que és important]<sup>48</sup>" E2ARGOLI(203)

De forma més testimonial, utilitzen la taxació social quan els/ les educadors/-es parlen sobre l'entorn i ho relacionen amb una experiència viscuda per una altra escola. I també a la pregunta de les estratègies didàctiques, per a valorar aquesta temàtica i a la valoració final, per parlar de la temporització:

"com nomès en provem una i és tan simbòlic...." E3ARGOLI(1395)

"Això ja és un condicionant d'aquells dee...]<sup>528</sup>, [que, quee..." E3ARGOLI(2480)

En el cas del **tècnic**, que és el participant que proporcionalment utilitza més **l'apreciació taxació social**, ho fa sobretot cap a la part final del DICES, quan es valora el material, en aquest cas en relació a les infraestructures de l'entorn on té lloc l'activitat i la continuïtat de l'activitat al mateix lloc l'any següent:

"[Exacte.]<sup>456</sup> Aquest és un [dels problemes importants.]" TOLI(2182)

Però també a les preguntes de propostes- millores, en relació a l'entorn, altre cop, o a la pregunta sobre l'avaluació; fins i tot en la primera de les preguntes específiques, els continguts, aquest cop si que a la primera part del DICES, per a valorar el compliment d'uns objectius per davant d'uns altres.

### 3.2.2- Quines són les categories de **Compromís** que més s'utilitzen comparant les dades dels/ de les participants?

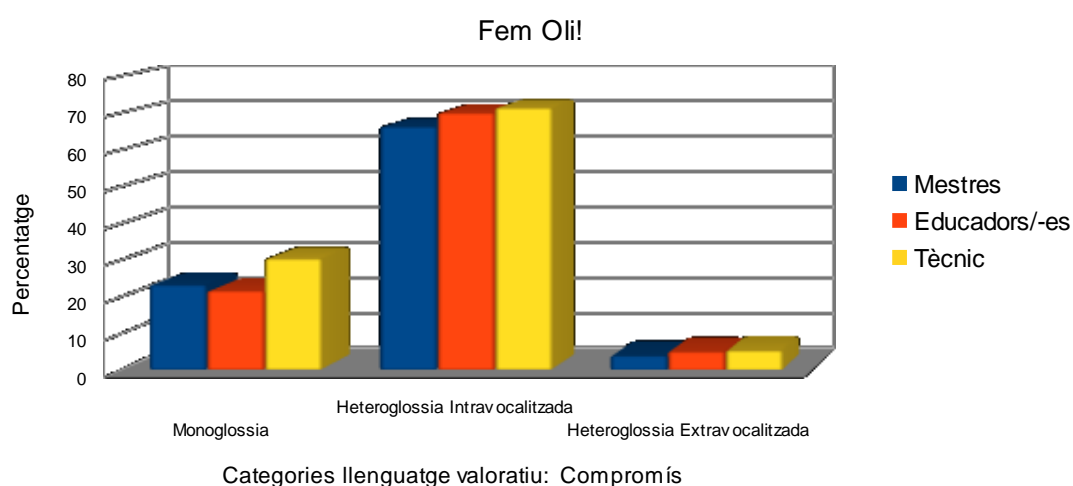
A la taula 3.2.2, es mostra el percentatge en els/ les participants utilitzen una de les categories de **Compromís** (monoglossia, heteroglossia intravocalitzada i extravocalitzada), en el discurs valoratiu dels/ de les participants.

Subcategories Compromís	Mestres	Educadors/-es	Tècnic
<b>Monoglossia</b>	23,21	21,66	30,36
<b>Heteroglossia Intravocalitzada</b>	66,24	70,06	71,43
<b>Heteroglossia Extravocalitzada</b>	4,01	5,10	5,36

Taula 3.2.2 – Comparació categories Discurs valoratiu: Compromís per participant (%)

A la gràfica 3.2.2, veiem com el discurs valoratiu dels/ de les participants és majoritàriament heteroglòssic ja que s'opina i es valora en relació a terceres persones sobre un fenomen, però d'una manera indirecta, de forma intravocalitzada.

### Comparativa categories llenguatge valoratiu: Compromís per participant (%)



Gràfica 3.2.2 – Comparació categories Discurs valoratiu: Compromís per participant (%)

Les paraules textuais que correspondrien a una heteroglossia extravocalitzada i que donen força a les intervencions o serveixen per introduir de forma directa la veu d'altres participants que no intervenen al DICES (principalment els infants), apareixen en comptades

ocasions. La monoglossia la situaríem en parts del discurs són els participants es reafirmen en els seu posicionaments, sobretot més en el tècnic que és el que té un discurs més directe i on les diferències les expressa de forma més concisa i autoritària.

Si analitzem els diferents recursos del compromís per separat, veiem que no existeixen diferències en l'ús de l'**heteroglossia intravocalitzada** entre els / les participants. És un recurs de posicionament present al llarg de tot el DICES, tant en preguntes més generals, com de més específiques.

Si ens fixem en quines veus inclouen els/ les participants en les seves valoracions, veurem que les **mestres** principalment inclouen la seva veu juntament amb la de les altres mestres, en molts casos on es fa referència a una acció feta per varies persones, on s'afegeix la seva manera de fer:

*"a nosaltres ens coincideix molt"* M6OLI(696) (en relació als continguts de l'activitat i el que es treballa segons el currículum escolar)

També són molt significatives per nombre, les intervencions de les mestres on s'introdueix la veu dels infants que participen a les activitats:

*"Però no s'han quedat amb quee..., amb..., amb això que acabes d'explicar ara"* M5OLI(887-888) (quan es refereixen a l'explicació sobre els continguts de la gimcana)

En menor mesura, apareixen la veu dels/ de les educadors/-es i del tècnic:

*"no, no el tregueu, no"* M7OLI(2157) (quan parlen del canti que apareix en un moment de l'activitat, referint-se als/ a les educadors/-es)

*"no t'ho pots ni imaginar"* M6OLI(1973) (en resposta a la valoració que fa el tècnic en relació a les dificultats per trobar temps per a fer una reunió abans de realitzar l'activitat)

Si ens fixem en les veus que introdueixen el seu discurs valoratiu els/ les **educadors/-es**, veurem que les prioritats són diferents respecte les mestres. La veu que més s'introdueix en les valoracions és la dels/ de les educadors/-es, incloent-hi la pròpia:

*"ens animem molt "* E3ARGOLI(821) (quan fa referència a l'alta càrrega de continguts que té l'activitat)

La veu de les mestres i dels infants, la trobem en menor mesura en les intervencions dels/ de les educadors/-es:

*"[Però]<sup>375</sup> s'hauria d'explicar a tothom les quatre proves seria una mica [més [complicat]"* E2ARGOLI(1835-1836) (en relació a les mestres)

*"Que ells puguin fixar-se amb el color...( ), amb l'olor"* E3ARGOLI(1394-1395) (referint-se als infants)

Les intervencions on s'introdueix la veu del tècnic són residuals, potser perquè s'inclou quan fan referència a la veu d'altres educadors/-es.

Finalment, si ens fixem en les valoracions del **tècnic**, veurem que la veu que majoritàriament fan referència a les seves intervencions és la dels/ de les educadors/-es. Ell s'inclou dins d'aquesta veu:

*"Estem sempre aaa..., així com ( ) entre quee..., tenim uns continguts al cap ( ), però sabent que no es poden explicar" TOLI(923-924)*

En canvi, en el discurs valoratiu del tècnic hi trobem poques referències a les veus de les mestres i dels infants:

*"[ No hi veia el]<sup>157</sup> sentit. ( ) Clar" TOLI(814)* (reproduint el sentiment que va experimentar una de les mestres al realitzar la gimcana)

Si ens centrem en com els/ les participants introdueixen aquesta diversitat de veus als seus discursos valoratius, podem adonar-nos que les estratègies que utilitzen són les mateixes i que tret d'algunes excepcions, són emprades pels/ per les diferents participants, de forma força equitativa. Per exemple, una manera d'incitar a la introducció d'altres veus al discurs propi, buscant un apropament per part dels/ de les altres participants a la seva forma de veure el fenomen que s'està avaluant, és utilitzant **partícules interrogatives**, normalment al final de la frase. Les expressions més utilitzades són: "eh?", "no?", "oi?"...

*"és com una cosa final, no? Una conclusió" M6OLI(739-740)* (parlant dels continguts que es treballen a la fase prèvia realitzada per les mestres)

*"Això depèn del grup, eh?" E2ARGOLI(1227)* (quan es parla del comportament dels infants en alguna part de l'activitat)

*"I llavors veure què surt, no? [Les tres gotetes seran benvingudes, no?" TOLI(2342-2343)* (en relació al resultat final de l'activitat)

A vegades, la valoració que es fa expressa el pensament de qui la va fer, però introdueix **la incertesa**, cosa que fa que s'obri la porta a d'altres valoracions diferents al voltant del tema que s'avalua. En aquest cas s'utilitzen adverbis i conjuncions com el "també", "però", "potser", "a vegades", "sinó",...

*"A vegades la informació no arriba" M5OLI(1947)*

*"Potser si estaria bé dir que portessin aigua" E3ARGOLI(2151)*

*"Però no està, no està habilitat ( ) l'espai" TOLI(2199)*

Hi ha casos on es justifica una valoració utilitzant la conjunció "**perquè**", que ens introdueix diferents possibilitats, tot i que només se n'anomeni una. És un recurs utilitzat per mestres i educadors/-es:

"**Perqueè**, com no s'acaba de veure" M5OLI(2569) (es dóna una raó al voltant del fet de que el resultat de l'activitat no arriba a les expectatives prèvies, tot i que segurament n'hi ha més d'una)

"Que ara ja està, **perquè** avui hem fet]432 l'últim grup, jaaa. ( ) Ja no n'hi hauran de problemes" E2ARGOLI(2054-2055)

En d'altres casos, també s'utilitzen **formes verbals per introduir la incertesa** a les valoracions dels/ de les participants: "crec", "semblar", "m'agradaria",...

"Jo **crec** que és suficient" M6OLI(1055) (On es valora el treball previ fet amb els infants abans de realitzar l'activitat)

Em va **semblar** molt [bé.]<sup>221</sup> M7OLI(1192) (les estratègies didàctiques desplegades a l'activitat)

"d'aquí es pugui treure alimeent, éss..., **crec** que és molt]570 interessant, **pel nano** i per [nosaltres mateixos també, eh?" TOLI(2650-2651) (en aquest cas, el tècnic no només introdueix la incertesa en la seva valoració que s'obre a d'altres possibilitats ("crec"), sinó que també afegeix la veu dels infants ("pel nano"), dels/ de les educadors/-es ("nosaltres mateixos") i dels que estan escoltant la seva valoració ("eh?")

A vegades, la introducció d'una altra veu dins de la pròpia valoració no es fa a través de cap partícula lingüística com les que hem vist fins ara, sinó que s'utilitza el **llenguatge no verbal**. En aquest cas, si que és un recurs que proporcionalment, utilitzen més les mestres:

"Nosaltres vem portar el raïm d'un senyor que ens en va donaar, (**torna a mirar a M4**) i el vem fer..., però clar, no és lo mateix" M6OLI(561-562)

"que els anessin mirant]90, a veure si canviaven fases o... (**Mirant a M7 i després a M5**)" E2ARGOLI(414-416)

"Iii gràcies a quee...( ), a queee ells (**mirant a E3**) si han prestat molt, ( ) a guardar les coses d'alguna manera en allà, perquè tenen gent en allà, perquè tenen contactes i tal" TOLI(2165-2168)

Finalment, esmentar un recurs poc utilitzar pels/ per les participants, de fet només s'ha detectat el seu ús amb les mestres, on es fa una valoració on se suposen **opinions anteriors** de la mateixa participant:

"[**Ara** si que ho entenc]" M4OLI(874) (intervenció després que un/-a dels/ de les participants li aclarís un dubte al voltant de la gimcana)

Pel que fa a l'**heteroglossia extravocalitzada**, a la gràfica 3.2.2, ens trobem amb uns valors residuals d'aquest tipus de compromís, amb uns valors que proporcionalment són molt similars entre els/ les participants.

En relació a les dades de les **mestres** i l'ús de l'**heteroglossia extravocalitzada**, veiem que l'utilitzen al llarg de tot el DICES, principalment a la pregunta de valoració inicial i a

la resta de qüestions de forma força testimonial. Majoritàriament apareix aquest recurs del compromís per introduir la veu dels infants al DICES:

"que si( ) ells [s'ho imaginem( ) i, i ho veuen]<sup>56</sup>]<sup>54</sup>. (0,15 ) "Si, si, això és oli, això és oli"<sup>55</sup>" M5OLI(235-237)

I per reforçar les seves valoracions, gairebé sempre utilitzant les veus dels/ de les educadors/-es:

"Com dient: "Vale, pu..., pués ja..., ja ens ho..., ja veurem allà..." M5OLI(1119-1120) (on les mestres utilitzen una frase de l'educador/-a per reforçar la seva valoració de que a la reunió prèvia s'explica poc de què va alguna part de l'activitat)

En algun cas, les mestres s'autociten per reafirmar-se en les seves pròpies valoracions, com quan valoren les estratègies didàctiques a la pregunta inicial del DICES, emfatitzant les pròpies paraules, com si fossin citades textualment:

"quan parlàvem dels gots, no sé dic, no sé de quins gots parlaven" M7OLI(425-426)

Les mestres utilitzen el recurs de citar textualment altres participants en valoracions al voltant del resultat final de l'activitat o els continguts, la temporització i la participació dels infants a les estratègies didàctiques. En alguns casos també en fan ús en referència als continguts a la reunió prèvia o a l'avaluació.

"Mira, hem vist queee..., aquest animaal fa això", noo?, amb la pinya o tal. Però això perquè era?" M5OLI(802-803)

"la xxxx que és de poble diu:"xxxx, com ho feu, no sortirà res, eh?" M4OLI(266)

L'ús de l'**heteroglossia extravocalitzada** en els/ les **educadors/-es** és de forma puntual al llarg del DICES i principalment per citar-se a si mateixos/-es i reforçar les seves valoracions:

"O sigui, quee vem dir: "Mira, quan arribin a l'hort, segurament, ( ) podran fer poca cosa, perquè amb el temps que tenim, serà més una explicació i una volta aixiiií, no?, de..., de reconeixement dee...tal" " E3ARGOLI(1686-1690)

Els temes on utilitzen aquest recurs del compromís són la temporització, les estratègies didàctiques, la participació dels infants, el material i l'activitat en general.

Finalment, el **tècnic** també utilitza de forma puntual l'**heteroglossia extravocalitzada**, principalment per citar la veu de les mestres i donar força a les seves pròpies valoracions, tant quan s'avalua l'activitat en general al final del DICES, com quan entra en joc el tema de les infraestructures de l'entorn a la pregunta sobre el material:

"[Permís...]<sup>460</sup>( ) oral. De dir: "Va, va, no passarà res. Entreu quee nosequè" "TOLI(2198-2199)

Finalment, el darrer recurs del compromís que falta analitzar: la **monoglossia**. Es tracta d'un recurs utilitzat pels/ per les participants de forma significativa, amb uns percentatges proporcionals similars entre mestres i educadors/-es i una mica superiors en el tècnic, tal i com podem apreciar a la gràfica 3.2.2.

Pel que fa a les **mestres** i l'ús de la **monoglossia**, dir que és un recurs àmpliament utilitzat al llarg del DICES, sobretot en preguntes generals com les de valoració inicial i final i a preguntes específiques al voltant de l'entorn- temporalitat, les estratègies didàctiques, la participació dels infants i el material. Aquest recurs de la veu autoritària s'utilitza per fer valoracions taxatives:

"Si, bona" M7OLI(6) (quan es valora de forma general l'activitat)

O valoracions on explícitament queda clar que només s'està pronunciant l'ideari de qui ha fet la intervenció:

"havera, és fàcil]"<sup>29</sup> M6OLI(113) (per valorar l'activitat de recollir les olives de l'arbre)

A vegades, aquesta funció de clarificar que la valoració únicament correspon a qui fa la intervenció, recau en l'ús de determinades partícules lingüístiques:

[A mi]"<sup>221</sup> em [va agradar M6OLI(1194)a (valoració de les estratègies didàctiques utilitzades a l'activitat)

"Amb els continguts, **totalment**"M6OLI(693) (per valorar la coincidència dels continguts de l'activitat, amb els que es treballen a classe seguint el currículum escolar)

La monoglossia és utilitzada per les mestres per valorar qualsevol dels temes que sorgeixen al DICES: valoració general de l'activitat, estratègies didàctiques, participació infants, entorn,...

"Si després fan l'oli , es necessita matí i tarda" M4OLI(469)

En el cas dels/ de les **educadors/-es**, la **monoglòssia** també és utilitzada al llarg de tot el DICES, sobretot en les preguntes que fan referència als continguts, les estratègies didàctiques, el material i a les valoracions finals. Com en les mestres, qualsevol temàtica de les que es tracten en el DICES, són bones per l'ús d'aquest recurs del compromís i també hi trobem valoracions taxatives:

"Molt bé" E3ARGOLI(2252) (quan valoren el material utilitzat a l'activitat)

I valoracions on apareixen partícules lingüístiques que ajuden a donar la veu autoritària a les intervencions:

"A la tarda va costar més, **clar**" E2ARGOLI(1270) (en relació a la participació dels infants i les estratègies didàctiques utilitzades)

Pel que fa al **tècnic** i la utilització de la **monoglossia** en les seves valoracions, observem que potser no es fa al llarg de tot el DICES, sinó que es concentra en unes preguntes concretes (entorn- temporalitat, continguts, valoracions finals i sobretot el material), però sí que serveix per posar el segell de veu autoritària en bona part dels temes que es tracten al DICES. Com en la resta de participants, per marcar la veu autoritària de la valoració, el tècnic també utilitza sentències taxatives i l'ajut de partícules lingüístiques:

"Ja, és **veritat**" TOLI(1033) (resposta del tècnic a una intervenció d'un/-a participant que valorava que a l'activitat, sinó es complien uns objectius, se'n complien uns altres)

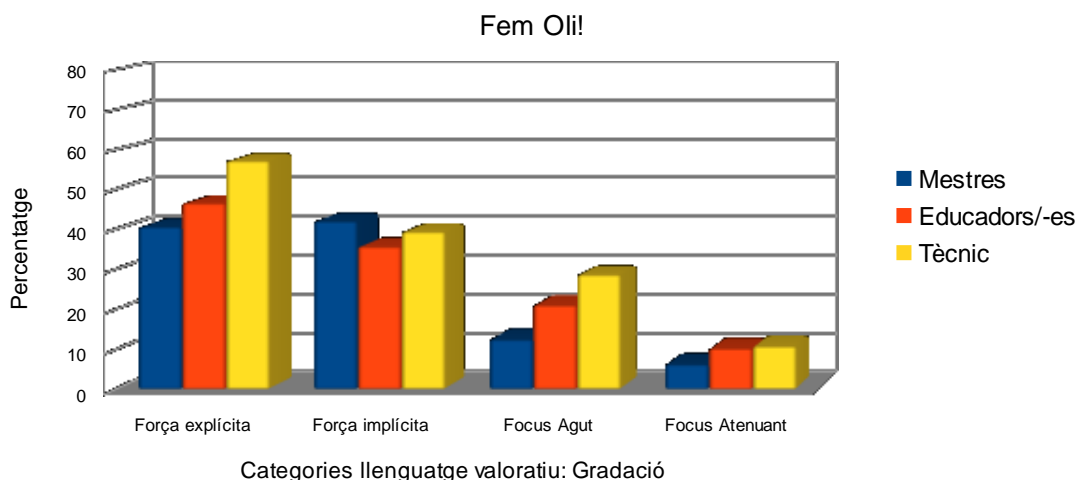
### 3.2.3- Quines són les categories de **Gradació** que més s'utilitzen comparant les dades dels/ de les participants?

A la taula 3.2.3 es mostra el percentatge en que els/ les participants utilitzen una de les categories de la **Gradació** (Força explícita/ implícita i Focus agut/ atenuant), en el seu discurs valoratiu.

Subcategories Actitud	Mestres	Educadors/-es	Tècnic
<b>Força explícita</b>	40,51	46,50	57,14
<b>Força implícita</b>	41,98	35,67	39,29
<b>Focus Agut</b>	12,45	21,02	28,57
<b>Focus Atenuant</b>	6,12	10,13	10,71

Taula 3.2.3 – Comparació categories Discurs valoratiu: Gradació per participant (%)

### Comparativa categories llenguatge valoratiu: Gradació per participant (%)



Gràfica 3.2.3 – Comparació categories Discurs valoratiu: Gradació per participant (%)



Observem com el fet de que apareguin expressions de força de forma més normal en el discurs que no de focus, pot estar lligat amb la idea de que quan es valora, sempre es fa en base a una escala de pitjor a millor i no tant en si un aspecte queda delimitat o no, si és central o perifèric. A més, en les expressions de caire més crític, es pot utilitzar més una focalització atenuant, d'imprecisió. En principi això ens pot fer pensar que el tècnic sigui el participant amb un discurs més crític, ja que és el que en proporció, utilitza més el Focus atenuant en les seves valoracions, tal i com observem a la gràfica 3.3.3. Caldrà aprofundir en aquest aspecte en les següents anàlisis.

Si ens centrem en la categoria de la gradació corresponent a la **Força explícita**, podem veure com en proporció, el **tècnic** utilitza més aquest recurs que els/ les educadors/-es i aquests/-es, més que les mestres, que són les que obtenen uns valors inferiors.

Les valoracions amb el recurs de força explícita segueixen en els/ les participants un patró similar d'ús: a totes les preguntes del DICES on s'intervé i per valorar qualsevol dels temes que apareixen en les converses per avaluar l'activitat. Els recursos que s'utilitzen són similars en tots/-es els/ les participants. Els més comuns són els **adverbis de quantitat**, ja sigui per **intensificar** (més, molt, massa, tot, tothom, tant, bastant, cada,...):

"[Això **tothom**, eh?]<sup>232</sup> No solament (xxx). Tots (xxx)" M4OLI(1230)

"[**Tots** nooo.]<sup>168</sup> ( ). De senllaar, de coniaill..." E2ARGOLI(897)

"**Cada** dia teniu més eines" E3ARGOLI(1373)

"Això els hi agrada **molt**" E2ARGOLI(1845)

"Hauríem d'esperar. A veure en quin moment estant les olives per anar-les a buscar.]<sup>109</sup> I això és **molt** complicat" TOLI(542-543)

Com per **reduir** la força de la valoració (mica, res, poc, cap, ningú, mai, únic, gens, tampoc, només,...)

"Jo sincerament, de la [part de la gimcana]<sup>147</sup>, poder la **única** mancança, no?" M6OLI(753-754)

"Jo penso que (xxx) més es queden és (xxx)..., quan estaven allí els masovers antics o el d'això, no hi havia **cap** casa" M4OLI(1026-1027)

"Perquè clar]<sup>351</sup>, ser passiu, **tampoc**]<sup>350</sup> té cap gràcia, no?" M6OLI(1722)

"[És com millor perquè]<sup>74</sup> es veia molt millor ( ) perquè lees fotografies que portàvem eren **una mica** petites i" E2ARGOLI(353-354)

"Que nosaltres **només** els hi vam, vam enviar, doncs la fitxa de descripció de l'activitat" E2ARGOLI(1102-1103)

"Noo, diu que amb un n'hi ha **poc**" E3ARGOLI(1392)

"Però no ha [dit **tampoc**]<sup>292</sup> que es fes pesat, [sinó quee...]" E2ARGOLI(1481-1482)

"[Permís...]⁴⁶⁰( ) oral. De dir: "Va, va, no passarà **res**. Entreu quee nosequè" TOLI(2198-2199)

O fins i tot **valors intermedis d'intensitat** (al menys, a més, alguns, a vegades, gaire, prou, mitja, no només, una altre, vàries, una part,...)

"els nens [ho van]²²⁶ enganxar de seguida perquè no hi havia **gaire** dificultat]" M5OLI(1206-1208)

"perquè claar, **no només** veuen que hi ha un oolii, sinó que n'hi ha un altre" M6OLI(1408-1409)

"que és... ( ) una connexió amb **una part** del territori [que coneixem poc" TOLI(2648-2649)

"seguir buscant **algun** mètodee perquè sortís una mica més d'ooli,( ) això [és el que milloraria]⁵⁵⁰" E2ARGOLI(2552-2554)

També trobem **noms, adverbis i adjectius** en que s'hi afegeixen **sufixos superlatius o diminutius** per incrementar o disminuir encara més la seva intensitat (miqueta, poquet, totalment, boníssim, capeta, moltíssim,...)

"[La mateixa expectativa també que els mestres els hi creenveurem [una **miqueta** d'oli ( )]⁴⁹, [vale? i a sobre la posarem a una torradeta i ens la podrem menjar ( )]⁵⁰. L'expectativa aquesta...]" M4OLI(205-207)

"**Boníssima**" M6OLI(1607)

"(...) fent proves amb les olives que havíem colliit i veiem que això, sortia la **capeeeta** amb les gotes brillants" E2ARGOLI183-186)

"Jooo...,mmm, de la..., d'aquesta activitat ( )m'agrada **moltíssim** la descoberta que hem fet tots dee..., de l'espai" TOLI(2646-2647)

O casos on trobem **combinacions d'adverbis** on s'intenta concretar molt el tipus d'intensitat que es vol donar a una valoració (una mica més, molt més, una mica de tot...)

"[Has de saber **una mica**]¹⁵⁴ **més**, no?, de cada part" M6OLI(772)

"estaà beé, eh?, que toqueu **una mica de toot**" M6OLI(823)

"Pensàvem que sortiria **molt més** (...)" TOLI(262)

En d'altres casos s'utilitzen **paraules** que ja per si soles tenen un sentit de **maximització** de la intensitat de valoració (exacte, realment, màxim,...)

"[Si, **exacte**,]⁵²¹ vem pensar que era per la zona" M4OLI(2457)

"Si algú [té **realment** un "apuro" "E3ARGOLI(2110)

Altres recursos que s'utilitzen per a intensificar les valoracions (ja sigui positivament o negativament), però que no són tan usuals, serien la **repetició de frases, expressions, paraules**, per donar més força al que es vol dir. Aquest recurs sobretot el trobem en mestres i educadors/-es i en menor mesura en el tècnic.

"pobres, van dir: "**vale, vale**( ), **vale**" M4OLI(161)

"Si a sobre **han de fer l'acvitat iii..., recollir- hoo,iiii..., tastar eel trosset aqueell i [aneem a olorar-lo, anem...**" M5OLI(1552-1554)

"[Sii...,]<sup>565</sup> **lo de l'oli,( ) [lo de l'oli, siiii...]**<sup>566</sup> ( ) **Lo del sortir l'oli** [vull dir, no?" M7OLI(2628-2629)

Per altra banda, en algunes valoracions, trobem **sentits ideacionals** en expressions que situades en el context on es diuen, serveixen per intensificar o disminuir el sentit d'una valoració:

"**Déu n'hi [do]**" M6OLI(1789)

"vam estar fent **mil proves**, perquèe ho [haviem viiist, sortia com una]<sup>43</sup> **capa** així d'oli bastant gran, (...)" E2ARGOLI183-186)

"(...)Les **tres gotetes** seran benvingudes, no?" TOLI(2342-2343)

Finalment, en el cas de les mestres, podem trobar valoracions que omplen tota l'**escala d'intensitat de menys a més** (gens, poc, una mica, prou, bastant, més, molt, súper, mega)

"no m'agraden **gens**" M6OLI(2814)b

[Molts, **poc**]<sup>18</sup> M5OLI(59)

"És una **mica** perillós, eh?" M6OLI(2048)

"Nosaltres em sembla que n'hem fet **prou**" M6OLI(1127)

"Però després amb el treball posterior]<sup>580</sup> si que queda [**bastant lligat**]<sup>581</sup>, [eeh?" M4OLI(2706-2707)

"Però és així. Han de veure que si estan moltç amunt costen, i que si estan abaix és **més** [fàcil" M6OLI(1776-1777)

"Està **molt** bé" M5OLI(84)

"Si, si (riu). **Súper** bona" M5OLI(1616)

"I a més que ho has de fer]<sup>612</sup> ( ) **megaràpid**" M5OLI(2827)

Pel que fa a la **força implícita**, si observem la gràfica 3.2.3, podem apreciar que els/ les participants que més l'usen són les mestres, tot i que amb uns valors que proporcionalment són molt similars amb el tècnic i els/ les educadors/-es. Si ens fixem en els recursos que utilitzen per imprimir força de forma subliminal a les seves valoracions, podem veure com les **mestres** utilitzen aquest recurs de forma notòria al llarg del DICES i per tractar qualsevol dels temes que es valoren. En canvi, els/ les **educadors/-es**, tot i que també fan un ús significatiu d'aquest recurs de la gradació al llarg del DICES, ens trobem amb preguntes com la valoració inicial, les estratègies didàctiques, el material i les preguntes de tancament, on la utilització de la força implícita es pot equiparar amb la que fan les mestres en aquestes mateixes preguntes. Per altra banda, en la resta de preguntes, la utilització de la forma implícita de la força és puntual,

sobretot a la pregunta dels continguts, fet que sorprèn bastant. El patró d'ús de la força implícita és completament diferent en el **tècnic**, amb uns percentatges força baixos al llarg del DICES, excepte en les preguntes sobre el material i les de tancament.

Pel que fa als recursos que utilitzen els/ les participants per introduir la força de forma implícita a les seves valoracions, n'existeix una àmplia diversitat que són usats indistintament pels/ per les participants al DICES i que són principalment noms, verbs, adjectius,... que operen en un sistema de valors d'actitud amb una escala d'intensitat de menor a major. Per una banda tenim l'ús de **substantius** amb diferents intensitats implícites:

"Però feia **fred** amb... [El temps]<sup>99</sup> que estem..., feia **fred**, eh?" M7OLI(489-490) (en relació a la temperatura)

"És un bon **moment**, eh?" TOLI(2720)

"Seria una **proposta**..." E2ARGOLI(576)

"És que n'hi ha molts que no s'han separat mai de la ma de la mama i, i... [i tenen **por**, eh? Alguns" M4OLI(1851-1852)

"És a dir, no, no els hi donem..., o sigui, anem molt per feina, perquè ens fa tan de **pànic** que se'ns descontrola la classe" E3ARGOLI(1447-1449)

També ens trobem amb **verbs**, amb diferents graus d'intensitat d'acció:

"jo **crec** que aniria beé" M5OLI(1555-1556)

" "Veieu les gotes com **brillen**? [[Aquestes són oli. Però clar, els nens]<sup>45</sup> realment co..., bueno, tenen l'expectativa d'anem a fer oli, perquè l'activitat ja es diu aixís" E2ARGOLI(187-189)

"Això els hi **agrada** molt" TOLI(1849)

"Pués a mi em va **encantar**, eh?" M6OLI(155)

Els/ les participants també utilitzen **adjectius** per clarificar la intensitat de les seves valoracions:

"És que això és molt **fred**, [no?" M6OLI(2809) (en relació al full de valoració que es dona en algunes activitats)

"Ja al final quedaven poques olives, era més **complicat**" E2ARGOLI(122)

"Clara, que és **xulo**, no?" E2ARGOLI(1412)

"Que poder no és fer olives, però també és [**important**, no?]" M6OLI(1011-1012)

"Nosaltres **fantàstic**" E3ARGOLI(2768)

"[**Perfecte**. Jo trobo (xxx) **perfecte**]<sup>91</sup>" M6OLI(436)

I fins i tot **adverbis**, tot i que de forma minoritària respecte l'ús d'adjectius i formes verbals:

"És que nosaltres ja vem començar a primera hora una micaa..., bueno, **malament** noo, ( )però una mica tort" M7OLI(1420-1421)

"Vull dir, que està molt **bé** (...)"TOLI(2653-2654)

"(...)que sempre fos amb [les mestres **directament**" E2ARGOLI(1938-1939)

Finalment, també trobem **frases amb sentit ideacional**, tot i que només en valoracions de mestres i de forma esporàdica:

"Hi ha molt de terreny. Jo penso que [**valdria la pena**]" M6OLI(578)

"és que s'ho van **passar**]<sup>554</sup> ( ) **bomba**" M5OLI(2573)

Pel que fa al focus, on es graduen característiques semàntiques que no tenen grau, en el seu extrem de més intensitat, trobem el **Focus Agut**. Si ens fixem en la gràfica 3.2.3, podem apreciar com proporcionalment, el tècnic és el participants al DICES, que més utilitza aquest recurs, seguit dels/ de les educadors/-es i de les mestres, que són les que tenen uns percentatges d'ús del Focus Agut més baixos, en proporció als diferents valors d'ús de la resta de categories del llenguatge valoratiu.

Si ens centrem en els recursos que s'utilitzen per focalitzar les valoracions de forma aguda, veurem que són similars entre els/ les participants, però el que varia és el patró d'ús. Per exemple, en les **mestres**, com hem anat veient en d'altres categories del discurs valoratiu, l'ús del focus agut és al llarg de tot el DICES, sobretot a la pregunta sobre els continguts. En el cas dels/ de les **educadors/-es** també és un recurs que s'utilitza al llarg del DICES, sobretot a la primera part: a la valoració inicial de l'activitat, als continguts, les estratègies didàctiques o la participació, però que disminueix molt el seu ús a la pregunta sobre el material i a les de tancament. Caldrà aprofundir en aquest fenomen en futurs anàlisis. Finalment, el **tècnic** també utilitza el focus agut en les seves valoracions, i ho fa al llarg del DICES a les preguntes on intervé, tot i que de forma puntual.

Pel que fa als recursos lingüístics que s'utilitzen per introduir el focus agut en les valoracions, es poden dividir segons a qui van dirigits. Quan les valoracions es centren en moments determinats de l'activitat, s'utilitzen recursos temporals per a delimitar l'acció que es valora.

"Jo aquestes coses les trobo fredes **sempre**" M6OLI(2814)a

"que és que és una temporalitat que primer que no podríem en realitat ni [**a principis de curs** fer un bon calendari]" TOLI(540-542)

"**al primer moment** es va descartar perquè..., per calendari" E2ARGOLI(587-588)

També quan es delimita les persones que participen en l'acció que s'està valorant:

"Però també **els nostres nens** ja estan acostumats a l'hort, ja"  
M6OLI(2073-2074)

"[Però]<sup>375</sup> s'hauria d'explicar a **tothom** les quatre proves seria una mica [més [complicat]" E2ARGOLI(1835-1836)

"dir que això ( ), té valor, ( ) [és algo que mira, fins ara **ningú** ho havia dit" TOLI(2652-2653)

O quan es delimita la part de l'activitat que s'està valorant:

"perquè clar, olives per terra, tot això és normal, perquè clar és..., **quan xafen**, se'ls hi cauen" M6OLI(1502-1503)

"[Sii, les borrasses **en un inici** eren]<sup>465</sup> moolt gran, les vem [partir per la meitaat]" E2ARGOLI(2222-2223)

O l'emplaçament on té lloc la part de l'activitat que es valora:

"Ja que tenim **Sant Cugat** amb tantes coses properes..." M6OLI(455)

"que és... ( ) una connexió amb **una part del territori** [que coneixem poc" TOLI(2648-2649)

"com a **l'escola** [(xxx)]<sup>267</sup> es tan bo, tot tan bo" E2ARGOLI(1369)

També trobem valoracions on es focalitza en com es fan les coses:

"amb els gots de la Montse, es comença a veure una miqueta mill... jaa **és una altra història**" M5OLI(362-364)

"sospitem que molta gent que fa oli així **en plan didàctic**, ho fa amb olives ( ) comprades" TOLI(2356-2358)

"[Si l'activitat es digués anem a collir olives]<sup>46</sup>]<sup>44</sup>, [( ) ja **seria diferent**]<sup>47</sup>" E2ARGOLI(189-190)

Finalment, l'altre recurs de la focalització, el **Focus atenuant**, que tal i com veiem a la gràfica 3.2.3, són el tècnic i els/ les educadors/-es els/ les participants que proporcionalment més l'utilitzen, amb uns percentatges gairebé idèntics; les mestres es troben un graó per sota d'ells/-es, encara que l'ús que en fan del Focus atenuant és al llarg del DICES, sobretot a les primeres preguntes al voltant de la valoració inicial, la temporització- entorn o els continguts, per anar-se diluint a mesura que s'avança en l'avaluació de l'activitat, coincidint amb la disminució d'intervencions amb continguts que hem vist en anteriors anàlisis. Per la seva banda, els/ les educadors/-es usen el Focus atenuant no de forma tan general, sinó que apareix en moments determinats del DICES, sobretot quan es valoren els continguts o el treball previ i posterior. Finalment, el tècnic, fa un ús d'aquest recurs de forma puntual en diferents preguntes del DICES.

Més endavant, s'intentarà aprofundir en aquest patró d'ús del Focus atenuant, molt marcat en determinades preguntes del DICES i en alguns/-es dels/ de les participants.

Si ens centrem en els recursos que s'utilitzen per marcar un estatus marginal o imprecís en les valoracions, trobem construccions on s'intenta comparar un aspecte de l'activitat amb alguna cosa imprecisa:

"*Si com una cosa molt natural, no? que a casa no fan amb les famílies, molts nens, [molts si, però molts no]*" M6OLI(45-47)

"*però el resultat és com una capa [així d'oli]*"<sup>496</sup> (assenyala amb els dits)" E2ARGOLI(2374-2375)

Altres vegades es valoren aspectes que o bé no queda clar d'on surten o no són el que s'esperava:

"*i que agafaven també vas dir]*"<sup>62</sup> xxxx xafaveent el pinyool (0,44). [*Si vas aclarir]*"<sup>62</sup>, que clar, que havien fet una cosa molt petita (0,47), una manera manual **que no era ben bé** (0,33)]"<sup>63</sup> com es feia de manera industrial" M6OLI(283-286)

"**No, però si**" E2ARGOLI(981) (en relació a la dificultat d'incloure més explicacions sobre l'activitat a la documentació que s'entrega a les mestres abans de realitzar l'activitat)

També s'utilitzen formes verbals que introdueixen la incertesa en les valoracions dels/de es participants:

"*si no ho saps, a vegades diuen coses i calles perquè bueno, no ho sé*" M6OLI(770-771)

"*d'aquí es pugui treure alimeent, éss..., **crec que és molt]***"<sup>570</sup> interessant (...)" TOLI(2650-2651)

### 3.3- Resumint

Seguidament es farà un breu resum dels principals resultats de la comparativa entre participants al DICES "Fem Oli!", en l'ús de les categories de Discurs en EpS i de Discurs valoratiu.

#### 3.3.1- Com valoren els diferents **Temes de Discurs en EpS** els/ les participants?

##### a) Temes generals:

- *Les mestres*: valoren de forma general quan se'ls demana per temes generals. Avaluen positivament l'activitat, sobretot en relació a la participació dels infants, al tipus d'activitat i a les dificultats que sorgeixen. I a preguntes de tancament, per a valorar positivament i fer referència a les expectatives. A les preguntes específiques també valoren temàtiques més generals, tot i que en moments puntuals, en relació als continguts, a la participació d'infants i al material

- *Els/ les educadors/-es*: avaluen l'activitat en general més a preguntes d'inici i de tancament, on la valoren de forma positiva. També fan referència als valors d'Educació per a la Sostenibilitat, a la temporització i al resultat final. Tot i així, es centren més en les qüestions més específiques de l'activitat, quan la valoren de forma general.
- *El tècnic*: valora l'activitat en general també a les preguntes d'inici i de tancament, per avaluar el resultat final, la proposta de canvi de nom de l'activitat i els continguts en relació a la Sostenibilitat. Com les mestres, valora de forma general a Temes generals, tot i que ho fa més al llarg del DICES i no ho concentra en la primera qüestió. A les preguntes específiques, l'activitat en general també es valora en relació a les infraestructures (l'entorn).

Tots els/ les participants, valoren l'avaluació de passada i només a la pregunta específica del DICES.

b) Temes específics:

- *Les mestres*: sobretot valoren les estratègies didàctiques en relació als continguts i el treball previ i posterior en relació a la millora dels continguts. Valoren poc la temporització i quan ho fan és força transversal. No valoren tant el material i quan ho fan és en relació a l'activitat i a les infraestructures. Els continguts els lliguen amb el currículum escolar i el treball posterior; i els de les disciplines, en relació a l'activitat en general.
- *Els/ les educadors/-es*: valoren sobretot el treball previ i posterior en relació als continguts i la reunió prèvia. El material, de forma transversal, en relació als continguts i a les estratègies didàctiques, però també a qüestions més generals; i les estratègies didàctiques, a la pregunta específica del DICES i a les de participació i de tancament. L'entorn es valora de forma puntual quan s'avalua el material i a qüestions generals de tancament. La temporització la valoren poc, només quan avaluen la manca de temps. I finalment, els continguts, per qüestionar-se que en volen tocar masses i també a preguntes generals, en referència a la Sostenibilitat.
- *El tècnic*: Valora el treball previ i posterior per a avaluar els continguts i la reunió prèvia. L'entorn en relació a les infraestructures i els valors educatius associats. Avalua la temporització quan fa referència a explicar els continguts abans de fer l'activitat o en l'encaix de les activitats en el currículum escolar. En relació al material, és un tema que valora poc. Els continguts són una temàtica que avalua molt, sobretot en relació al treball previ i posterior i a l'activitat en general.



c) Temes de participació:

En línies generals, la participació de mestres es relaciona més amb la dels infants i la dels/ de les educadors/-es, amb l'activitat.

- *Les mestres*: valoren molt la participació dels infants, de forma molt transversal i positiva (a la valoració general de l'activitat i als continguts). Introdueixen la veu dels infants a l'avaluació. En temes específics, en fan referència a les estratègies didàctiques quan parlen del comportament dels infants i quan valoren el material, en relació a les infraestructures i al material de l'activitat. Són les que més valoren la seva pròpia participació: és un tema que també tracten de forma transversal a valoració inicial i quan comenten les dificultats en que es troben. També quan avaluen els continguts, en relació a l'activitat en general i a la fase prèvia i posterior. La participació dels/ de les educadors/-es, també és tractada de forma transversal en relació a les estratègies didàctiques, la temporització i el material.
- *Els / les educadors/-es*: La participació dels infants és una temàtica que valoren bastant. Ho fan de forma força transversal a la valoració inicial, en relació a l'aprenentatge, però també quan avaluen els continguts, les estratègies didàctiques, la pròpia participació dels infants i a les preguntes de tancament on es relaciona amb la sostenibilitat. Pel que fa a la participació de les mestres, és un tema que valoren menys que les mestres, tot i que de forma transversal també, però no a les preguntes de tancament. Finalment, són els que valoren més la seva pròpia participació, en concret en relació a la seva pràctica i els continguts i a les preguntes de tancament, en relació al resultat de l'activitat i a la Sostenibilitat.
- *El tècnic*: Valora poc la participació d'infants. Només en fa referència quan valora els valors de l'Educació per a la Sostenibilitat. Avalua poc la participació de les mestres, però bastant la dels/ de les educadors/-es, encara que en moments puntuals, com quan es qüestiona els continguts i a les preguntes de tancament, en relació a la Sostenibilitat.

Tot seguit podem veure el quadre resum 4 al voltant de la comparativa en l'ús de categories de Discurs en EpS entre els/ les participants al DICES "Fem Oli!"

**QUADRE RESUM: COMPARATIVA DE L'ÚS DE CATEGORIES DE DISCURS EN EpS ENTRE ELS/ LES PARTICIPANTS AL DICES "FEM OLI!"**

<b>Categoria Discurs en EpS</b>	<b>Participant</b>	<b>Patró</b>	<b>Preguntes</b>	<b>Comentari</b>		
Temes generals	Activitat	Mestres	Transversal	Valoració inicial	Visió positiva de l'activitat, dificultats, tipus d'activitat	
				Preguntes específiques	Moments puntuals de l'activitat, comprensió continguts	
				Preguntes participació	Valoració positiva en relació a la participació i a l'activitat en general	
				Preguntes tancament	Valoració positiva activitat, expectatives	
		Educatadors/-es	Preguntes generals	Valoració inicial	Valoració positiva activitat, resultat final	
				Preguntes tancament	Valors ES, valoració positiva activitat i temporització	
				Tècnic	Preguntes generals	Valoració inicial
	Altres temes	Mestres	Poc valorat	Material	Continuïtat activitat en relació a infraestructures	
				Preguntes tancament	Valoració general activitat, proposta canvi de nom, valors ES	
				Educatadors/-es		
	Avaluació/ DICES	Mestres	Pregunta específica avaluació	Avaluació	Es valora l'instrument DICES i l'avaluació en general. El tècnic valora l'instrument a pregunta sobre el Material	
						Educatadors/-es
						Tècnic
Temes específics	Continguts	Mestres	Transversal	Continguts	Curriculum escolar, treball posterior, continguts disciplinaris, no ES	
		Educatadors/-es	Preguntes específiques	Continguts	Dificultats per encabir-los tots a l'activitat, en relació a disciplines/ ES	
				Preguntes tancament	Introduir valors de l'ES (Educació per a la Sostenibilitat)	
		Tècnic	Preguntes específiques	Continguts	Dificultats per encabir-los tots a l'activitat	
	Entorn	Mestres	Preguntes específiques i de tancament	Entorn- temporització	Valoració positiva entorn	
				Material	Infraestructures entorn	
				Preguntes tancament	Valoració positiva entorn	
		Educatadors/-es		Participació infants	Entorn	
				Material	Infraestructures entorn	
		Preguntes tancament		Entorn- valoració positiva		
		Tècnic		Material	Infraestructures entorn	
Preguntes tancament	Valoració positiva entorn, Valors ES					

Categoria Discurs en EpS		Participant	Patró	Preguntes	Comentari
Temes específics	Estratègies didàctiques	Mestres	Preguntes específiques i de tancament	Continguts	Relació estratègies didàctiques amb continguts
				Participació infants	Estratègies didàctiques
				Estratègies didàctiques	Valoració positiva estratègies didàctiques., millora resultat final, temporització
				Preguntes tancament	Resultat final, estratègies didàctiques
		Educadors/-es	Preguntes específiques i de tancament	Estratègies didàctiques	Participació infants, estratègies didàctiques
				Material	Estratègies didàctiques
				Preguntes tancament	Resultat final, continguts
		Tècnic	Pregunta específica	Entorn	Gestió infraestructures, importància educativa
		Fase prèvia i posterior	Mestres	Preguntes específiques i de tancament	Treball previ i posterior, reunió prèvia
	Pregunta tancament				Millores
	Educadors/-es		Preguntes específiques	Treball previ i posterior, reunió prèvia	Continguts, reunió prèvia
	Tècnic				
	Material	Mestres	Preguntes específiques	Material	Material, infraestructures
		Educadors/-es	Transversal	Preguntes inici i tancament	Material, resultat final
				Material	Material, infraestructures
	Tècnic	Poc valorat	Ni a la pregunta específica de Material		
	Temporització	Mestres	Preguntes específiques	Entorn- temporització	Temporització
				Continguts	Quan té lloc l'activitat, relació currículum escolar- època en que es fa, distribució tasques a l'activitat
				Estratègies didàctiques	Temporització
		Educadors/-es		Entorn- temporització	Manca de temps
				Continguts	Temporització
Entorn- temporització				Manca de temps mestres, encaix activitats amb currículum	
Tècnic					

Categoria Discurs en Eps		Participant	Patró	Preguntes	Comentari
Temes sobre participació	Participació infants	Mestres	Transversal- Introdueixen veus d'infants a l'avaluació	Valoració inicial	Participació en diferents moments de l'activitat
				Continguts	Treball previ, aprenentatge, valors ES, relació espai- temps
				Estratègies didàctiques	Comportament i dinàmiques
				Participació infants	Aprenentatge, satisfacció per l'activitat, tipus de participació, valors ES
				Material	Material, infraestructures
		Preguntes tancament	Potencialitat: participació infants		
		Educadors/-es	Transversal	Valoració inicial	Aprenentatge
				Continguts	Aprenentatge, valors ES
				Estratègies didàctiques	Comportament infants
				Participació infants	Punt important de l'activitat, tipus de participació
	Preguntes tancament			Participació infants com a punt fort, valors ES	
	Tècnic	Pregunta específica	Participació infants	Valors ES	
	Participació mestres	Mestres	Transversal	Valoració inicial	Participació mestres
				Continguts	Participació mestres, treball previ
				Participació infants	Valoració positiva i dificultats participació mestres
				Reunió prèvia	Dificultats per assistir-hi, mestres qui hi participen
				Preguntes tancament	Reunió prèvia
		Educadors/-es	Transversal excepte a preguntes de tancament	Valoració inicial	Capacitat participació mestres
				Participació infants	Capacitat participació mestres
				Material	Com condiona infraestructura a la participació de mestres
	Tècnic	Poc valorat	Valoració inicial	Participació mestres	
	Participació educadors/-es	Mestres	Transversal excepte a pregunta de participació	Valoració inicial	Estratègies didàctiques
				Estratègies didàctiques	Temporització
				Material	Material
Preguntes tancament				Estratègies didàctiques	
Educadors/-es		A preguntes generals sobretot	Valoració inicial	En relació a estratègies didàctiques i continguts	
			Estratègies didàctiques	Control grups	
			Preguntes tancament	Resultat final, valors ES	
Tècnic		A preguntes puntuals	Continguts	Excés de continguts	
			Preguntes tancament	Valors ES	

Quadre resum 4- Comparativa de l'ús de categories de Discurs en EpS entre els/ les participants al DICES "Fem Oli!"

### 3.3.2- Quines són les categories de **Discurs valoratiu** que més utilitzen els/ les **participants**?

- a) *Actitud*: Principalment es valora el fenomen, sobretot la composició i la reacció, categories que s'utilitzen més que l'afecte i els judicis.
- *Les mestres*: L'afecte s'utilitza sobretot a la pregunta inicial de valoració general de l'activitat i en algunes temàtiques específiques com els continguts o el treball previ i posterior, entre d'altres. El judici d'estimació social, també amb un ús transversal, de forma general a pregunta de valoració inicial i a l'entorn o a les estratègies didàctiques. El judici de sanció social és un recurs poc utilitzat, només de forma significativa quan es valoren les estratègies didàctiques o a la valoració general de l'activitat a l'inici del DICES. Són les que menys utilitzen la reacció de l'apreciació, tot i que l'usen de forma homogènia per valorar l'activitat de forma general i en qüestions específiques, com el resultat de l'activitat, o la temporització entre d'altres. Pel que fa a la composició, és utilitzada al llarg del DICES per valorar tant la participació dels infants, com l'entorn o els continguts. Finalment, la taxació social també s'utilitza al llarg del DICES, tot i que puntualment, quan s'avalua el material en relació a l'entorn i a les infraestructures.
  - *Els/ les educadors/-es*: Utilitzen l'afecte puntualment a temes específics, per a valorar l'activitat en general i a la participació de les mestres. El judici d'estimació social s'utilitza al llarg del DICES, sobretot quan es valoren els continguts en relació al treball previ, les estratègies didàctiques i a la participació dels infants i de mestres. El Judici de Sanció social usat de forma puntual, quan s'avalua la participació dels infants. L'apreciació reacció és un recurs força homogeni al llarg del DICES ja que s'utilitza tant per valorar temes específics com les estratègies didàctiques o l'entorn, com per avaluar la participació dels infants o temes més generals, ja siguin el resultat final de l'activitat o l'avaluació. La composició, també apareix amb un ús homogeni i coincideix amb els temes on apareix en les mestres, a més del material o els continguts. Finalment, la taxació social, que és utilitzada al principi del DICES per valorar el resultat de l'activitat, a l'entorn, a les estratègies didàctiques i a la temporització.

*El tècnic:* Usa poc l'afecte, només a preguntes generals d'inici i de tancament, a la temporització i a l'entorn. Pel que fa al judici d'estimació social, quan valora els continguts o la participació dels/ de les educadors/-es i de les mestres. El judici de Sanció social, amb ús puntual a continguts o a qüestions de participació o generals de tancament. Pel que fa a l'apreciació, n'és el participant que més n'utilitza les categories: la reacció, sobretot a preguntes generals i en les específiques, només quan es valora el material; la composició a preguntes específiques com l'entorn- temporalitat o els continguts; i la taxació social, quan valora les infraestructures, l'avaluació i el compliment dels objectius en relació als continguts.

b) *Compromís:* Majoritàriament els/ les participants utilitzen l'heteroglossia intravocalitzada i no hi ha diferències en el seu ús, que és homogeni al llarg del DICES. L'extravocalitzada és poc utilitzada, però de forma equitativa entre els/ les participants, sobretot per enfortir la pròpia valoració. La monoglossia s'utilitza en menor mesura, però de forma significativa, per marcar la veu autoritària, i el tècnic és el participant que més l'utilitza.

- *Les mestres:* La intravocalització els hi serveix per introduir la seva pròpia veu, la d'altres mestres i la dels infants. L'extravocalització, al llarg de tot el DICES, sobretot a la pregunta inicial per introduir la veu dels infants, però també amb d'altres temes (resultats final, continguts, temporització,...). I la monoglossia al llarg del DICES, tant a preguntes generals com específiques. S'utilitza en valoracions per a donar la seva opinió personal.
- *Els/ les educadors/-es:* La intravocalització per introduir la veu dels/ de les educadors/-es, inclosa la seva pròpia, la veu de les mestres i dels infants, però en menor proporció. La veu del tècnic, s'inclou amb la dels/ de les educadors/-es. L'extravocalització és puntual, centrant-se en les pròpies valoracions per a reforçar els seus posicionaments ja sigui valorant l'activitat en general, la temporització o el material. I la monoglossia, al llarg del DICES en temes específics com els continguts o les estratègies didàctiques i a les qüestions generals de tancament.
- *El tècnic:* La intravocalització, fa poca referència a la veu de les mestres i dels infants. L'extravocalització, s'utilitza per citar la veu de les mestres i donar força a les seves pròpies intervencions quan valora l'activitat en general o les

infraestructures. I la monoglossia es concentra en temes concrets: l'entorn, els continguts, les valoracions finals i sobretot al material.

La diversitat de veus es fa de forma similar en tots/-es els/ les participants, ja sigui donant peu a d'altres punts de vista i acabant les intervencions amb una partícula interrogativa, com introduir la incertesa (potser, però, crec,...) o en mestres i educadors/-es que introdueixen el "perquè" per introduir una versió de moltes. També donant peu a noves interpretacions, amb el llenguatge no verbal o autocitant-se.

- c) *Gradació*: Existeix un major ús de les categories de força que les de focus. La força s'utilitza de forma homogènia al llarg del DICES i a qualsevol tema, amb un ús similar de la explícita i la implícita. Pel que fa al focus, s'usa més l'agut que l'atenuant.
- *Les Mestres*: Les que menys utilitzen la força explícita, però valoren en tot el gradient d'intensificació. Per la seva banda, són les que més usen la força implícita, també de forma homogènia i independentment del tema. Pel que fa al focus, són les participants que menys utilitzen l'agut, però ho fan al llarg del DICES, sobretot quan valoren els continguts. Pel que fa al focus atenuant, també l'utilitzen al llarg del DICES, sobretot a temàtiques generals com la valoració de l'activitat o d'específiques, com entorn, la temporització o els continguts.
  - *Els/ les educadors/-es*: La força explícita, amb un ús un pèl superior al de les mestres, però inferior al del tècnic. La força implícita a nivell de les mestres a temes com la valoració general de l'activitat, les estratègies didàctiques, el material i a les preguntes de tancament. En relació al focus, l'agut, amb un ús homogeni al llarg del DICES, sobretot a qüestions generals com la valoració inicial de l'activitat o en temes específics com els continguts o les estratègies didàctiques. I el focus atenuant utilitzat en moments puntuals quan es valoren els continguts i el treball previ i posterior.
  - *El tècnic*: És el que més utilitza la força explícita, però la força implícita, amb un ús força baix al llarg del DICES, excepte a qüestions generals de tancament i a temes específics com el material. És el participant que més utilitza el focus agut, tot i que de forma puntual a les preguntes on més intervé, tal i com passa amb el focus atenuant.

### 3.3.3- Quins **recursos lingüístics** s'utilitzen per graduar la **intensitat** i delimitar el **focus**?

- Per a quantificar amb la *força explícita* s'utilitzen adverbis, adjectius i adverbis amb sufixos superlatius o diminutius o combinacions d'adverbis. També l'ús de paraules amb el sentit de maximització, la repetició de frases o paraules i d'altres amb sentit ideacional on el sentit de la intensitat depèn del context.
- Els recursos per introduir la *força implícita* són variats i utilitzats per igual pels/ per les participants: substantius, formes verbals, adjectius, adverbis i sentit ideacional.
- Pel que fa als recursos utilitzats per a *focalitzar de forma aguda*: el llenguatge per a especificar moments determinats (*sempre, a principi de curs,...*), o per delimitar les persones que participen a l'acció avaluada (*tothom, els nostres nens,...*) o per definir l'abast de l'activitat (*Sant Cugat, una part del territori,...*) o com es fa una cosa ("*és una altra història*", "*seria diferent*",...).
- I finalment els recursos per *atenuar*, que van des de comparar amb alguna cosa imprecisa ("*com una mena de...*"), o citar aspectes que no se sap d'on surten ("*no era ben bé...*") o utilitzant formes verbals que introdueixen la incertesa ("*no ho sé*").

Tot seguit podem veure el Quadre resum 5 al voltant de la comparativa de l'ús de categories de Discurs valoratiu entre els/ les participants al DICES "Fem Oli!"



**QUADRE RESUM: COMPARATIVA DE L'ÚS DE CATEGORIES DE DISCURS VALORATIU ENTRE ELS/ LES PARTICIPANTS AL DICES "FEM OLI!"**

<b>Categoria Discurs valoratiu</b>	<b>Participant</b>	<b>Patró</b>	<b>Preguntes</b>	<b>Comentari</b>	
Actitud (1)	Afecte	Mestres	Transversal	Valoració inicial	Valoració general de l'activitat, d'aspectes específics en relació als continguts, el treball previ i posterior i les estratègies didàctiques. Valoració positiva i negativa de la participació dels infants i valoració negativa d'avaluacions en general.
			Continguts		
			Participació infants		
			Preguntes de tancament		
		Educadors/-es	De forma puntual en algunes preguntes generals i específiques	Valoració inicial	Valoració de l'activitat en general, de la participació de les mestres, de la quantitat de continguts, de la reunió prèvia. Valoració positiva de l'autonomia d'infants i valors d'ES
			Preguntes de tancament		
	Tècnic	Puntual, sobretot a preguntes generals	Preguntes de tancament	Temporització, autonomia infants, valoració positiva entorn, valors ES	
	Judici estimació social	Mestres	Transversal	A totes les preguntes del DICES	Comportament infants, aprenentatge, participació de mestres, infants i educadors/-es, expectatives, avaluació
				Continguts	Participació mestres i infants, participació educadors a treball previ, infraestructures, valors ES, resultat final
		Educadors/-es		Estratègies didàctiques	
				Preguntes de tancament	
	Tècnic	Continguts	Resultat final, participació educadors/-es a reunió prèvia, infraestructures, participació mestres i aprenentatge		
		Preguntes de tancament			
	Judici sanció social	Mestres	Transversal	Estratègies didàctiques	Participació mestres, educadors/-es i infants, dificultats a activitat, continguts, material, resultat final
		Educadors/-es	Puntual a preguntes específiques	Estratègies didàctiques	Comportament educadors/-es i infants respecte estratègies didàctiques i material
		Tècnic	Puntual	Continguts	Continguts, participació mestre en general i a reunió prèvia, resultat final i d'altres experiències
	Apreciació reacció	Mestres	Transversal	A totes les preguntes del DICES	Valoració general i d'aspectes específics de l'activitat com l'entorn, la temporització, els continguts a treball previ i a estratègies didàctiques, el material, el resultat final, la participació infants i de mestres, la reunió prèvia. Els continguts en general i l' instrument DICES
				Educadors/-es	Transversal
Tècnic		Transversal però sobretot a les preguntes generals	Material	Resultat final, temporització, continguts en relació a estratègies didàctiques i al treball previ, infraestructures, valors ES i avaluació.	
Preguntes de tancament					

Categoria Discurs valoratiu		Participant	Patró	Preguntes	Comentari
Actitud (2)	Apreciació composició	Mestres	Transversal	Valoració inicial	Participació d'infants, valoració general de l'activitat, estratègies didàctiques, entorn i temporització, treball previ i posterior, continguts, el material i l'avaluació
				Continguts	
				Estratègies didàctiques	
				Preguntes de tancament	
		Educadors/-es	Transversal	Valoració inicial	Les estratègies didàctiques, valoració de l'activitat en general, el material, la temporització, els continguts en relació a la fase prèvia i a les estratègies didàctiques, l'entorn, la reunió prèvia, el resultat final i l'avaluació
				Continguts	
	Estratègies didàctiques				
	Material				
	Tècnic	Puntual a preguntes específiques i de forma significativa a les de tancament	Preguntes de tancament	Valoració general de l'activitat, treball previ i posterior, continguts, valors ES, infraestructures, estratègies didàctiques i altres experiències	
Apreciació taxació social	Mestres	Transversal	Material	Valoració general de l'activitat, el resultat final, l'entorn, continguts en relació a les estratègies didàctiques i a la temporització, participació dels infants en relació a l'entorn, material i infraestructures, estratègies didàctiques i entorn en general i avaluació	
	Educadors/-es	Puntual	Valoració inicial	El resultat final, l'entorn, les estratègies didàctiques i la temporització.	
	Tècnic		Material	Els continguts en relació a objectius de l'activitat, l'entorn i les infraestructures i l'avaluació.	

Categoria Discurs valoratiu		Participant	Patró	Preguntes	Comentari
Compromís	Monoglossia	Mestres	Transversal	A totes les preguntes del DICES	A valoracions taxatives utilitzant partícules lingüístiques per emfatitzar-ho, com el "totalment", per deixar clara la pròpia opinió utilitzant pronoms amb aquest propòsit. A temes com la valoració general de l'activitat, les estratègies didàctiques, la participació dels infants, l'entorn i la temporalitat, els continguts, la fase prèvia, el material i les infraestructures, l'avaluació i la valoració de l'instrument DICES.
		Educatadors/-es		Continguts	Utilització de partícules lingüístiques per a definir el caràcter autoritari de la valoració com el "clar". S'utilitza en temes com la valoració general de l'activitat, el material i les infraestructures, les estratègies didàctiques, la participació dels infants, la temporització, l'entorn i els continguts
				Estratègies didàctiques	
				Material	
	Tècnic	A preguntes específiques i a les de tancament	Material	Ús de paraules que donen força a la idea d'afirmació absoluta com "veritat". En temes com la valoració general de l'activitat, la participació dels/ de les educadors/-es, el treball previ i posterior, el material i les infraestructures i a les estratègies didàctiques	
	Heteroglossia intravocalitzada	Mestres	Transversal	A totes les preguntes del DICES	En referència a diverses persones, amb partícules interrogatives buscant l'aprovació dels/ de les altres o amb el "potser" per donar entrada a d'altres opcions, introduint la veu dels infants i la dels/ de les educadors/-es, referint-se a opinions anteriors, introduint la incertesa o partícules lingüístiques com el "perquè" que donen entrada a diferents possibilitats, utilitzant el llenguatge no verbal
		Educatadors/-es			Introduint la veu dels/ de les educadors/-es i la dels infants i en menor mesura la de les mestres, donant entrada a d'altres opcions al discurs utilitzant partícules interrogatives buscant l'aprovació dels/ de les demès o utilitzant el "perquè" per obrir el ventall de possibilitats d'una valoració. Ús del llenguatge no verbal en menor mesura.
		Tècnic		A totes les preguntes del DICES excepte a les que no intervé	Introduint la veu de les mestres i dels infants en menor mesura i sobretot la dels/ de les educadors/-es incloent-se a ell mateix. Introduint d'altres veus al discurs mitjançant partícules lingüístiques com "però", "potser", "també". També mitjançant el llenguatge no verbal i les partícules interrogatives per buscar l'aprovació de la resta de participants. També dona entrada a la incertesa.
	Heteroglossia extravocalitzada	Mestres	Transversal	Valoració inicial	Per a donar força als seus posicionaments, per introduir la veu d'infants i dels/ de les educadors/-es. A temes en relació al resultat final, les estratègies didàctiques, la temporització, la participació dels infants i els continguts en relació a les estratègies didàctiques, la reunió prèvia en relació a continguts i l'avaluació.
		Educatadors/-es	Puntual al llarg del DICES	Preguntes específiques	Per a donar força a les seves valoracions, per citar la seva veu exclusivament. En temes com la temporització, les estratègies didàctiques, la participació dels infants, el material i l'activitat en general.
		Tècnic	Puntual	Material	Per a donar força a les seves valoracions i en temes com l'entorn i les infraestructures i a la valoració general de l'activitat.

Categoria Discurs valoratiu		Participant	Patró	Preguntes	Comentari
Gradació	Força explícita	Mestres	Transversal	A totes les preguntes del DICES	S'utilitza per intensificar tant positivament com negativament qualsevol dels temes tractats al DICES. Ús de partícules lingüístiques com adverbis per a intensificar (més, molt, tothom, mica, res, ningú) o donar valors intermedis d'intensitat (al menys, prou, no només), ús de sufixos superlatius o diminutius, combinacions d'adverbis per ajustar la intensitat (mica més), repetició de frases, paraules o expressions, frases amb sentit ideacionals.
		Educadors/-es		A totes les preguntes del DICES excepte a les que no intervé	
		Tècnic			
	Força implícita	Mestres	Transversal	A totes les preguntes del DICES	Ús de substantius (fred, proposta, por, pànic), formes verbals (agradar, encantar), adjectius (complicat, important, fantàstic), adverbis (malament, bé), frases amb sentit ideacional ("val la pena") tot i que només en mestres.
		Educadors/-es		Sobretot a preguntes generals, estratègies didàctiques i material	
		Tècnic	Puntual excepte a darreres preguntes del DICES	Material i preguntes de tancament	
	Focus agut	Mestres	Transversal	A totes les preguntes del DICES, sobretot a la dels continguts	Recursos temporals ("sempre"), per explicitar qui realitza l'acció ("tothom"), en quin moment ("en un inici"), a on ("a l'escola"). També per especificar com es fan les coses ("és una altra història").
		Educadors/-es		Sobretot a la valoració inicial, els continguts, les estratègies didàctiques i la participació	
		Tècnic	Transversal però de forma puntual	A continguts i preguntes de tancament	
	Focus atenuant	Mestres	Transversal	Sobretot a preguntes inicials del DICES	Comparacions amb qüestions imprecises ("és com una capa"), que no queda clar el seu origen o no és el que s'esperava ("no era ben bé") o formes verbals que introdueixen la incertesa ("crec que...")
		Educadors/-es	De forma puntual	Continguts i treball previ i posterior	
		Tècnic		Continguts i Propostes i millores	

Quadre resum 5- Comparativa de l'ús de categories de discurs valoratiu entre els/ les participants al DICES "Fem Oli!"

## **F4- COM ES DISTRIBUEIXEN ELS DIFERENTS TEMES DE DISCURS EN EDUCACIÓ PER A LA SOSTENIBILITAT A CADA PREGUNTA DEL DICES, SEGONS EL/ LA PARTICIPANT?**

### **Introducció**

En aquest apartat de l'anàlisi veurem la distribució de les diferents categories de Discurs en EpS al llarg del desenvolupament del DICES, diferenciant cada participant (mestres, educadors/-es i tècnic de l'ajuntament). Aquest anàlisi es farà analitzant a cada pregunta del DICES, la distribució d'aquestes categories a cada participant. L'objectiu serà esbrinar a quina o quines preguntes es parla més sobre un determinat tema i amb quines altres temàtiques es relacionen els temes analitzats.

Les dades que es valoraran corresponen al nombre de vegades que apareix una categoria de Discurs en EpS en qüestió, a la pregunta que s'analitza, i en un participant determinat; aquesta dada es dividirà pel nombre total de valoracions que tenen lloc en aquesta pregunta, en relació al participant en qüestió. Els resultats es mostraran en

percentatges i es representaran gràficament amb diagrames de barres horitzontals amb percentatges apilats.

Aquest capítol 4 de Resultats donarà resposta a la subpregunta 2.2 “Es valoren de la mateixa manera els diferents temes de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat al llarg del DICES per part dels/ de les participants?”, corresponent a la pregunta específica 2 del bloc de preguntes de recerca al voltant de la caracterització del Discurs avaluatiu (veure figura 13).

### CARACTERITZACIÓ DEL DISCURS AVALUATIU

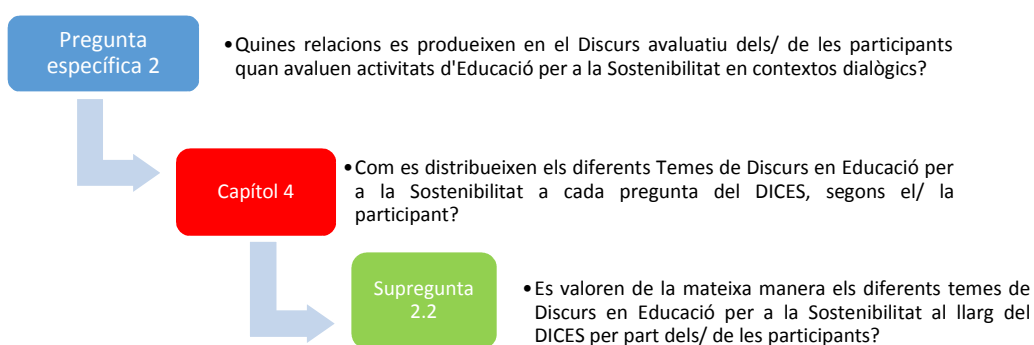


Figura 13- Relació Capítol 4 de resultats amb preguntes de recerca

#### 4.1- Quina és la distribució de les diferents categories de Discurs en EpS a cada pregunta del DICES?

En aquest apartat s'analitzarà la distribució de cadascun dels temes de Discurs en EpS a cada pregunta del DICES per separat, i comparant les dades entre participants.

##### 4.1.1- Quina és la distribució de la categories de Discurs en EpS a la pregunta "Valoració general de l'activitat" per cada participant?

A la taula 4.1.1 observem la distribució de les diferents categories de Discurs en EpS a la pregunta "Valoració general de l'activitat" del DICES "Fem Oli!" i a cada participant.

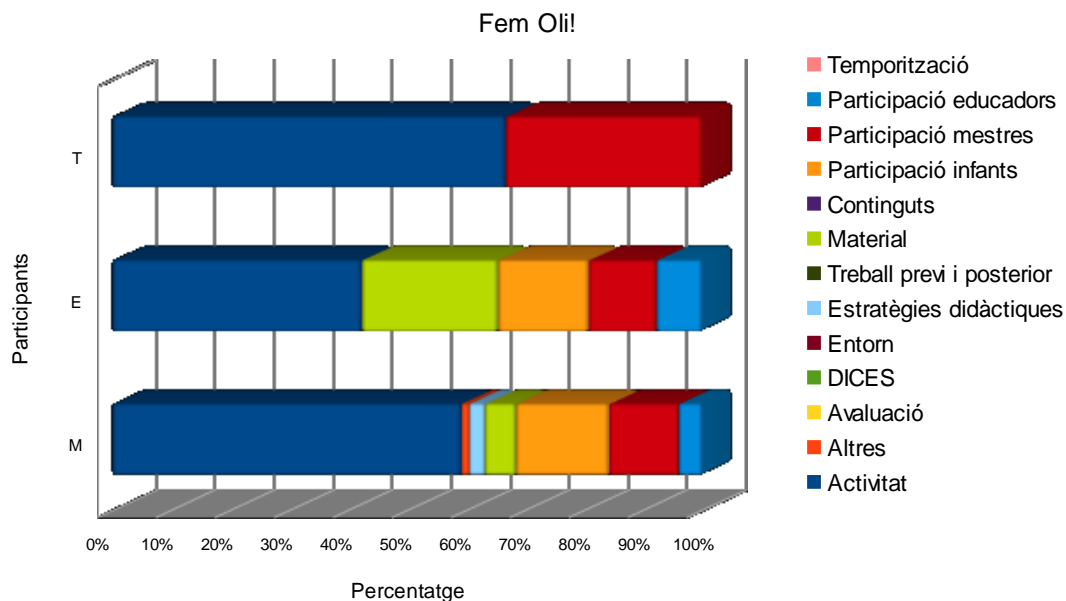
Si ens fixem en la gràfica 4.1.1, veurem que al tractar-se d'una pregunta d'àmbit més general, a la part introductòria del DICES el que es valora majoritàriament són aspectes generals de l'activitat. D'altres temes associats que apareixen molt en aquesta valoració inicial, són els que fan referència a la participació, sobretot d'infants, de mestres i d'educadors/-es, en mestres i educadors/-es, i exclusivament de les mestres per part del tècnic.

Pregunta DICES	Valoració gral. activitat		
Categories Discurs en EpS	Mestres	Educadors/-es	Tècnic
Activitat	60,00	42,31	66,67
Altres	1,33	0,00	0,00
Avaluació	0,00	0,00	0,00
DICES	0,00	0,00	0,00
Entorn	0,00	0,00	0,00
Estratègies didàctiques	2,67	0,00	0,00
Treball previ i posterior	0,00	0,00	0,00
Material	5,33	23,08	0,00
Continguts	0,00	0,00	0,00
Participació infants	16,00	15,38	0,00
Participació mestres	12,00	11,54	33,33
Participació educadors	4,00	7,69	0,00
Temporització	0,00	0,00	0,00

Taula 4.1.1- Distribució de categories de Discurs en EpS a la pregunta "Valoració general" per participant (%)

Els temes més específics no apareixen en aquesta primera presa de contacte al DICES, excepte en el cas dels/ de les educadors/-es que valoren bastant al voltant del material, aspecte que ens pot començar a donar pistes sobre quines són les temàtiques on els interessa més que s'hi valorin aspectes concrets.

Categories Temes d'interès a la pregunta de valoració general per participant (%)



Gràfica 4.1.1- Distribució de categories de Discurs en EpS a la pregunta "Valoració general" per participant (%)

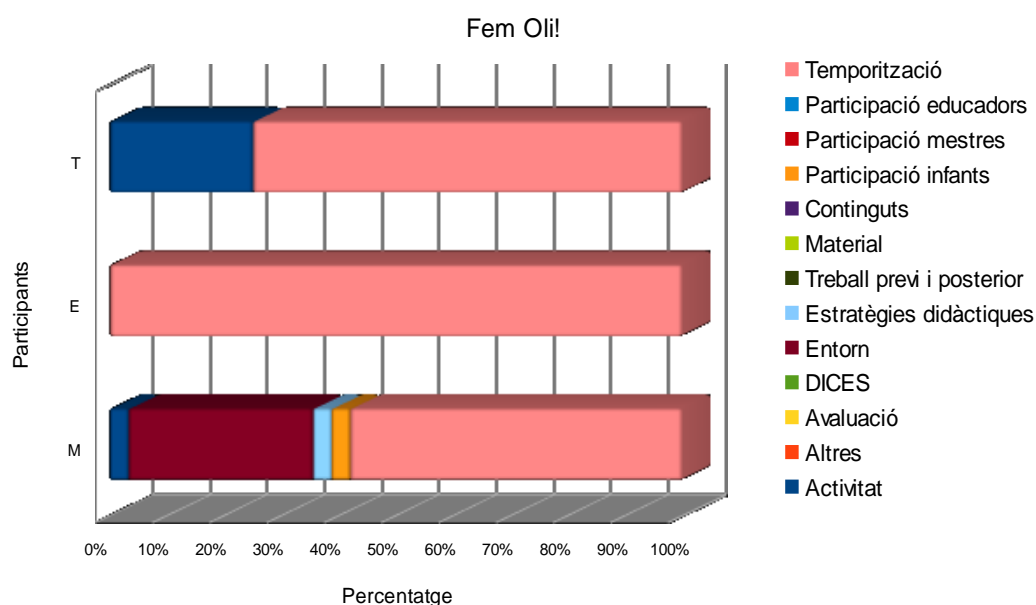
#### 4.1.2- Quina és la distribució de la categories de Discurs en Eps a la pregunta "Entorn- temporalitat" per cada participant?

A la taula 4.1.2 observem la distribució de les diferents categories de Discurs en EpS a la pregunta "Entorn- temporalitat" del DICES "Fem Oli!", i a cada participant.

Pregunta DICES	Entorn- temporalitat		
	Mestres	Educadors/-es	Tècnic
Activitat	2,70	0,00	25,00
Altres	0,00	0,00	0,00
Avaluació	0,00	0,00	0,00
DICES	0,00	0,00	0,00
Entorn	27,03	0,00	0,00
Estratègies didàctiques	2,70	0,00	0,00
Treball previ i posterior	0,00	0,00	0,00
Material	0,00	0,00	0,00
Continguts	0,00	0,00	0,00
Participació infants	2,70	0,00	0,00
Participació mestres	0,00	0,00	0,00
Participació educadors	0,00	0,00	0,00
Temporització	48,65	100,00	75,00

Taula 4.1.2- Distribució de categories de Discurs en EpS a la pregunta "Entorn- temporalitat" per participant (%)

#### Categories Temes d'interès a la pregunta de l'entorn- temporalitat per participant (%)



Gràfica 4.1.2- Distribució de categories de Discurs en EpS a la pregunta "Entorn- temporalitat" per participant (%)



Si ens fixem en la gràfica 4.1.2, podem apreciar que els/ les participants relacionen el tema de l'entorn amb la temporització. Això és així perquè quan parlen de la temporització, ho relacionen amb el currículum escolar i el moment en que s'ha de fer l'activitat. Tot i que la temàtica de l'entorn no apareix gairebé directament quan es demana (només les mestres en fan referència), és una de les qüestions que podem considerar transversal, ja que com hem vist en anteriors anàlisis i tal com confirmaran les següents taules i gràfiques d'aquest apartat, és un tema que va apareixent al llarg del DICES. Finalment, en relació al tècnic, el fet que valori aspectes de l'activitat en general a la pregunta d'entorn- temporalitat, és poc significatiu pel nombre total de valoracions, però proporcionalment té la seva rellevància.

#### 4.1.3- Quina és la distribució de la categories de Discurs en EpS a la pregunta "Continguts" per cada participant?

A la taula 4.1.3 observem la distribució de les diferents categories de Discurs en EpS a la pregunta "Continguts" del DICES "Fem Oli!", i a cada participant.

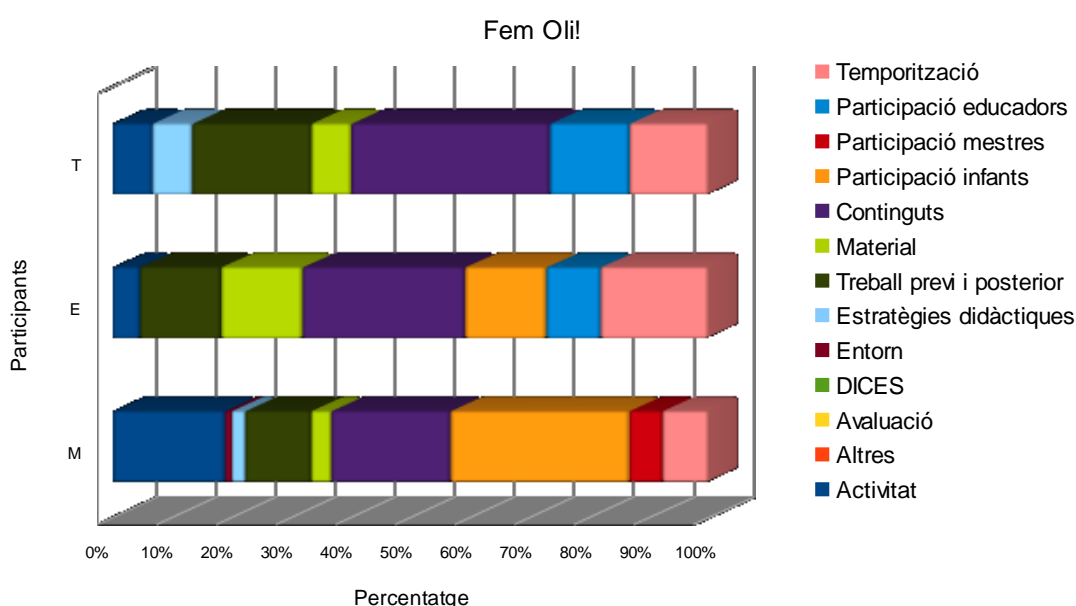
A la gràfica 4.1.3, podem apreciar com els continguts són una temàtica de les que considerem transversals, ja que s'hi relacionen molts altres aspectes de l'activitat, sobretot amb el treball previ i posterior en tots/-es els/les participants, o amb la participació dels infants, principalment més en les mestres que en els/ les educadors/-es i que en el tècnic, que no en fa menció.

Pregunta DICES	Continguts		
	Mestres	Educadors/-es	Tècnic
<b>Categories Discurs en EpS</b>			
<b>Activitat</b>	18,89	4,55	7,14
<b>Altres</b>	0,00	0,00	0,00
<b>Avaluació</b>	0,00	0,00	0,00
<b>DICES</b>	0,00	0,00	0,00
<b>Entorn</b>	1,11	0,00	0,00
<b>Estratègies didàctiques</b>	2,22	0,00	7,14
<b>Treball previ i posterior</b>	11,11	13,64	21,43
<b>Material</b>	3,33	13,64	7,14
<b>Continguts</b>	20,00	27,27	35,71
<b>Participació infants</b>	30,00	13,64	0,00
<b>Participació mestres</b>	5,56	0,00	0,00
<b>Participació educadors</b>	0,00	9,09	14,29
<b>Temporització</b>	7,78	18,18	14,29

Taula 4.1.3- Distribució de categories de Discurs en EpS a la pregunta "Continguts" per participant (%)

Els continguts es valoren de forma específica en aquesta pregunta, sobretot en educadors/-es i el tècnic. En canvi, en les mestres, tot i que hi ha un percentatge significatiu de valoracions al voltant d'aquesta temàtica, no és el tema que avaluen principalment (observem percentatges superiors en la participació dels infants). Un altre qüestió que també es valora molt és la temporització, principalment en els/ les educadors/-es, quan parlen de la dificultat de trobar temps per encabir tots els continguts que es volen donar a l'activitat. Un aspecte curiós, és que les mestres lliguen els continguts a la seva participació i en canvi els/ les educadors/-es i el tècnic, ho fan a la participació dels/ de les educadors/-es.

Categories Temes d'interès a la pregunta de continguts per participant (%)



Gràfica 4.1.3- Distribució de categories de Discurs en EpS a la pregunta "Continguts" per participant (%)

Finalment els continguts també es relacionen amb el material, sobretot en els/ les educadors/-es i en menor mesura en el tècnic, en aquest cas relacionat amb el material que es dona a les mestres abans de fer l'activitat. A nivell general, veiem que hi ha una major relació de la temàtica dels continguts amb aspectes específics de l'activitat (recordar que aquesta pregunta és la primera del bloc de qüestions específiques en el DICES) i a més es tracten qüestions on els continguts que s'imparteixen hi tenen força relació: els material, el treball previ i posterior, si són adequats per als infants i fins i tot com es transmeten, en el cas del tècnic que fa una petita menció a les estratègies didàctiques. Existeix una gairebé nul·la relació entre continguts i l'entorn en tots/-es els/ les participants, tal i com confirma la taula 4.1.2. El mateix passa entre els continguts i les estratègies didàctiques, en el cas dels/ de les educadors/-es, aspecte que es confirma en properes anàlisis.

#### 4.1.4- Quina és la distribució de la categories de Discurs en EpS a la pregunta "Fase prèvia i posterior" per cada participant?

A la taula 4.1.4 observem la distribució de les diferents categories de Discurs en EpS a la pregunta "Fase prèvia i posterior" del DICES "Fem Oli!", i a cada participant.

A la gràfica 4.1.4, veiem clarament que quan es demana sobre la Fase prèvia i posterior de l'activitat, el tema amb que es relaciona és amb el treball previ i posterior que és el que hauríem d'esperar. El fet que apareguin poques referències a d'altres temes en les valoracions dels/ de les participants, ens indica que estem davant d'un tema força específic, molt situat en un moment determinat del procés d'ensenyament – aprenentatge, tot i que en d'altres preguntes s'hi faci referència de forma indirecta, com hem vist en l'anterior apartat sobre els continguts, on es valora la documentació que es dona a les mestres, abans de fer l'activitat.

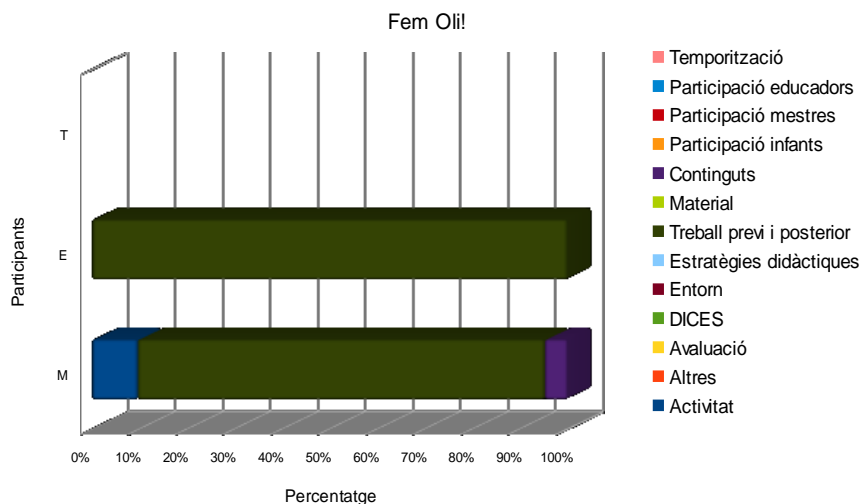
Pregunta DICES	Fase Prèvia i Posterior			
	Categories Discurs en EpS	Mestres	Educadors/-es	Tècnic
Activitat		9,52	0,00	0,00
Altres		0,00	0,00	0,00
Avaluació		0,00	0,00	0,00
DICES		0,00	0,00	0,00
Entorn		0,00	0,00	0,00
Estratègies didàctiques		0,00	0,00	0,00
Treball previ i posterior		85,71	100,00	0,00
Material		0,00	0,00	0,00
Continguts		4,76	0,00	0,00
Participació infants		0,00	0,00	0,00
Participació mestres		0,00	0,00	0,00
Participació educadors		0,00	0,00	0,00
Temporització		0,00	0,00	0,00

Taula 4.1.4- Distribució de categories de Discurs en EpS a la pregunta "Fase Prèvia i Posterior" per participant (%)

Cal comentar dues qüestions: les mestres fan petites referències a l'activitat en general quan mencionen aspectes que s'expliquen a la documentació prèvia i als continguts (en relació al treball previ i posterior). I la manca d'intervencions del tècnic, que per una banda, ja ha parlat sobre aquest tema en l'anterior pregunta i per altra, tal i com veurem en propers anàlisis, valora una part de la fase prèvia i posterior quan es demana a la pregunta específica sobre la reunió prèvia (veure taula 4.1.7).

El tècnic tracta aquesta temàtica d'una forma més específica i no tan transversal com fan mestres i educadors/-es.

Categories Temes d'interès a la pregunta de Fase Prèvia i Posterior per participant (%)



Gràfica 4.1.4- Distribució de categories de Discurs en EpS a la pregunta "Fase Prèvia i Posterior" per participant (%)

#### 4.1.5- Quina és la distribució de la categories de Discurs en EpS a la pregunta "Estratègies didàctiques" per cada participant?

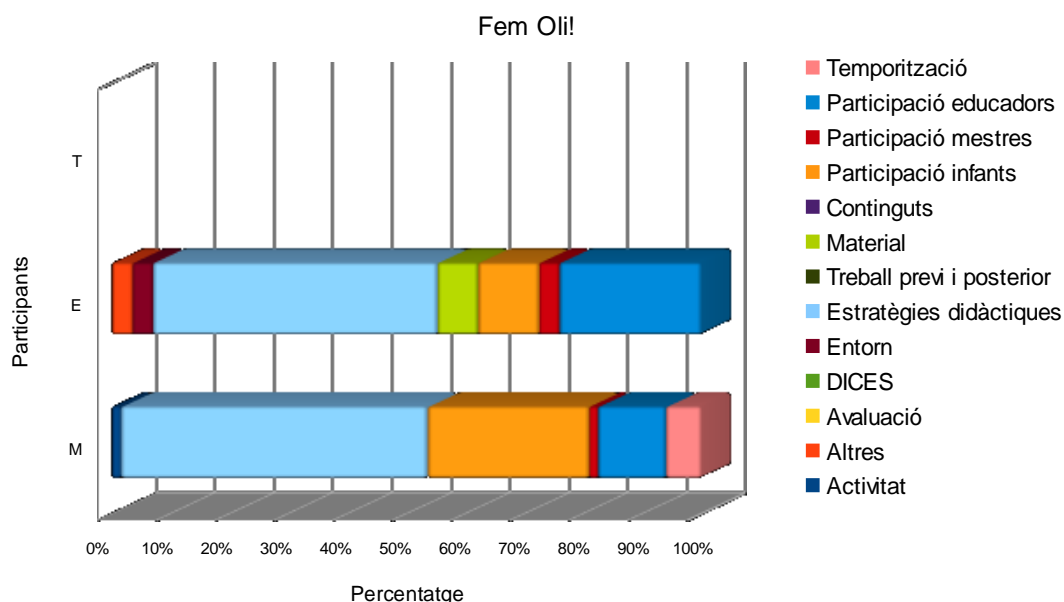
A la taula 4.1.5 observem la distribució de les diferents categories de Discurs en EpS a la pregunta "Estratègies didàctiques" del DICES "Fem Oli!", i a cada participant.

Pregunta DICES	Estratègies didàctiques		
	Mestres	Educadors/-es	Tècnic
Activitat	1,45	0,00	0,00
Altres	0,00	3,45	0,00
Avaluació	0,00	0,00	0,00
DICES	0,00	0,00	0,00
Entorn	0,00	3,45	0,00
Estratègies didàctiques	52,17	48,28	0,00
Treball previ i posterior	0,00	0,00	0,00
Material	0,00	6,90	0,00
Continguts	0,00	0,00	0,00
Participació infants	27,54	10,34	0,00
Participació mestres	1,45	3,45	0,00
Participació educadors	11,59	24,14	0,00
Temporització	6,06	0,00	0,00

Taula 4.1.5- Distribució de categories de Discurs en EpS a la pregunta "Estratègies didàctiques" per participant (%)

Ens trobem davant d'una temàtica que apareix exclusivament a la pregunta específica del DICES, tal com s'observa a la gràfica 4.1.5, i que es relaciona amb la participació dels que valoren. Les mestres ho fan més des de la seva òptica, sense defugir la valoració de com ho fan els/ les educadors/-es. Per altra banda, els/ les educadors/-es es centren més a valorar les estratègies didàctiques en relació a la seva participació, però no deixen d'avaluar el paper que hi juguen les mestres. Pel que fa a la no intervenció del tècnic en aquesta pregunta, pot ser degut a que les estratègies didàctiques no siguin un dels temes prioritaris per a ell (de fet se li demana valorar una cosa que no ha vist, perquè el tècnic no assisteix a l'activitat). Es descarta que faci un tractament transversal d'aquesta temàtica al llarg del DICES, ja que només en parla a la pregunta sobre els continguts (veure taula 4.1.3) i de passada en una de les preguntes de tancament del DICES, tal i com veurem més endavant. Pel que fa a d'altres temàtiques que també apareixen en els resultats analitzats, tot i que amb uns percentatges força baixos, també trobem diferències entre les mestres i els/ les educadors/-es. Les primeres relacionen les estratègies didàctiques amb la temporització (quan valoren la falta de temps per fer algunes de les activitats proposades sobretot a la tarda). O en els cas dels/ de les educadors/-es, quan valoren el material utilitzat en algunes de les estratègies didàctiques.

Categories Temes d'interès a la pregunta d'Estratègies Didact. per participant (%)



Gràfica 4.1.5- Distribució de categories de Discurs en EpS a la pregunta "Estratègies didàctiques" per participant (%)

Un aspecte que també sorprèn és que els/ les participants relacionin les estratègies didàctiques amb la participació dels educadors/-es (normal perquè són els/ les que les han desenvolupat) i amb la participació dels infants (normal també, són els que les viuen), però no existeixi gairebé la relació amb la participació de les mestres que també prenen part a l'activitat. En el cas dels/ de les educadors/-es, podria ser un indicatiu de que quan preparen les estratègies didàctiques, aquestes estan més pensades per als infants. Pel que fa a les mestres, es pot suposar que a les valoracions on relacionen les estratègies didàctiques amb la participació dels infants, el que estan fent, implícitament, és valorar des del seu punt de vista com a mestres aquesta temàtica, ja que ho enfoquen a com ho van viure els infants, però des del seu punt de vista:

*"això els va fer [estar més tranquil·lets, jo crec" M6OLI(1315)*

#### 4.1.6- Quina és la distribució de la categories de Discurs en EpS a la pregunta "Participació infants" per cada participant?

A la taula 4.1.6 observem la distribució de les diferents categories de Discurs en EpS a la pregunta "Participació infants" del DICES "Fem Oli!", i a cada participant.

Pregunta DICES	Participació infants		
	Mestres	Educadors/-es	Tècnic
Activitat	5,45	0,00	0,00
Altres	3,64	0,00	0,00
Avaluació	0,00	0,00	0,00
DICES	0,00	0,00	0,00
Entorn	3,64	7,14	0,00
Estratègies didàctiques	14,55	21,43	0,00
Treball previ i posterior	0,00	0,00	0,00
Material	1,82	0,00	0,00
Continguts	0,00	0,00	0,00
Participació infants	36,36	57,14	100,00
Participació mestres	32,73	14,29	0,00
Participació educadors	1,82	0,00	0,00
Temporització	0,00	0,00	0,00

Taula 4.1.6- Distribució de categories de Discurs en EpS a la pregunta "Participació Infants" per participant (%)

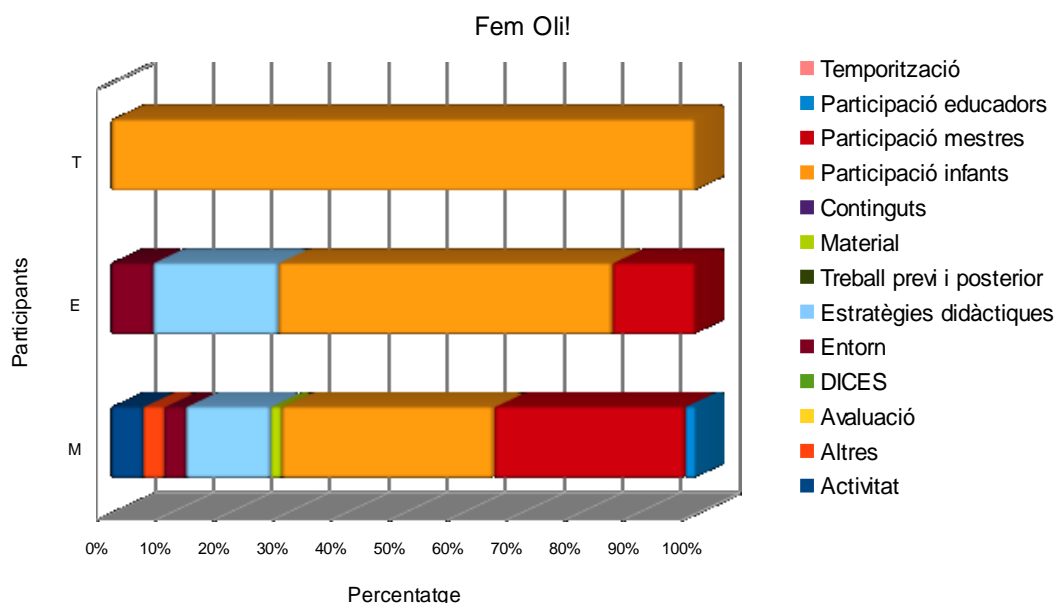
A la gràfica 4.1.6, podem observar com el tema que més es valora a la pregunta al voltant de la participació dels infants, és precisament aquest tema, amb diferències entre els/ les participants. Les mestres no deslliguen la participació dels infants amb la seva,

fet que ens demostra la gran interrelació que hi ha entre ells/-es. Els/ les educadors/-es també es fixen en aquesta relació però amb una menor intensitat. Un altre aspecte interessant són les valoracions al voltant de les estratègies didàctiques que apareixen en aquesta pregunta, tant en mestres com en educadors/-es, on es valora si aquestes són apropiades pel nivell educatiu dels infants. Pel que fa a la relació que s'estableix entre infants i entorn, valorada de forma molt residual per mestres i educadors/-es, es refereix al moment en que es comenta una situació de risc en el desenvolupament de la gimcana.

*"jo vaig trobar un camió en allí que anava ( ) que anava... que això em va fer una [( ) el primer grup que va fer el canvi hi havia un camió]" M4OLI(1860-1862)*

Finalment, destacar el ple de valoracions al voltant de la participació dels infants pel que fa al tècnic. Cal tenir en compte que el tècnic en aquesta pregunta participa molt poc, ja sigui perquè és un tema que li interessa poc, ja sigui pel fet comentat amb anterioritat de que ell no assisteix a les activitats quan es fan, i li és difícil de valorar als infants. Si més no, la participació dels infants no és un tema transversal per a ell, com si que ho és per les mestres, ja que va apareixent a diferents preguntes del DICES.

Categories Temes d'interès a la pregunta de Participació infants per participant (%)



Gràfica 4.1.6- Distribució de categories de Discurs en EpS a la pregunta "Participació Infants" per participant (%)

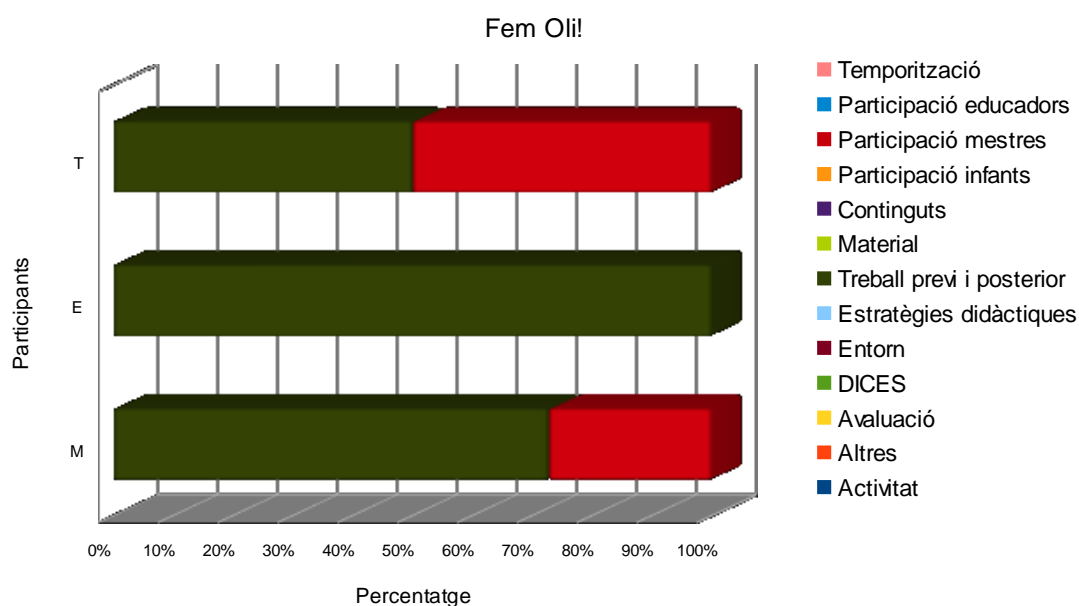
#### 4.1.7- Quina és la distribució de la categories de Discurs en EpS a la pregunta "Reunió prèvia" per cada participant?

A la taula 4.1.7 observem la distribució de les diferents categories de Discurs en EpS a la pregunta "Reunió prèvia" del DICES "Fem Oli!", i a cada participant.

Pregunta DICES	Reunió prèvia		
	Mestres	Educadors/-es	Tècnic
Activitat	0,00	0,00	0,00
Altres	0,00	0,00	0,00
Avaluació	0,00	0,00	0,00
DICES	0,00	0,00	0,00
Entorn	0,00	0,00	0,00
Estratègies didàctiques	0,00	0,00	0,00
Treball previ i posterior	72,73	100,00	50,00
Material	0,00	0,00	0,00
Continguts	0,00	0,00	0,00
Participació infants	0,00	0,00	0,00
Participació mestres	27,27	0,00	50,00
Participació educadors	0,00	0,00	0,00
Temporització	0,00	0,00	0,00

Taula 4.1.7- Distribució de categories de Discurs en EpS a la pregunta "Reunió prèvia" per participant (%)

#### Categories Temes d'interès a la pregunta de Reunió prèvia per participant (%)



Gràfica 4.1.7- Distribució de categories de Discurs en EpS a la pregunta "Reunió prèvia" per participant (%)



A la gràfica 4.1.7, observem com a la pregunta al voltant de la reunió prèvia, es valoren principalment dues temàtiques, el treball previ i posterior i la participació de les mestres. Ens trobem davant d'un dels temes menys transversals dels que es valoren al llarg del DICES, ja que gairebé només se'n parla a la pregunta específica i a la de la temporització (taula 4.1.2), a més d'algunes referències a continguts (taula 4.1.3).

La relació que es dóna amb d'altres temàtiques, és al voltant de la participació de les mestres, que no deixen de ser les que tenen una participació més directa.

#### 4.1.8- Quina és la distribució de la categories de Discurs en EpS a la pregunta "Material" per cada participant?

A la taula 4.1.8 observem la distribució de les diferents categories de Discurs en EpS a la pregunta "Material" del DICES "Fem Oli!", i a cada participant.

A la gràfica 4.1.8, podem veure que quan es valora el material, tant en mestres com educadors/-es, és la temàtica que apareix a més intervencions; en canvi, en el tècnic aquest tema no apareix i si que es valora l'entorn en relació al material, aspecte que també trobem en les valoracions de la resta de participants, tot i que amb uns valors inferiors. Aquest patró de resposta del tècnic es deu a que els/ les educadors/-es estableixen una interpretació entre les infraestructures del lloc on es realitza l'activitat, com a material que forma part de l'activitat.

Pregunta DICES	Material		
	Mestres	Educadors/-es	Tècnic
<b>Categories Discurs en EpS</b>			
<b>Activitat</b>	15,38	0,00	13,33
<b>Altres</b>	0,00	0,00	0,00
<b>Avaluació</b>	0,00	0,00	0,00
<b>DICES</b>	0,00	0,00	6,67
<b>Entorn</b>	5,13	10,00	73,33
<b>Estratègies didàctiques</b>	0,00	0,00	0,00
<b>Treball previ i posterior</b>	0,00	0,00	0,00
<b>Material</b>	46,15	80,00	0,00
<b>Continguts</b>	0,00	0,00	0,00
<b>Participació infants</b>	17,95	0,00	0,00
<b>Participació mestres</b>	2,56	5,00	0,00
<b>Participació educadors</b>	12,82	5,00	6,67
<b>Temporització</b>	0,00	0,00	0,00

Taula 4.1.8- Distribució de categories de Discurs en EpS a la pregunta "Material" per participant (%)

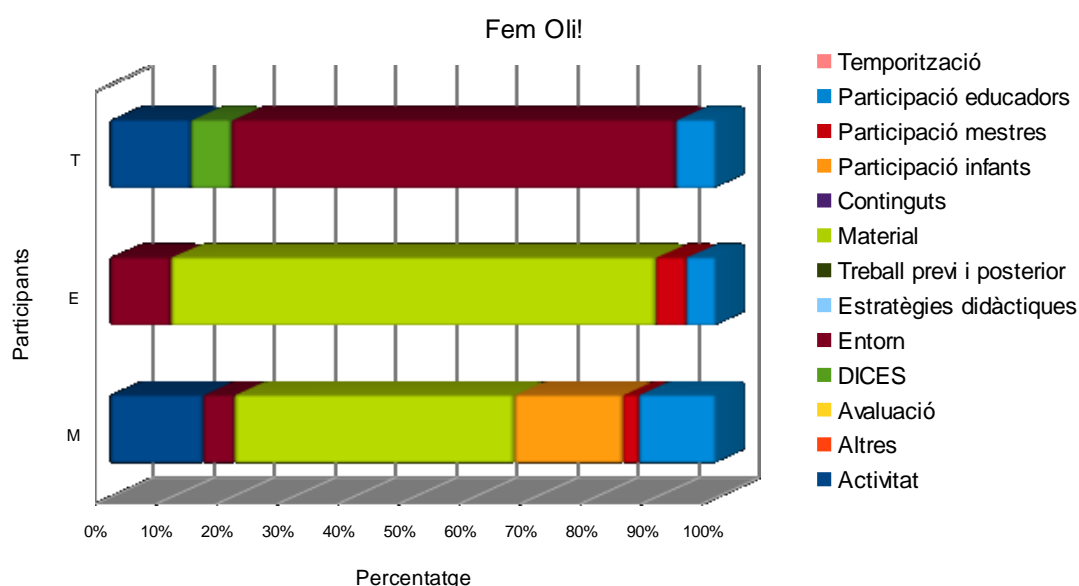
Per això, quan es demana per aquesta temàtica, els/ les educadors/-es valoren que fan falta infraestructures i és aquí on intervé el tècnic, com a coordinador de les activitats, per donar la seva opinió:

"Costa molt habilitar..." TOLI(2200) (quan parla de les dificultats per tenir les infraestructures que demanen els/ les educadors/-es al lloc on es fa l'activitat).

També és interessant veure com una de les relacions interessants que es produeix és amb la participació. Aquest fet ens indica que el material en si és important, però també ho és valorar com funciona amb els/ les participants de l'activitat. Per això mestres avaluen principalment la relació amb els infants i amb els educadors/-es. Els/ les educadors/-es fan aquesta relació amb la participació, però amb uns valors diferents, repartint les valoracions entre la participació mestres i educadors/-es a parts iguals. En el cas del tècnic, aquesta relació només es dona en la participació dels educadors/-es.

Aquestes dades ens mostren les preferències dels/ de les diferents participants a l'hora de valorar la participació: global en el cas de les mestres, només en mestres i ells mateixos en el cas dels/ de les educadors/-es (un material que els hi vagi bé de manipular i que agradi a les mestres). I el tècnic que només fa referència a la participació d'educadors/-es, que és la que sembla que prioritzi com a coordinador de les activitats. Les valoracions on es relaciona material i participació, tant fan referència a materials que s'utilitzen en l'activitat, com a les infraestructures del lloc on es realitza l'activitat.

Categories Temes d'interès a la pregunta de Material per participant (%)



Gràfica 4.1.8- Distribució de categories de Discurs en EpS a la pregunta "Material" per participant (%)

#### 4.1.9- Quina és la distribució de la categories de Discurs en EpS a la pregunta "Valoració final" per cada participant?

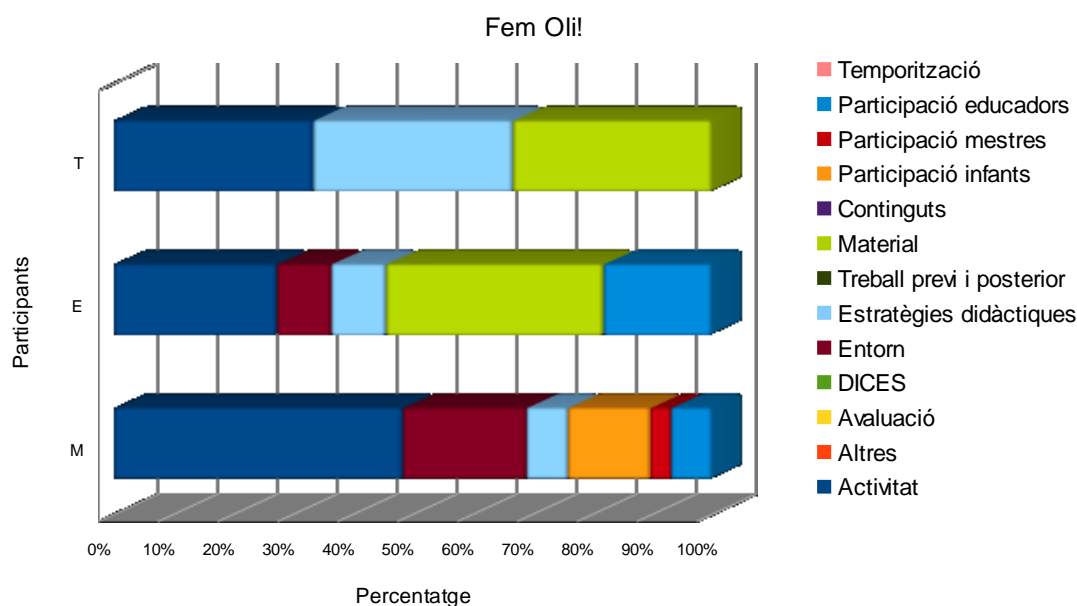
A la taula 4.1.9 observem la distribució de les diferents categories de Discurs en Eps a la pregunta "Valoració final" del DICES "Fem Oli!", i a cada participant.

Si ens fixem en la gràfica 4.1.9, podrem apreciar que en la valoració final, tant mestres com educadors/-es valoren una major diversitat de temes, respecte el tècnic, que només parla de l'activitat en general, les estratègies didàctiques i el material. Precisament aquest dos temes són els que fins el moment el tècnic no ha valorat encara, ja que a les preguntes específiques sobre la fase prèvia i posterior i les estratègies didàctiques, el tècnic no en fa referència (veure apartat 4.1.4 i 4.1.5). Tot i així, els/ les educadors/-es també valoren de forma destacada el material a la pregunta de valoració final, encara que també ho facin a la pregunta específica al voltant del material. Aquestes dades ens indiquen que per als/ a les educadors/-es, els aspectes al voltant del material, són molt importants, ja que, a més a més, ja és un tema que valoren a la pregunta de valoració inicial. En el cas de les mestres, a la pregunta de valoració inicial (taula 4.1.1), ja avaluaven molt la participació, com els/ les educadors/-es i el tècnic, però només són elles les que continuen valorant aquest aspecte de l'activitat a la valoració final.

Pregunta DICES	Valoració final			
	Categories Discurs en EpS	Mestres	Educadors/-es	Tècnic
Activitat		48,28	27,27	33,33
Altres		0,00	0,00	0,00
Avaluació		0,00	0,00	0,00
DICES		0,00	0,00	0,00
Entorn		20,69	9,09	0,00
Estratègies didàctiques		6,90	9,09	33,33
Treball previ i posterior		0,00	0,00	0,00
Material		0,00	36,36	33,33
Continguts		0,00	0,00	0,00
Participació infants		13,79	0,00	0,00
Participació mestres		3,45	0,00	0,00
Participació educadors		6,90	18,18	0,00
Temporització		0,00	0,00	0,00

Taula 4.1.9- Distribució de categories de Discurs en EpS a la pregunta "Valoració final" per participant (%)

## Categories Temes d'interès a la pregunta de Valoració Final per participant (%)



Gràfica 4.1.9- Distribució de categories de Discurs en EpS a la pregunta "Valoració final" per participant (%)

De fet, aquesta pregunta ja és una de les de tancament i per això un percentatge elevat de les valoracions tenen un caire més general, tot i que s'hi valoren més temes específics que en la de valoració inicial, sobretot en els/ les educadors/-es i en el tècnic

### 4.1.10- Quina és la distribució de la categories de Discurs en EpS a la pregunta "Potencialitat/ millora" per cada participant?

A la taula 4.1.10 observem la distribució de les diferents categories de Discurs en EpS a la pregunta "Potencialitat/ millora" del DICES "Fem Oli!", i a cada participant.

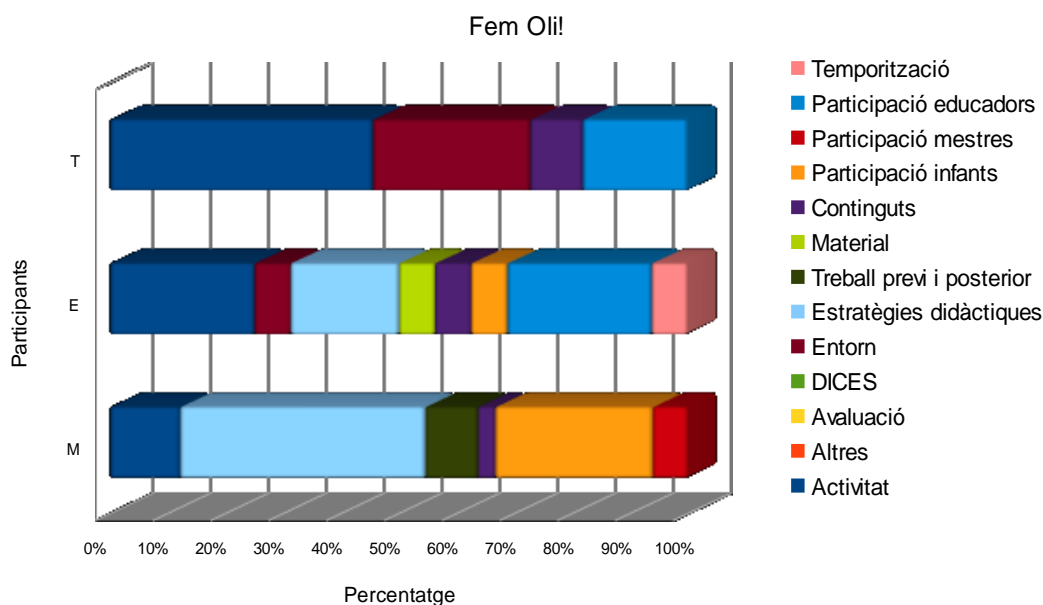
A la gràfica 4.1.10, podem apreciar com les potencialitats- millores proposades per les mestres són totes al voltant de la participació, ja sigui directament valorant sobretot la participació d'infants o la seva, en aquest cas amb menor mesura. I indirectament, a través de la valoració de les estratègies didàctiques utilitzades pels/ per les educadors/-es. Un altre aspecte destacable és que el percentatge de valoracions al voltant de l'activitat en general és baix en mestres, mitjà en educadors/-es i alt en el tècnic. Aquesta tendència és diferent a la que podem trobar a la pregunta al voltant de la valoració inicial de l'activitat (taula 4.1.1), on són les mestres les que més valoren l'activitat en general, els/ les educador/-es una mica menys i el tècnic, que ho torna a fer molt. Una altra qüestió que hem anat veient en la primera de les preguntes de tancament (veure taula 4.1.9), és que es valoren més aspectes específics de l'activitat i això també passa a la

pregunta de potencialitat- millora.

Pregunta DICES	Potencialitat/ Millora		
	Mestres	Educadors/-es	Tècnic
Activitat	12,12	25,00	45,45
Altres	0,00	0,00	0,00
Avaluació	0,00	0,00	0,00
DICES	0,00	0,00	0,00
Entorn	0,00	6,25	27,27
Estratègies didàctiques	42,42	18,75	0,00
Treball previ i posterior	9,09	0,00	0,00
Material	0,00	6,25	0,00
Continguts	3,03	6,25	9,09
Participació infants	27,27	6,25	0,00
Participació mestres	6,06	0,00	0,00
Participació educadors	0,00	25,00	18,18
Temporització	0,00	6,25	0,00

Taula 4.1.10- Distribució de categories de Discurs en EpS a la pregunta "Potencialitats- Millores" per participant (%)

Categories Temes d'interès a la pregunta de Potencialitat/ Millora per participant (%)



Gràfica 4.1.10- Distribució de categories de Discurs en EpS a la pregunta "Potencialitats- Millores" per participant (%)

També destacar que veiem la importància dels continguts, tot i ser un tema força transversal per a la majoria de participants, però que també apareix a les llistes de

potencialitats i millores proposades pels/ per les participants. Si analitzem les categories no valorades per alguns dels/ de les participants, ens sorprendrà veure que temes que es valoren molt bé o on s'hi detecten aspectes a millorar, tant a preguntes generals com específiques, en les de tancament no apareixen: sigui l'entorn en les mestres, el material en el tècnic o el treball previ i posterior en els/ les educadors/-es. Una possible explicació a aquest patró de respostes, pot ser degut al fet de que a la pregunta es demana que només facin referència a una potencialitat i a una millora, i per tant hi hagin aspectes tractats durant el desenvolupament del DICES, que no apareguin en aquesta pregunta de tancament.

#### 4.1.11- Quina és la distribució de la categories de Discurs en EpS a la pregunta "Avaluació- DICES" per cada participant?

A la taula 4.1.11 observem la distribució de les diferents categories de Discurs en EpS a la pregunta "Avaluació- DICES" del DICES "Fem Oli!", i a cada participant.

Pregunta DICES	Avaluació DICES		
	Mestres	Educadors/-es	Tècnic
Categories Discurs en EpS			
Activitat	0,00	0,00	0,00
Altres	0,00	0,00	0,00
Avaluació	58,82	25,00	100,00
DICES	41,18	50,00	0,00
Entorn	0,00	0,00	0,00
Estratègies didàctiques	0,00	25,00	0,00
Treball previ i posterior	0,00	0,00	0,00
Material	0,00	0,00	0,00
Continguts	0,00	0,00	0,00
Participació infants	0,00	0,00	0,00
Participació mestres	0,00	0,00	0,00
Participació educadors	0,00	0,00	0,00
Temporització	0,00	0,00	0,00

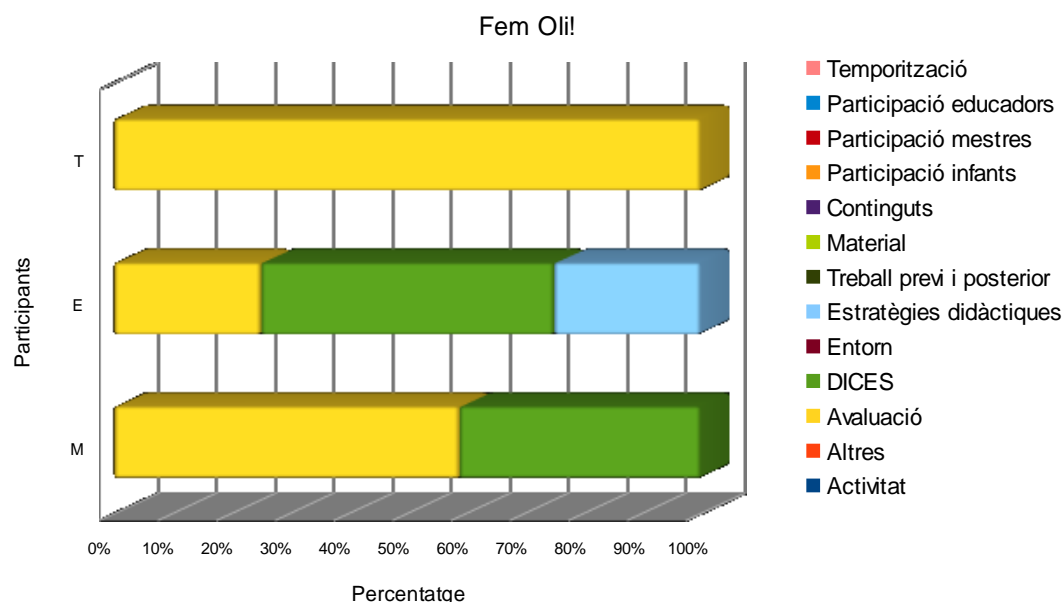
Taula 4.1.11- Distribució de categories de Discurs en EpS a la pregunta "Avaluació DICES" per participant (%)

A la gràfica 4.1.11, podem apreciar com a la pregunta al voltant de la valoració de l'instrument d'avaluació, no només les intervencions són per avaluar aquest aspecte de l'activitat, sinó que s'aprofita per valorar qüestions de l'avaluació en general, en alguns casos fins i tot més que l'objecte de la pregunta, com passa amb el tècnic.

En aquest cas, cal remarcar que a la pregunta sobre el material (taula 4.8), el tècnic ja valora aquest aspecte de l'activitat i per això potser no va considerar convenient valorar-ho en la darrera pregunta del DICES. A més com a tècnic de l'ajuntament, és un dels

principals impulsors d'aquesta avaluació i podria haver-hi una certa contenció valorativa, al ser part implicada. En mestres i educadors/-es, es distribueixen les valoracions al voltant d'aquests dos temes, tot i que en el cas d'aquests darrers, l'avaluació en general és menys valorada.

Categories Temes d'interès a la pregunta de Avaluació DICES per participant (%)



Gràfica 4.1.11- Distribució de categories de Discurs en EpS a la pregunta "Avaluació DICES" per participant (%)

## 4.2- Resumint

Seguidament es farà un breu resum dels principals resultats en relació a l'ús de les categories de Discurs en EpS a les diferents preguntes del DICES, per part dels/ de les participants.

- *La valoració general de l'activitat:* Es valoren aspectes generals de l'activitat, de la participació dels infants i de les mestres, en educadors/-es i mestres. Mestres i tècnic només hi valoren el material de temes específics.
- *L'Entorn- temporització:* Els/ les educadors/-es hi valoren la temporització en relació al currículum escolar. En les mestres és tracta d'una pregunta transversal, ja que a part de la temporització, tracta d'altres temes. Pel que fa al tècnic hi valora qüestions de l'activitat en general en relació a la temporització i als continguts.

- *Els continguts:* Estem davant d'una pregunta transversal. Es fa referència al treball previ i posterior en tots/-es els/ les participants, a la participació dels infants en les mestres, als continguts en els/ les educadors/-es i en el tècnic i a la temporització en els/ les educadors/-es. Existeix una major relació dels continguts amb aspectes específics del DICES.
- *El treball previ i posterior:* en relació al tema específic que es demana a la pregunta. Les mestres ho relacionen amb l'activitat en general i els continguts; el tècnic a continguts i a reunió prèvia, tot i que ho tracta de forma específica. Els/ les educadors/-es i les mestres ho fan de manera més general.
- *Les estratègies didàctiques:* en relació a la pregunta de participació. No hi ha dades del tècnic, només en fa referència a continguts i a preguntes de tancament. Les mestres en relació amb la manca de temps i els/ les educadors/-es, amb el material. Les estratègies didàctiques es relacionen més amb la participació dels infants i dels/ de les educadors/-es i no tant amb la de les mestres.
- *La participació dels infants:* sobretot es valora aquesta temàtica; les mestres ho relacionen amb la seva participació i els/ les educadors/-es també, però en menor proporció i ho lliguen amb les estratègies didàctiques. El tècnic valora poc aquesta temàtica.
- *La reunió prèvia:* es tracten dues temàtiques, el treball previ i posterior i la participació de les mestres. Es tracta d'una temàtica poc transversal, només se'n parla en aquesta pregunta i quan es demana per la temporització i els continguts.
- *El material:* és un tema que valoren molt les mestres i els/ les educadors/-es; el tècnic no tant, ho relaciona més amb l'entorn i les infraestructures i amb la participació dels/ de les educadors/-es, a part que aprofita per valorar el DICES com a instrument d'avaluació. Les mestres ho mencionen en relació a la participació dels/ de les educadors/-es i dels infants. En canvi, els/ les educadors/-es ho fan amb la seva pròpia participació i amb la de les mestres.
- *La valoració final:* Les mestres i els/ les educadors/-es valoren una gran diversitat de temes en aquesta pregunta; el tècnic només l'activitat en general, les estratègies



didàctiques i el material. Els/ les educadors/-es hi valoren molt el material. Per la seva banda, les mestres són les úniques que tant valoren la participació en general a l'inici del DICES, com al final. Les valoracions més generals les trobem en les mestres; en canvi, en els/ les educadors/-es i el tècnic, són més específiques que a la pregunta de valoració inicial.

- *Les potencialitats- millores:* les mestres ho relacionen amb la participació dels infants directament; o a través de les estratègies didàctiques en el cas dels/ de les educadors/-es. El tècnic és el que valora més l'activitat en general i les mestres les que menys. Els temes específics també es valoren molt en aquesta pregunta, fins i tot els continguts, tot i ser un tema força transversal. Temes molt valorats al llarg del DICES, que no apareixen en aquesta pregunta, com l'entorn en les mestres, el material en el tècnic o el treball previ i posterior en els/ les educadors/-es.
- *L'avaluació- DICES:* Es valora el DICES i també qüestions generals de l'avaluació. El tècnic només l'avaluació.

Tot seguit podem veure el Quadre resum 6 al voltant de la caracterització de les preguntes del DICES, en relació a les categories de Discurs en EpS.

Quadre resum: Caracterització de preguntes per categories de Discurs en EpS- Fem oli!				
Preguntes	Participants	Categories de Discurs en EpS principals	Categories de Discurs en EpS secundàries	Categories de Discurs en EpS amb poca presència
1- Valoració inicial	Mestres	Activitat, Participació infants	Participació mestres	Temes específics
	Educadors/-es	Activitat, Participació infants, Material		Majoria de temes específics
	Tècnic	Activitat, Participació mestres		Temes específics i majoria de participació
2- Entorn- temporalitat	Mestres	Temporització, Entorn		Temes generals, participació, específics
	Educadors/-es			
	Tècnic	Activitat, Temporització	Temes de participació i específics	
3- Continguts	Mestres	Activitat, Continguts, Participació infants	Treball previ i posterior, temporització	Alguns de participació i majoria específics
	Educadors/-es	Material, Continguts, Temporització	Treball previ i posterior, Participació infants, Participació educadors/-es	Temes generals i alguns d'específics
	Tècnic	Treball previ i posterior, Continguts, Participació educadors/-es, Temporització		Temes generals i alguns d'específics i de participació
4- Fase prèvia i posterior	Mestres	Treball previ i posterior		La resta de temes
	Educadors/-es			
	Tècnic			
5- Estratègies didàctiques	Mestres	Estratègies didàctiques, Participació infants	Participació educadors/-es, temporització	Temes generals i majoria d'específics
	Educadors/-es	Estratègies didàctiques, Participació educadors/-es	Material, Participació infants	
	Tècnic			
6- Participació infants	Mestres	Participació infants i mestres, Estratègies didàctiques		Temes generals i majoria d'específics
	Educadors/-es			
	Tècnic	Participació infants	La resta de temes	
7- Reunió prèvia	Mestres	Treball previ i posterior, Participació mestres		Temes generals, la majoria de participació i d'específics
	Educadors/-es	Treball previ i posterior		La resta de temes
	Tècnic	Treball previ i posterior, Participació mestres		Temes generals, la majoria de participació i d'específics

Preguntes	Participants	Categories de Discurs en EpS principals	Categories de Discurs en EpS secundàries	Categories de Discurs en EpS amb poca presència
8- Material	Mestres	Activitat, Material, Participació educadors/-es, Participació infants	Entorn	Majoria de temes específics
	Educadors/-es	Material, Continguts, Temporització	Entorn, Participació educadors/-es	Temes generals i bona part dels específics i de participació
	Tècnic	Activitat, Entorn	Participació educadors/-es	Majoria de temes específics i de participació
9- Valoració final	Mestres	Activitat, Entorn	Participació infants	Majoria de temes específics i de participació
	Educadors/-es	Activitat, Material	Participació educadors	
	Tècnic	Activitat, Estratègies didàctiques, Material		Majoria de temes específics, Temes de participació
10- Potencialitat- Millora	Mestres	Participació infants	Activitat, Estratègies didàctiques, Treball previ i posterior, Participació mestres	Alguns dels temes específics
	Educadors/-es	Activitat, Participació educadors/-es	Estratègies didàctiques, Material, Continguts, Participació infants, Temporització	Alguns temes específics
	Tècnic	Activitat, Entorn, Participació educadors/-es	Continguts	Majoria de temes específics i de participació
11- Avaluació- Dices	Mestres	Avaluació, DICES		La resta de temes
	Educadors/-es	DICES	Avaluació, Estratègies didàctiques	
	Tècnic	Avaluació		

Quadre resum 6 Caracterització de preguntes al DICES en relació a les categories de Discurs en EpS

## **F5- QUINA RELACIÓ S'ESTABLEIX ENTRE LES CATEGORIES DE DISCURS EN EDUCACIÓ PER A LA SOSTENIBILITAT I LES DE DISCURS VALORATIU?**

### **Introducció**

En aquest apartat de l'anàlisi s'incidirà en si el tema de Discurs en EpS que es valora al DICES, condiciona el Discurs valoratiu dels/ de les participants (mestres, educadors/-es i tècnic de l'ajuntament). Per una banda s'analitzarà a nivell general per cada participant la distribució de les diferents categories de Discurs valoratiu a cada categoria de Discurs en EpS. Per altra banda, es farà una comparativa a nivell més específic de cada tema de Discurs en EpS per separat i en relació a la distribució de categories de Discurs valoratiu que apareix en les intervencions dels/ de les diferents participants. L'objectiu serà esbrinar si segons la categoria de Discurs en EpS que es valora, el Discurs valoratiu varia significativament o sempre és el mateix.

Aquest capítol 5 de Resultats donarà resposta a la subpregunta 2.3 *“El Discurs valoratiu varia segons quin sigui el tema de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat que s'avalua al*

DICES?', corresponent a la pregunta específica 2 del bloc de preguntes de recerca al voltant de la caracterització del Discurs avaluatiu (veure figura 14).

## CARACTERITZACIÓ DEL DISCURS AVALUATIU

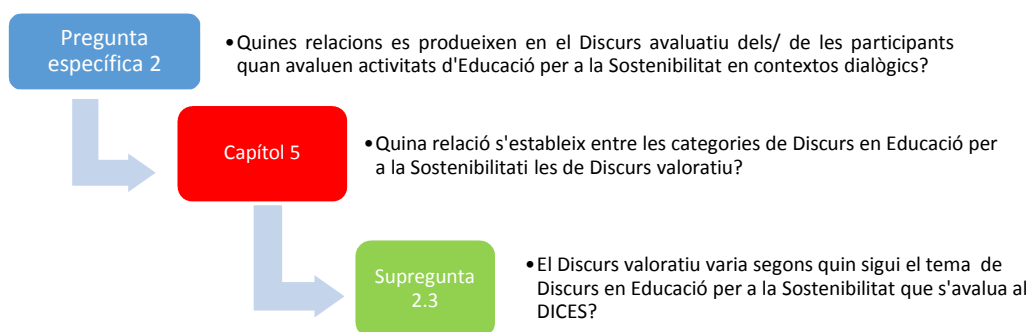


Figura 14- Relació Capítol 5 de resultats amb preguntes de recerca

### 5.1- Quina és la distribució, a nivell general, de les diferents categories de Discurs valoratiu en els diferents temes de Discurs en EpS i a cada participant?

En aquest primer apartat s'analitza la distribució de les diferents categories de Discurs valoratiu en les diferents categories de Discurs en EpS, amb una visió general i per a cada participant. Els resultats es presenten en base als tres grans dominis de la Teoria de la Valoració (Actitud, Compromís i Gradació), amb les seves corresponents subcategories. Les dades analitzades es calculen dividint el nombre de vegades que apareixen les diferents categories de Discurs valoratiu en les intervencions on es valora un Tema de Discurs en EpS en qüestió, pel nombre total d'intervencions que fan referència a la categoria de Discurs en EpS que s'analitza. Els resultats apareixen en percentatges i la representació gràfica és mitjançant diagrames de barres horitzontals de percentatges apilats.

#### 5.1.1- Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en els diferents Temes de Discurs en EpS en les **Mestres**?

##### a) Actitud

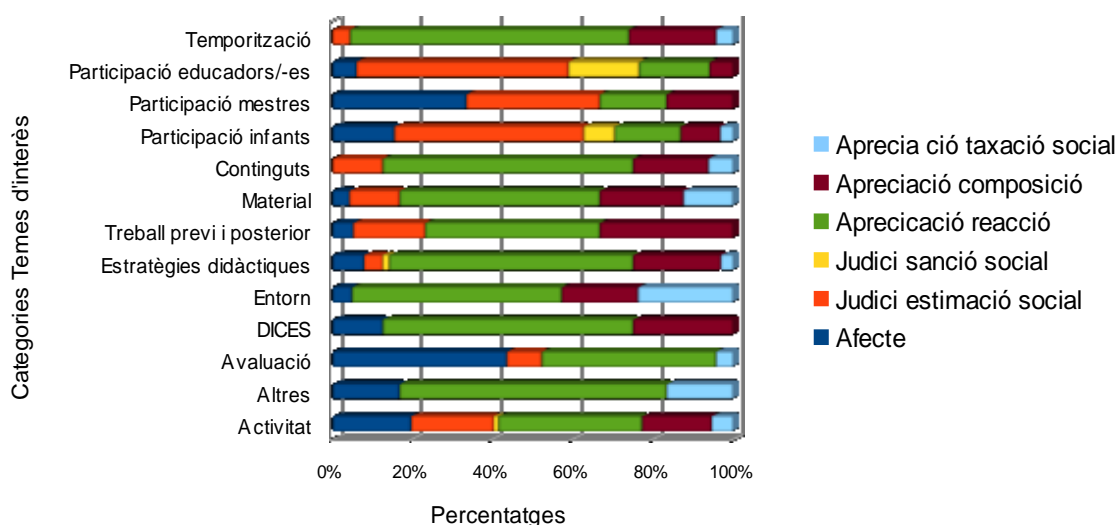
A la Taula 5.1.1a podem veure la distribució de les diferents categories d'Actitud a cada categoria de Discurs en EpS, al Discurs avaluatiu de les mestres.

Categories Discurs en EpS vs. Discurs valoratiu (Actitud) en Mestres (%)						
Categories Discurs en EpS	Afecte	Judici estimació social	Judici sanció social	Apreciació reacció	Apreciació composició	Apreciació taxació social
Activitat	20,93	22,09	1,16	38,37	18,60	5,81
Altres	16,67	0,00	0,00	66,67	0,00	16,67
Avaluació	100,00	20,00	0,00	100,00	0,00	10,00
DICES	14,29	0,00	0,00	71,43	28,57	0,00
Entorn	4,55	0,00	0,00	50,00	18,18	22,73
Estratègies didàctiques	7,69	4,62	1,54	60,00	21,54	3,08
Treball previ i posterior	5,41	18,92	0,00	45,95	35,14	0,00
Material	3,85	11,54	0,00	46,15	19,23	11,54
Continguts	0,00	11,11	0,00	55,56	16,67	5,56
Participació infants	14,89	45,74	7,45	15,96	9,57	3,19
Participació mestres	33,33	33,33	0,00	16,67	16,67	0,00
Participació educadors/-es	5,56	50,00	16,67	16,67	5,56	0,00
Temporització	0,00	3,70	0,00	59,26	18,52	3,70

Taula 5.1.1a- Categories Discurs valoratiu (Actitud) vs. Discurs en EpS en mestres (%)

Si ens fixem en la gràfica 5.1.1a, observem clarament la tendència d'utilitzar més les categories d'apreciació (sobretot la reacció) en els temes de Discurs en EpS específics (amb un ús significatiu a estratègies didàctiques, continguts i temporització). La composició és utilitzada per les mestres en menor mesura, destacant al treball previ i posterior, així com la taxació social, significativa només quan s'avalua l'entorn.

### Categories Discurs valoratiu (Actitud) vs. categories Temes d'interès en Mestres (%)



Gràfica 5.1.1a- Categories Discurs valoratiu (Actitud) vs. Discurs en EpS en mestres (%)

Les categories de Judici es concentren sobretot als temes al voltant de la participació. L'afecte és present als temes generals i als de participació.

## b) Compromís

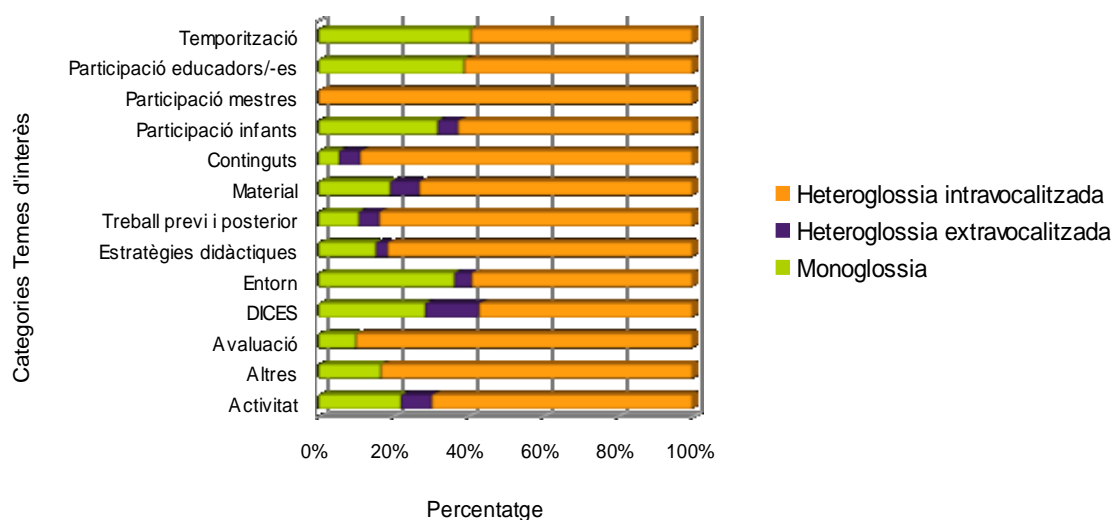
A la Taula 5.1.1b podem veure la distribució de les diferents categories de Compromís a cada categoria de Discurs en EpS, al Discurs avaluatiu de les mestres.

<b>Categories Discurs en EpS vs. Discurs valoratiu (Compromís) en Mestres (%)</b>			
<b>Categories Discurs en EpS</b>	<b>Monoglossia</b>	<b>Heteroglossia extravocalitzada</b>	<b>Heteroglossia intravocalitzada</b>
<b>Activitat</b>	22,09	8,14	69,77
<b>Altres</b>	16,67	0,00	83,33
<b>Avaluació</b>	10,00	0,00	90,00
<b>DICES</b>	28,57	14,29	57,14
<b>Entorn</b>	36,36	4,55	59,09
<b>Estratègies didàctiques</b>	15,38	3,08	81,54
<b>Treball previ i posterior</b>	10,81	5,41	83,78
<b>Material</b>	19,23	7,69	73,08
<b>Continguts</b>	5,56	5,56	88,89
<b>Participació infants</b>	31,91	5,32	62,77
<b>Participació mestres</b>	0,00	0,00	100,00
<b>Participació educadors/-es</b>	38,98	0,00	61,11
<b>Temporització</b>	40,74	0,00	59,26

Taula 5.1.1b- Categories Discurs valoratiu (Compromís) vs. Discurs en EpS en mestres (%)

A la gràfica 5.1.1b podem veure que predomina la inclusió de forma indirecta de la veu d'altres participants en el discurs valoratiu de les mestres a totes les categories de Discurs en EpS. En les temàtiques on hi ha un menor ús d'aquest recurs del Compromís, és perquè s'utilitza més la monoglossia. La veu autoritària apareix en temes on tenen molt clar el seu discurs (entorn, participació infants) o en temes on consideren que hi ha aspectes a millorar, sigui la temporització i la participació dels/ de les educadors/-es. Un aspecte destacable és que quan valoren la seva participació, no utilitzen la veu autoritària i despleguen un discurs valoratiu molt obert a les opinions d'altres participants. L'extravocalització s'utilitza poc i només assoleix valors significatius quan es valora el DICES.

## Categories Discurs valoratiu (Compromís) vs. categories Temes d'interès en Mestres (%)



Gràfica 5.1.1b- Categories Discurs valoratiu (Compromís) vs. Discurs en EpS en mestres (%)

### c) Gradació

A la Taula 5.1.1c podem veure la distribució de les diferents categories de Gradació a cada categoria de Discurs en EpS, al Discurs avaluatiu de les mestres.

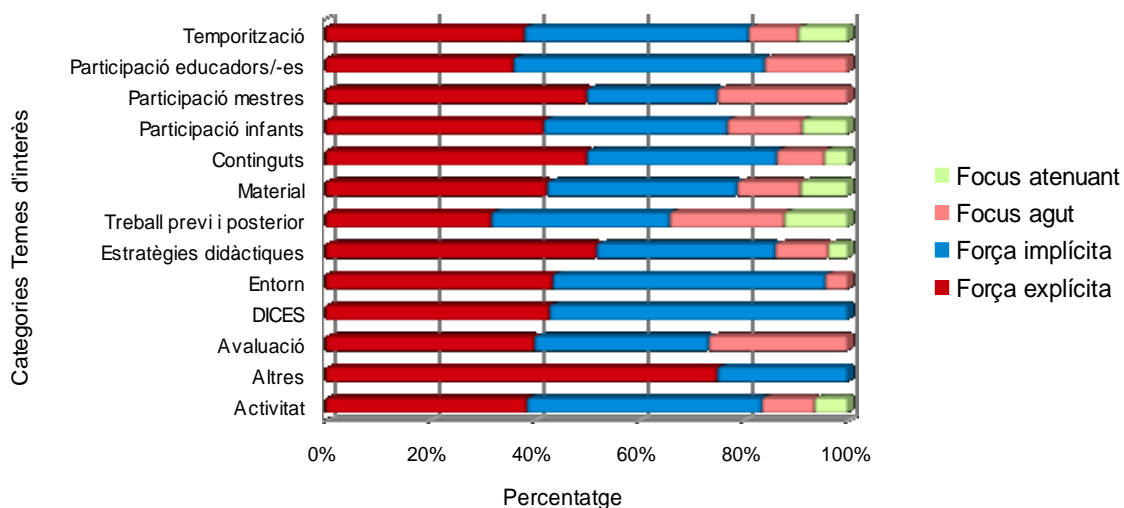
A la gràfica 5.1.1c, observem el domini de la Força sobre el Focus, amb una distribució força equitativa entre l'ús de la força explícita i la implícita, aspecte que denota una riquesa destacable en el llenguatge valoratiu de les mestres. Pel que fa a l'agudesia de les valoracions, és present en temàtiques que serien de més interès per a les mestres (estratègies didàctiques, participació), però és destacable en d'altres temes com el treball previ i posterior o al material. L'atenuació apareix de forma destacada en aquestes temàtiques on sorprèn que l'agudesia hi sigui força present (com la fase prèvia i posterior), si ho comparem amb l'interès mostrat per les mestres en uns determinats temes respecte d'altres (per exemple, és absent a la majoria de temes de participació).



Categories Discurs en EpS vs. Discurs valoratiu (Gradació) en Mestres (%)				
Categories Discurs en EpS	Força explícita	Força implícita	Focus agut	Focus atenuant
Activitat	48,84	56,98	12,79	8,14
Altres	50,00	16,67	0,00	0,00
Avaluació	60,00	50,00	40,00	0,00
DICES	42,86	57,14	0,00	0,00
Entorn	45,45	54,55	4,55	0,00
Estratègies didàctiques	63,08	41,54	12,31	4,62
Treball previ i posterior	35,14	37,84	24,32	13,51
Material	53,85	46,15	15,38	11,54
Continguts	61,11	44,44	11,11	5,56
Participació infants	40,43	34,04	13,83	8,51
Participació mestres	66,67	33,33	33,33	0,00
Participació educadors/-es	50,00	66,67	22,22	0,00
Temporització	29,63	33,33	7,41	7,41

Taula 5.1.1c- Categories Discurs valoratiu (Gradació) vs. Discurs en EpS en mestres (%)

### Categories Discurs valoratiu (Gradació) vs. categories Temes d'interès en Mestres (%)



Gràfica 5.1.1c- Categories Discurs valoratiu (Gradació) vs. Discurs en EpS en mestres (%)

5.1.2- Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en els diferents temes de Discurs en EpS en **Educadors/-es**?

a) Actitud

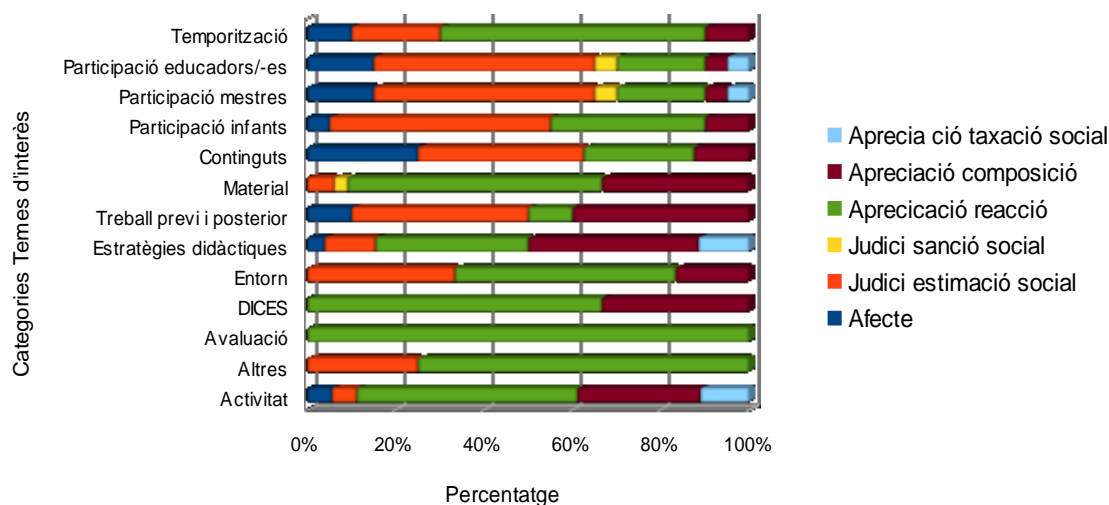
A la Taula 5.1.2a podem veure la distribució de les diferents categories d'Actitud a cada categoria de Discurs en EpS, al Discurs avaluat dels/ de les educadors/-es.

Categories Discurs en EpS vs. Discurs valoratiu (Actitud) en Educadors/-es (%)						
Categories Discurs en EpS	Afecte	Judici estimació social	Judici sanció social	Apreciació reacció	Apreciació composició	Apreciació taxació social
Activitat	5,00	5,00	0,00	45,00	25,00	10,00
Altres	0,00	33,33	0,00	100,00	0,00	0,00
Avaluació	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00
DICES	0,00	0,00	0,00	100,00	50,00	0,00
Entorn	0,00	33,33	0,00	50,00	16,67	0,00
Estratègies didàctiques	4,55	13,64	0,00	40,91	45,45	13,64
Treball previ i posterior	11,11	44,44	0,00	11,11	44,44	0,00
Material	0,00	6,25	3,13	59,38	34,38	0,00
Continguts	33,33	50,00	0,00	33,33	16,67	0,00
Participació infants	4,76	47,62	0,00	33,33	9,52	0,00
Participació mestres	15,79	52,63	5,26	21,05	5,26	5,26
Participació educadors/-es	15,79	52,63	5,26	21,05	5,26	5,26
Temporització	14,29	28,57	0,00	85,71	14,29	0,00

Taula 5.1.2a- Categories Discurs valoratiu (Actitud) vs. Discurs en EpS en Educadors/-es (%)

Si ens fixem en la gràfica 5.1.2a, observem el domini de l'apreciació tant a temàtiques específiques com generals, i del judici en els temes de participació, tot i ser present en temes específics que els/ les educadors/-es relacionen força amb la participació (mestres amb el treball previ i posterior, i els infants en relació als continguts). Pel que fa a l'apreciació, la reacció n'és el recurs més utilitzat, però la composició s'usa més en temes que coneixen molt bé i que poden valorar de forma bastant específica, com les estratègies didàctiques i el treball previ i posterior. Pel que fa a l'afecte, sorprèn l'ús que en fan quan valoren els continguts, però el relacionen molt amb la seva pròpia participació.

## Categories Discurs valoratiu (Actitud) vs. categories Temes d'interès en Educadors/-es (%)



Gràfica 5.1.2a- Categories Discurs valoratiu (Actitud) vs. Discurs en EpS en Educadors/-es (%)

### b) Compromís

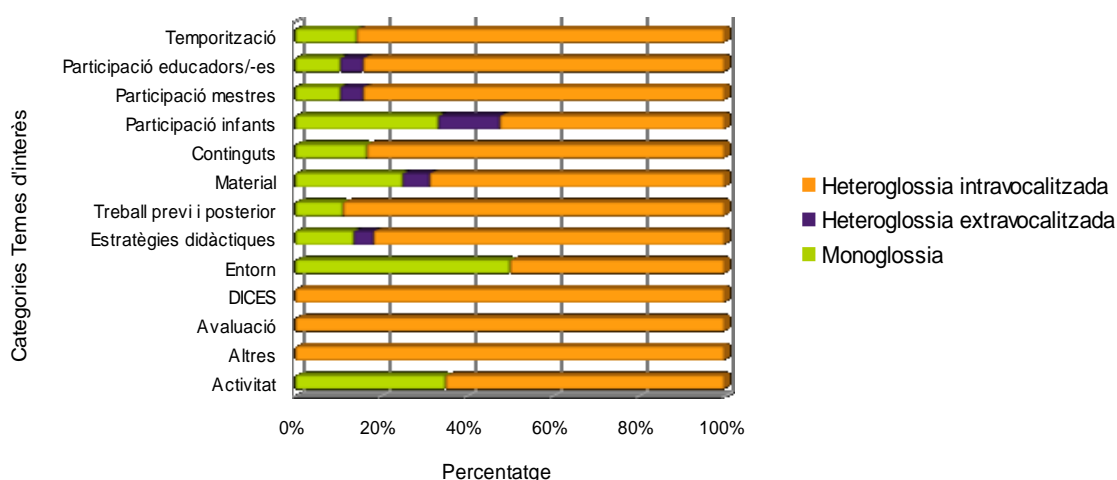
A la Taula 5.1.2b podem veure la distribució de les diferents categories de Compromís a cada categoria de Discurs en EpS, al Discurs avaluat dels/ de les educadors/-es.

Categories Discurs en EpS vs. Discurs valoratiu (Compromís) en Educadors/-es (%)			
Categories Discurs en EpS	Monoglossia	Heteroglossia extravocalitzada	Heteroglossia intravocalitzada
Activitat	35,00	0,00	65,00
Altres	0,00	0,00	100,00
Avaluació	0,00	0,00	100,00
DICES	0,00	0,00	100,00
Entorn	50,00	0,00	50,00
Estratègies didàctiques	13,64	4,55	81,82
Treball previ i posterior	11,11	0,00	88,89
Material	25,00	6,25	68,75
Continguts	16,67	0,00	83,33
Participació infants	33,33	14,29	52,38
Participació mestres	10,53	5,26	84,21
Participació educadors/-es	10,53	5,26	84,21
Temporització	14,29	0,00	85,71

Taula 5.1.2b- Categories Discurs valoratiu (Compromís) vs. Discurs en EpS en Educadors/-es (%)

A la gràfica 5.1.2b es veu clarament el predomini de l'ús de la veu de tercers de forma indirecta en el discurs valoratiu d'educadors/-es, però la incidència de la veu autoritària quan es valora l'activitat de forma general o quan valoren l'entorn, una temàtica que és força del seu interès i on mostren una opinió força consolidada. També és destacable l'ús de la veu autoritària quan avaluen la participació dels infants, sobretot quan parlen d'aspectes concrets de l'activitat en relació als infants. En aquesta temàtica, l'extravocalització també hi és molt present, principalment per introduir la veu dels propis infants quan els/ les educadors/-es volen reforçar les seves valoracions.

Categories Discurs valoratiu (Compromís) vs. categories Temes d'interès en Educadors/-es (%)



Gràfica 5.1.2b- Categories Discurs valoratiu (Compromís) vs. Discurs en EpS en Educadors/-es (%)

### c) Gradació

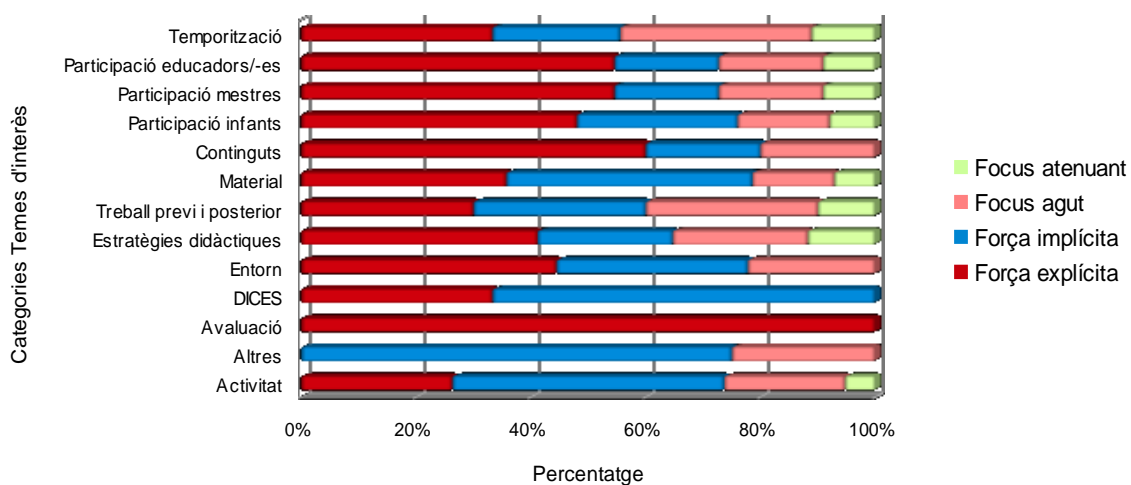
A la Taula 5.1.2c podem veure la distribució de les diferents categories de Gradació a cada categoria de Discurs en EpS, al Discurs avaluat dels/ de les educadors/-es.

A la gràfica 5.1.2c, podem veure aquest domini de les categories de Força en la gradació que imprimeixen els/ les educadors/-es en les seves intervencions: un predomini d'expressions quantitatives quan es valora la participació, al contrari del que passa en les intervencions al voltant d'aspectes més generals de l'activitat, on predominen partícules lingüístiques qualitatives. Els temes específics tan es valoren de forma quantitativa com qualitativa, però en determinats temes, com el material, el treball previ i posterior i la temporització, la gradació també es troba molt focalitzada de forma aguda, centrant molt el tema ha valorar. L'atenuació és molt poc utilitzada pels/ per les educadors/-es, i no hi ha una temàtica on destaquí per sobre de les demès.

Categories Discurs en EpS vs. Discurs valoratiu (Gradació) en Educadors/-es (%)				
Categories Discurs en EpS	Força explícita	Força implícita	Focus agut	Focus atenuant
Activitat	25,00	45,00	20,00	5,00
Altres	0,00	33,33	11,11	0,00
Avaluació	100,00	0,00	0,00	0,00
DICES	50,00	100,00	0,00	0,00
Entorn	66,67	50,00	33,33	0,00
Estratègies didàctiques	63,64	36,36	36,36	18,18
Treball previ i posterior	33,33	33,33	33,33	11,11
Material	31,25	37,50	12,50	6,25
Continguts	50,00	16,67	16,67	0,00
Participació infants	57,14	33,33	19,05	9,52
Participació mestres	63,16	21,05	21,05	10,53
Participació educadors/-es	63,16	21,05	21,05	10,53
Temporització	42,86	28,57	42,86	14,29

Taula 5.1.2c- Categories Discurs valoratiu (Gradació) vs. Discurs en EpS en Educadors/-es (%)

### Categories Discurs valoratiu (Gradació) vs. categories Temes d'interès en Educadors/-es (%)



Gràfica 5.1.2c- Categories Discurs valoratiu (Gradació) vs. Discurs en EpS en Educadors/-es (%)

### 5.1.3- Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en els diferents temes de Discurs en EpS en el Tècnic?

#### a) Actitud

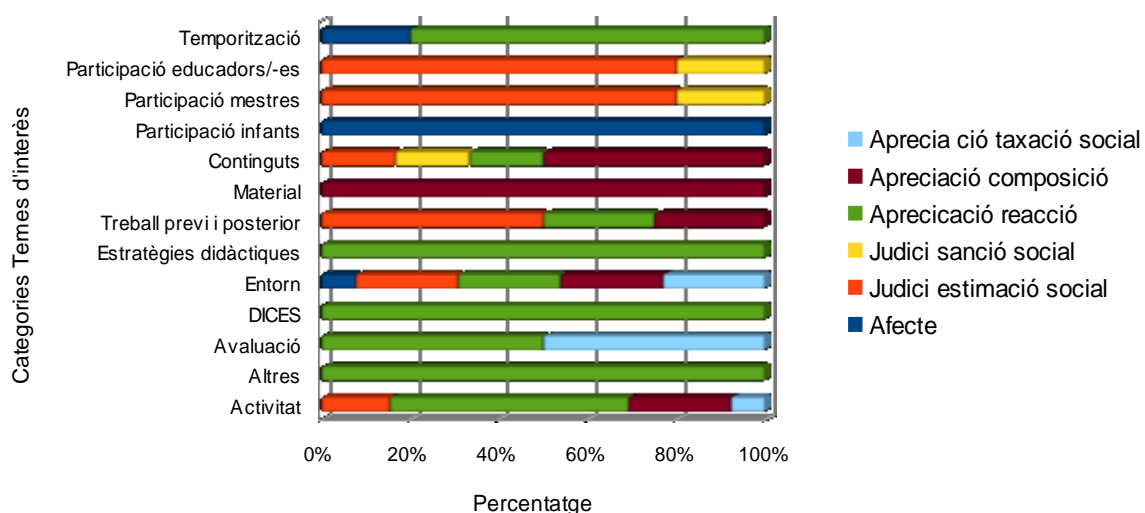
A la Taula 5.1.3a podem veure la distribució de les diferents categories d'Actitud a cada categoria de Discurs en EpS, al Discurs avaluat del tècnic.

Categories Discurs en EpS vs. Discurs valoratiu (Actitud) en el Tècnic (%)						
Categories Discurs en EpS	Afecte	Judici estimació social	Judici sanció social	Apreciació reacció	Apreciació composició	Apreciació taxació social
Activitat	0,00	16,67	0,00	58,33	25,00	8,33
Altres	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00
Avaluació	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00	100,00
DICES	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00
Entorn	7,69	23,08	0,00	23,08	23,08	23,08
Estratègies didàctiques	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00
Treball previ i posterior	0,00	50,00	0,00	25,00	25,00	0,00
Material	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00
Continguts	0,00	16,67	16,67	16,67	50,00	0,00
Participació infants	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Participació mestres	0,00	80,00	20,00	0,00	0,00	0,00
Participació educadors/-es	0,00	80,00	20,00	0,00	0,00	0,00
Temporització	20,00	0,00	0,00	80,00	0,00	0,00

Taula 5.1.3a- Categories Discurs valoratiu (Actitud) vs. Discurs en EpS en el Tècnic (%)

Si ens fixem en la gràfica 5.1.3a, observem clarament com la reacció és més present a les temàtiques generals, fet que ens confirma que el tècnic hi valora més aspectes relacionats amb l'activitat que no en relació a la participació. Quan valora l'entorn i els continguts, és quan el tècnic utilitza un ampli ventall de recursos de l'actitud, fet que ens indica que hi valora el fenomen, però també la participació que hi va associada. En canvi, en els temes de participació, és valora principalment l'acció dels/ de les participants, excepte amb la dels infants on domina l'afecte, però es tracta d'una dada poc significativa ja que aquesta temàtica és poc valorada pel tècnic, tal i com hem vist en anteriors anàlisis. Una altra dada d'interès, és que la composició apareix només en temàtiques específiques on es valora l'estructura de diferents aspectes de l'activitat (el material, els continguts, el treball previ i posterior o l'entorn).

### Categories Discurs valoratiu (Actitud) vs. categories Temes d'interès en el Tècnic (%)



Gràfica 5.1.3a- Categories Discurs valoratiu (Actitud) vs. Discurs en EpS en el Tècnic (%)

### b) Compromís

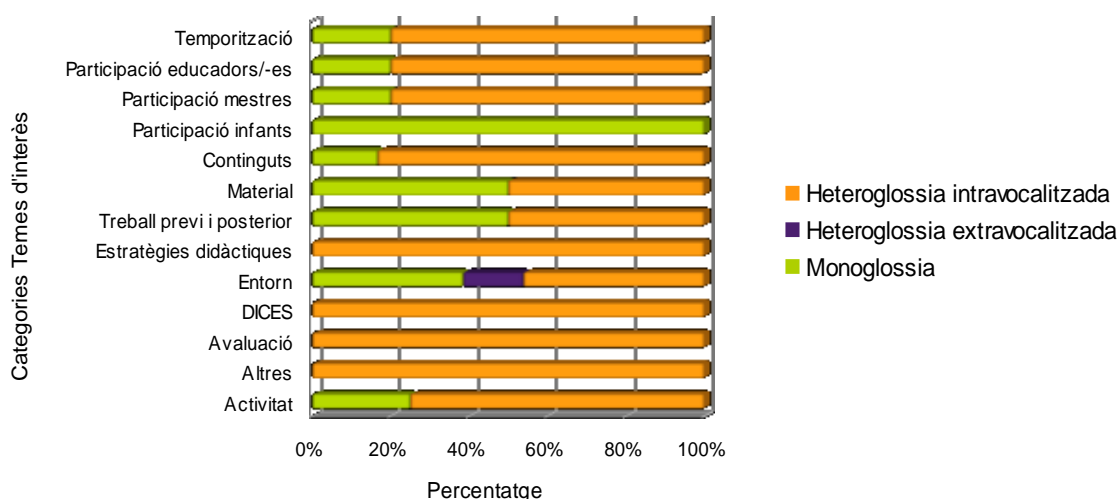
A la Taula 5.1.3b podem veure la distribució de les diferents categories de Compromís a cada categoria de Discurs en EpS, al Discurs avaluat del tècnic.

Categories Discurs en EpS vs. Discurs valoratiu (Compromís) en el Tècnic (%)			
Categories Discurs en EpS	Monoglossia	Heteroglossia extravocalitzada	Heteroglossia intravocalitzada
Activitat	25,00	0,00	75,00
Altres	0,00	0,00	100,00
Avaluació	0,00	0,00	100,00
DICES	0,00	0,00	100,00
Entorn	38,46	15,38	46,15
Estratègies didàctiques	0,00	0,00	100,00
Treball previ i posterior	50,00	0,00	50,00
Material	50,00	0,00	50,00
Continguts	16,67	0,00	83,33
Participació infants	100,00	0,00	0,00
Participació mestres	20,00	0,00	80,00
Participació educadors/-es	20,00	0,00	80,00
Temporització	20,00	0,00	80,00

Taula 5.1.3b- Categories Discurs valoratiu (Compromís) vs. Discurs en EpS en el Tècnic (%)

A la gràfica 5.1.3b, podem veure aquestes dades d'una forma més gràfica i podem apreciar l'ús majoritari de la incorporació de terceres veus de forma implícita en el discurs del tècnic, fet que ens mostra un participant obert a escoltar noves visions al voltant dels temes que es valoren, sobretot en els temes més generals i en els que fan referència a la participació (excepte a la dels infants), a més de temes específics com les estratègies didàctiques, els continguts o la temporització. Aquesta tendència no és tan clara en alguns temes específics on ell pot tindre una opinió més fonamentada i on apareix la veu autoritària de forma més clara, ja que són aspectes de l'activitat que o bé afecten més la seva feina (com el treball previ i posterior), o bé aspectes on ha participat en la seva elaboració (material i continguts de l'activitat). També l'usa quan valora la participació dels infants, tot i que com hem comentat, és una dada poc significativa perquè el tècnic valora poc aquest tipus de participació a l'activitat. L'extravocalització s'utilitza de forma residual pel tècnic.

Categories Discurs valoratiu (Compromís) vs. categories Temes d'interès en el Tècnic (%)



Gràfica 5.1.3b- Categories Discurs valoratiu (Compromís) vs. Discurs en EpS en el Tècnic (%)

### c) Gradació

A la Taula 5.1.3c podem veure la distribució de les diferents categories de Gradació a cada categoria de Discurs en EpS, al Discurs avaluatiu del tècnic.

A la gràfica 5.1.3c, podem observar que en temes com l'activitat en general o els continguts, és quan el tècnic utilitza una major riquesa de recursos per a graduar les seves valoracions. De fet aquest dos temes són els únics on la focalització de les seves intervencions queda més desdibuixada, tot i que a un nivell igual que les intervencions en relació a aquests temes on es marca la centralitat del missatge que es vol donar.

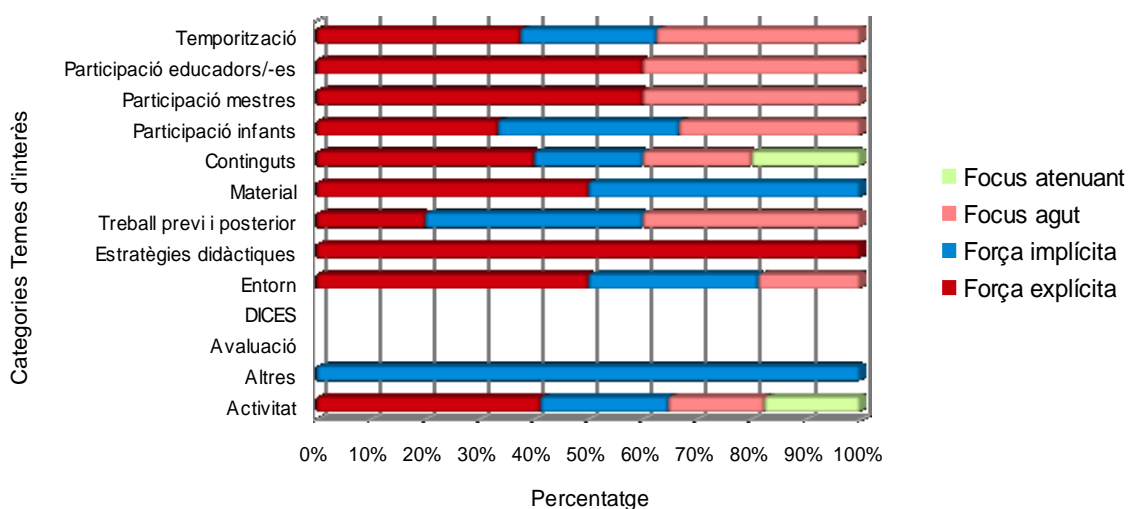


Categories Discurs en EpS vs. Discurs valoratiu (Gradació) en el Tècnic (%)				
Categories Discurs en EpS	Força explícita	Força implícita	Focus agut	Focus atenuant
Activitat	58,33	33,33	25,00	25,00
Altres	0,00	100,00	0,00	0,00
Avaluació	0,00	0,00	0,00	0,00
DICES	0,00	0,00	0,00	0,00
Entorn	61,54	38,46	23,08	0,00
Estratègies didàctiques	50,00	0,00	0,00	0,00
Treball previ i posterior	25,00	50,00	50,00	0,00
Material	50,00	50,00	0,00	0,00
Continguts	66,67	33,33	33,33	33,33
Participació infants	100,00	100,00	100,00	0,00
Participació mestres	60,00	0,00	40,00	0,00
Participació educadors/-es	60,00	0,00	40,00	0,00
Temporització	60,00	40,00	60,00	0,00

Taula 5.1.3c- Categories Discurs valoratiu (Gradació) vs. Discurs en EpS en el Tècnic (%)

Les valoracions del tècnic agafen un to força quantitatiu (l'entorn, les estratègies didàctiques o els continguts), però l'aspecte qualitatiu és molt present en determinats temes específics (el treball previ i posterior, el material o la temporització).

Categories Discurs valoratiu (Gradació) vs. categories Temes d'interès en el Tècnic (%)



Gràfica 5.1.3c- Categories Discurs valoratiu (Gradació) vs. Discurs en EpS en el Tècnic (%)

De fet, veiem un predomini de la Força sobre el Focus, però no amb uns valors com els que hem observat en la resta de participants. Apareixen temes poc o gens graduats i alguns on les dades són poc significatives perquè són temàtiques poc valorades pel tècnic (estratègies didàctiques i participació d'infants). Els temes de participació i els específics com el treball previ i posterior o la temporització, la centralitat de les valoracions és força marcada.

## **5.2. Com es distribueixen les diferents categories de Discurs valoratiu a cada categoria de Discurs en EpS i a cada participant?**

En aquest segon apartat s'analitza la distribució de les diferents categories de Discurs valoratiu a cada categoria de Discurs en EpS, amb la finalitat de veure si existeix un discurs valoratiu específic per a cada tema valorat o si la forma com es valora depèn o no del tema de Discurs en EpS que s'avalua. Es calcula el nombre de vegades que apareixen les diferents categories de Discurs valoratiu en les intervencions on es valora un tema de Discurs en EpS en qüestió i es divideix pel nombre total d'intervencions que fan referència a la categoria de Discurs en EpS que s'analitza, comparant les dades de cada participant i agrupant les dades en categories d'actitud, de compromís i de gradació. Els resultats apareixen en percentatges i la representació gràfica és amb diagrames de barres verticals agrupades.

### **5.2.1- Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS "ACTIVITAT", a cada participant?**

A la taula 5.2.1 observem el discurs valoratiu utilitzat pels/ per les diferents participants quan valoren l'activitat en general. En les següents gràfiques es representen les dades, diferenciant-ne l'actitud, el Compromís i la Gradació.

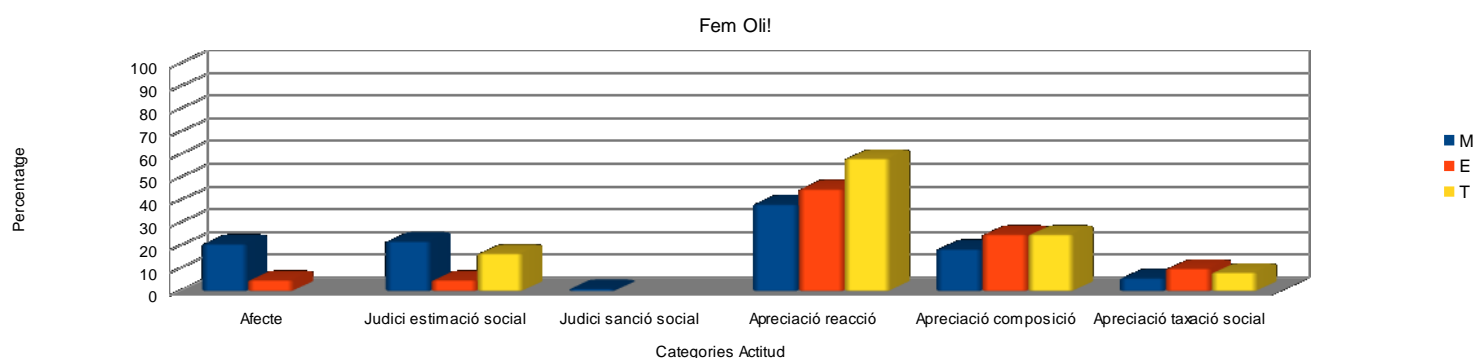
A la gràfica 5.2.1a, podem veure la distribució de les categories d'actitud en el tema de Discurs en EpS "Activitat", en els/ les diferents participants. Quan es valora l'activitat en general, les mestres tant es decanten per valorar aspectes relacionats amb l'acció dels/ de les participants, però també del fenomen. En canvi, tant educadors/-es com el tècnic fan servir sobretot aquest darrer recurs. Les valoracions de les mestres són més emocionals, quan es refereixen als/ a les participants, tot i que la valoració del comportament d'aquests individus també hi és present. Educadors/-es i el tècnic valoren més l'activitat com a fenomen, sobretot la reacció que els hi provoca, tal i com fan les mestres. Qüestions més específiques del fenomen no apareixen tant, ja que els valors de composició no són tan destacables. Finalment, el recurs de marcar la

singularitat d'alguns dels aspectes de l'activitat, no s'utilitza de forma significativa quan s'analitza l'activitat globalment.

Categoria Discurs en EpS			
Activitat			
Categories Discurs valoratiu	Mestres	Educadors/-es	Tècnic
Afecte	20,93	5,00	0,00
Judici estimació social	22,09	5,00	16,67
Judici sanció social	1,16	0,00	0,00
Apreciació reacció	38,37	45,00	58,33
Apreciació composició	18,60	25,00	25,00
Apreciació taxació social	5,81	10,00	8,33
Monoglossia	22,09	35,00	25,00
Heteroglossia Extravocalitzada	8,14	0,00	0,00
Heteroglossia Intravocalitzada	69,77	65,00	75,00
Força explícita	48,84	25,00	58,33
Força implícita	56,98	45,00	33,33
Focus Agut	12,79	20,00	25,00
Focus Atenuant	8,14	5,00	25,00

Taula 5.2.1- Distribució de les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS "Activitat", a cada participant (%)

Categories Discurs valoratiu: Actitud vs. Categories Temes d'interès: Activitat (%)

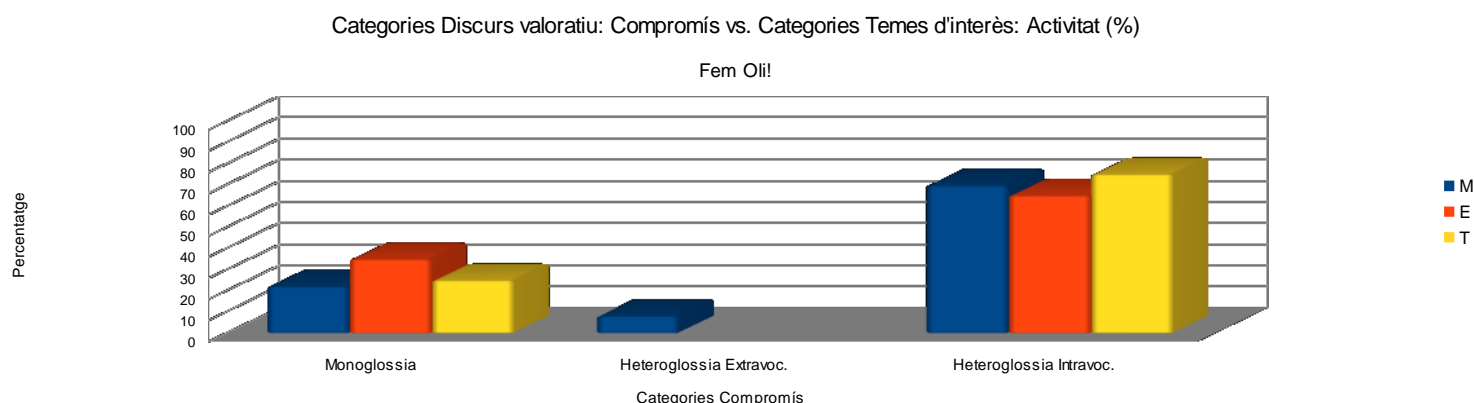


Gràfica 5.2.1a- Distribució de les categories de Discurs valoratiu: Actitud en la categoria de Discurs en EpS "Activitat", a cada participant (%)

A la gràfica 5.2.1b, podem veure la distribució dels diferents recursos del compromís quan es valora l'activitat de forma general. Existeix un predomini de la introducció d'altres veus en el discurs valoratiu dels/ de les participants, tot i que de forma implícita, com a mesura per a dotar de més consistència a les valoracions realitzades.

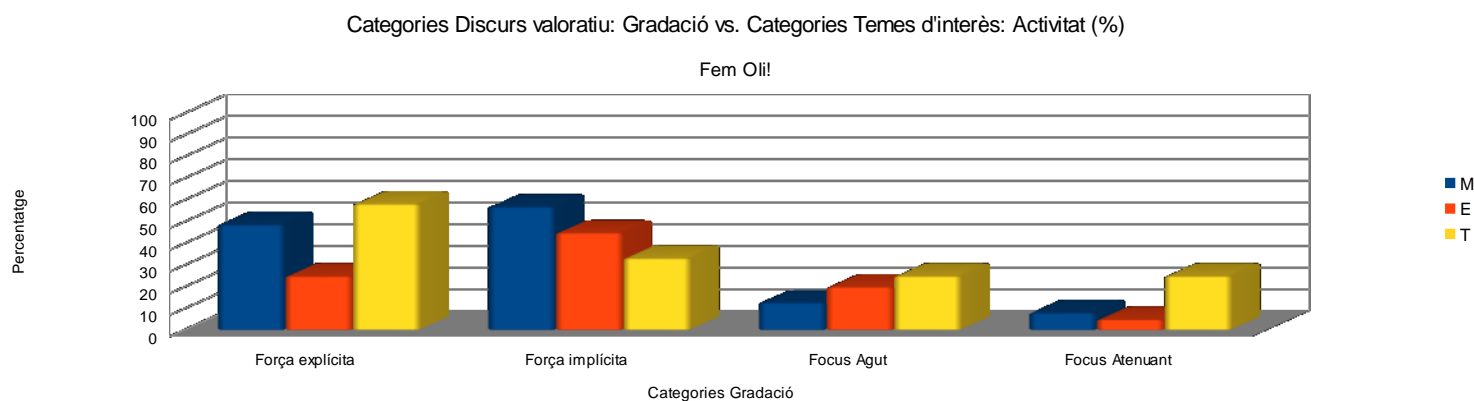
L'ús de la veu autoritària és menor, però són els/ les educadors/-es els/ les que més fan servir aquest recurs per a donar solemnitat a les seves valoracions, que pot suposar un intent de reafirmar el seu posicionament davant del de la resta de participants. La introducció de forma

directa d'altres veus en el discurs valoratiu, només és realitzat per les mestres però amb uns percentatges força residuals.



Gràfica 5.2.1b- Distribució de les categories de Discurs valoratiu: Compromís en la categoria de Discurs en EpS "Activitat", a cada participant (%)

Finalment, a la gràfica 5.2.1c, podem apreciar la distribució de les diferents categories de la gradació quan es valora l'activitat en general. Hi ha un predomini de la força sobre el focus a l'hora de marcar la intensitat de les valoracions. Per una banda, tenim les mestres que tant marquen aquesta gradació de forma quantitativa com qualitativa. En canvi els/ les educadors/-es tendeixen a fer-ho més de forma qualitativa, a diferència del tècnic que utilitza més partícules quantitatives per graduar la intensitat de les seves valoracions. Pel que fa al focus, educadors/-es i el tècnic utilitzen de forma semblant el recurs de posicionar en una centralitat manifesta l'aspecte que estan valorant.



Gràfica 5.2.1c- Distribució de les categories de Discurs valoratiu: Gradació en la categoria de Discurs en EpS "Activitat", a cada participant (%)

Les mestres, per la seva banda, no utilitzen tant aquesta eina per posar de relleu el que estan valorant i tampoc mostren incertesa quan s'analitza l'activitat de forma global, a diferència del que passa amb el tècnic. Per la seva banda, els/ les educadors/-es tampoc fan valoracions poc consistents quan avaluen l'activitat en general, en canvi el tècnic si.

5.2.2- Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS “**ALTRES TEMES**”, a cada participant?

A la taula 5.2.2 observem el discurs valoratiu utilitzat pels/ per les diferents participants quan valoren d'Altres temes. En les següents gràfiques es representen les dades, diferenciant-ne l'actitud, el Compromís i la Gradació.

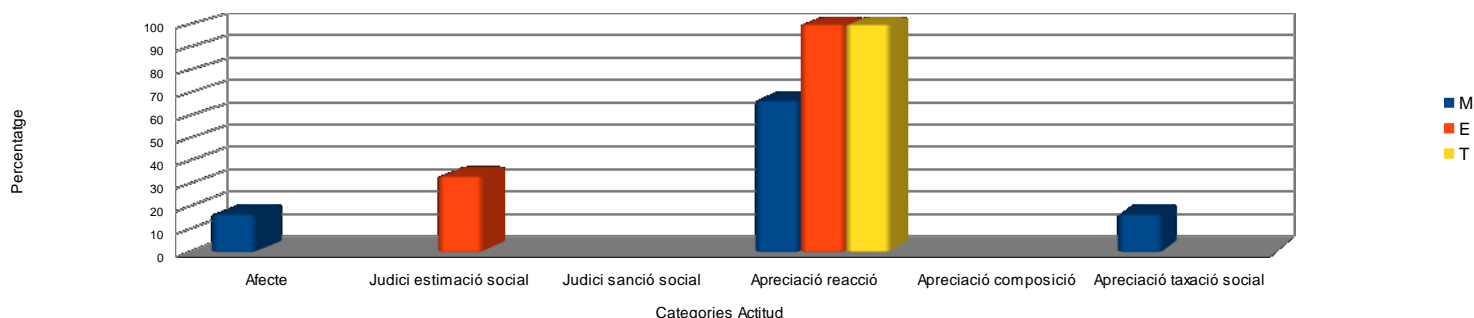
Categoria Discurs en EpS			
Altres Temes			
Categories Discurs valoratiu	Mestres	Educadors/-es	Tècnic
Afecte	16,67	0,00	0,00
Judici estimació social	0,00	33,33	0,00
Judici sanció social	0,00	0,00	0,00
Apreciació reacció	66,67	100,00	100,00
Apreciació composició	0,00	0,00	0,00
Apreciació taxació social	16,67	0,00	0,00
Monoglossia	16,67	0,00	0,00
Heteroglossia Extravocalitzada	0,00	0,00	0,00
Heteroglossia Intravocalitzada	83,33	100,00	100,00
Força explícita	50,00	0,00	0,00
Força implícita	16,67	33,33	100,00
Focus Agut	0,00	11,11	0,00
Focus Atenuant	0,00	0,00	0,00

Taula 5.2.2- Distribució de les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS “Altres temes”, a cada participant (%)

A la gràfica 5.2.2a sobre l'actitud quan els/ les participants al DICES valoren d'altres aspectes de l'activitat, podem veure que són aspectes referents a fenòmens i més en concret a la reacció que els hi provoca als/ a les participants. En menor mesura també es valora l'acció d'alguna persona, de forma més emocional per part de les mestres que dels/ de les educadors/-es.

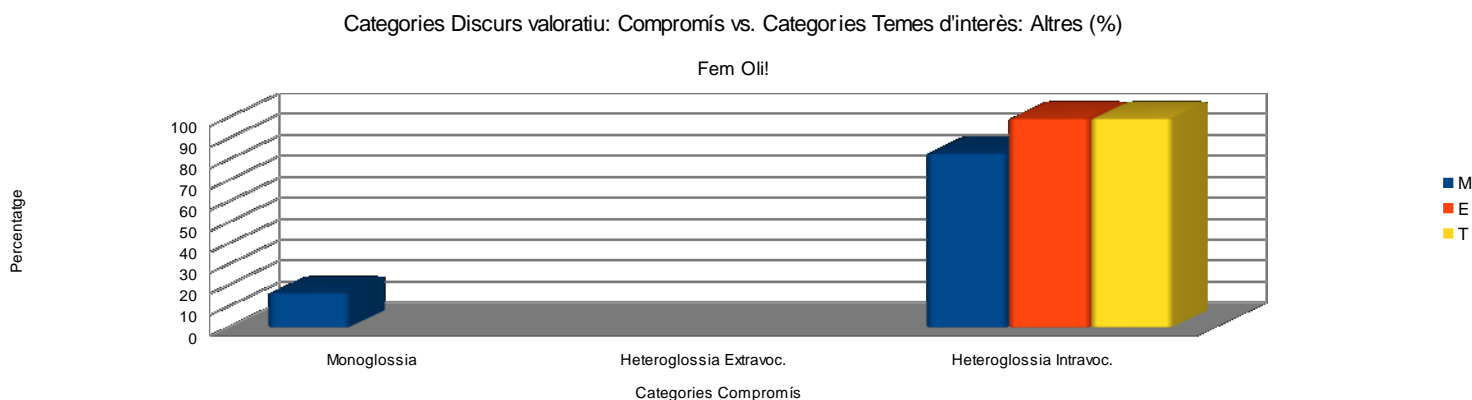
Categories Discurs valoratiu: Actitud vs. Categories Temes d'interès: Altres (%)

Fem Oli!



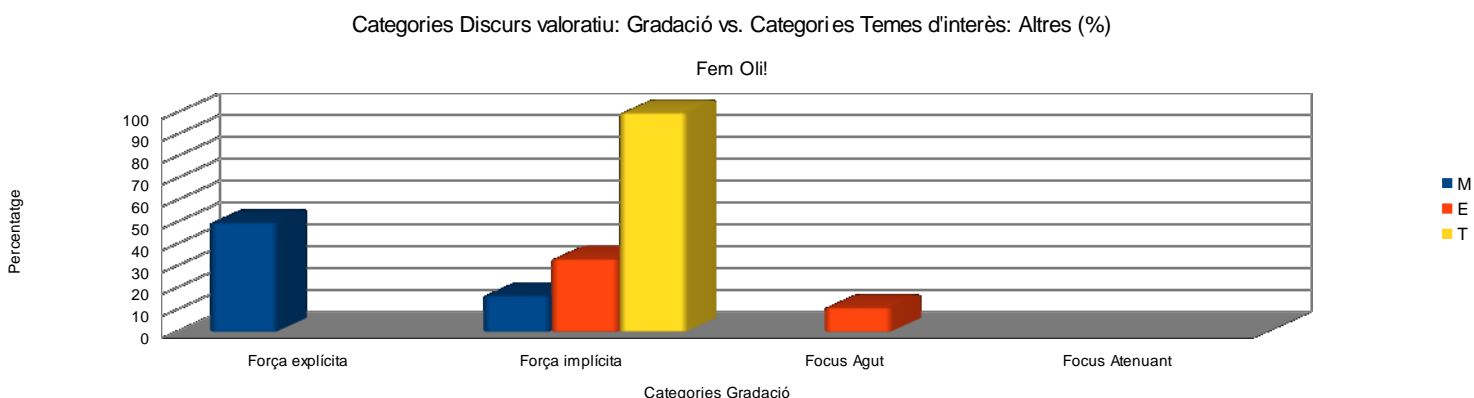
Gràfica 5.3.2a- Distribució de les categories de Discurs valoratiu: Actitud en la categoria de Discurs en EpS “Altres temes”, a cada participant (%)

Si ens fixem en el compromís quan es valoren aspectes que no tenen una relació directa amb l'activitat, tal i com podem veure a la gràfica 5.2.2b, que el reforç de la pròpia opinió personal amb la introducció de forma indirecta d'altres veus que amplien el ventall de possibilitats de valorar una qüestió determinada, és l'opció predominant en tots/-es els/ les participants. La veu autoritària apareix de forma anecdòtica en les mestres. Precisament, només les mestres utilitzen el recurs de donar rellevància a la importància social del que es valora, tot i que de forma residual.



Gràfica 5.2.2b- Distribució de les categories de Discurs valoratiu: Compromís en la categoria de Discurs en EpS "Altres temes" a cada participant (%)

Per acabar amb la categoria de Discurs en EpS "Altres temes", a la gràfica 5.2.2c, podem veure que la gradació ve marcada sobretot per la força respecte el focus i que el que hi predomina és la qualitat més que la quantitat quan es gradua la intensitat d'una qüestió determinada, sobretot en el tècnic i en menor mesura els/ les educadors/-es. En canvi les mestres estan més per la quantificació. El fet de remarcar la centralitat d'un aspecte que es valora, només és portat a terme pels/ per les educadors/-es, tot i que de forma testimonial.



Gràfica 5.2.2c- Distribució de les categories de Discurs valoratiu: Gradació en la categoria de Discurs en EpS "Altres" a cada participant (%)

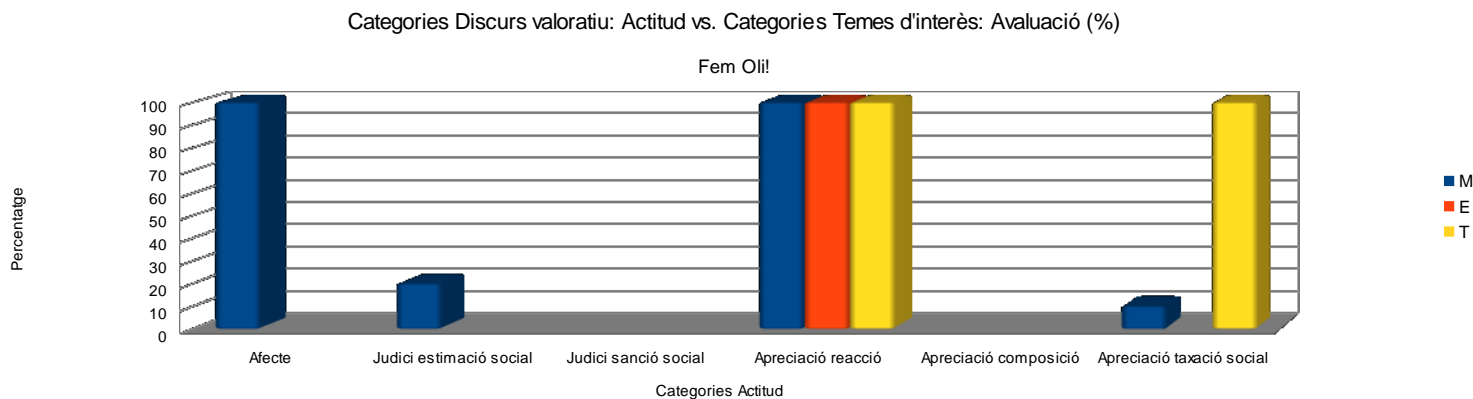
5.2.3- Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS “**AVALUACIÓ**”, a cada participant?

A la taula 5.2.3 observem el discurs valoratiu utilitzat pels/ per les diferents participants quan valoren l'Avaluació. En les següents gràfiques es representen les dades, diferenciant-ne l'actitud, el Compromís i la Gradació.

<b>Categoria Discurs en EpS</b>			
<b>Avaluació</b>			
<b>Categories Discurs valoratiu</b>	<b>Mestres</b>	<b>Educadors/-es</b>	<b>Tècnic</b>
<b>Afecte</b>	100,00	0,00	0,00
<b>Judici estimació social</b>	20,00	0,00	0,00
<b>Judici sanció social</b>	0,00	0,00	0,00
<b>Apreciació reacció</b>	100,00	100,00	100,00
<b>Apreciació composició</b>	0,00	0,00	0,00
<b>Apreciació taxació social</b>	10,00	0,00	100,00
<b>Monoglossia</b>	10,00	0,00	0,00
<b>Heteroglossia Extravocalitzada</b>	0,00	0,00	0,00
<b>Heteroglossia Intravocalitzada</b>	90,00	100,00	100,00
<b>Força explícita</b>	60,00	100,00	0,00
<b>Força implícita</b>	50,00	0,00	0,00
<b>Focus Agut</b>	40,00	0,00	0,00
<b>Focus Atenuant</b>	0,00	0,00	0,00

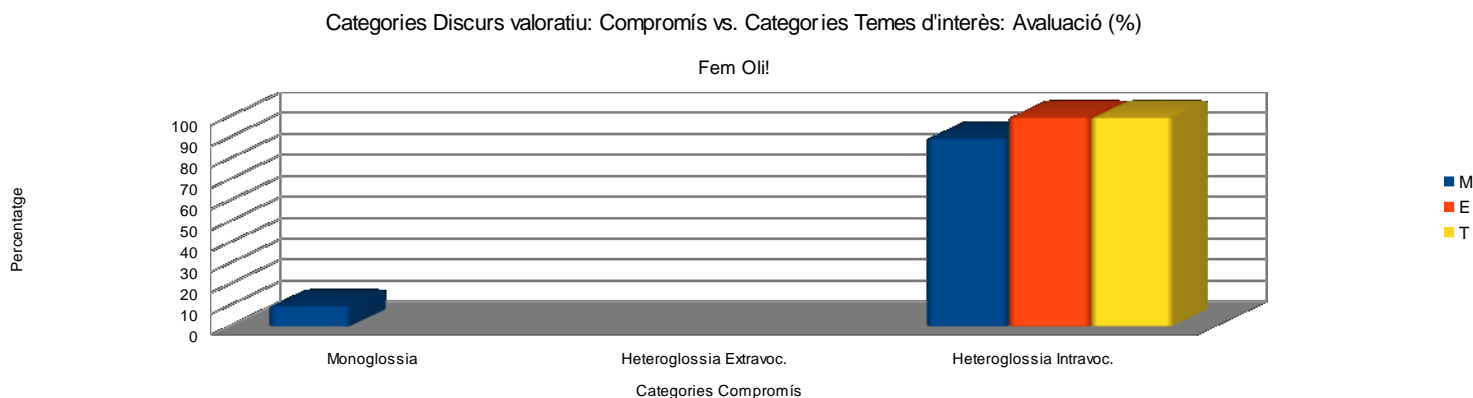
Taula 5.2.3- Distribució de les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS “Avaluació” a cada participant (%)

A la gràfica 5.2.3a al voltant de les categories d'actitud quan es valora l'avaluació a l'activitat, podem veure com majoritàriament s'avalua el que és el fenomen, que seria l'esperable, ja que queda clar que s'avalua una part determinada de l'activitat. Tot i així, les mestres introdueixen de forma significativa la valoració del comportament de les persones que participen en l'avaluació, altre cop de forma força emocional, tal i com hem vist en les taules 4.1.1 i 4.1.2 sobre l'activitat en general i d'altres qüestions que no fan referència al que s'està valorant de forma directa. La singularitat social de l'avaluació només és present de forma significativa en el tècnic, aspecte que podem relacionar amb que com que és el coordinador del programa educatiu d'on “pengen” les activitats avaluades, és el principal impulsor de l'avaluació, tot i que com hem comentat, les dades són poc significatives ja que el tècnic intervé poc quan es valora l'avaluació.



Gràfica 5.2.3a- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Actitud en la categoria de Discurs en EpS "Avaluació" a cada participant (%)

Pel que fa al compromís, a la gràfica 5.2.3b, podem veure com que el discurs valoratiu amb la inclusió de forma indirecta d'altres veus és la categoria predominant en les valoracions dels/ de les participants, quan valoren l'avaluació. Majoritàriament es fa servir per a donar força a les pròpies valoracions. La veu autoritària només la trobem en les mestres, tot i que de forma poc significativa.

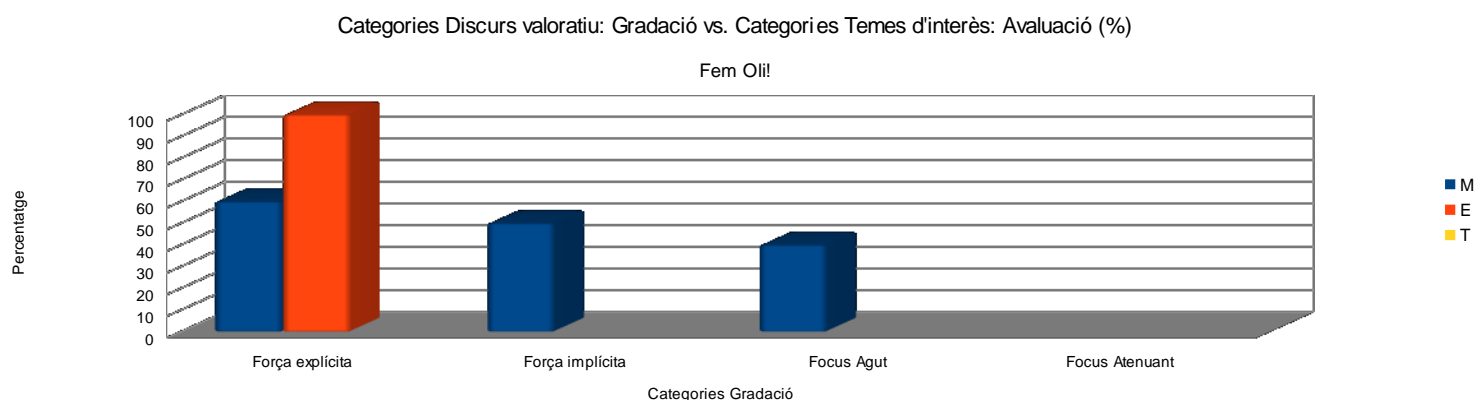


Gràfica 5.2.3b- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Compromís en la categoria de Discurs en EpS "Avaluació" a cada participant (%)

Finalment, pel que fa a la gradació, a la gràfica 5.2.3c, podem veure com la intensificació quantitativa és la que més utilitzen mestres i educadors/-es, sobretot en aquests/-es últims/-es. En canvi les mestres també fan servir la qualitat com a barem per intensificar les seves valoracions al voltant de l'avaluació, al mateix nivell que la força explícita. Aquestes dades poden servir per entreveure un major esforç en les mestres a l'hora de valorar un aspecte de l'activitat que consideren important, ja que s'intenta fer una valoració concisa del grau d'intensitat amb que es valora l'avaluació. En els educadors/-es, la intensificació és més rutinària, amb l'ús de quantificadors. Un cas apart és el tècnic que no utilitza cap recurs de gradació quan valora l'avaluació, potser perquè com que per ell ja és una qüestió de màxima importància, no es veu amb la necessitat de recalcar-ho quan ho valora. Finalment, si ens fixem en les valoracions de l'avaluació on aquest fenomen es situa en una centralitat manifesta,



veurem que són les mestres les que utilitzen més aquest recurs, aspecte que podem relacionar amb la necessitat de marcar la importància de l'avaluació, com ja hem vist en l'ús de la força implícita.



Gràfica 5.2.3c- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Gradació en la categoria de Discurs en EpS "Avaluació" a cada participant (%)

#### 5.2.4- Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS "DICES", en cada participant?

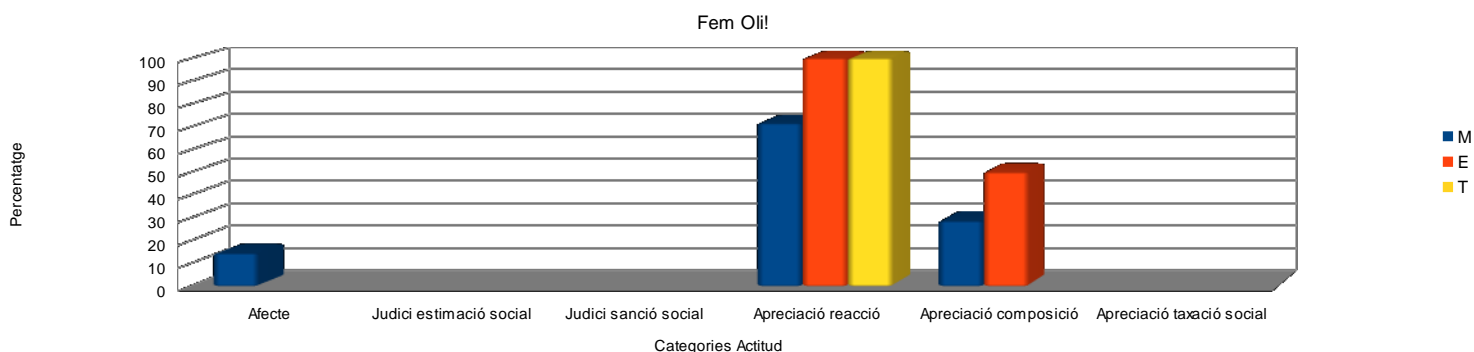
A la taula 5.2.4 observem el discurs valoratiu utilitzat pels/ per les diferents participants quan valoren el DICES. En les següents gràfiques es representen les dades, diferenciant-ne l'actitud, el Compromís i la Gradació.

Categoria Discurs en EpS			
DICES			
Categories Discurs valoratiu	Mestres	Educadors/-es	Tècnic
Afecte	14,29	0,00	0,00
Judici estimació social	0,00	0,00	0,00
Judici sanció social	0,00	0,00	0,00
Apreciació reacció	71,43	100,00	100,00
Apreciació composició	28,57	50,00	0,00
Apreciació taxació social	0,00	0,00	0,00
Monoglossia	28,57	0,00	0,00
Heteroglossia Extravocalitzada	14,29	0,00	0,00
Heteroglossia Intravocalitzada	57,14	100,00	100,00
Força explícita	42,86	50,00	0,00
Força implícita	57,14	100,00	0,00
Focus Agut	0,00	0,00	0,00
Focus Atenuant	0,00	0,00	0,00

Taula 5.2.4- Distribució de les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS "DICES" a cada participant (%)

A la gràfica 5.2.4a, al voltant de la distribució de les categories d'actitud quan es valora l'instrument d'avaluació DICES, hi ha un clar domini de la valoració del fenomen, més en concret, la reacció que provoca en els/ les participants l'instrument d'avaluació. Mestres i educadors/-es, també aprofiten per valorar l'estructura del DICES, tot i que amb uns percentatges inferiors. De manera testimonial, les mestres utilitzen un discurs més emocional en algunes de les valoracions, tal i com hem anat veient en les diferents categories de Discurs en EpS analitzades fins ara.

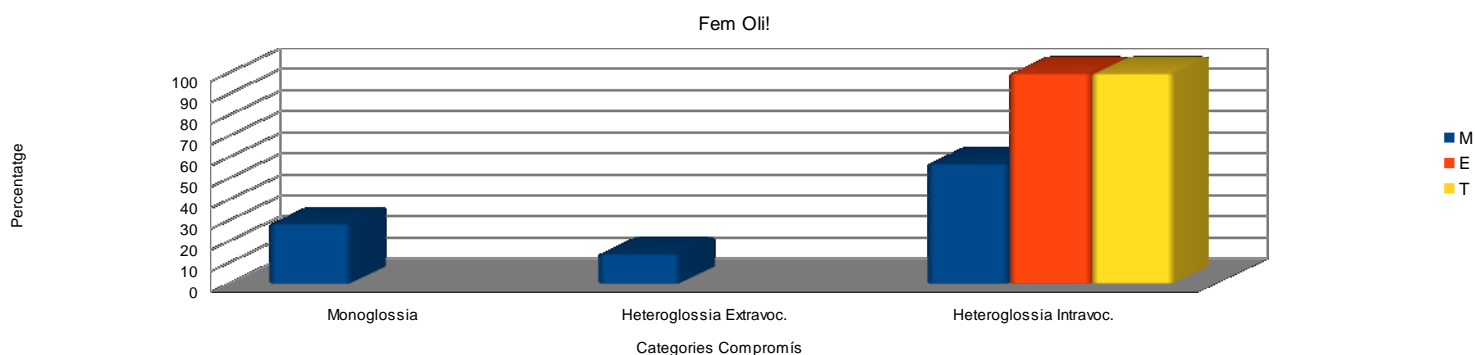
Categories Discurs valoratiu: Actitud vs. Categories Temes d'interès: DICES (%)



Gràfica 5.2.4a- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Actitud en la categoria de Discurs en EpS "DICES", a cada participant (%)

A la gràfica 5.2.4b, podem veure com l'ús de terceres veus de forma implícita per a reforçar el propi discurs valoratiu, és l'estratègia majoritària en els/ les participants a l'hora de definir el seu compromís. Tot i així veiem algunes diferències respecte el compromís mostrat en les diferents categories de Discurs en EpS analitzades fins ara: les mestres mostren una diversitat significativa amb l'ús de la veu implícita de tercers, la veu autoritària d'un mateix i en menor mesura, la veu de tercers citada literalment en les seves valoracions, com a mesura per a reforçar i donar credibilitat a la pròpia opinió personal, encara que amb un percentatge força baix, però superior al de la resta de participants.

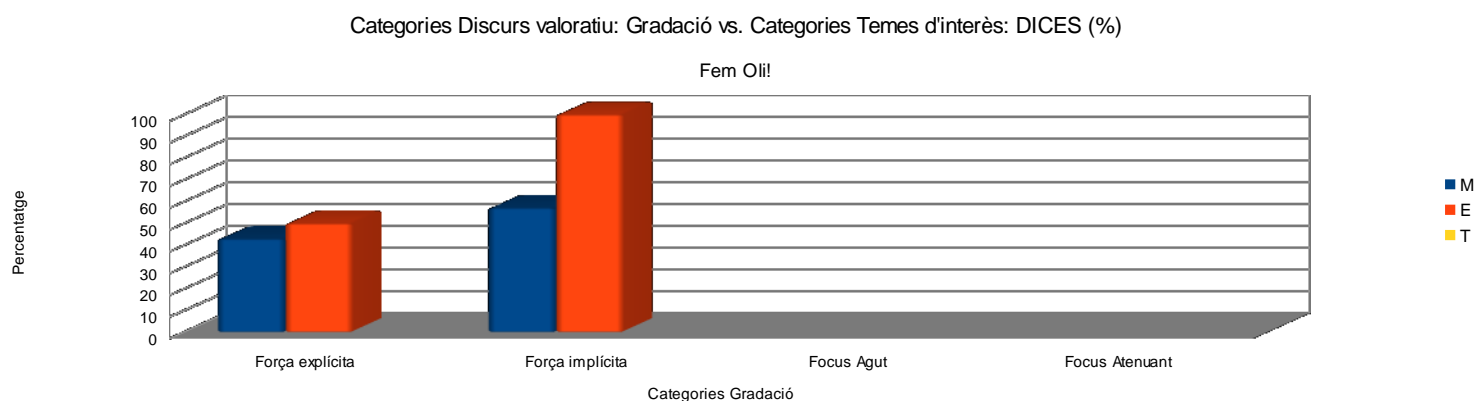
Categories Discurs valoratiu: Compromís vs. Categories Temes d'interès: DICES (%)



Gràfica 5.2.4b- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Compromís en la categoria de Discurs en EpS "DICES", a cada participant (%)

En resum, educadors/-es i el tècnic mostren un posicionament més obert, donant entrada a d'altres veus, per promoure una negociació entre les parts implicades. Les mestres també mostren aquest esperit, però semblen menys disposades a buscar la negociació, ja que introdueixen de forma clara el seu posicionament en relació a l'instrument d'avaluació, encara que hi ha força consens a l'hora de valorar l'eina de valoració de forma positiva per part de tot/es els/ les participants.

Finalment, a la gràfica 5.2.4c, al voltant de la gradació en el discurs valoratiu de l'instrument d'avaluació, observem un domini de la força, sobretot de la qualitativa, en el cas dels/ de les educadors/-es. En les mestres tant s'utilitza una gradació quantitativa com qualitativa. El tècnic no utilitza la gradació en cap de les valoracions en relació a l'avaluació, potser perquè ja es un tema al que li dóna molta importància i no veu necessari introduir partícules lingüístiques o recursos literaris per incrementar la intensitat (de forma positiva o negativa, ja ho veurem més endavant). En el cas dels/ de les educadors/-es, el seu discurs valoratiu és més ric en matisos que el de les mestres, per la major inclusió de la força implícita; aquesta qüestió pot significar un major interès en incidir en la rellevància d'aquesta important part de l'activitat.



Gràfica 5.2.4c- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Gradació en la categoria de Discurs en EpS "DICES", a cada participant (%)

### 5.2.5- Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS "ENTORN", a cada participant?

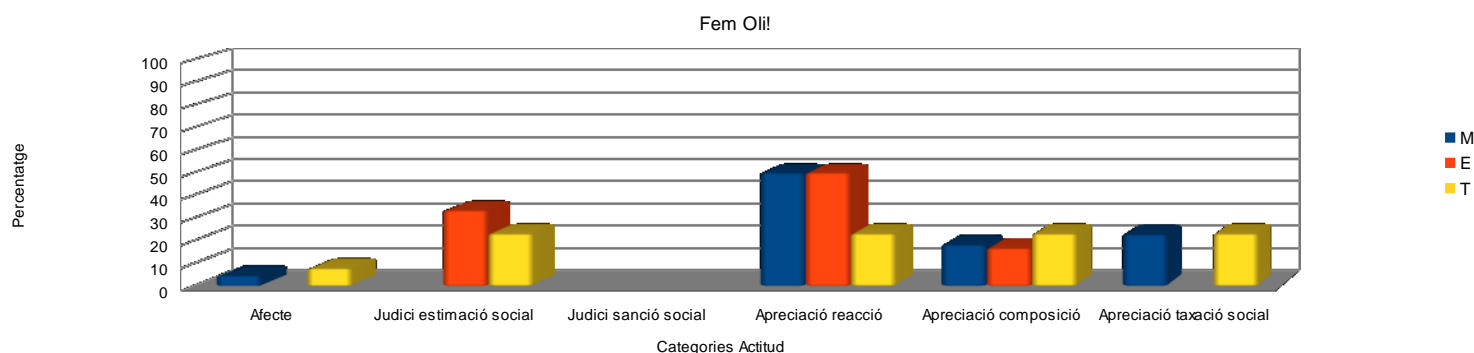
A la taula 5.2.5 observem el discurs valoratiu utilitzat pels/ per les diferents participants quan valoren l'Entorn. En les següents gràfiques es representen les dades, diferenciant-ne l'actitud, el Compromís i la Gradació.

Categoria Discurs en EpS			
Entorn			
Categoria Discurs valoratiu	Mestres	Educadors/-es	Tècnic
Afecte	4,55	0,00	7,69
Judici estimació social	0,00	33,33	23,08
Judici sanció social	0,00	0,00	0,00
Apreciació reacció	50,00	50,00	23,08
Apreciació composició	18,18	16,67	23,08
Apreciació taxació social	22,73	0,00	23,08
Monoglossia	36,36	50,00	38,46
Heteroglossia Extravocalitzada	4,55	0,00	15,38
Heteroglossia Intravocalitzada	59,09	50,00	46,15
Força explícita	45,45	66,67	61,54
Força implícita	54,55	50,00	38,46
Focus Agut	4,55	33,33	23,08
Focus Atenuant	0,00	0,00	0,00

Taula 5.2.5- Distribució de les categories de Discurs valoratiu la categoria de Discurs en EpS "Entorn", a cada participant (%)

A la gràfica 5.2.5a, en relació a les categories d'actitud quan es valora l'entorn, podem veure que hi existeix un domini de la valoració del fenomen, principalment la reacció que ocasiona als/ a les participants, sobretot en mestres i educadors/-es, i en menor mesura de la valoració de l'estructura del fenomen, de forma molt similar entre participants. És rellevant l'ús de la significació social del que s'està valorant, en el cas de mestres i del tècnic.

Categoria Discurs valoratiu: Actitud vs. Categoria Temes d'interès: Entorn (%)

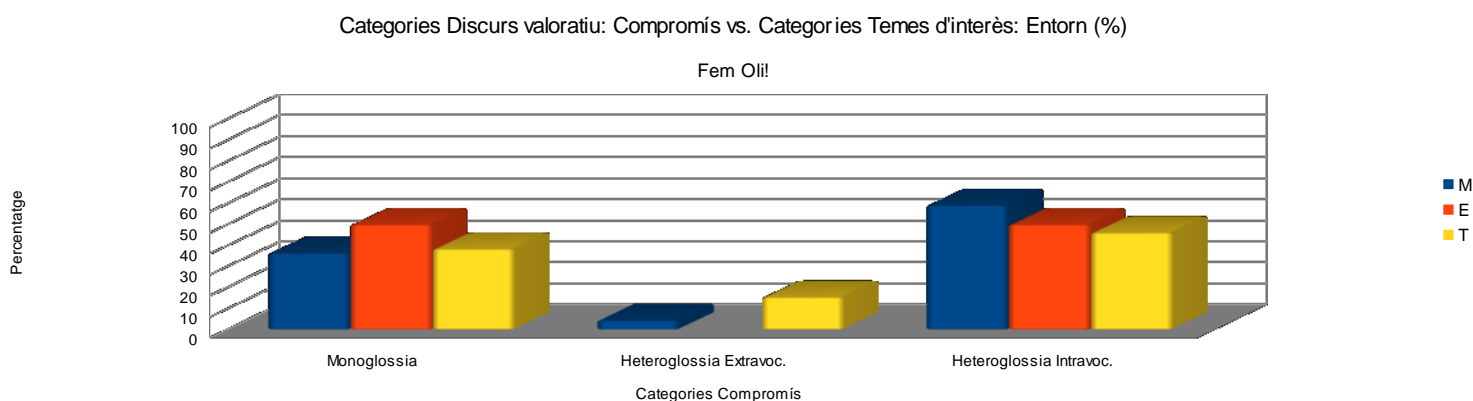


Gràfica 5.2.5a- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Actitud en la categoria de Discurs en EpS "Entorn", a cada participant (%)

Per altra banda, tant els/ les educadors/-es sobretot, com en el tècnic, s'utilitza la valoració del comportament dels participants en relació al fenomen avaluat, principalment els/ les propis/-es

educadors/-es. Finalment trobem un ús emocional de la valoració, aquest cop en mestres i el tècnic, tot i que de forma residual.

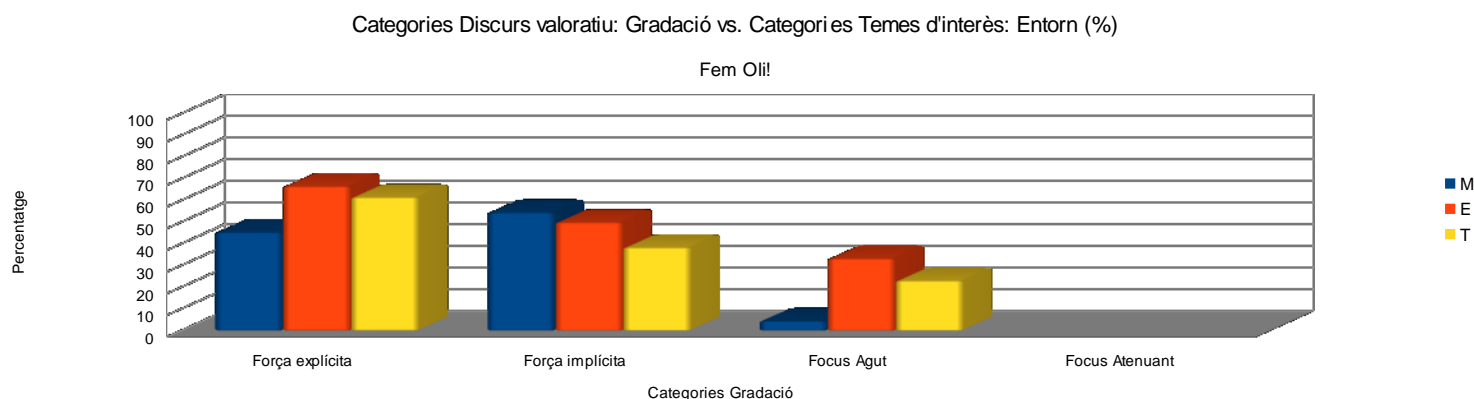
A la gràfica 5.2.5b, sobre les categories de compromís quan es valora l'entorn, podem apreciar que a diferència del que hem vist fins ara, trobem un ús similar de la veu autoritària com la de tercers de forma implícita. A més el tècnic introdueix significativament veus externes incrustades en el seu discurs. En aquest cas ens trobem amb una temàtica on la valoració dels/ de les participants és molt clara en relació a l'opinió que els mereix el lloc on es realitza l'activitat. Les respostes mostren una veu autoritària que només reconeix la pròpia opinió, sense marge a la negociació. Per altra banda, la intravocalització apareix com una forma de reforçar les valoracions, però deixant-les obertes per tal d'introduir-hi d'altres punts de vista. En el cas del tècnic, això és molt evident, perquè a més a més de que l'entorn és el seu tema predilecte, tal i com hem vist en anteriors anàlisi, la introducció de terceres veus i de forma explícita, fa que s'intensifiqui el significat de les seves valoracions.



Gràfica 5.2.5b- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Compromís en la categoria de Discurs en EpS "Entorn", a cada participant (%)

Finalment, la gràfica 5.2.5c, sobre la gradació quan es valora l'entorn, podem observar-hi un domini de la força, sense que en destaquï la explícita de la implícita. En els/ les educadors/-es, potser si que els valors són bastant similars, però en les mestres hi ha un lleuger predomini de la qualificació, i en el tècnic la quantificació. Aquestes dades ens mostren uns discursos valoratius dels/ de les participants força elaborats pel que fa a la intensitat, la qual s'estableix de forma bastant precisa combinant la força explícita i la implícita. Ja per acabar, els/ les educadors/-es i el tècnic utilitzen més els recursos disponibles, sobretot en el moment de situar una valoració en la centralitat o no, en detriment de les mestres que no ho fan tant. També és significatiu que quan es valora l'entorn, no trobem aspectes que ens mostrin un ítem indefinit. Aquest dos darrers aspectes ens venen a confirmar que pels/ per les educadors/-es i el tècnic, l'entorn és un aspecte molt important per a ells/-es i que hi ha la necessitat de col·locar-ho en una posició de centralitat. I per altra banda, la manca d'atenuació, que ens pot assenyalar una

claredat d'idees al voltant de la temàtica que es valora, sense aportacions que puguin portar a la confusió a la resta de participants.



Gràfica 5.2.5c- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Gradació en la categoria de Discurs en EpS "Entorn", a cada participant (%)

### 5.2.6- Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS "ESTRATÈGIES DIDÀCTIQUES", a cada participant?

A la taula 5.2.6 observem el discurs valoratiu utilitzat pels/ per les diferents participants quan valoren les Estratègies didàctiques. En les següents gràfiques es representen les dades, diferenciant-ne l'actitud, el Compromís i la Gradació.

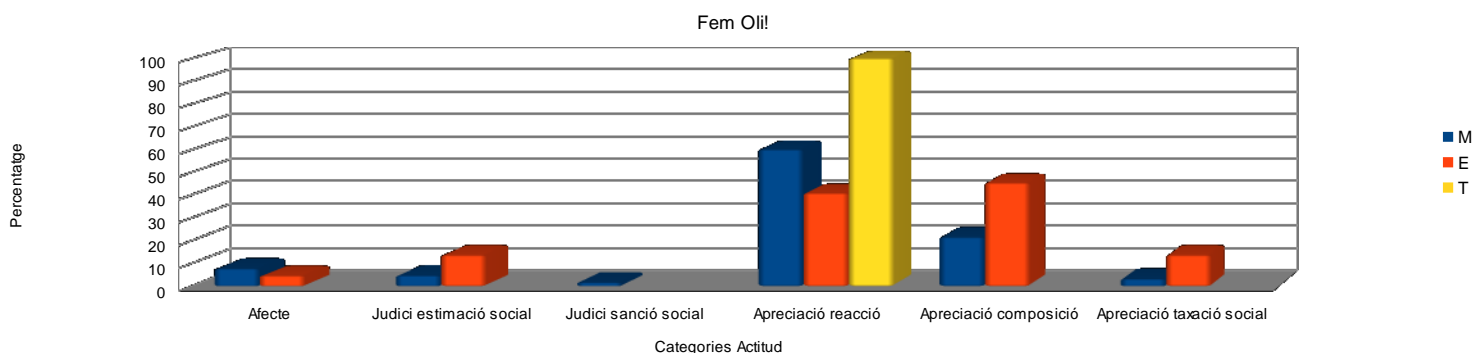
Categoria Discurs en EpS			
Estratègies didàctiques			
Categories Discurs valoratiu	Mestres	Educadors/-es	Tècnic
Afecte	7,69	4,55	0,00
Judici estimació social	4,62	13,64	0,00
Judici sanció social	1,54	0,00	0,00
Apreciació reacció	60,00	40,91	100,00
Apreciació composició	21,54	45,45	0,00
Apreciació taxació social	3,08	13,64	0,00
Monoglossia	15,38	13,64	0,00
Heteroglossia Extravoc.	3,08	4,55	0,00
Heteroglossia Intravoc.	81,54	81,82	100,00
Força explícita	63,08	63,64	50,00
Força implícita	41,54	36,36	0,00
Focus Agut	12,31	36,36	0,00
Focus Atenuant	4,62	18,18	0,00

Taula 5.2.6- Distribució de les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS "Estratègies didàctiques", a cada participant (%)

A la gràfica 5.2.6a al voltant de la distribució de les categories d'actitud quan es valoren les estratègies didàctiques, podem veure com hi predomina la valoració del fenomen, sobretot la reacció que ocasiona en els/ les participants. Les mestres i els/ les educadors/-es també valoren l'estructura d'aquestes estratègies didàctiques, tot i que en menor mesura. També són destacables les valoracions que es fan en relació al comportament de les persones que participen en la implementació d'aquestes estratègies didàctiques, principalment els/ les educadors/-es, que són els/ les que més fan servir l'estimació social per a valorar la seva tasca.

Novament les valoracions més emocionals apareixen en mestres i excepcionalment en educadors/-es, tot i que amb un percentatge força baix, que és el que anem detectant en d'altres categories de Discurs en EpS. Finalment, la valoració de la singularitat social només es present en les intervencions dels/ de les educadors/-es, que són els/ les participants que mostren més interès en la valoració d'aquest aspecte de l'activitat.

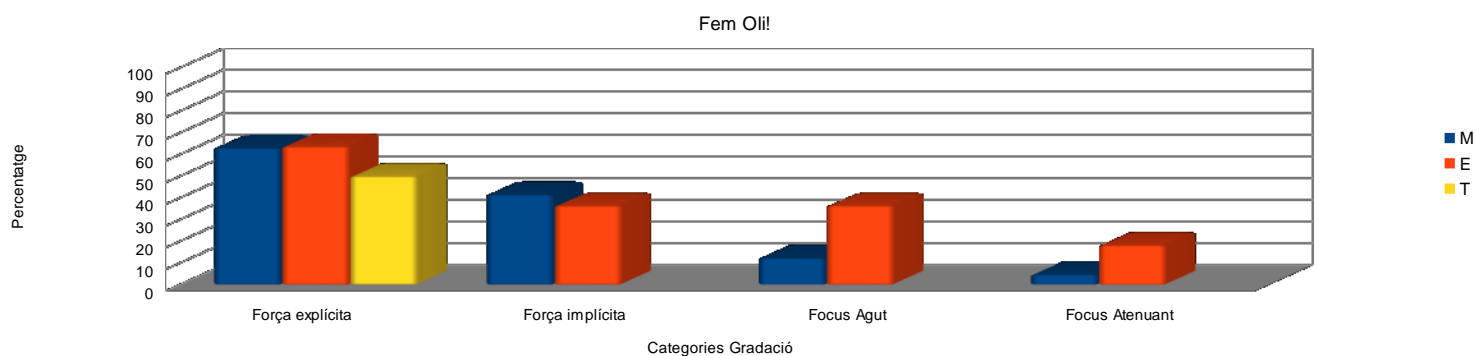
Categories Discurs valoratiu: Actitud vs. Categories Temes d'interès: Estratègies didàctiques (%)



Gràfica 5.2.6a- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Actitud en la categoria de Discurs en EpS "Estratègies didàctiques", a cada participant (%)

Pel que fa a les categories de compromís, a la gràfica 5.2.6b, en podem veure la distribució, amb un clar domini de la introducció de forma implícita de la veu de tercers, per tal de reforçar les pròpies valoracions.

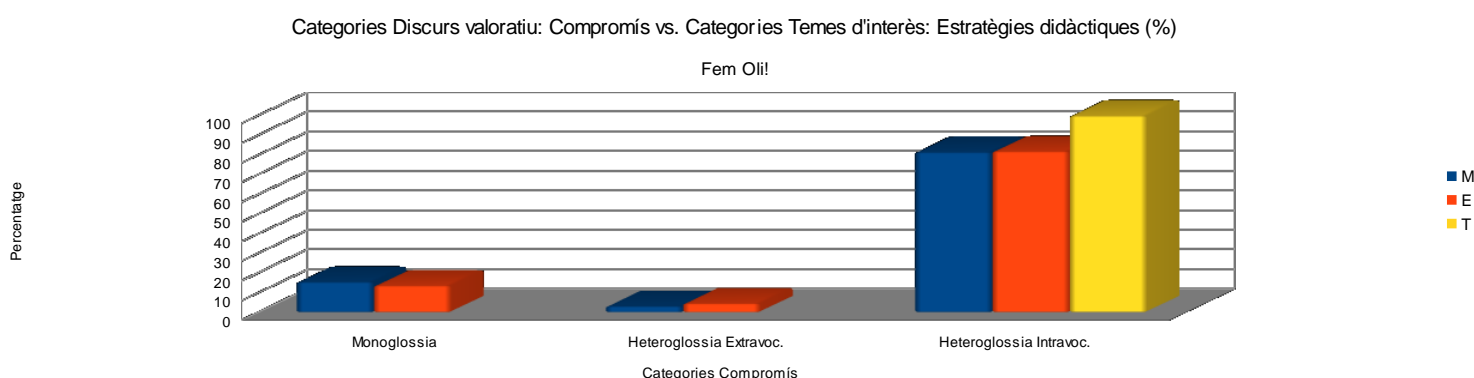
Categories Discurs valoratiu: Gradació vs. Categories Temes d'interès: Estratègies didàctiques (%)



Gràfica 5.2.6b- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Compromís en la categoria de Discurs en EpS "Estratègies didàctiques", a cada participant (%)

En aquest cas, al ser una temàtica que implica a diferents participants (els/ les educadors/-es que les elaboren i les implementen i les mestres i els infants que les reben), fa que les valoracions quedin més obertes, ja que a més, la veu autoritària és poc present en les intervencions dels/ de les participants.

Finalment, a la gràfica 5.2.6c, podem veure la distribució de les categories de gradació quan es valoren les estratègies didàctiques, amb un ús majoritari de la força per a marcar la intensitat de les valoracions, tant de forma quantitativa com qualitativa, amb un percentatge superior de la primera respecte la segona. Això ens indica que els/ les participants graduen les seves valoracions de forma bastant específica, amb una riquesa lingüística apreciable, tot i que potser no arriba a la detectada quan es valora l'entorn (veure taula 5.2.5). Pel que fa al focus, són els/ les educadors/-es els/ les participants que més utilitzen el recurs de col·locar en una posició central les seves valoracions, ja que com s'ha comentat amb anterioritat, les estratègies didàctiques són la temàtica que els/ les hi desperta un major interès. Tot i així, es detecta un cert repunt d'indefinició en els/ les educadors/-es en algunes de les seves valoracions, que no trobem en la resta de participants. Podria ser degut a que tot i que les estratègies didàctiques són un dels temes que més els interessen, també es mostren preocupats/-es per com es reben certs aspectes de la seva pràctica durant l'activitat.



Gràfica 5.2.6c- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Gradació en la categoria de Discurs en EpS "Estratègies didàctiques", a cada participant (%)

### 5.2.7- Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS "TREBALL PREVI I POSTERIOR", a cada participant?

A la taula 5.2.7 observem el discurs valoratiu utilitzat pels/ per les diferents participants quan valoren el Treball previ i posterior. En les següents gràfiques es representen les dades, diferenciant-ne l'Actitud, el Compromís i la Gradació.



<b>Categoria Discurs en EpS</b>			
<b>Treball previ i posterior</b>			
<b>Categories Discurs valoratiu</b>	<b>Mestres</b>	<b>Educadors/-es</b>	<b>Tècnic</b>
<b>Afecte</b>	5,41	11,11	0,00
<b>Judici estimació social</b>	18,92	44,44	50,00
<b>Judici sanció social</b>	0,00	0,00	0,00
<b>Apreciació reacció</b>	45,95	11,11	25,00
<b>Apreciació composició</b>	35,14	44,44	25,00
<b>Apreciació taxació social</b>	0,00	0,00	0,00
<b>Monoglossia</b>	10,81	11,11	50,00
<b>Heteroglossia Extravocalitzada</b>	5,41	0,00	0,00
<b>Heteroglossia Intravocalitzada</b>	83,78	88,89	50,00
<b>Força explícita</b>	35,14	33,33	25,00
<b>Força implícita</b>	37,84	33,33	50,00
<b>Focus Agut</b>	24,32	33,33	50,00
<b>Focus Atenuant</b>	13,51	11,11	0,00

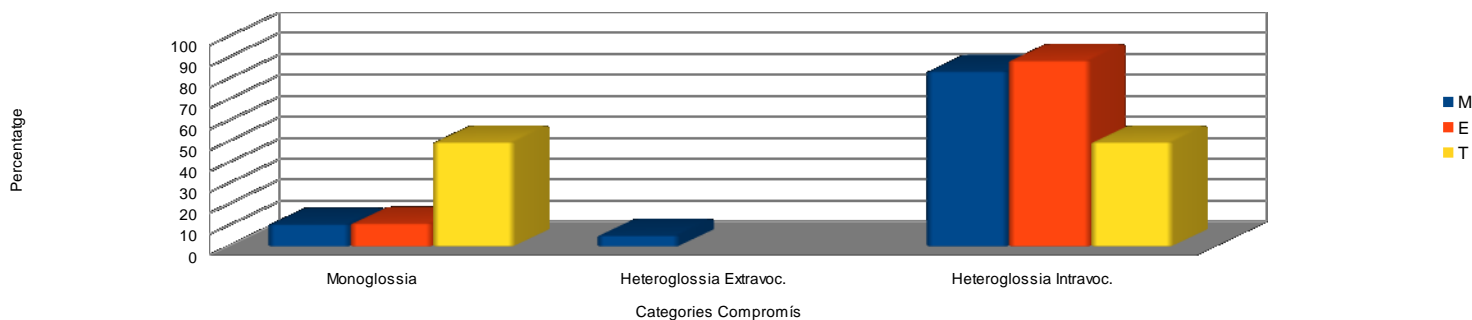
Gràfica 5.2.7- Distribució de les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS "Treball previ i posterior", a cada participant (%)

Si ens fixem en la gràfica 5.2.7a, al voltant de la distribució de les categories d'actitud quan es valora el treball previ i posterior, podem veure com majoritàriament s'avalua el fenomen, sobretot pel que fa a com està estructurat, però les dades de la reacció que provoca aquesta part de l'activitat en els/ les participants no són gens menyspreable, sobretot en les intervencions de les mestres i del tècnic, a un nivell similar a les de la composició. Un altre aspecte a destacar, és que l'acció dels/ de les participants al voltant de l'ítem que es valora també troba un espai en el discurs valoratiu, sobretot d'educadors/-es i del tècnic. El treball previ i posterior, no és un dels temes que desperta més interès en les valoracions dels/ de les participants, com es pot deduir del fet que les categories de singularitat social no són utilitzades quan s'avalua aquest tema. Tot i així, educadors/-es i el tècnic, que són els que elaboren i implementen aquesta part de l'activitat, quan ho valoren, ho fan des de les vessants pròpies d'un material que posen en joc i de com ho reben les destinatàries.

A part, en aquest apartat també es valora la reunió prèvia, i el paper de les mestres hi té un paper cabdal per aquests/-es participants. En canvi, les mestres, es centren més en com ho reben i en el que fan elles per pròpia iniciativa.

Categories Discurs valoratiu: Compromís vs. Categories Temes d'interès: Treball previ i posterior (%)

Fem Oli!

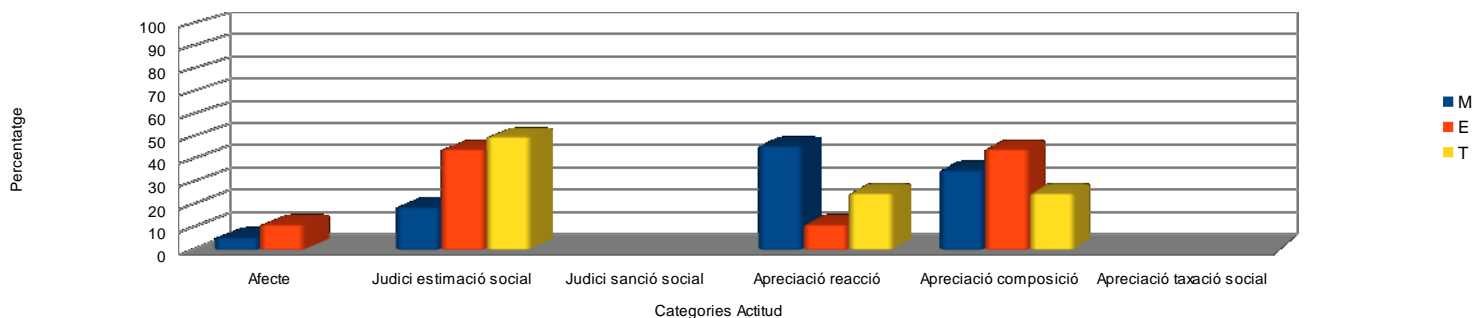


Gràfica 5.2.7a- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Actitud en la categoria de Discurs en EpS "Treball previ i posterior", a cada participant (%)

A la gràfica 5.2.7b, podem veure quin és el compromís en les valoracions dels/ de les participants quan valoren el treball previ i posterior. La veu de tercers introduïda de forma implícita en el discurs valoratiu, és el recurs de compromís més utilitzat en mestres i educadors/es, que d'aquesta manera reforcen la seva opinió, alhora que obren el ventall de possibilitats que poden sorgir en un procés d'anàlisi d'un aspecte determinat de l'activitat. Per la seva banda, el tècnic, mostra un patró de respostes diferent on combina a parts iguals les valoracions on s'ajuda de les veus de tercers, per de forma implícita reforçar el seu posicionament, com mostra la seva veu autoritària, sobretot quan valora els continguts que ha de tenir aquest treball previ i posterior. En aquest cas, estem parlant d'una part específica de l'activitat, on el tècnic s'hi veu implicat directament degut a la seva tasca de coordinació del programa educatiu i això podria explicar l'ús tan significatiu de la monoglossia en el seu discurs valoratiu.

Categories Discurs valoratiu: Actitud vs. Categories Temes d'interès: Treball previ i posterior (%)

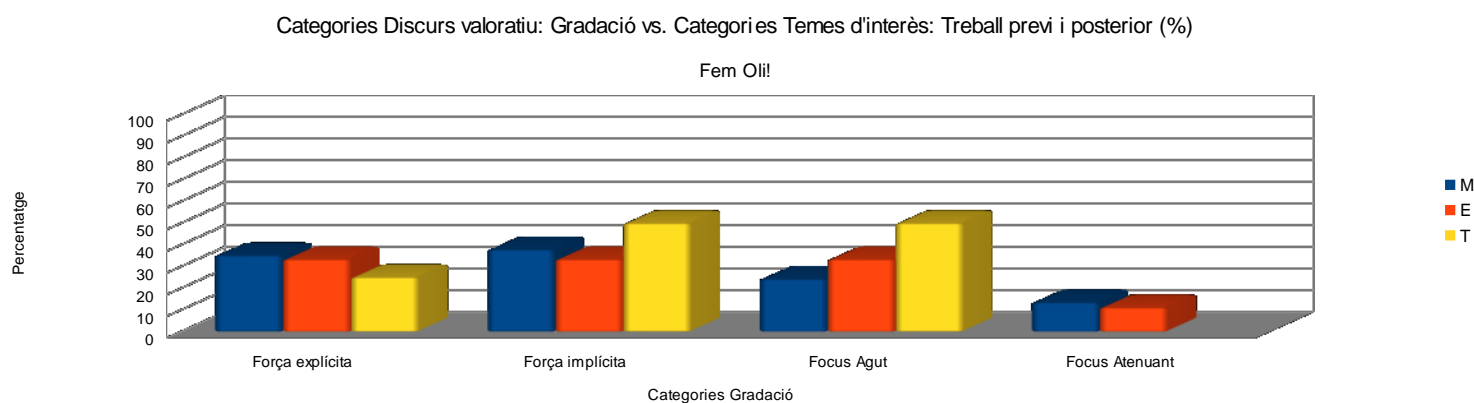
Fem Oli!



Gràfica 5.2.7b- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Compromís en la categoria de Discurs en EpS "Treball previ i posterior", a cada participant (%)

Finalment, pel que fa a la distribució de les categories de gradació en les respostes dels/ de les participants quan valoren el treball previ i posterior, podem veure un ús bastant semblant dels recursos lingüístics per graduar de forma tant quantitativa, com qualitativa, com fins i tot de posicionar la valoració en una centralitat que en ressalti la seva importància, tal i com es pot apreciar a la gràfica 5.2.7c. Tot i així detectem certes variacions entre participants, com per exemple el tècnic, que gradua la intensitat de les seves valoracions de forma força completa, ja

que és el participant que més utilitza la força implícita i el focus agut, tal i com hem vist en anteriors anàlisis on els/ les participants que més els interessa valorar una determinada temàtica, són els que fan una definició més acurada de la intensitat de la seva intervenció. Si ens fixem en que mestres i educadors/-es són els/ les participants que menys utilitzen el recurs de la centralitat de la valoració que realitzen, però en canvi són els/ les que més usen l'atenuació, davant l'inexistent ús d'aquest recurs per part del tècnic, encara ens quedarà més clara aquesta percepció que sorgeix llegint entre les dades de l'anàlisi: el treball previ i posterior és un tema important del tècnic, que col·loca en una posició central en les seves intervencions, però que en mestres i educadors/-es, la relació que hi estableixen és més indefinida.



Gràfica 5.2.7c- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Gradació en la categoria de Discurs en EpS "Treball previ i posterior", a cada participant (%)

### 5.2.8- Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS "**MATERIAL**", a cada participant?

A la taula 5.2.8 observem el discurs valoratiu utilitzat pels/ per les diferents participants quan valoren el Material. En les següents gràfiques es representen les dades, diferenciant-ne l'actitud, el Compromís i la Gradació.

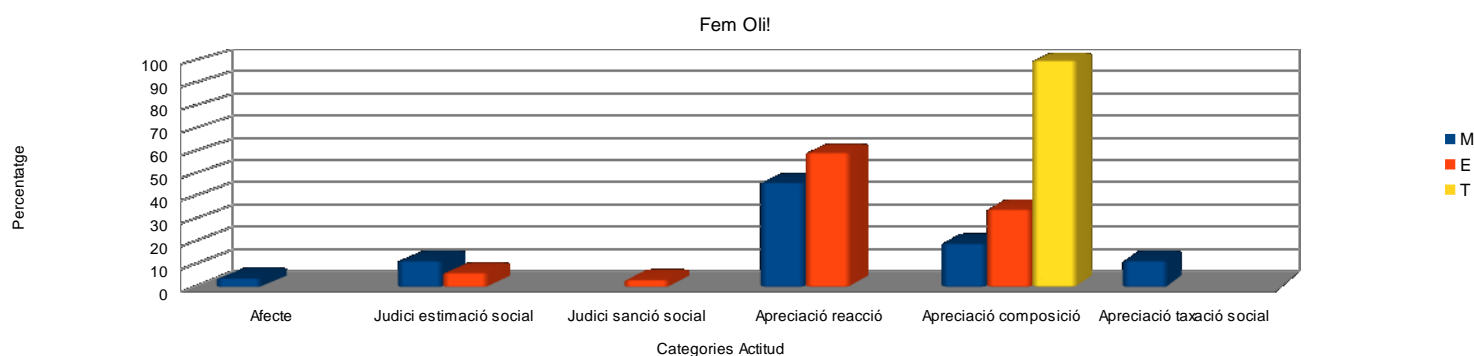
A la gràfica 5.2.8a sobre la distribució de les categories d'actitud en el discurs valoratiu dels/ de les participants quan avaluen el material de l'activitat, podem veure com clarament hi domina la reacció a l'objecte/ constructe, deixant en un segon terme l'opinió al voltant de l'estructura del material, tot i que en el tècnic ens aparegui com l'únic recurs que utilitza per a valorar el material, doncs com hem comentat anteriorment, el tècnic no intervé gaire quan es valora el material. Per altra banda, la singularitat social només apareix en alguna de les intervencions de les mestres quan avaluen la presència o no d'un material a l'activitat per la seva simbologia amb el context. Finalment, el percentatge d'afecte en el discurs valoratiu ve de la mà de les mestres com hem anat veient i com sempre amb valors molt baixos. L'ús de les categories que avaluen el comportament humà, en aquest cas en relació al material, és molt poc present, només en

mestres i educadors/-es, tot i que aquests/-es últims/-es usen de forma anecdòtica la sanció social, quan alerten de la perillositat del mal ús d'un dels materials utilitzat a l'activitat.

Categoria Discurs en EpS			
Material			
Categories Discurs valoratiu	Mestres	Educadors/-es	Tècnic
Afecte	3,85	0,00	0,00
Judici estimació social	11,54	6,25	0,00
Judici sanció social	0,00	3,13	0,00
Apreciació reacció	46,15	59,38	0,00
Apreciació composició	19,23	34,38	100,00
Apreciació taxació social	11,54	0,00	0,00
Monoglossia	19,23	25,00	50,00
Heteroglossia Extravocalitzada	7,69	6,25	0,00
Heteroglossia Intravocalitzada	73,08	68,75	50,00
Força explícita	53,85	31,25	50,00
Força implícita	46,15	37,50	50,00
Focus Agut	15,38	12,50	0,00
Focus Atenuant	11,54	6,25	0,00

Taula 5.2.8- Distribució de les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS "Material", a cada participant (%)

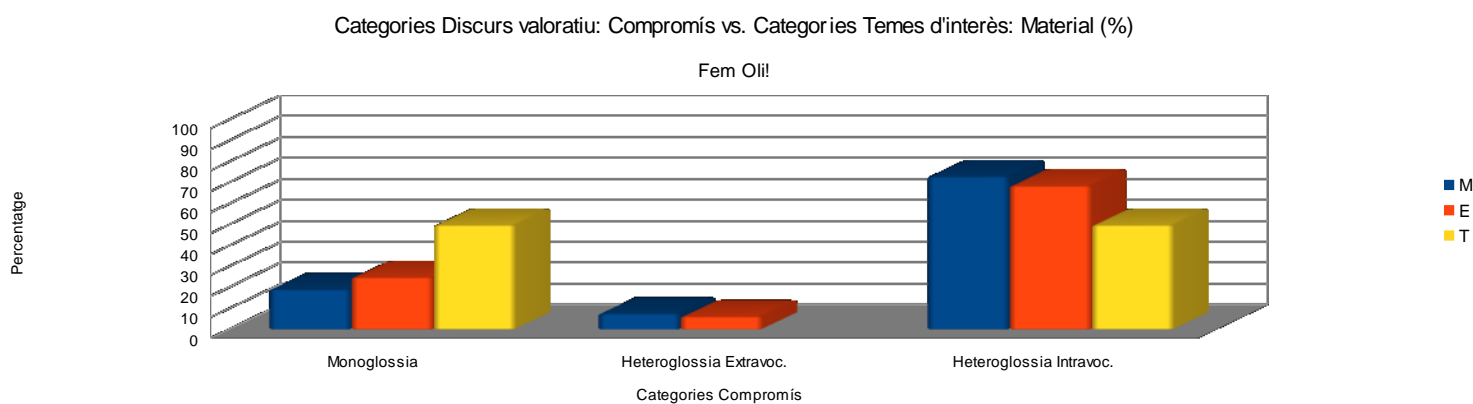
Categories Discurs valoratiu: Actitud vs. Categories Temes d'interès: Material (%)



Gràfica 5.2.8a- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Actitud en la categoria de Discurs en EpS "Material", a cada participant (%)

A la gràfica 5.2.8b en relació a les categories de compromís en el discurs valoratiu al voltant del material, podem apreciar com en mestres i educadors/-es el reforç de la pròpia opinió amb terceres veus de forma implícita és el recurs més estès. El tècnic tant utilitza la intravocalització com la veu autoritària, però és una dada poc significativa pel baix nombre d'intervencions en aquest tema, per part d'aquest participant. Les valoracions al voltant del material queden bastant obertes a les diferents veus que poden donar una versió diferent o que poden recolzar l'opinió que un determinat participant està expressant. Tot i així, l'opinió personal amb tot el seu

pes, també la trobem en el discurs valoratiu de mestres i educadors/-es, tot i que amb valors força baixos. De manera puntual, també utilitzen la citació directa de la veu de terceres persones o fins i tot l'autocitació, per tal de donar més veracitat a l'opinió que estan desplegant.

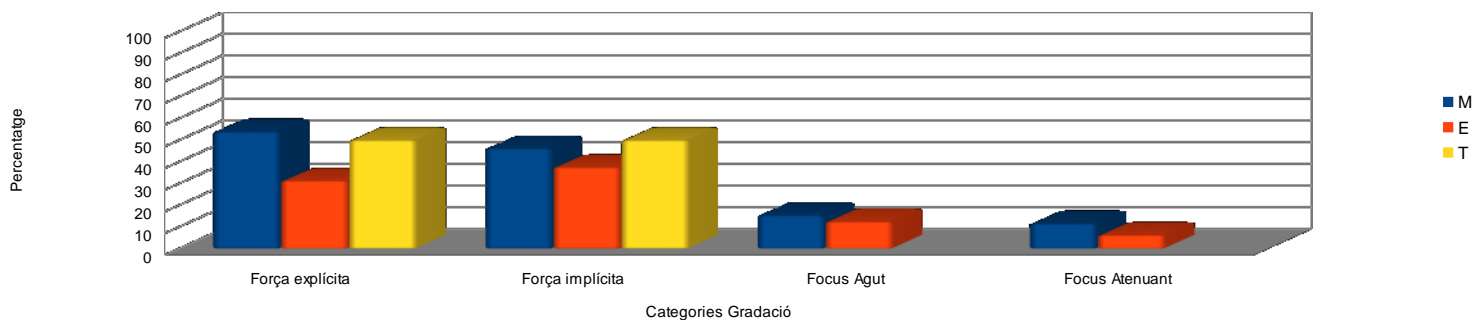


Gràfica 5.2.8b- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Compromís en la categoria de Discurs en EpS "Material", a cada participant (%)

Finalment, a la gràfica 5.2.8c, sobre les categories de gradació en el discurs valoratiu que els/les participants despleguen quan valoren el material de l'activitat, podem observar com la intensitat de les valoracions tant ve marcada de forma quantitativa com qualitativa per tots/-es els/les participants. Això ens pot indicar que el material és un dels aspectes importants de l'activitat (de fet, pels/ per les educadors/-es és un dels que més), ja que el grau d'intensitat s'especifica de forma molt acurada, amb una riquesa notable de partícules i expressions lingüístiques. Tot i així, si ens fixem en les dades dels/ de les educadors/-es, aquesta suposició podria quedar en entredit, perquè són els que menys utilitzen aquests recursos de la força respecte la resta de participants. Una possible explicació a aquest comportament, podria ser que com que el material ha estat elaborat per ells/-es mateixos/-es, existeixi una contenció a l'hora d'expressar la intensitat de les seves valoracions, sobretot en l'ús de partícules quantitatives en el seu discurs valoratiu. Pel que fa a la centralització de les valoracions, per tal de donar notorietat al que s'està valorant, es tracta d'un recurs que només fan servir mestres i educadors/-es, tot i que amb percentatges inferiors als de la força. L'atenuació del significat de les valoracions per tal de mostrar incertesa o indefinició, també és present en aquests/-es participants, amb uns percentatges inferiors, tot i que les mestres l'utilitzen una mica més que els/les educadors/-es. Aquestes dades ens indiquen que hi ha certs aspectes del material que interessa col·locar amb una centralitat per tal de donar-hi rellevància, sobretot per relacionar-los amb un moment concret de l'activitat. Però també existeix la incertesa en algunes de les valoracions, sobretot en relació a la presència o no d'algun material específic. Pel que fa al tècnic, no utilitza la gradació en les seves valoracions, però com hem comentat, intervé molt poc en valorar el material i les dades obtingudes són poc significatives.

Categories Discurs valoratiu: Gradació vs. Categories Temes d'interès: Material (%)

Fem Oli!



Gràfica 5.2.8c- Distribució de categories de Discurs valoratiu Gradació en la categoria de Discurs en EpS "Material", a cada participant (%)

### 5.2.9- Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS "CONTINGUTS", a cada participant?

A la taula 5.2.9 observem el discurs valoratiu utilitzat pels/ per les diferents participants quan valoren el Material. En les següents gràfiques es representen les dades, diferenciant-ne l'actitud, el Compromís i la Gradació.

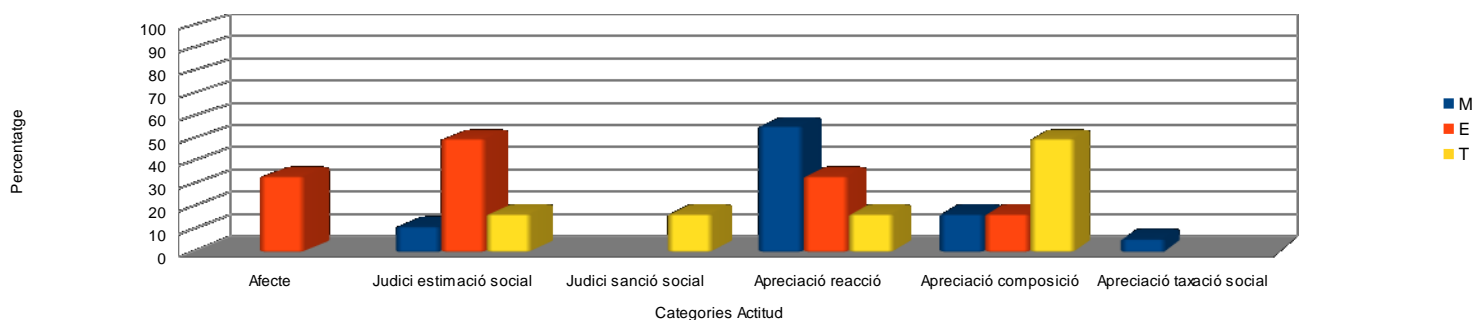
Categoria Discurs en EpS			
Continguts			
Categories Discurs valoratiu	Mestres	Educadors/-es	Tècnic
Afecte	0,00	33,33	0,00
Judici estimació social	11,11	50,00	16,67
Judici sanció social	0,00	0,00	16,67
Apreciació reacció	55,56	33,33	16,67
Apreciació composició	16,67	16,67	50,00
Apreciació taxació social	5,56	0,00	0,00
Monoglossia	5,56	16,67	16,67
Heteroglossia Extravocalitzada	5,56	0,00	0,00
Heteroglossia Intravocalitzada	88,89	83,33	83,33
Força explícita	61,11	50,00	66,67
Força implícita	44,44	16,67	33,33
Focus Agut	11,11	16,67	33,33
Focus Atenuant	5,56	0,00	33,33

Taula 5.2.9- Distribució de les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS "Continguts", a cada participant (%)

A la gràfica 5.2.9a, sobre la distribució de les categories de l'actitud quan es valoren els continguts observem sobretot que el que s'avalua és el constructe i més en concret la reacció que provoquen els continguts en els/ les participants. Aquesta reacció és més present en les valoracions de les mestres, que no en valoren tant l'estructura, cosa que sí que fa el tècnic. Els/ les educadors/-es presenten uns valors similars d'aquestes dues categories de l'apreciació. L'únic dels/ de les participants que valora la singularitat social dels continguts, són les mestres, tot i que amb un percentatge força residual.

Categories Discurs valoratiu: Actitud vs. Categories Temes d'interès: Continguts (%)

Fem Oli!



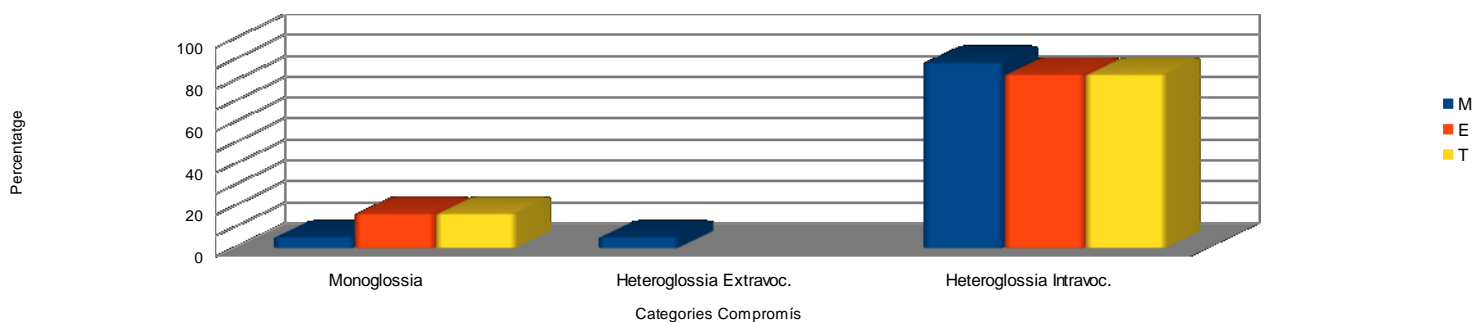
Gràfica 5.2.9a- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Actitud en la categoria de Discurs en EpS "Continguts", a cada participant (%)

Destacar que els/ les educadors/-es també valoren significativament l'acció de les persones en relació als continguts, fins i tot utilitzant un discurs valoratiu més emocional, que fins ara havíem vist en les mestres. La resta de participants valora poc el comportament dels/ de les participants, en relació als continguts, destacant el petit percentatge de sanció social que el tècnic aplica sobre l'acció dels/ de les educadors/-es i els continguts que introdueixen a l'activitat.

En resum, podem dir que els continguts clarament es valoren com a constructe, excepte en el cas dels/ de les educadors que, a més a més, hi valoren la seva manera d'actuar a l'hora d'introduir-los a l'activitat.

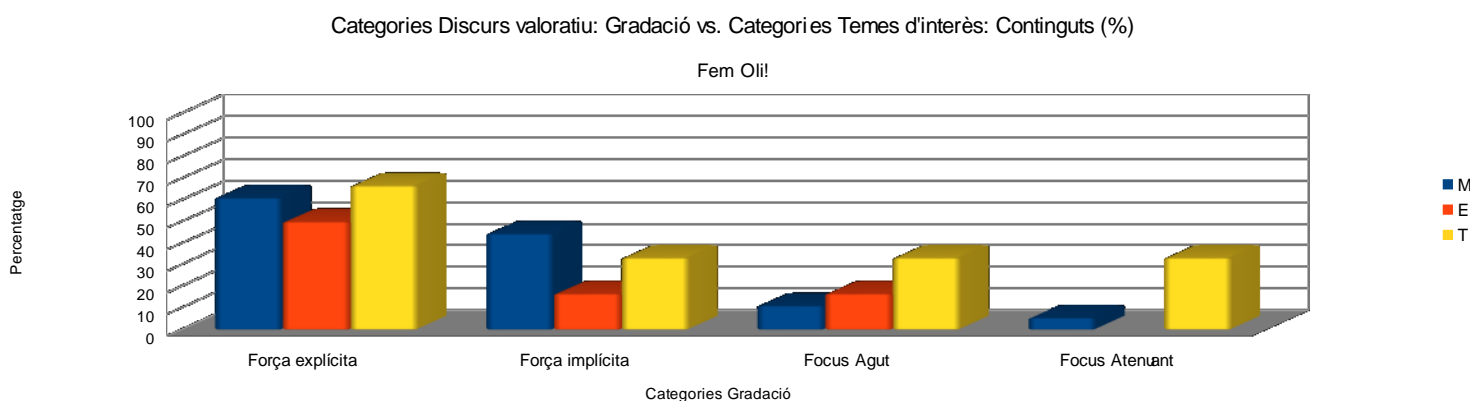
Categories Discurs valoratiu: Compromís vs. Categories Temes d'interès: Continguts (%)

Fem Oli!



Gràfica 5.2.9b- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Compromís en la categoria de Discurs en EpS "Continguts", a cada participant (%)

A la gràfica 5.2.9b, podem veure els valors de les categories de compromís en els/ les diferents participants, quan valoren els continguts, amb un domini de la introducció de terceres veus de forma implícita en el discurs valoratiu per reforçar la pròpia veu. En educadors/-es i el tècnic la veu autoritària hi és també present, tot i que amb valors molt baixos. Quan es valoren els continguts, el posicionament general dels/ de les participants és compartir la pròpia veu i donar peu a l'entrada d'altres veus que confirmen o obrin el ventall de possibilitats amb que es valora un determinat aspecte dels continguts. Tot i així, la veu autoritària és present en els/ les participants que han elaborat l'activitat (educador/-es i tècnic) i que per tant expressen el seu pensament en relació a un fet que coneixen molt bé, tot i que amb uns percentatges força reduïts d'ús. Les mestres no es troben en aquesta tessitura, ja que només són les que reben els continguts i per tant, és més difícil que utilitzin la veu autoritària per opinar d'un aspecte on no intervenen en la seva configuració, en el sentit que ho fan la resta de participants. El que sí que utilitzen, tot i que de forma residual, és la veu explícita de tercers per a reforçar les pròpies valoracions.



Gràfica 5.2.9c- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Gradació en la categoria de Discurs en EpS "Continguts", a cada participant (%)

Finalment, a la gràfica 5.2.9c, sobre la distribució de les categories de gradació en el Discurs valoratiu quan s'avaluen els continguts de l'activitat, podem veure com els recursos lingüístics per a quantificar la intensitat de les valoracions, són predominants en els/ les participants. En les mestres i el tècnic, aquests alts valors van acompanyats de percentatges significatius d'intensificació qualitativa, que en els/ les educadors/-es no són gaire presents. Per contra, la focalització de les intervencions, tant per aguditzar, com per fer palesa la incertesa que genera un determinat aspecte de l'activitat, només apareixen amb valors equiparables als de la força, en el tècnic. En la resta de participants, l'ús d'aquests recursos és inferior i gairebé només s'usa per posar al centre de la discussió la pròpia opinió personal. Tant mestres com el tècnic, utilitzen un llenguatge valoratiu ric en expressions per a valorar de forma acurada la intensitat de les seves intervencions. La diferència la trobem en que el tècnic dóna més importància a aquest aspecte de l'activitat que no pas les mestres, ja que utilitza més el focus agut, però també es mostra més imprecís en segons quins aspectes dels continguts respecte les valoracions de



mestres i educadors/-es. Podríem resumir-ho dient que per mestres i educadors/-es, els continguts són importants i els tenen molt clars, però no són un tema cabdal per a ells. En canvi, el tècnic sembla que hi tingui un major interès, però amb aspectes que li generen incertesa.

5.2.10- Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS “**PARTICIPACIÓ INFANTS**”, a cada participant?

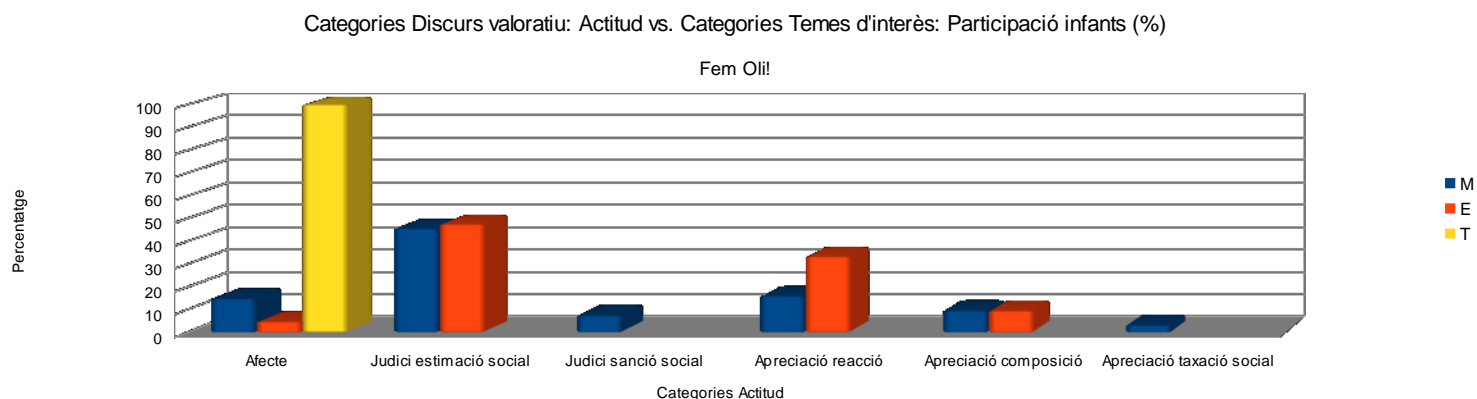
A la taula 5.2.10 observem el discurs valoratiu utilitzat pels/ per les diferents participants quan valoren la Participació dels infants. En les següents gràfiques es representen les dades, diferenciant-ne l’actitud, el Compromís i la Gradació.

<b>Categoria Discurs en EpS</b>			
<b>Participació infants</b>			
<b>Categories Discurs valoratiu</b>	<b>Mestres</b>	<b>Educadors/-es</b>	<b>Tècnic</b>
<b>Afecte</b>	14,89	4,76	100,00
<b>Judici estimació social</b>	45,74	47,62	0,00
<b>Judici sanció social</b>	7,45	0,00	0,00
<b>Apreciació reacció</b>	15,96	33,33	0,00
<b>Apreciació composició</b>	9,57	9,52	0,00
<b>Apreciació taxació social</b>	3,19	0,00	0,00
<b>Monoglossia</b>	31,91	33,33	100,00
<b>Heteroglossia Extravocalitzada</b>	5,32	14,29	0,00
<b>Heteroglossia Intravocalitzada</b>	62,77	52,38	0,00
<b>Força explícita</b>	40,43	57,14	100,00
<b>Força implícita</b>	34,04	33,33	100,00
<b>Focus Agut</b>	13,83	19,05	100,00
<b>Focus Atenuant</b>	8,51	9,52	0,00

Taula 5.2.10- Distribució de les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS “Participació infants”, a cada participant (%)

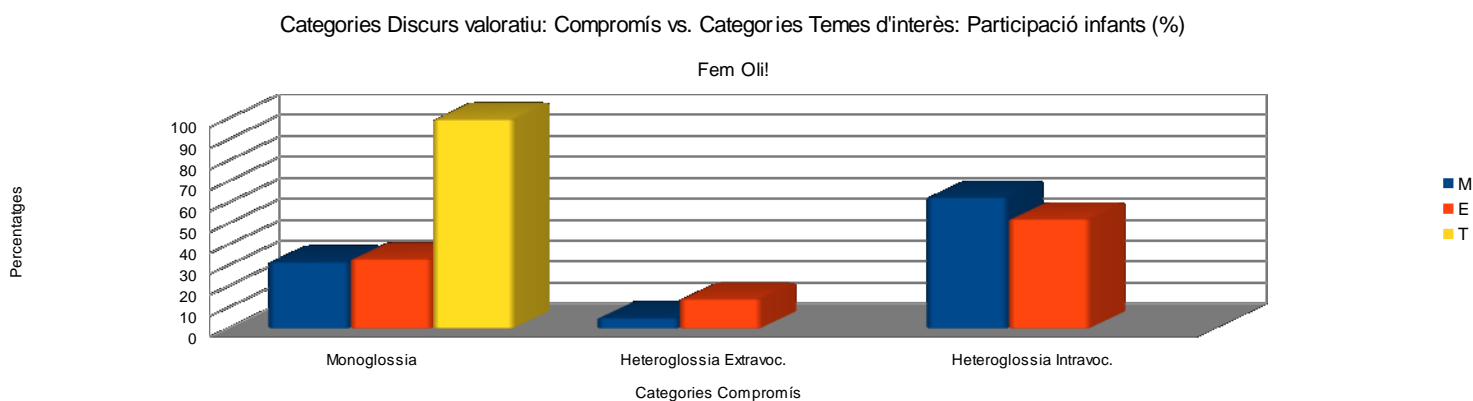
A la gràfica 5.2.10a, al voltant de les categories d’actitud en el Discurs valoratiu dels participants, quan avaluen la participació dels infants, podem veure com dominen els recursos que valoren el comportament dels/ de les participants, en aquest cas, els infants. El discurs utilitzat és molt semblant en mestres i educadors/-es, tot i que les primeres continuen introduint una petita quota de valoració emocional i també en destaquen la singularitat de la seva participació, tot i que de forma força testimonial. Però també es valora el fenomen en relació a la participació dels infants, sobretot la reacció que genera, sobretot en els/ les educadors. També s’avalua com s’estructura aquesta participació i és un recurs que tan fan servir mestres com educadors/-es. Finalment, les mestres remarquen la singularitat social d’alguns aspectes de la participació dels infants, en

moments específics de l'activitat, tot i que de forma molt puntual. Les dades del tècnic es corresponen amb una sola intervenció de caràcter força emocional.



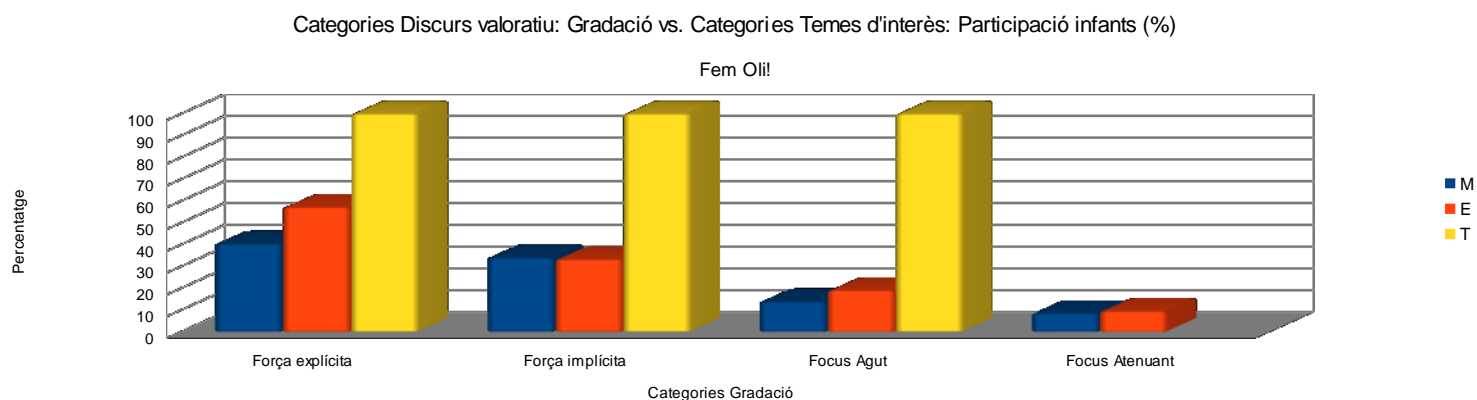
Gràfica 5.2.10a- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Actitud en la categoria de Discurs en EpS "Participació infants", a cada participant (%)

En relació a les categories de compromís utilitzades quan es valora la participació dels infants, a la gràfica 5.2.10b, podem veure com el recurs més utilitzat per mestres i educadors/-es és reforçar les pròpies valoracions amb la introducció, de forma implícita, de terceres veus al seu discurs valoratiu. Els/ les educadors/-es utilitzen menys aquest recurs, però per contra, ho supleixen amb una major introducció de la veu d'altres participants de forma textual, en les seves valoracions. Normalment aquests recursos de compromís s'utilitzen també per citar la valoració que fan els infants de diferents aspectes de l'activitat, i així la seva opinió quedi registrada al DICES. L'extravocalització tindria aquesta funció, tot i que els/ les educadors/-es també ho fan servir per autocitar-se i reforçar així el seu punt de vista. També és important la veu autoritària, utilitzada de forma molt similar entre mestres i educadors/-es. En aquest cas el posicionament d'ambdós participants és força similar a l'hora de valorar la participació dels infants: avaluar deixant clara la seva posició, però també obrint el ventall de possibles versions al voltant d'aquest aspecte de la participació. Finalment, el tècnic només utilitza la veu autoritària en la seva única intervenció per a valorar aquest tema.



Gràfica 5.2.10b- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Compromís en la categoria de Discurs en EpS "Participació infants", a cada participant (%)

Per acabar l'anàlisi d'aquest apartat, a la gràfica 5.2.10c, sobre les categories de gradació en el Discurs valoratiu dels/ de les participants quan avaluen la participació dels infants, ens trobem amb un predomini de la quantificació i la qualificació de la intensitat de les valoracions, destacant l'ús de les partícules quantitatives per part dels/ de les educadors/-es. Pel que fa a la focalització, és un recurs que mestres i educadors/-es utilitzen menys respecte la força, però també ho fan amb un patró similar: sobretot aguditzen algunes de les valoracions i l'atenuació queda més en un segon terme. Pel que fa al tècnic, a la seva única intervenció hi podem trobar a parts iguals la quantificació, la qualificació i la centralitat del seu posicionament. En resum, les mestres i els/ les educadors/-es, quan han de graduar la intensitat de les seves intervencions quan valoren la participació dels infants, utilitzen un discurs ric en partícules quantitatives i qualitatives que serveixen per donar una visió força acurada de la força del seu posicionament. Es tracta d'un tema al que se li dóna una certa importància dins l'activitat, ja que en algunes intervencions se'n destaca la seva centralitat, tot i que puntualment puguin ser dubitatives.



5.2.11- Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS "**PARTICIPACIÓ DE MESTRES**", a cada participant?

A la taula 5.2.11 observem el discurs valoratiu utilitzat pels/ per les diferents participants quan valoren la Participació de les mestres. En les següents gràfiques es representen les dades, diferenciant-ne l'Actitud, el Compromís i la Gradació.

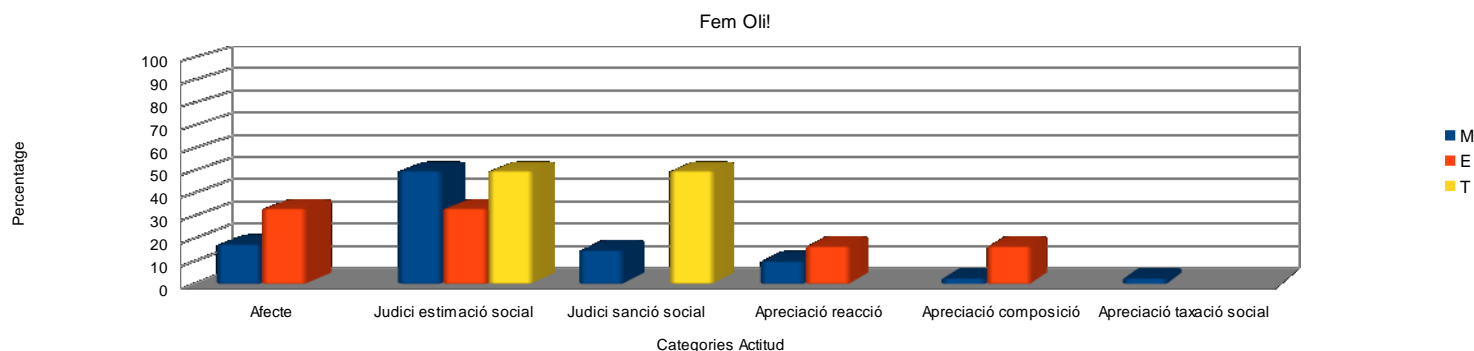
A la gràfica 5.2.11a, podem veure la distribució de les categories d'actitud en el discurs valoratiu dels diferents participants, quan valoren la participació de les mestres. Sobretot es valora el comportament de les mestres i tant aquestes, com sorprenentment els/ les educadors/-es, utilitzen les valoracions més afectuoses de forma significativa.

Categoria Discurs en EpS			
Participació mestres			
Categoria Discurs valoratiu	Mestres	Educadors/-es	Tècnic
Afecte	17,50	33,33	0,00
Judici estimació social	50,00	33,33	50,00
Judici sanció social	15,00	0,00	50,00
Apreciació reacció	10,00	16,67	0,00
Apreciació composició	2,50	16,67	0,00
Apreciació taxació social	2,50	0,00	0,00
Monoglossia	15,00	0,00	0,00
Heteroglossia Extravocalitzada	0,00	0,00	0,00
Heteroglossia Intravocalitzada	85,00	100,00	100,00
Força explícita	22,50	66,67	50,00
Força implícita	32,50	33,33	50,00
Focus Agut	10,00	33,33	0,00
Focus Atenuant	2,50	0,00	0,00

Taula 5.2.11- Distribució de les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS "Participació mestres", a cada participant (%)

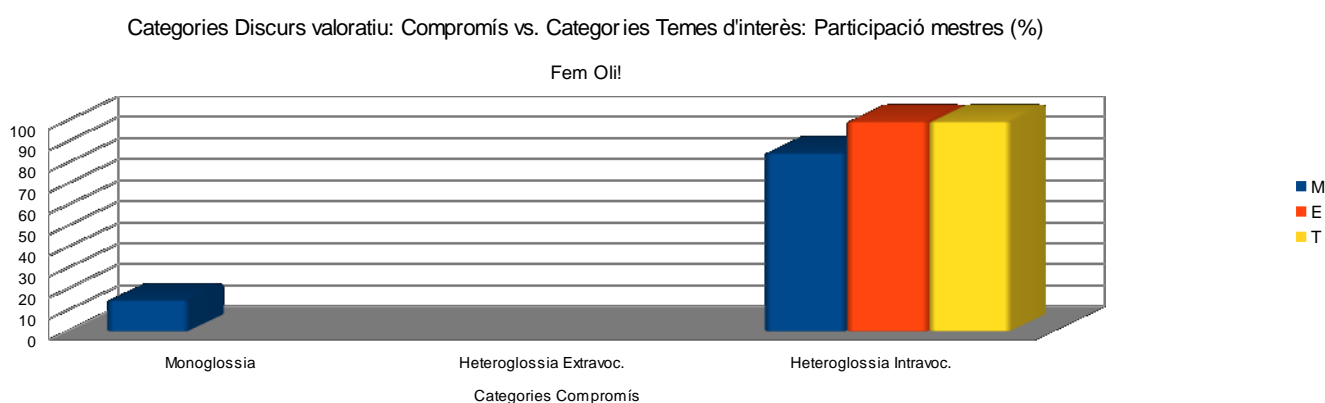
La singularitat en l'avaluació del comportament de les mestres a l'activitat, la trobem en poques de les intervencions de mestres i del tècnic. També s'avalua el fenomen en relació a la participació de les mestres, tot i que de forma menor i és l'estructura d'aquesta participació el que es valora. Les mestres també fan referència a la reacció que els provoca la seva participació a l'activitat i també en destaquen la seva singularitat social, tot i que de forma testimonial.

Categoria Discurs valoratiu: Actitud vs. Categoria Temes d'interès: Participació mestres (%)



Gràfica 5.2.11a- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Actitud en la categoria de Discurs en EpS "Participació mestres", a cada participant (%)

A la gràfica 5.2.11b, sobre els recursos del compromís que més utilitzen els/les participants quan valoren la participació de les mestres, podem veure com les referències a d'altres veus de forma implícita és el recurs que s'utilitza majoritàriament, sobretot per a reforçar els seus posicionaments. Les mestres són les úniques participants que introdueixen la veu autoritària, aspecte que pot entrar dins la normalitat ja que estan valorant la seva pròpia participació. El que es fa estrany, és que utilitzin tant poc aquest recurs. La participació de les mestres és un dels temes que queda més obert a la introducció d'altres maneres d'interpretar-la i on els/ les participants es mostren més receptius a fer-ho.

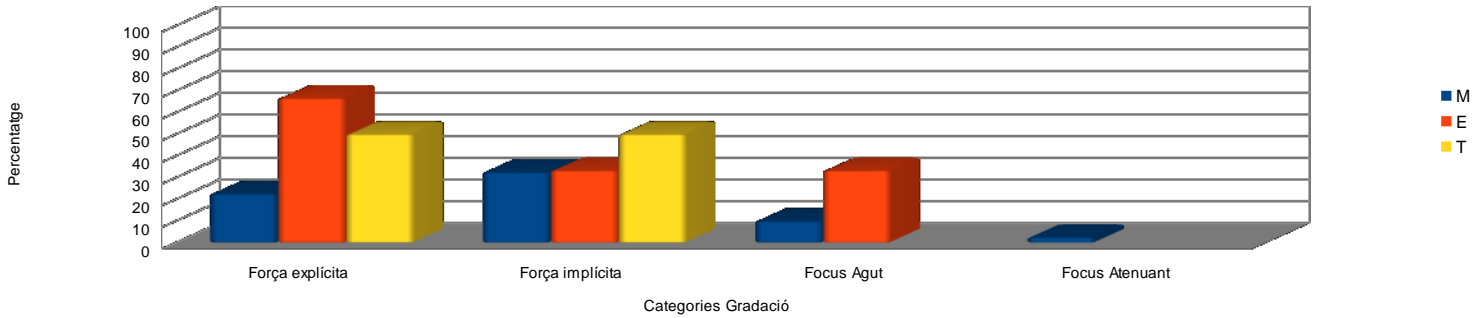


Gràfica 5.2.11b- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Compromís en la categoria de Discurs en EpS "Participació mestres", acada participant (%)

Finalment, en relació a la gradació de les intervencions dels/ de les participants quan valoren la participació de les mestres, a la gràfica 5.2.11c, podem veure com majoritàriament es quantifica i es qualifiquen les valoracions, tot i que els/ les participants ho fan amb diferents graus: el tècnic ho utilitza indistintament, però els/ les educadors/-es fan servir més les partícules lingüístiques per quantificar la intensitat de les seves valoracions. Per altra banda, les mestres usen lleugerament més la qualificació, però la dada rellevant és que són les participants que menys utilitzen els recursos de la gradació, tot i tractar-se de la seva pròpia participació. Una possible explicació podria ser que existís una certa contenció a l'hora de valorar-se. Pel que fa a la focalització, és un recurs que s'utilitza menys que la força i només en destaca el percentatge d'intervencions on els/ les educadors/-es col·loquen la participació de les mestres en un posicionament de centralitat. Podria semblar que les mestres fossin les participants que més utilitzessin aquest recurs del focus, però potser pel que s'ha comentat amb les categories de la força, no és així. La temàtica que es valora no és de les que es consideren de màxima importància quan s'avalua l'activitat, ja que els/ les participants no li donen una centralitat significativa dins l'avaluació, però tampoc és un tema que generi incertesa.

Categories Discurs valoratiu: Gradació vs. Categories Temes d'interès: Participació mestres (%)

Fem Oil!



Gràfica 5.2.11c- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Gradació en la categoria de Discurs en EpS "Participació mestres", a cada participant (%)

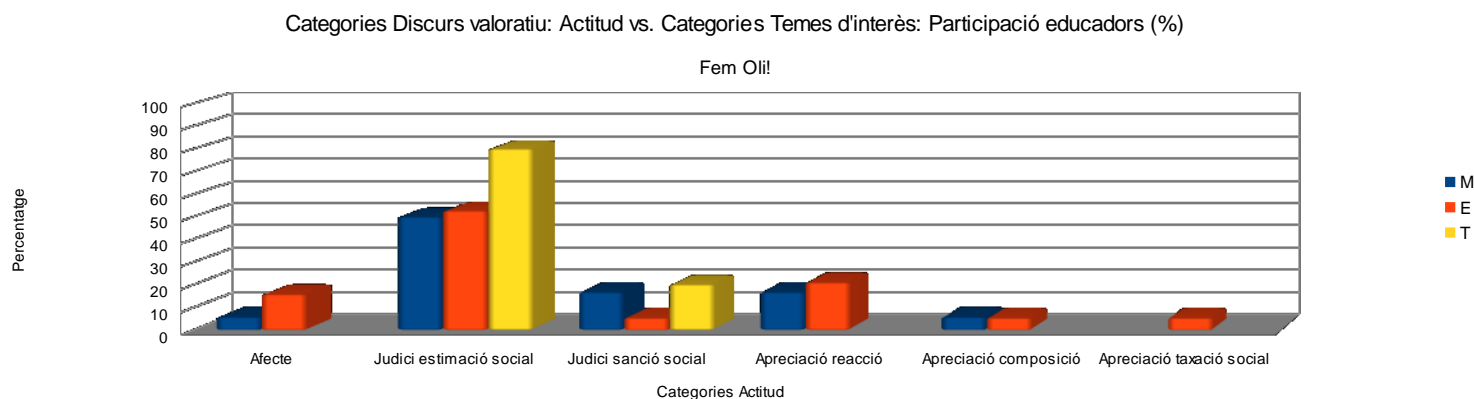
5.2.12- Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS "PARTICIPACIÓ D'EDUCADORS/-ES", a cada participant?

A la taula 5.2.12 observem el discurs valoratiu utilitzat pels/ per les diferents participants quan valoren la Participació dels/ de les educadors/-es. En les següents gràfiques es representen les dades, diferenciant-ne l'Actitud, el Compromís i la Gradació.

Categoria Discurs en EpS			
Participació educadors			
Categories Discurs valoratiu	Mestres	Educadors/-es	Tècnic
Afecte	5,56	15,79	0,00
Judici estimació social	50,00	52,63	80,00
Judici sanció social	16,67	5,26	20,00
Apreciació reacció	16,67	21,05	0,00
Apreciació composició	5,56	5,26	0,00
Apreciació taxació social	0,00	5,26	0,00
Monoglossia	38,89	10,53	20,00
Heteroglossia Extravocalitzada	0,00	5,26	0,00
Heteroglossia Intravocalitzada	61,11	84,21	80,00
Força explícita	50,00	63,16	60,00
Força implícita	66,67	21,05	0,00
Focus Agut	22,22	21,05	40,00
Focus Atenuant	0,00	10,53	0,00

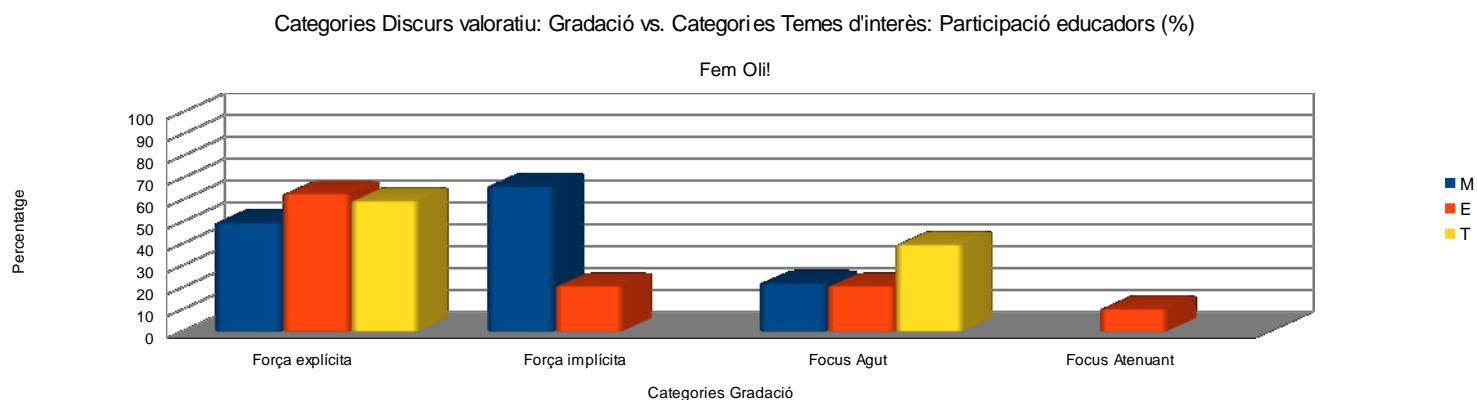
Taula 5.2.12- Distribució de les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS "Participació educadors/-es", a cada participant (%)

A la gràfica 5.2.12a, al voltant de les categories d'actitud en el discurs valoratiu dels/ de les participants que avaluen la participació dels/ de les educadors/-es, podem veure com hi domina el judici del seu comportament, amb un petit percentatge de valoracions més emocionals per part dels/ de les propis/-es educadors/-es. Mestres i tècnic si que posen de manifest la singularitat de la participació d'aquests participants. També es valora el fenomen en relació a la participació, sobretot la reacció que provoca en mestres i els/ les pròpies educadors/-es, que també fan referència a la singularitat social d'aquesta acció que porten a terme.



Gràfica 5.2.12a- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Actitud en la categoria de Discurs en EpS "Participació educadors/-es", a cada participant (%)

Pel que fa al compromís, a la gràfica 5.2.12b, podem veure com quan es valora la participació dels/ de les educadors/-es, la introducció implícita de veus de tercers en el propi discurs, per tal de reforçar la pròpia opinió, és el recurs més utilitzat. A diferència del que vèiem en la taula 5.2.11 al voltant de la distribució de categories de Discurs valoratiu quan es valora la participació de les mestres, en aquest cas, si que les mestres utilitzen la veu autoritària, en detriment de la inclusió d'altres veus de forma indirecta en el propi discurs.

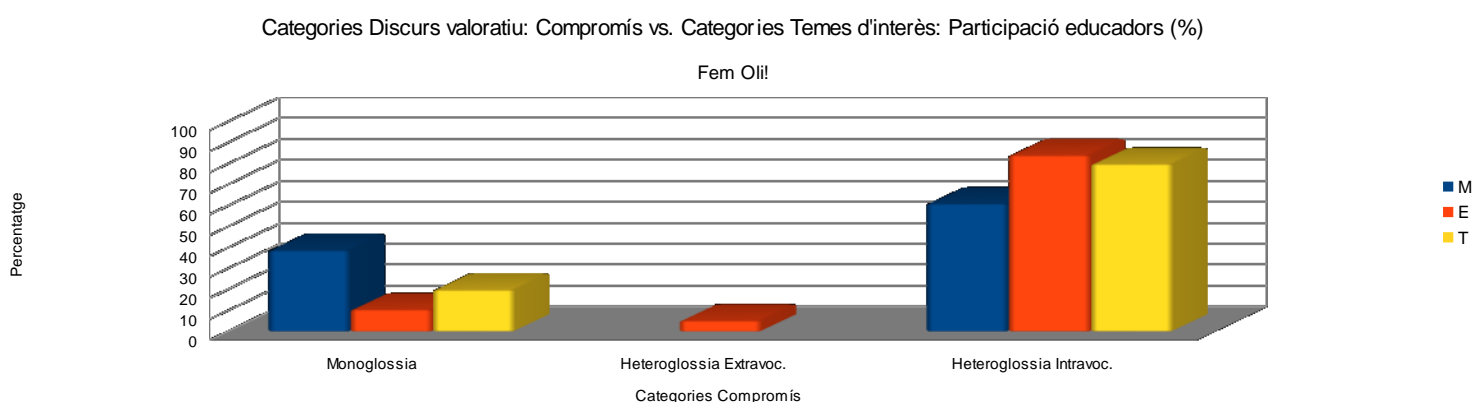


Gràfica 5.2.12b- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Compromís en la categoria de Discurs en EpS "Participació educadors/-es", a cada participant (%)

En aquest cas, com passava amb les mestres, els/ les educadors/-es utilitzen poc la veu autoritària per valorar la seva participació, i permeten el debat amb l'entrada d'altres opcions dins el seu discurs, tot i que es troben amb unes mestres que utilitzen més l'opció de fer prevaldre el seu punt de vista. Finalment, de forma testimonial, els/ les educadors/-es citen la seva pròpia veu per a reforçar la valoració de la seva participació.

A la gràfica 5.2.12c, al voltant de la gradació del discurs valoratiu dels/ de les participants quan valoren la participació dels/ de les educadors/-es, podem veure com hi predomina l'ús de partícules quantitatives per a marcar la intensitat de les valoracions en tots/-es els/ les participants. La qualificació de la gradació la trobem principalment en les mestres, cosa que fa que el seu discurs sigui més acurat a l'hora de marcar el grau exacte d'intensitat d'una valoració. Pel que fa a la focalització, la centralitat en les valoracions és una eina que s'utilitza menys que la força, i que proporcionalment utilitza més el tècnic.

Els/ les educadors/-es són els únics que mostren indefinició, tot i que de forma puntual, quan valoren alguns aspectes de la seva participació. A excepció de les mestres que presenten un llenguatge més elaborat a l'hora de marcar la intensitat de les seves valoracions, la resta de participants intensifiquen les seves valoracions amb partícules lingüístiques de quantificació i el tema tampoc és dels que presenta una major centralitat per a remarcar-ne la importància.



Gràfica 5.2.12c- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Gradació en la categoria de Discurs en EpS "Participació educadors/-es", a cada participant (%)

### 5.2.13- Com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS "TEMPORITZACIÓ", a cada participant?

A la taula 5.2.13 observem el discurs valoratiu utilitzat pels/ per les diferents participants quan valoren la Temporització. En les següents gràfiques es representen les dades, diferenciant-ne l'Actitud, el Compromís i la Gradació.

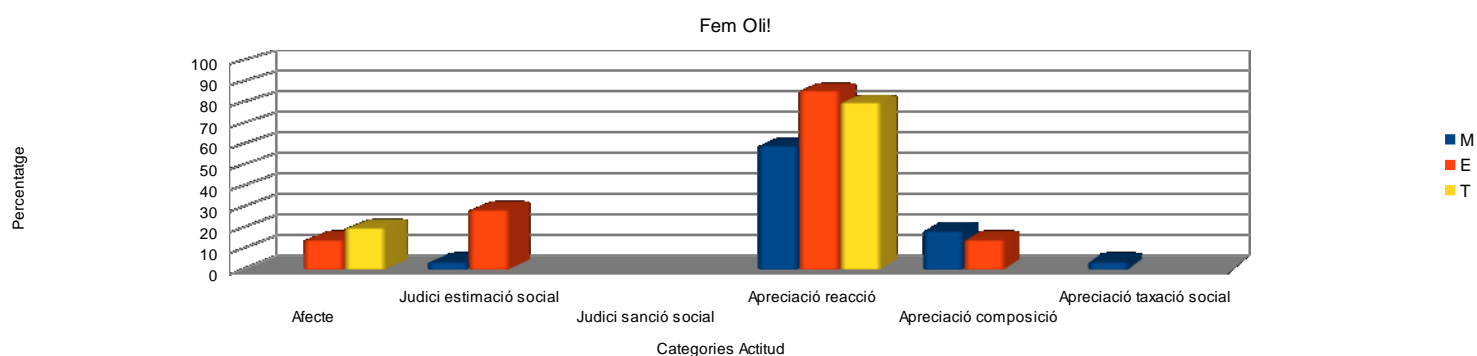


Categoria Discurs en EpS			
Temporització			
Categories Discurs valoratiu	Mestres	Educadors/-es	Tècnic
Afecte	0,00	14,29	20,00
Judici estimació social	3,70	28,57	0,00
Judici sanció social	0,00	0,00	0,00
Apreciació reacció	59,26	85,71	80,00
Apreciació composició	18,52	14,29	0,00
Apreciació taxació social	3,70	0,00	0,00
Monoglossia	40,74	14,29	20,00
Heteroglossia Extravocalitzada	0,00	0,00	0,00
Heteroglossia Intravocalitzada	59,26	85,71	80,00
Força explícita	29,63	42,86	60,00
Força implícita	33,33	28,57	40,00
Focus Agut	7,41	42,86	60,00
Focus Atenuant	7,41	14,29	0,00

Taula 5.2.13- Distribució de les categories de Discurs valoratiu en la categoria de Discurs en EpS "Temporització", a cada participant (%)

A la gràfica 5.2.13a, podem veure la distribució de les categories d'actitud en els/ les diferents participants, quan es valora la temporització a l'activitat. Majoritàriament es valora del fenomen, en concret la reacció i en menor mesura l'estructura. Les mestres són les úniques que fan referència a la singularitat social d'aquest aspecte de l'activitat, tot i que de forma puntual. Però la temporització també es valora des del vessant de l'acció dels/ de les participants, sobretot proporcionalment en les intervencions dels/ de les educadors/-es i en menor mesura en les de les mestres. A diferència del que hem anat veient al llarg dels diferents anàlisis d'aquest apartat 5.2, les intervencions més emocionals no corresponen a les mestres, sinó que en aquesta temàtica les trobem en el tècnic i els/ les educadors/-es.

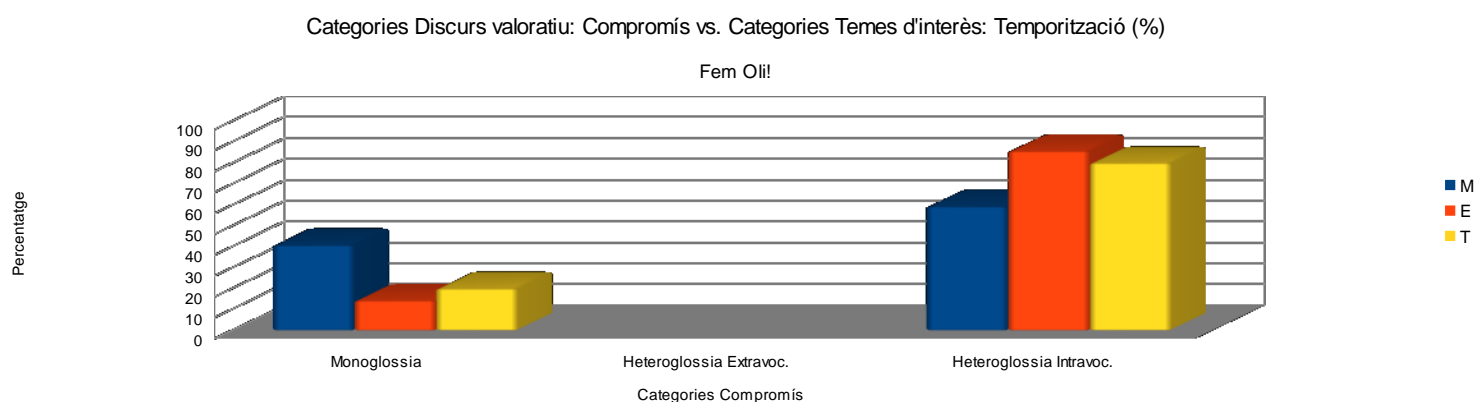
Categories Discurs valoratiu: Actitud vs. Categories Temes d'interès: Temporització (%)



Gràfica 5.2.13a- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Actitud en la categoria de Discurs en EpS "Temporització", a cada participant (%)

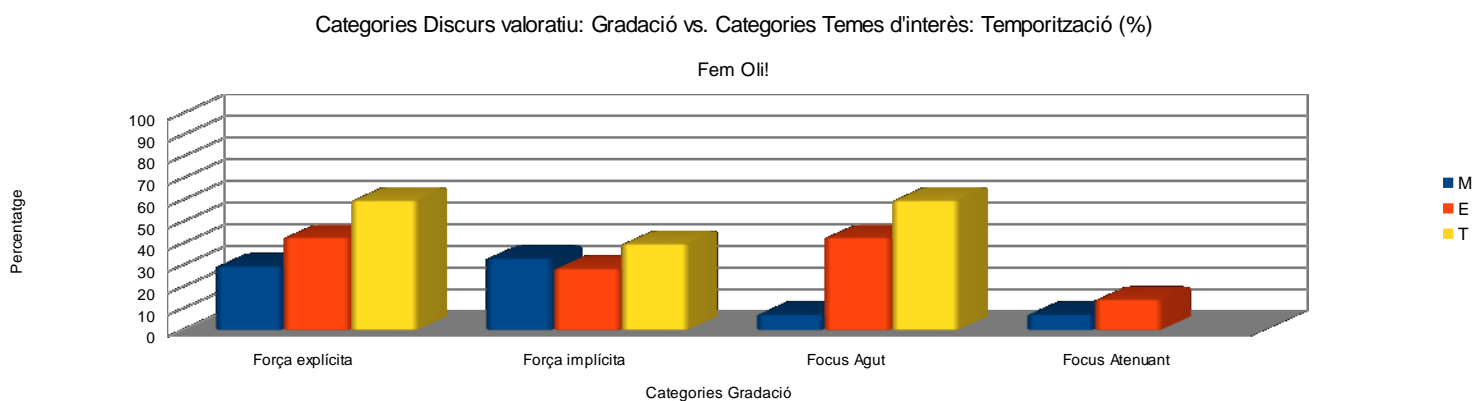
Una altra dada destacable és que cap dels/ de les participants valora de forma singular l'acció dels/ de les participants en relació a la temporització.

Pel que fa al compromís dels/ de les participants quan valoren la temporització, majoritàriament utilitzen la introducció de terceres veus de forma implícita, per tal de permetre la inclusió de diferents punts de vista al voltant d'aquesta temàtica i per reforçar les seves pròpies valoracions. Tot i així, les mestres són les que menys utilitzen aquest recurs del compromís ja que són les que més usen la veu autoritària, sobretot quan valoren en concret la seva pròpia experiència del dia que van fer l'activitat. El recurs de dotar de més consistència a les valoracions que es fan, introduint la veu literal d'altres participants o d'un mateix, no es dona en cap de les intervencions per a valorar la temporització.



Gràfica 5.2.13b- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Compromís en la categoria de Discurs en EpS "Temporització", a cada participant (%)

Finalment, si ens fixem en la gràfica 5.2.13c, sobre les categories de gradació utilitzades pels/ per les participants, per intensificar les valoracions al voltant de la temporització, podem veure diverses estratègies: mentre que educadors/-es i el tècnic quantifiquen, qualifiquen i col·loquen les valoracions en una centralitat manifesta, de forma força significativa, les mestres només intensifiquen les seves valoracions utilitzant la força qualitativa i quantitativa, però en menor mesura que la resta de participants.



Gràfica 5.2.13c- Distribució de les categories de Discurs valoratiu Gradació en la categoria de Discurs en EpS "Temporització", a cada participant (%)

Pel que fa a la focalització, les mestres gairebé no utilitzen cap de les dues categories.

En resum, les valoracions d'educadors/-es i del tècnic col·loquen el tema de la temporització en una centralitat que li dóna una importància significativa, aspecte que no es dóna en les intervencions de les mestres, que tampoc utilitzen un llenguatge de gradació de les seves valoracions acurat i precís en tot el seu discurs, com si que fan la resta de participants. La temporalitat és una temàtica que els/ les participants tenen bastant definida, ja que només les mestres i els/ les educadors/-es introdueixen la incertesa en alguna de les seves valoracions i és per valorar un aspecte concret que va fer retardar la realització d'una activitat.

### 5.3- Resumint

Seguidament es farà un breu resum dels principals resultats en relació a com es distribueixen les categories de Discurs valoratiu a cada categoria de Discurs en EpS, en el Discurs avaluatiu utilitzat pels/ per les participants al DICES "Fem Oli!"

#### 5.3.1- Distribució de categories de **Discurs valoratiu** al llarg de les diferents categories de Discurs en EpS

##### a) *L'actitud:*

- *L'afecte:* S'usa als temes que més interessin: Activitat general a mestres, estratègies didàctiques en els/ les educadors/-es i la temporització en el tècnic.
- *El judici d'estimació social:* a temes de participació i a temes que més interessin: participació infants i entorn en mestres i el tècnic. Els educadors/-es sobretot a participació, poc a valoració general, on la resta de participants si que fan servir aquest recurs.
- *El judici de sanció social:* a temes de participació directa. En el cas dels/ de les educadors/-es, a la seva pròpia participació; en mestres a la dels/ de les educadors/-es i a la dels infants. De forma indirecta en educadors/-es a través del material i el tècnic en els continguts. No apareix a qüestions més generals.
- *L'apreciació reacció:* a temes específics en relació al fenomen. En el tècnic sobretot a la valoració general, els/ les educadors/-es quan avaluen el material i les estratègies didàctiques en les mestres. En canvi valors baixos quan es valoren els continguts i el treball previ i posterior.

- *L'apreciació composició*: A preguntes específiques. En el cas del tècnic, a la valoració general, ja que hi valora el fenomen. Quan es valoren les estratègies didàctiques, els/les educadors/-es usen més la composició, les mestres la reacció i en canvi el tècnic no ho avalua. El material és una de les temàtiques que més valoren els/les educadors/-es, també amb la composició, com el tècnic que també hi utilitza força aquest recurs, tal i com passa quan valora els continguts. Finalment, una temàtica on tant les mestres com els/les educadors/-es utilitzen força la composició, és el treball previ i posterior.
  - *L'apreciació taxació social*: poc utilitzada, en temes concrets. Les mestres són les que l'utilitzen a una major diversitat de temes (participació infants, entorn, material). Els/les educadors/-es només a la seva participació i a les estratègies didàctiques; el tècnic a l'avaluació i a l'entorn. A l'activitat general on es valora el fenomen, la taxació social té un ús significatiu en tots/-es els/les participants. Existeix un baix ús d'aquest recurs a temes de participació.
- b) El compromís:
- *La monoglossia*: A l'activitat general els/les participants expressen el seu pensament al voltant de l'activitat. A la participació d'infants, mestres i educadors/-es usen la monoglossia. En canvi, com que el tècnic valora poc als infants, la monoglossia hi és baixa. Als temes específics, els que tenen més interès, és on hi ha més monoglossia. Les mestres i els/les educadors/-es l'utilitzen més a temes concrets i el tècnic tant a concrets com generals.
  - *L'heteroglossia intravocalitzada*: A tots els temes, sobretot als de més interès, i a tots/-es els/les participants. A l'activitat en general a tots/-es els/les participants, a la participació dels infants en les mestres, al material en els/les educadors/-es i a l'entorn en el tècnic. Remarquen el seu posicionament i afegeixen altres veus per a reforçar el seu posicionament. Més interès, més ús de la intravocalització. Depenent del tema i del participant la intravocalització i la monoglossia s'utilitzen per igual o lleugerament més un recurs o l'altre, com passa amb material i continguts.
  - *L'heteroglossia extravocalitzada*: En els/les educadors/-es és puntual i en les mestres és més generalitzada. Més ús en temes que generen més interès. En mestres, a activitat general, a les estratègies didàctiques o als continguts. Els/les educadors/-es i el tècnic no la fan servir tant, però quan l'usen, coincideixen en els temes.

c) *La gradació:*

- *La força explícita:* un ús regular que varia segons el tema i participant. Major ús en temes de més interès, es graduen més.
- *La força implícita:* ús general, segons tema i participant. Temes de més interès, més ús de la qualitativa, però no quan valoren la seva pròpia participació els/ les educadors/-es (més quantitatiu). Al treball previ i posterior, domini de la implícita en la gradació de les valoracions del tècnic.
- *El focus agut:* A temes més valorats, sobretot en mestres i educadors/-es. També a no tant importants, com el treball previ i posterior en mestres i el tècnic o a la temporització en el tècnic. És un recurs que s'utilitza de forma més general que l'atenuant. Apareix a la majoria de temes, excepte a l'entorn.
- *El focus atenuant:* A la majoria de temes d'interès de mestres i educadors/-es. Poc ús a l'entorn en el tècnic, o a les estratègies didàctiques en els/ les educadors/-es. Si que apareix quan els/ les participants avaluen el treball previ i posterior.

**5.3.2- La Distribució de les categories de **Discurs valoratiu** a cada categoria de **Discurs en EpS****

- *L'activitat:* A l'actitud tant es valora l'acció dels/ de les participants com el fenomen, en el cas de les mestres. A la resta de participants, es valora més el fenomen. Les mestres valoren sobretot amb l'afecte i l'estimació social als participants, però la singularitat social no s'utilitza quan es valora una activitat de forma general. Pel que fa al compromís hi ha un domini de la intravocalització i la monoglossia hi apareix en menor proporció, sobretot en educadors/-es. Finalment la gradació, amb la força més present que el focus. Predomini de la força explícita i de la implícita en mestres, però en els/ les educadors/-es hi domina la implícita i en el tècnic l'explícita. Pel que fa al Focus, els/ les educadors/-es i el tècnic utilitzen l'agut de forma similar. Les mestres no utilitzen gaire cap de les formes de focus. I els/ les educadors/-es no fan servir gaire l'atenuant.
- *Els altres temes:* A l'actitud sobretot s'usa la reacció al fenomen; l'acció de les persones s'hi valora en menor mesura. L'afecte és més utilitzat per mestres que per educadors/-es; precisament les mestres, són les úniques que fan servir la taxació social, però amb valors baixos. El compromís es mostra amb un domini de la intravocalització i la monoglossia però de forma residual, sobretot en les mestres. La gradació amb més ús

de la força que del focus i més qualitat que quantitat, sobretot en el tècnic i menys en els/ les educadors/-es i les mestres. El focus agut només en els/ les educadors/-es, però testimonial.

- *L'avaluació:* Pel que fa a l'actitud, domina la valoració del fenomen. El comportament de les persones és valorat per les mestres a través de l'afecte. El tècnic és l'únic que valora la singularitat social del fenomen. En el compromís, la intravocalització és la més utilitzada i la monoglossia només en les mestres, però poc. Pel que fa a la gradació, la força explícita és alta en mestres i educadors/-es. Les mestres amb la implícita al mateix nivell que l'explícita i el tècnic que no gradua les seves intervencions. Pel que fa al focus, domina l'agut, sobretot en les mestres.
- *El DICES:* A l'actitud es valora el fenomen i sobretot la reacció. En mestres i educadors/-es també la composició, però amb valors més baixos, com passa amb l'afecte en mestres. El compromís, amb la intravocalització, que és el que més es fa servir. A la gradació en educadors/-es, la força implícita domina i en les mestres, tant l'explícita com la implícita. El tècnic no usa la gradació en aquesta qüestió.
- *L'entorn:* L'actitud amb domini del fenomen, sobretot la reacció a mestres i educadors/-es. La composició es mostra menys. Mestres i tècnic utilitzen més la taxació social i l'afecte hi és residual en aquests participants. En relació al compromís, hi ha un ús similar de la intravocalització i la monoglossia. El tècnic és el que fa servir més l'extravocalització. A la gradació, la força domina sobre el focus, però no en destaca l'explícita de la implícita, sobretot en educadors/-es. A mestres hi domina més la implícita i en el tècnic l'explícita. El focus agut és el més utilitzat en mestres i el tècnic.
- *Les estratègies didàctiques:* L'actitud amb domini del fenomen, la reacció en concret, però en mestres i educadors/-es, també destaca la composició. Els/ les educadors/-es valoren el comportament dels/ de les participants; l'afecte és més present en mestres, però baix en els/ les educadors/-es i aquests són els/ les únics/-es que fan servir la taxació social. El compromís amb domini de la intravocalització i poc ús de la monoglossia. Pel que fa a la gradació, predomini de la força, i a nivell més específic, més presència de l'explícita que de la implícita. Pel que fa al focus, els/ les educadors/-es utilitzen més l'agut, però amb un cert ús de l'atenuant.
- *El treball previ i posterior:* A l'actitud, el fenomen és el que es valora, sobretot la composició, però la reacció també és important en mestres i el tècnic. L'acció dels/ de

les participants també és valorada pels/ per les educadors/-es i pel tècnic. Es mostra un compromís amb domini de la intravocalització en mestres i educadors/-es i el tècnic que utilitza la monoglossia quan valora els continguts del treball previ. La gradació amb un ús similar de la Força explícita i implícita i del Focus agut. El tècnic és el que més fa servir la Força implícita i el Focus agut; el Focus atenuant és utilitzat en mestres i educadors/-es, però no en el tècnic.

- *El material:* L'actitud ve marcada per la valoració del fenomen, sobretot la reacció i la composició en segon terme, tot i que és l'únic recurs que utilitza el tècnic. La taxació social només en mestres, com l'afecte, però amb percentatges baixos. La valoració del comportament en relació al material, poc present a mestres i educadors/-es. En el compromís, mestres i educadors/-es utilitzen la intravocalització. El tècnic a més fa servir la monoglossia, però de forma poc significativa; també és present en mestres i educadors/-es, amb valors baixos, l'extravocalització. Finalment, la gradació amb importància de la força explícita i de la implícita. Els educadors/-es són els que menys utilitzen la força; pel que fa al focus agut, mestres i educadors/-es l'utilitzen menys que la força. També fan servir l'atenuant i en aquest cas les mestres l'usen més que els/ les educadors/-es. El tècnic no gradua el material.
- *Els continguts:* L'actitud amb domini de la valoració del fenomen, sobretot la reacció en les mestres que no en valoren la composició, cosa que sí fa el tècnic. Els/ les educadors/-es amb valors similars de reacció i composició. La taxació social només en les mestres i amb valors baixos. Els/ les educadors/-es, l'afecte per valorar la participació, com les mestres en altres temes. Les mestres i el tècnic valoren poc la participació en relació als continguts. El compromís amb domini de la intravocalització. Els educadors/-es i el tècnic usen la monoglossia amb valors baixos i les mestres, l'extravocalització, però de forma residual. La gradació amb domini de la Força explícita; mestres i el tècnic utilitzen també la Força implícita que no és tan present en educadors/-es. El tècnic amb valors similars de Focus agut i atenuant, respecte la Força. Resta de participants amb poc ús del Focus.
- *La participació dels infants:* L'actitud valora l'acció dels/ de les participants. El discurs és semblant entre mestres i educadors/-es, les primeres amb més afecte i la sanció social, amb valors baixos. Es valora el fenomen: els/ les educadors/-es utilitzen la reacció i la resta de participants, la composició. El tècnic, participa poc en aquest tema i quan ho fa és amb l'afecte. Pel que fa al compromís, la intravocalització en mestres i educadors/-es. Els/ les segons/-es una mica menys perquè utilitzen més

l'extravocalització per citar la veu dels infants i la seva pròpia. Mestres i educadors/-es amb un ús similar de la monoglossia. En el tècnic, poques dades i poc significatives. I a la gradació, predomini de la Força, l'explícita sobretot en els/ les educadors/-es. El focus menys utilitzat per mestres i educadors/-es. La categoria que més es fa servir és l'agut i l'atenuació en segon terme. En el tècnic dades poc rellevants.

- *La participació de les mestres:* L'actitud amb la participació sobretot valorada amb l'afecte. Mestres i tècnic utilitzen poc la sanció social. El fenomen es valora en menor mesura, sobretot la composició. Les mestres fan servir la reacció i la taxació social, però de forma testimonial. El compromís amb domini de la intravocalització, sobretot en les mestres. Monoglossia també, però en menor proporció. La gradació amb ús de la força explícita i implícita en el tècnic. Els educadors/-es fan servir més l'explícita i les mestres també, però graduen poc en aquesta temàtica. El focus és menys utilitzat que la força. Els/ les educadors/-es fan servir més el Focus agut i les mestres no gaire.
- *La participació dels/ de les educadors/-es:* L'actitud amb domini de l'estimació social. Educadors/-es a més a més utilitzen l'afecte. La sanció social en mestres i el tècnic. També es valora el fenomen, sobretot la reacció en mestres i la taxació social en els/ les educadors/-es. El compromís amb domini de la intravocalització. Mestres si que fan servir la monoglossia. El tècnic amb poca extravocalització. La gradació amb la força explícita sobretot. La implícita en mestres. El focus s'usa menys que la Força, i el tècnic és el que fa servir més l'agut. Els/ les educadors/-es, l'atenuació de forma testimonial.
- *La temporització:* A l'actitud es valora el fenomen, sobretot la reacció i en menor mesura la composició. Les mestres són les úniques que fan servir la taxació social però puntualment. També es valora l'acció dels participants, sobretot en educadors/-es i una mica menys en les mestres. L'afecte és més utilitzat pel tècnic i els educadors/-es. Pel que fa al compromís, la intravocalització domina, però les mestres són les que menys el fan servir, però per contra són les que fan servir més la monoglossia. I la gradació amb educadors/-es i el tècnic que utilitzen la Força explícita i implícita i el Focus agut, de forma significativa. Les mestres usen només les categories de la Força i en menor mesura. Mestres amb poc Focus. L'atenuant utilitzat poc en educadors/-es i el tècnic.

Tot seguit podem veure el Quadre Resum 7, al voltant de la distribució de les categories de Discurs valoratiu a cada categoria de Discurs en EpS, al DICES "Fem oli!".



Quadre resum: Distribució de les categories de Discurs valoratiu a cada categoria de Discurs en EpS - Fem oli!

Categoria Discurs en EpS	Participants	Actitud	Compromís	Gradació
Activitat	Mestres	Principals: Reacció Secundàries: Afecte, Estimació social i Composició	Principals: Intravocalització Secundàries: Monoglossia	Força Implícita i Explícita
	Educadors/-es	Principals: Reacció Secundàries: Composició		Principals: Força Implícita Secundàries: Força Explícita, Focus agut
	Tècnic	Principals: Reacció Secundàries: Composició, Estimació social		Principals: Força explícita Secundàries: Força implícita, Focus agut i atenuant
Altres	Mestres	Principals: Reacció Secundàries: Afecte, Taxació social	Principals: Intravocalització Secundàries: Monoglossia	Principals: Força explícita Secundàries: Força implícita
	Educadors/-es	Principals: Reacció Secundàries: Estimació social	Intravocalització	Principals: Força implícita Secundàries: Focus agut
	Tècnic	Reacció		Força implícita
Avaluació	Mestres	Principals: Afecte, Reacció Secundàries: Estimació social, Taxació social	Principals: Intravocalització Secundàries: Monoglossia	Força explícita i implícita, Focus agut
	Educadors/-es	Reacció	Intravocalització	Força explícita
	Tècnic	Reacció, Taxació social		
DICES	Mestres	Principals: Reacció Secundàries: Composició, Afecte	Principals: Intravocalització Secundàries: Monoglossia, Extravocalització	Força Implícita i Explícita
	Educadors/-es	Principals: Reacció Secundàries: Composició	Intravocalització	
	Tècnic	Reacció		
Entorn	Mestres	Principals: Reacció Secundàries: Composició, Taxació social	Principals: Intravocalització i Monoglossia Secundàries: Extravocalització	Força Implícita i Explícita
	Educadors/-es	Principals: Reacció Secundàries: Estimació social, Composició	Intravocalització i Monoglossia	Principals: Força implícita i explícita Secundàries: Focus agut
	Tècnic	Estimació social, Reacció, Composició, Taxació social	Principals: Intravocalització i Monoglossia Secundàries: Extravocalització	Principals: Força explícita Secundàries: Força implícita, Focus agut
Estratègies didàctiques	Mestres	Principals: Reacció Secundàries: Composició, Afecte	Principals: Intravocalització Secundàries: Monoglossia	Principals: Força explícita i implícita Secundàries: Focus agut
	Educadors/-es	Principals: Composició, reacció Secundàries: Taxació social, Estimació social		Principals: Força explícita i implícita, Focus agut Secundàries: Focus atenuant
	Tècnic	Reacció	Intravocalització	Força explícita

<b>Categoria Discurs en EpS</b>	<b>Participants</b>	<b>Actitud</b>	<b>Compromís</b>	<b>Gradació</b>
Treball previ i posterior	Mestres	Principals: Reacció, Composició Secundàries: Estimació social	Principals: Intravocalització Secundàries: Monoglossia	Principals: Força explícita i implícita Secundàries: Focus agut i atenuant
	Educadors/-es	Principals: Composició, Estimació social Secundàries: Afecte, reacció		Principals: Força explícita i implícita, Focus agut Secundàries: Focus atenuant
	Tècnic	Principals: Estimació social Secundàries: Reacció, Composició	Intravocalització i Monoglossia	Principals: Força implícita i Focus agut Secundàries: Força explícita
Material	Mestres	Principals: Reacció Secundàries: Composició, Estimació social, Taxació social	Principals: Intravocalització Secundàries: Monoglossia	Principals: Força explícita i implícita Secundàries: Focus agut i atenuant
	Educadors/-es	Reacció, Composició		Principals: Força implícita i explícita Secundàries: Focus agut
	Tècnic	Composició	Intravocalització i Monoglossia	Força explícita i implícita
Continguts	Mestres	Principals: Continguts Secundàries: Composició, Estimació social	Principals: Intravocalització Secundàries: Monoglossia i Extravocalització	Principals: Força explícita i implícita Secundàries: Focus agut
	Educadors/-es	Principals: Estimació social, Reacció, Afecte Secundàries: Composició	Principals: Intravocalització Secundàries: Monoglossia	Principals: Força explícita Secundàries: Força implícita i Focus agut
	Tècnic	Principals: Composició Secundàries: Estimació social, Sanció social, Reacció		Principals: Força explícita Secundàries: Força implícita, Focus agut i atenuant
Participació infants	Mestres	Principals: Estimació social Secundàries: Reacció, Afecte	Principals: Intravocalització Secundàries: Monoglossia	Principals: Força explícita i implícita Secundàries: Focus agut
	Educadors/-es	Estimació social, Reacció	Principals: Intravocalització i Monoglossia Secundàries: Extravocalització	
	Tècnic	Afecte	Monoglossia	Força explícita i implícita, Focus agut
Participació mestres	Mestres	Principals: Estimació social Secundàries: Afecte, Sanció social	Principals: Intravocalització Secundàries: Monoglossia	Força Implícita i Explícita
	Educadors/-es	Principals: Afecte, Estimació social Secundàries: Reacció, Composició	Intravocalització	Principals: Força explícita Secundàries: Força implícita i Focus agut
	Tècnic	Estimació social, Sanció social		Força Implícita i Explícita
Participació educadors/-es	Mestres	Principals: Estimació social Secundàries: Sanció social, Reacció	Intravocalització i Monoglossia	Principals: Força explícita i implícita Secundàries: Focus agut
	Educadors/-es	Principals: Estimació social Secundàries: Reacció, Afecte	Principals: Intravocalització Secundàries: Monoglossia	Principals: Força explícita Secundàries: Força implícita, Focus agut i atenuant
	Tècnic	Principals: Estimació social Secundàries: Sanció social		Força explícita i Focus agut
Temporització	Mestres	Principals: Reacció Secundàries: Composició	Intravocalització i Monoglossia	Força Implícita i Explícita
	Educadors/-es	Principals: Reacció Secundàries: Estimació social, Afecte, Composició	Principals: Intravocalització Secundàries: Monoglossia	Principals: Força explícita, Focus agut Secundàries: Força implícita, Focus atenuant
	Tècnic	Principals: Reacció Secundàries: Afecte		Força explícita, Focus agut i Força implícita

Quadre Resum 7- Distribució de les categories de Discurs valoratiu a cada categoria de Discurs en EpS, al DICES Fem oli!

## **F6- ELS/ LES PARTICIPANTS AL DICES , ES MOSTREN PROACTIUS/-ES O CRÍTICS/-ES AMB LA SEVES VALORACIONS?**

### **Introducció**

S'analitzaran les intervencions dels/ de les participants al DICES "Fem Oli!", per tal de veure com es distribueixen les valoracions positives (proactives) i les negatives (crítiques), dins el seu discurs valoratiu. Per fer-ho, s'analitzarà primer la distribució general de valoracions positives i negatives en els/ les diferents participants i posteriorment a nivell més específic diferenciant les categories de Discurs valoratiu que poden agafar un sentit positiu/ negatiu: Afecte i Judici d'estimació social i de sanció social per una banda; les diferents categories d'apreciació per l'altra (reacció, composició i taxació social); i finalment, les de força (explícita i implícita). No es comptabilitzen les categories de Focus (agut i atenuant), ja que no apareix la dualitat explícita positiu- negatiu. Les categories de Compromís tampoc s'analitzen segons si són positives o negatives, ja que aquest significat li donen les categories d'actitud.

Per tal d'aprofundir més en la relació entre les valoracions positives i negatives de les categories de Discurs valoratiu (Actitud i la força de la Gradació), se n'analitza la distribució segons la categoria de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat (EpS) que es valora, diferenciant les dades de cada participant.

Finalment, es relaciona la distribució de valoracions positives i negatives en les diferents categories de Compromís (Monoglossia i Heteroglossia intra i extravocalitzada): l'anàlisi es fa a nivell general, comparant les dades dels/ de les diferents participants.

L'objectiu d'aquests anàlisis és caracteritzar el to de les valoracions que realitzen els/ les participants al DICES "Fem Oli!", diferenciant les que són més proactives de les més crítiques segons les categories de Discurs valoratiu que s'utilitzen o el nivell de compromís de les intervencions.

### CARACTERITZACIÓ DEL DISCURS AVALUATIU

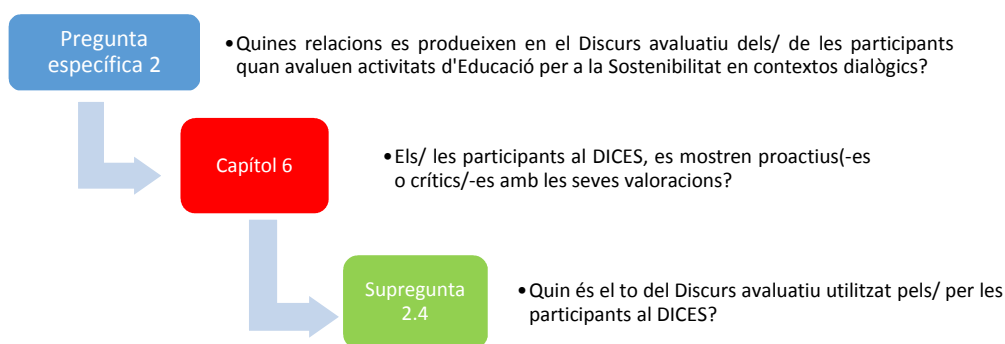


Figura 15- Relació Capítol 6 de resultats amb preguntes de recerca

Aquest capítol 6 de Resultats donarà resposta a la subpregunta 2.4 "Quin és el to del Discurs avaluatiu utilitzat pels/ per les participants al DICES?", corresponent a la pregunta específica 2 del bloc de preguntes de recerca al voltant de la caracterització del Discurs avaluatiu (veure figura 15).

#### **6.1- Com es distribueixen les valoracions positives/ negatives en les intervencions dels/ de les participants, segons les categories de Discurs valoratiu que utilitzen o els temes de Discurs en EpS que s'avaluen?**

En aquest apartat analitzem la distribució de les valoracions positives- negatives a cada participant, primer a nivell general del total d'intervencions, i després diferenciant segons les categories de Discurs valoratiu i de Discurs en EpS. L'objectiu serà esbrinar si

existeixen característiques del Discurs valoratiu que s'usen més segons si la valoració és positiva o negativa, si hi ha uns temes de Discurs en EpS que s'avaluen més de forma proactiva o crítica i si aquests resultats coincideixen amb el signe de les intervencions dels/ de les participants a nivell general.

En aquest apartat es realitzen els següents anàlisis:

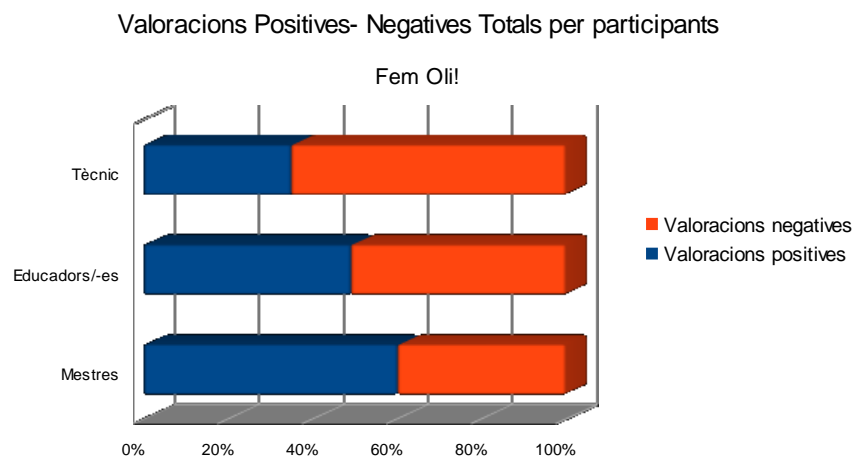
- En primer lloc un anàlisi de les dades generals de valoracions positives i negatives en les intervencions dels/ de les participants. Aquest anàlisi es fa a partir del nombre total de valoracions positives per una banda i negatives per l'altra (tant en mestres, com educadors/-es, com en el tècnic), dividit per la suma de valoracions tant positives com negatives, també de cada participant. Les dades són percentatges i es fa una comparativa entre participants. La representació gràfica és a partir d'un diagrama de barres horitzontals de percentatges apilats.
- Per altra banda, es realitza un anàlisi de les categories de Discurs valoratiu i les de Discurs en EpS, de forma global per cada participant, i de forma específica per cada categoria, comparant les dades dels/ de les participants. L'anàlisi es fa a partir del nombre total de valoracions positives per una banda i negatives per l'altra, a cada categoria de Discurs valoratiu/ Discurs en EpS, i a cada participant, i es divideix per la suma de valoracions, tant positives com negatives, de cada categoria de Discurs valoratiu/ Discurs en EpS en qüestió, i a cada participant. En tots els casos les dades són percentatges. La representació gràfica dels anàlisis globals, es fa a partir de diagrames de barres horitzontals. Pel que fa als anàlisis més específics, la representació gràfica és a través de diagrames de xarxa.

#### 6.1.1- Quina és la distribució de les **valoracions positives- negatives** en les intervencions dels/ de les participants?

A la taula 6.1.1 podem veure la distribució dels percentatges d'intervencions a nivell general a cada participant, segons si les valoracions són positives o negatives. Les dades surten de dividir el nombre total valoracions positives/ negatives, pel total d'intervencions. Les dades s'expressen en percentatges.

Valoracions positives- negatives Total		
Participants	Valoracions positives	Valoracions negatives
Mestres	60,13	39,87
Educadors/-es	49,07	50,93
Tècnic	34,92	65,08

Taula 6.1.1- Distribució valoracions +/- en les intervencions de cada participant al DICES "Fem Oli!" (%)



Gràfica 6.1.1- Distribució valoracions +/- en les intervencions de cada participant al DICES "Fem Oli!" (%)

A la gràfica 6.1.1 es recullen les distribucions de valoracions positives- negatives en les intervencions dels/ de les participants al DICES "Fem Oli!"; podem veure com les mestres són les participants que mostren una actitud més proactiva (major percentatge d'intervencions positives per a valorar), aspecte que contrasta amb el caràcter més crític del tècnic, on una part significativa de les seves intervencions són negatives. Podríem dir que les mestres mostren un perfil més amable a l'hora de valorar l'activitat i es mostren satisfetes amb bona part de les qüestions que s'avaluen. En canvi el tècnic, tot i que també valora l'activitat de forma molt positiva, agafa més el rol de coordinador i es centra més en els aspectes a millorar de l'activitat. Pel que fa als/ a les educadors/-es, combinen a parts iguals la valoració positiva de l'activitat amb les qüestions que creuen que s'han de millorar, ja que són els/ les que la porten a terme i també són els/ les que han elaborat l'activitat, conjuntament amb el tècnic. Aquest fet podria ser el detonant de que les seves intervencions fossin més crítiques que les de les mestres.

6.1.2- Quina és la distribució de les **valoracions positives- negatives segons el Discurs valoratiu** a nivell general i a cada participant?

A la taula 6.1.2 es mostren les dades corresponents a les intervencions de cada participant segons si les valoracions són positives o negatives a cada categoria de Discurs valoratiu.

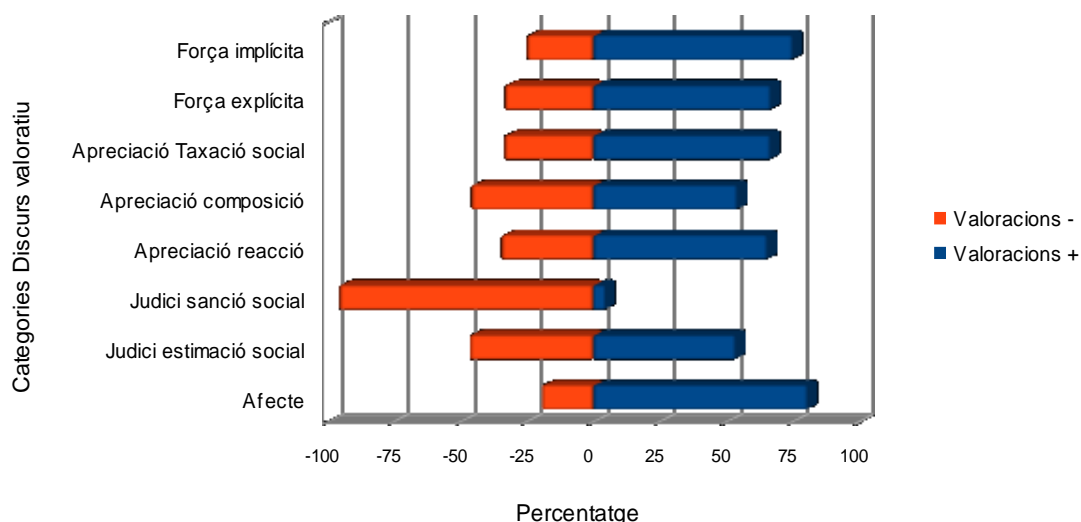
Categories Discurs valoratiu	Participants					
	Mestres		Educadors/-es		Tècnic	
	Valoracions +	Valoracions -	Valoracions +	Valoracions -	Valoracions +	Valoracions -
Afecte	80,70	-19,30	60,00	-40,00	75,00	-25,00
Judici estimació social	53,64	-46,36	27,27	-72,73	36,36	-63,64
Judici sanció social	4,55	-95,45	0,00	-100,00	20,00	-80,00
Apreciació reacció	65,57	-34,43	56,25	-43,75	30,77	-69,23
Apreciació composició	54,29	-45,71	53,33	-46,67	30,77	-69,23
Apreciació Taxació social	66,67	-33,33	66,67	-33,33	50,00	-50,00
Força explícita	66,82	-33,18	51,22	-48,78	50,00	-50,00
Força implícita	75,12	-24,88	60,66	-39,34	57,14	-42,86

Taula 6.1.2- Distribució valoracions +/- segons les categories de Discurs valoratiu a cada participant (%)

A la gràfica 6.1.2a, on es mostra la distribució de valoracions positives- negatives en el **Discurs valoratiu de les mestres**, podem veure com predominen majoritàriament les valoracions positives en les diferents categories de Discurs valoratiu, a excepció del Judici de sanció social, que en totes les intervencions on s'utilitza, són de forma negativa (tot i que representen un percentatge força baix, ja que és un recurs que utilitzen poc). La distribució de valoracions positives i negatives en les diferents categories de Discurs valoratiu és força uniforme, a excepció de l'afecte, que és un recurs que les mestres usen sobretot de forma proactiva i el cas del judici de sanció social ja comentat, que tots/-es els/ les participants utilitzen des de la seva vessant més crítica. Les valoracions que fan referència a les reaccions al fenomen i que en destaquen la seva singularitat són majoritàriament positives. En canvi, quan es fa referència a l'estructura del fenomen, la diferència entre valoracions positives i negatives, no és tan evident. Finalment, pel que fa als recursos de la força que s'utilitzen per graduar les valoracions, són majoritàriament proactius com els de les categories de l'actitud, amb qui estan molt

relacionats. A nivell més específic, destacar el major ús de recursos per graduar de forma qualitativa amb caràcter proactiu, en relació als recursos quantificadors.

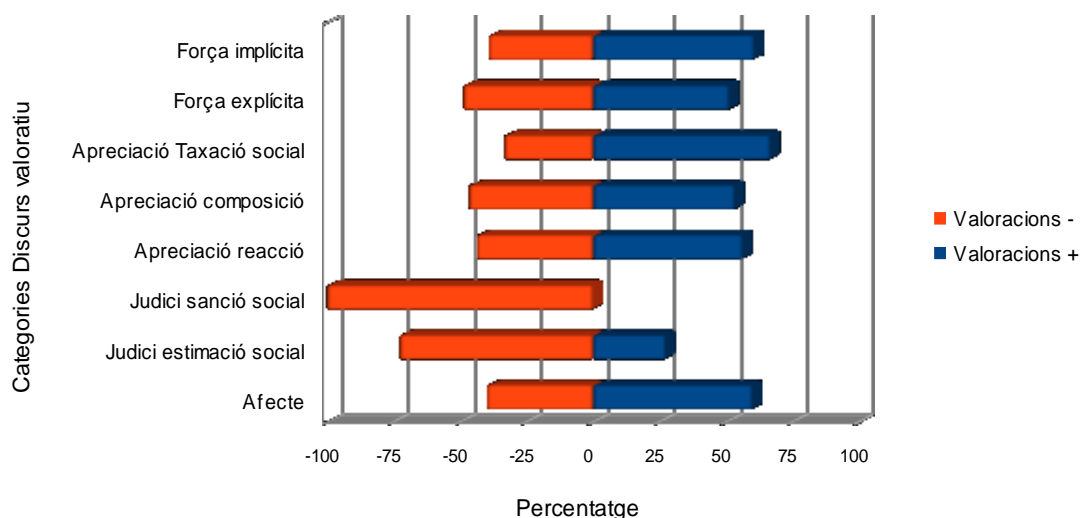
Distribució valoracions +/- per Categories Discurs valoratiu en Mestres (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.1.2a- Distribució valoracions +/- segons les categories de Discurs valoratiu en Mestres (%)

A la gràfica 6.1.2b, al voltant de la distribució de valoracions positives i negatives en el **discurs valoratiu dels/ de les educadors/-es**, observem una distribució de percentatges entre valoracions positives i negatives força equitativa, sobretot quan es valora la reacció al fenomen i la seva estructura, a diferència de les valoracions on s'utilitzen més les emocions i les que en destaquen la singularitat, que són eminentment positives; just al contrari del que veiem a les categories de judici, amb un domini de les valoracions negatives, sobretot en la sanció social.

Distribució valoracions +/- per Categories Discurs valoratiu en Educadors/-es (%) - Fem Oli!



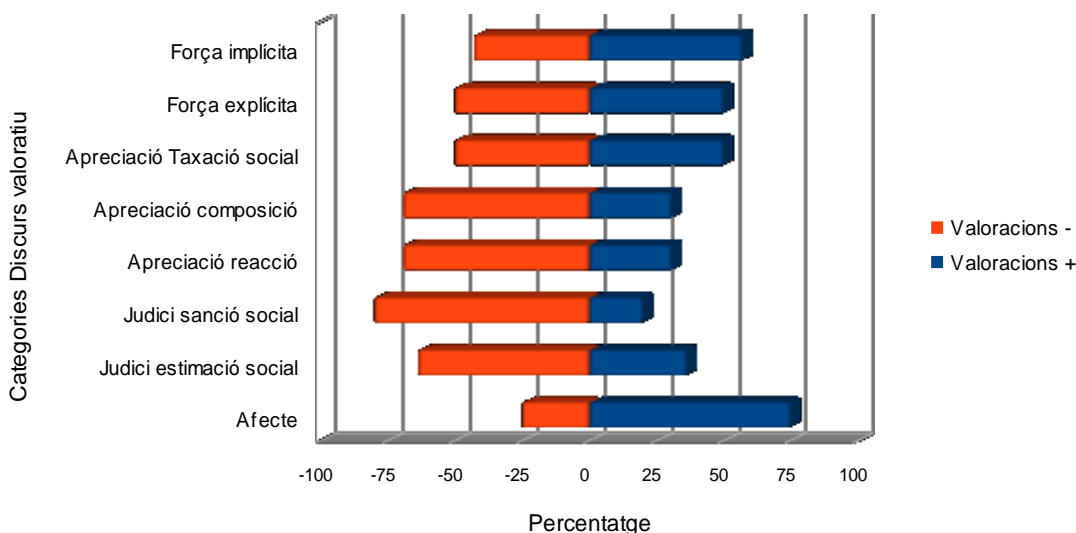
Gràfica 6.1.2b- Distribució valoracions +/- segons les categories de Discurs valoratiu en Educadors/-es (%)



Pel que fa a la gradació, els recursos quantitatius i qualitatius, tant s'utilitzen en valoracions positives com negatives, tot i que els darrers són més utilitzats en intervencions de caire més proactiu. A nivell global veiem com els/ les educadors/-es, valoren de forma més positiva el fenomen que no l'acció dels/ de les participants, un aspecte que s'aprofundirà en properes anàlisis.

Finalment, a la gràfica 6.1.2c podem veure que la distribució de valoracions positives i negatives en el **discurs valoratiu del tècnic** és sobretot crítica en la majoria de categories, a excepció de les valoracions més emocionals, que com passava amb la resta de participants, s'utilitzen sobretot de forma positiva. La distribució de valoracions positives- negatives és força equitativa també en la categoria d'apreciació taxació social. En el cas de la sanció social la tendència a la crítica és més accentuada.

Distribució valoracions +/- per Categories Discurs valoratiu en el Tècnic (%)- Fem Oli!



Gràfica 6.1.2c- Distribució valoracions +/- segons les categories de Discurs valoratiu en el Tècnic (%)

Pel que fa a la gradació, l'ús de la força per a quantificar tant la trobem quan s'és proactiu com crític, i la força qualitativa predomina més en les valoracions positives, tal i com passava amb la resta de participants.

A nivell global, veiem com les coincidències entre participants pel que fa al to del seu discurs valoratiu, es limita a les valoracions més emocionals i a les que són crítiques amb la singularitat de l'acció de les persones, de manera positiva en les primeres i negativa en les segones. En la resta de categories, les mestres valoren positivament tant l'acció de les persones com el fenomen. En canvi els/ les educadors/-es per una banda són més crítics amb les persones, però positius respecte el fenomen; per la seva

banda, el tècnic seria el participant més crític en aquests dos aspectes avaluable. A primera vista, podria semblar que les mestres avaluin l'activitat de forma més proactiva, posant èmfasi en els aspectes positius i que els/ les educadors/-es es centrin més en les qüestions que tenen a veure amb l'activitat que han elaborat. En canvi, el tècnic semblaria que encarés l'avaluació com un recurs per a millorar l'activitat, però també la manera com s'hi intervé.

### 6.1.3- Quina és la distribució de les **valoracions positives- negatives a cada Categoria de Discurs valoratiu** comparant les dades entre els/ les participants?

En aquest apartat s'analitza el percentatge d'intervencions de cada participant segons si les valoracions són positives o negatives, diferenciant cada categoria de Discurs valoratiu i comparant entre participants.

#### a- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs valoratiu: **Afecte** entre els/ les participants?

A la taula 6.1.3a podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives quan s'utilitza l'afecte en el discurs valoratiu dels/ de les diferents participants.

Si ens fixem en la gràfica 6.1.3a, podem apreciar el domini de les intervencions proactives, sobretot en les mestres que ja són les participants que més utilitzen l'afecte en les seves intervencions, com hem vist en anteriors anàlisis. Per altra banda, el tècnic també mostra uns valors força alts de valoració positiva quan utilitza l'afecte, aspecte que crida l'atenció ja que és el participant més crític en les seves valoracions, tal i com s'aprecia a la taula 6.1.2.

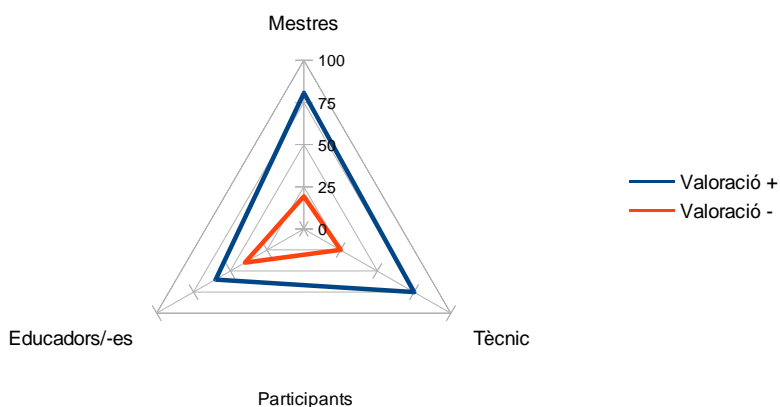
Participant	Afecte	
	Valoració +	Valoració -
<b>Mestres</b>	80,70	19,30
<b>Educadors/-es</b>	60,00	40,00
<b>Tècnic</b>	75,00	25,00

Taula 6.1.3a- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs valoratiu: Afecte a cada participant (%)

En canvi els/ les educadors/-es, utilitzen més les emocions de forma crítica, tot i que predominin les intervencions positives en el seu discurs valoratiu amb afecte. Aquests resultats s'acosten als que hem vist a la taula 6.1.1, al voltant de la distribució de

valoracions positives – negatives a nivell general, on hem observat uns valors equitatius en els percentatges dels/ de les educadors/-es, pel que fa al significat de les seves intervencions.

Valoracions amb Afecte positiu/ negatiu per partici pant (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.1.3a- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs valoratiu: Afecte a cada participant (%)

b- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs valoratiu: **Judici d'estimació social**, entre els/ les participants?

A la taula 6.1.3b podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives quan s'utilitza el judici d'estimació social en el discurs valoratiu dels/ de les diferents participants.

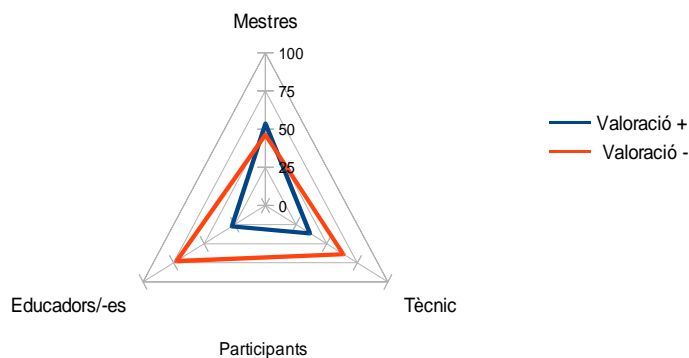
Participant	Judici estimació social	
	Valoració +	Valoració -
<b>Mestres</b>	53,64	46,36
<b>Educadors/-es</b>	27,27	72,73
<b>Tècnic</b>	36,36	63,64

Taula 6.1.3b- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs valoratiu: Judici d'Estimació social a cada participant (%)

El domini de les valoracions negatives quan es valora el comportament dels/ de les participants a l'activitat, en el cas dels/ de les educadors/-es i del tècnic, és prou evident a la gràfica 6.1.3b. Aquests resultats ens indiquen que aquests/-es participants són més crítics que les mestres, però comencem a veure petites diferències: els/ les educadors/-es són menys proactius quan valoren la participació de les persones, en relació al tècnic. Aquest és un aspecte de la recerca que s'aprofundirà en properes anàlisis. Per la seva banda, les mestres mostren uns valors equitatius de valoracions positives- negatives a l'usar aquest recurs de l'actitud, que surten lleugerament de la seva tendència de valorar

positivament l'activitat. També serà un aspecte de la recerca que s'aprofundirà properament.

Valoracions amb Judici Estimació social positiu/ negatiu per participants (%) Fem Oli!



Gràfica 6.1.3b- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs valoratiu: Judici d'Estimació social a cada participant (%)

c- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs valoratiu: **Judici de sanció social**, entre els/ les participants?

A la taula 6.1.3c podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives quan s'utilitza el judici de sanció social en el discurs valoratiu dels/ de les diferents participants.

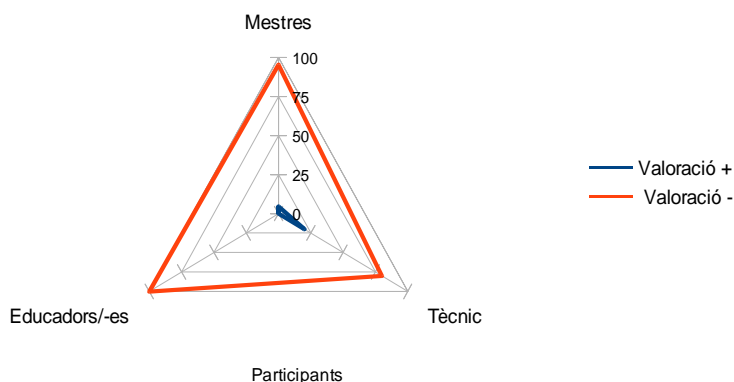
Participant	Judici sanció social	
	Valoració +	Valoració -
<b>Mestres</b>	4,55	95,45
<b>Educadors/-es</b>	0,00	100,00
<b>Tècnic</b>	20,00	80,00

Taula 6.2.3c- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs valoratiu: Judici Sanció social a cada participant (%)

A la gràfica 6.1.3c, sobre l'ús de la valoració de la singularitat de l'acció de les persones en les intervencions positives i negatives dels/ de les participants al DICES, veiem clarament com és un recurs que s'utilitza per criticar amb èmfasis el tipus de participació que s'estableix a l'activitat. Tot i així, apareixen intervencions on aquest recurs s'utilitza de forma positiva, en concret en una valoració del tècnic sobre el paper que juguen les mestres i en una altra en les mestres, que valoren el rol dels/ de les educadors/-es. En el total de valoracions de cada participant on s'utilitza la sanció social, aquesta valoració positiva té més pes proporcionalment en les respostes del tècnic que en les de les

mestres (es comptabilitzen les respostes d'un participant –el tècnic-, en front de les de quatre mestres).

Valoracions amb Judici Sanció social positiu/ negatiu per participant (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.1.3c- Distribució valoracions +/- a la categoria Discurs valoratiu: Judici Sanció social a cada participant (%)

d- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs valoratiu: **Apreciació reacció**, entre els/ les participants?

A la taula 6.1.3d podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives quan s'utilitza l'apreciació reacció en el discurs valoratiu dels/ de les diferents participants.

Participant	Apreciació reacció	
	Valoració +	Valoració -
<b>Mestres</b>	65,57	34,43
<b>Educadors/-es</b>	56,25	43,75
<b>Tècnic</b>	30,77	69,23

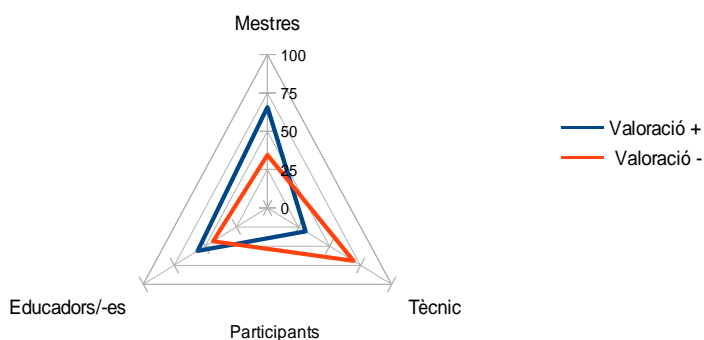
Taula 6.1.3d- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs valoratiu: Apreciació Reacció a cada participant (%)

A la gràfica 6.1.3d, on s'estableixen les relacions entre valoracions positives- negatives quan els/ les participants avaluen la reacció que els provoca el fenomen, podem veure com els/les que tenen una actitud més proactiva, són les mestres i els/ les educadors/-es (tot i que aquests/-es darrers/-es, ho siguin lleugerament menys que les mestres).

En canvi, qui agafa un posicionament més crític davant la resposta que els genera el fenomen, és el tècnic. Aquests resultats ens comencen a mostrar que les mestres tant valoren de forma positiva la participació com el fenomen; que els/ les educadors/-es són més proactius davant del fenomen; i que el tècnic és crític en tots els àmbits que

s'avaluen de l'activitat (participació i fenomen). Tot i així, aquests resultats s'han de confirmar i redefinir en properes anàlisis.

Valoracions amb Apreciació Reacció positiva/ negativa per participant (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.1.3d- Distribució valoracions +/- a la categoria Discurs valoratiu: Apreciació Reacció a cada participant (%)

e- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs valoratiu: **Apreciació composició**, entre els/ les participants?

A la taula 6.1.3e podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives quan s'utilitza l'apreciació composició en el discurs valoratiu dels/ de les diferents participants.

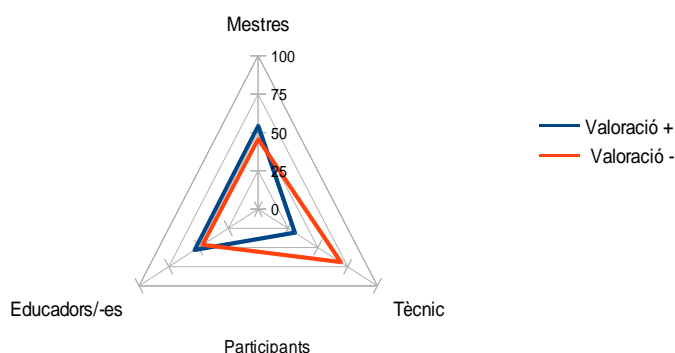
Participant	Apreciació composició	
	Valoració +	Valoració -
<b>Mestres</b>	54,29	45,71
<b>Educadors/-es</b>	53,33	46,67
<b>Tècnic</b>	30,77	69,23

Taula 6.1.3e- Distribució valoracions +/- a la categoria Discurs valoratiu: Apreciació Composició a cada participant (%)

De la gràfica 6.1.3e, al voltant de la distribució de valoracions positives- negatives quan els/ les participants avaluen l'estructura del fenomen, en podem extreure dos aspectes: per una banda, que tant les mestres i els/ les educadors/-es utilitzen aquest recurs de l'apreciació en valoracions positives com negatives; i que el tècnic és mostra força crític amb algunes qüestions de la composició del fenomen que s'hauran d'aprofundir en properes anàlisis. Si comparem aquestes dades amb les de l'apartat anterior sobre l'apreciació reacció (6.1.3d), podem observar com les mestres són més proactives davant la reacció que els provoca el fenomen, que no en la valoració de la seva estructura (tot i que en ambdós casos les valoracions que predominen són les positives).

En canvi, a la resta de participants, el patró de distribució d'aquests recursos valoratius és idèntic: valoració força equitativa entre intervencions positives i negatives en les mestres; i clar domini de les intervencions crítiques al voltant del fenomen, en el cas del tècnic. Caldrà veure el comportament dels/ de les participants en l'ús de la taxació social davant les valoracions positives- negatives, per acabar de perfilar el to de les intervencions quan s'avalua el fenomen.

Valoracions amb Apreciació Composició positiva/ negativa per participant (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.1.3e- Distribució valoracions +/- a la categoria Discurs valoratiu: Apreciació Composició acadèmica participant (%)

f- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs valoratiu: **Apreciació taxació social**, entre els/ les participants?

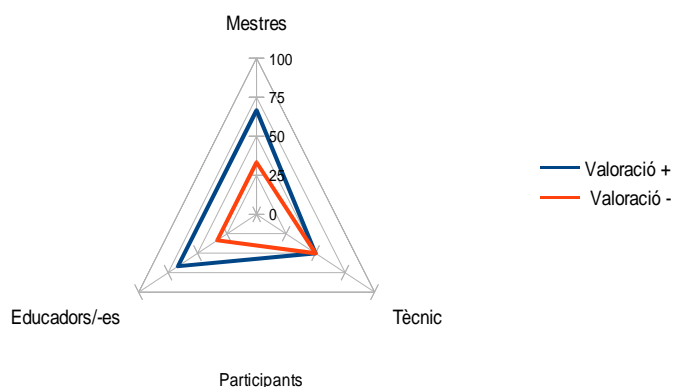
A la taula 6.1.3f podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives quan s'utilitza l'apreciació taxació social en el discurs valoratiu dels/ de les diferents participants.

Participant	Apreciació Taxació social	
	Valoració +	Valoració -
<b>Mestres</b>	66,67	33,33
<b>Educadors/-es</b>	66,67	33,33
<b>Tècnic</b>	50,00	50,00

Taula 6.1.3f- Distribució valoracions +/- a la categoria Discurs valoratiu: Apreciació Taxació social a cada participant (%)

A la gràfica 6.1.3f, podem observar la distribució de valoracions positives i negatives, quan els/ les participants al DICES valoren la singularitat del fenomen. Les mestres i els/ les educadors/-es es decanten majoritàriament per incidir en els aspectes positius de la singularitat del fenomen, sobretot quan es fa referència a determinats materials utilitzats o quan es valora l'entorn on té lloc l'activitat en el cas de les mestres i a determinades estratègies didàctiques pel que fa als/ a les educadors/-es. En canvi el tècnic adopta un posicionament equitatiu davant l'ús d'aquest recurs de l'apreciació pel que fa a valorar-ho positivament o negativament. En aquest cas, el tècnic trenca amb la tendència vista fins ara en les diferents categories d'apreciació, on dominaven les valoracions negatives i suavitza el posicionament general més crític davant del fenomen.

Valoracions amb Apreciació Taxació social positiva/ negativa per participant (%) - Fem OII!



Gràfica 6.1.3f- Distribució valoracions +/- a la categoria Discurs valoratiu: Apreciació Taxació social a cada participant (%)

En el cas de les mestres i els/ les educadors/-es, aquests resultats confirmen la tendència a valorar de forma positiva el fenomen.

g- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs valoratiu: **Força explícita**, entre els/ les participants?

A la taula 6.1.3g podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives quan s'utilitza la Força explícita en el discurs valoratiu dels/ de les diferents participants.

A la gràfica 6.1.3g, podem veure com la distribució dels recursos quantitius per intensificar les valoracions dels/ de les participants al DICES, es decanta principalment cap a les valoracions positives en les mestres. Aquest resultat concorda amb els que hem anat observant en anteriors anàlisis, on es detectava un predomini de les intervencions positives en el seu discurs valoratiu.

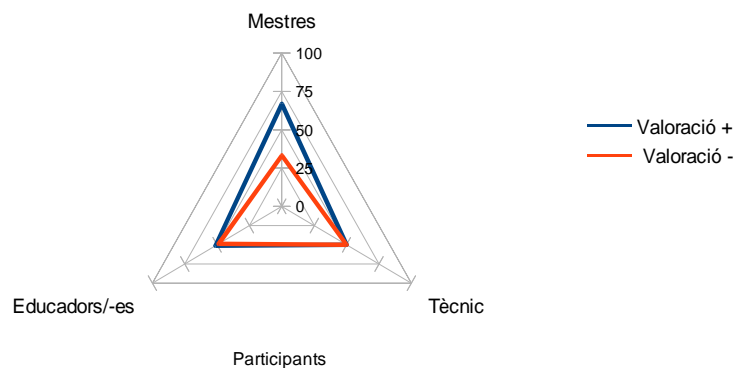


Participant	Força explícita	
	Valoració +	Valoració -
Mestres	66,82	33,18
Educadors/-es	51,22	48,78
Tècnic	50,00	50,00

Taula 6.1.3g- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs valoratiu: Força explícita a cada participant (%)

En el cas dels/ de les educadors/-es, la distribució equitativa dels recursos quantitius, pot relacionar-se amb la tendència de valorar de forma positiva el fenomen, però negativa l'acció dels/ de les participants.

Valoracions amb Força explícita positiva/ negativa per participant (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.1.3g- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs valoratiu: Força explícita a cada participant (%)

En canvi, aquesta mateixa tendència també s'observa en el tècnic (relació equitativa d'ús de la força explícita en valoracions positives i negatives), fet que no es correspon amb el patró observat de valorar negativament tots els aspectes de l'activitat (fenomen i participació). Caldrà revisar aquests resultats de la gradació quantitativa, sobretot pel que fa a les dades del tècnic, en futures anàlisis.

h- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs valoratiu: **Força implícita**, entre els/ les participants?

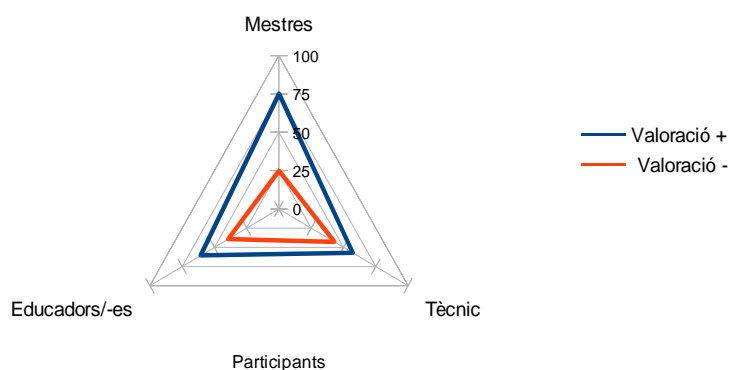
A la taula 6.1.3h podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives quan s'utilitza la Força implícita en el discurs valoratiu dels/ de les diferents participants.

Participant	Força implícita	
	Valoració +	Valoració -
Mestres	75,12	24,88
Educadors/-es	60,66	39,34
Tècnic	57,14	42,86

Taula 6.1.3h- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs valoratiu: Força implícita a cada participant (%)

El predomini de l'ús de la gradació qualitativa en les valoracions positives dels/ de les participants al DICES, és força evident a la gràfica 6.1.3h, sobretot en mestres. Les seves dades confirmen la tendència general de valorar l'activitat de forma positiva. El mateix podríem dir dels resultats que presenten els/ les educadors/-es i la seva tendència general (valorar de forma positiva uns aspectes de l'activitat i de forma negativa d'altres). En canvi en el tècnic, trobem un domini de l'ús de gradació qualificant en valoracions positives, que contrasta amb la tendència general de valorar negativament l'activitat i la participació que s'hi desenvolupa, i que es combina amb els valors equitatius en l'ús de la quantificació per graduar la intensitat de valoracions positives i negatives, observat en l'anterior apartat de l'anàlisi (6.1.3h). S'haurà d'incidir en l'anàlisi d'aquesta diferència observada, que podria ser deguda a que moltes de les valoracions del tècnic tinguin un sentit negatiu, però que no s'intensifiqui la seva gradació amb recursos lingüístics quantitius o qualitius.

Valoracions amb Força implícita positiva/ negativa per participant (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.1.3h- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs valoratiu: Força implícita a cada participant (%)

6.1.4- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives segons els **temes de Discurs en EpS** que es valoren, a nivell general i a cada participant?

A la taula 6.1.4 podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives en les diferents categories de Discurs en EpS, a cada participant.

Categories Discurs en EpS	Mestres		Educadors/-es		Tècnic	
	Valoració +	Valoració -	Valoració +	Valoració -	Valoració +	Valoració -
Activitat	61,05	-38,95	64,71	-35,29	28,57	-71,43
Altres	0,00	-100,00	0,00	0,00	0,00	-100,00
Avaluació	30,77	-69,23	50,00	-50,00	0,00	-100,00
DICES	100,00	0,00	100,00	0,00	100,00	0,00
Entorn	77,27	-22,73	50,00	-50,00	30,77	-69,23
Estratègies didàctiques	63,64	-36,36	48,00	-52,00	80,00	-20,00
Treball previ i posterior	58,54	-41,46	54,55	-45,45	50,00	-50,00
Material	58,06	-41,94	57,58	-42,42	0,00	-100,00
Continguts	88,89	-11,11	12,50	-87,50	0,00	-100,00
Participació infants	69,81	-30,19	36,84	-63,16	100,00	0,00
Participació mestres	27,03	-72,97	50,00	-50,00	66,67	-33,33
Participació educadors	28,57	-71,43	18,18	-81,82	0,00	-100,00
Temporització	39,29	-60,71	10,00	-90,00	16,67	-83,33

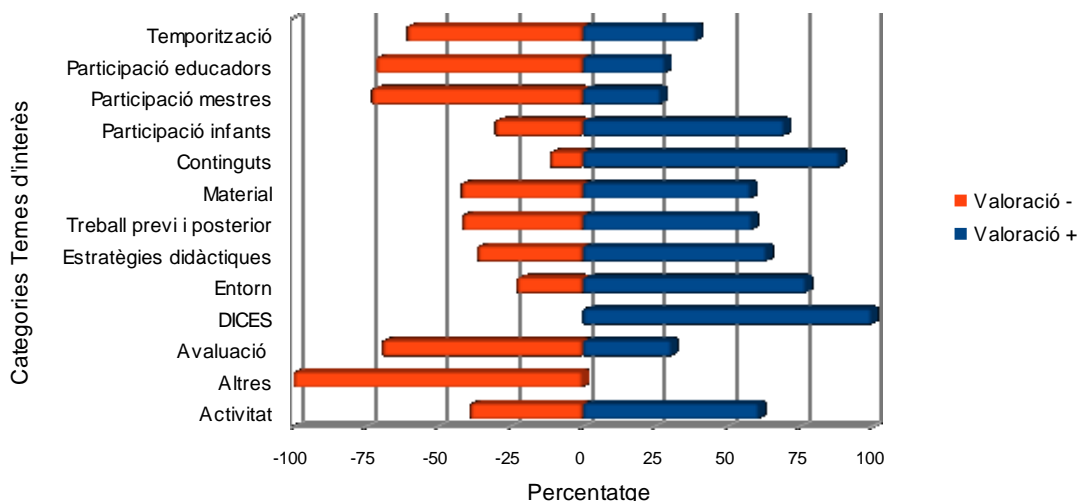
Taula 6.1.4- Distribució valoracions +/- a les categories de Discurs en EpS, a cada participant (%)

A la gràfica 6.1.4a, al voltant de la distribució de les valoracions positives i negatives en les diferents categories de Discurs en EpS, en les intervencions de les mestres, podem veure com en els temes generals hi ha posicionaments diversos: l'activitat en general i el DICES es valoren de forma positiva, però l'avaluació i els altres temes de forma negativa.

Pel que fa als temes de Discurs en EpS específics, observem que la majoria es valoren positivament, sobretot l'entorn i les estratègies didàctiques i l'únic que es fa de forma negativa, és la temporització, que per altra banda, és una temàtica que tots/-es els/ les participants valoren negativament. Finalment, si ens centrem en els temes que fan referència a la participació, podem apreciar com les mestres són bastant crítiques amb la seva pròpia actuació i amb la dels/ de les educadors/-es, però l'actitud proactiva que mostren quan valoren la participació dels infants, fa que a nivell general, la participació sigui una part de l'activitat que valorin de forma positiva. A més de que la participació

dels infants és la que valoren més amb diferència (és un dels seus temes estrella, com hem vist en anteriors anàlisis).

Comparativa valoracions +/- per Categories Temes d'interès en Mestres (%) - Fem Oli!



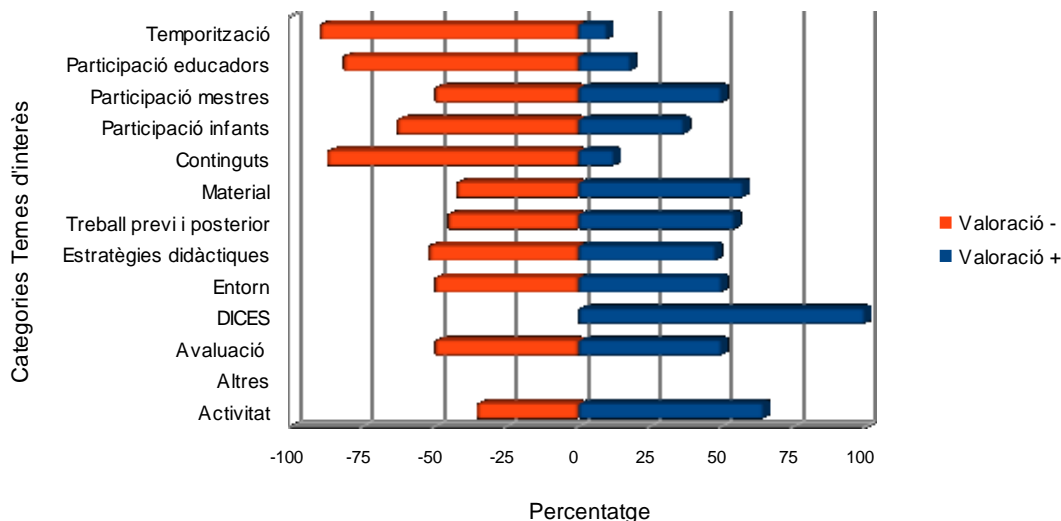
Gràfica 6.1.4a- Distribució valoracions +/- segons les categories de Discurs en EpS, en Mestres (%)

Pel que fa al fenomen, es confirmen les suposicions que hem anat fent en les anteriors anàlisis de la distribució de valoracions positives – negatives en les categories de Discurs valoratiu: es valora de forma positiva, a excepció d'aspectes puntuals com la temporització i l'avaluació, encara que l'enfocament que se li dóna al DICES és més a nivell general, tot i petites referències a l'avaluació que es realitza un cop finalitzada l'activitat.

Per altra banda, a la gràfica 6.1.4b, al voltant de la distribució de valoracions positives i negatives en els diferents temes de Discurs en EpS, per part dels/ de les educadors/-es, podem observar com els temes generals es valoren de forma positiva en el cas de l'activitat en general i el DICES, però que l'avaluació tant es valora de forma empàtica com crítica. Aquest patró també el trobem en la valoració de bona part de temes de Discurs en EpS específics: l'entorn, les estratègies didàctiques i el treball previ i posterior, tant es valoren de forma positiva com negativa. En canvi, es mostren més proactius amb el material (recordem que l'han desenvolupat ells/-es), però són força crítics amb els continguts (creuen que en volen fer encabir més dels que caldrien a l'activitat) i amb la temporització, que com hem comentat, és un dels temes que preocupen a tots/-es els/ les participants. A nivell de les temàtiques que es relacionen amb la participació, es mostren crítics amb la seva pròpia participació i amb la dels infants, però valoren tant de forma positiva com negativa la de les mestres. En aquest

cas, sobta que la participació dels infants es valori de forma negativa, tot i que els propis educadors/-es consideren que és un dels punts forts de l'activitat (E2ARGOLI(1673)).

Comparativa valoracions +/- per Categories Temes d'interès en Educadors/-es (%)- Fem Oli!



Gràfica 6.1.4b- Distribució valoracions +/- segons les categories de Discurs en EpS, en Educadors/-es (%)

Però si ens fixem en les valoracions referents als infants en les intervencions dels/ de les educadors/-es, veurem com sobretot es valora de forma negativa la participació dels infants en relació a punts febles de l'activitat (estratègies didàctiques que no acaben de funcionar, o que es fan massa llargues o fins i tot que no afavoreixen la seva participació)

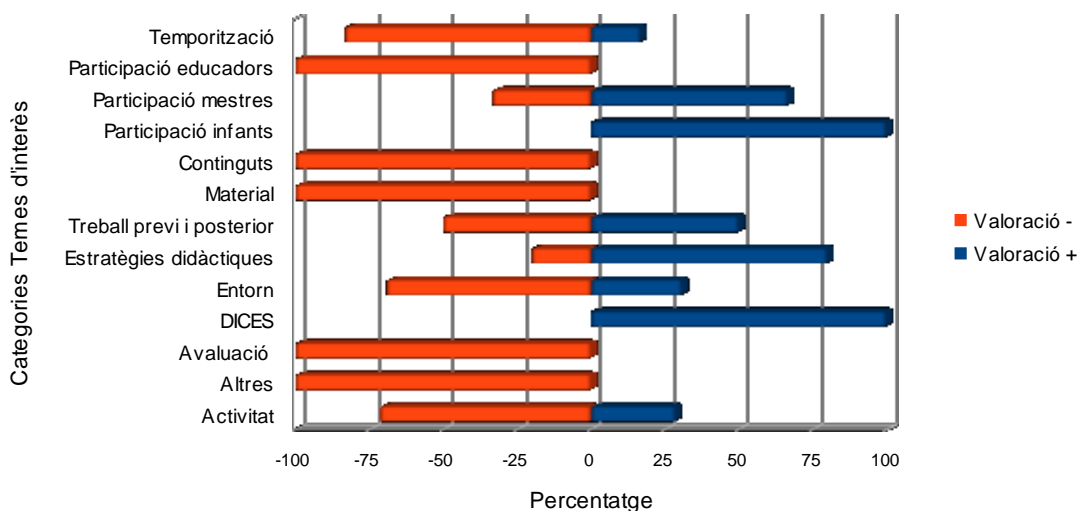
*"i llavors ells, no..., no poden pensar"* (no hi ha un espai de temps planificat per fer-ho) E2ARGOLI(1492-1493)

En el cas dels/ de les educadors/-es, podem confirmar els indicis que teníem de que eren més proactius/-es quan valoraven el fenomen, que no pas quan avaluaven la participació, on es mostraven més crítics/-es. Però aquest anàlisi més específic segons les categories de Discurs en EpS, ens permet veure que en el cas de la valoració de l'activitat com a fenomen, les diferències no són tant favorables a les valoracions positives, ja que tot i que l'activitat com a fenomen general es valora positivament, els aspectes més específics de la mateixa, tant es valoren de forma equitativa positiva o negativament o fins i tot de forma crítica en algunes de les temàtiques.

Ja per acabar, a la gràfica 6.1.4c, on es recull la distribució de les valoracions positives i negatives en les diferents categories de Discurs en EpS, en les intervencions del tècnic, podem apreciar com es confirmen els indicis al voltant del posicionament crític del tècnic quan valora el fenomen i la participació. En el cas del fenomen és bastant evident, ja que a diferència del que passava amb la resta de participants, el tècnic ja valora de forma negativa l'activitat a nivell general. En aquest cas, no fa com la resta de

participants que mostren el seu grau de satisfacció amb l'activitat a nivell general, sinó que es centra sobretot amb el lligam amb els continguts que creu que és millorable, amb qüestions d'adequació de l'entorn o amb l'expectativa final de l'activitat. A més es dona el cas que el tècnic valora l'activitat en general en diferents moments del DICES i no tant a la primera pregunta al voltant de la valoració general, que és on mestres i educadors/-es expressen la seva satisfacció.

Comparativa valoracions +/- per Categories Temes d'interès en el Tècnic (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.1.4c- Distribució valoracions +/- segons les categories de Discurs en EpS, en el tècnic (%)

A més, a la majoria de temes específics (entorn, material, continguts i temporització), la valoració és negativa, encara que en alguns temes tant es valori de forma positiva com negativa (treball previ i posterior) i a d'altres, com les estratègies didàctiques, ho faci gairebé exclusivament de forma proactiva

Pel que fa a la resta de Temes de Discurs en EpS generals, el DICES es valora positivament, tal i com fan la resta de participants, però en canvi es mostra molt crític amb l'avaluació i en d'altres temes que es tracten al DICES, que tenen a veure amb l'activitat de forma indirecta (quan s'exposen i es valoren altres maneres de fer oli). Finalment, pel que fa als temes que fan referència a la participació, els indicis que teníem d'anteriors anàlisis era que el tècnic també era bastant crític amb aquest aspecte de l'activitat. Però quan hem analitzat de forma específica les valoracions al voltant de la participació en el tècnic, hem vist que la dels infants i la de les mestres es valoren de forma proactiva; i que en canvi, la que es valora fonamentalment de forma negativa, només és la dels/ de les educadors/-es. La resposta a aquesta disjuntiva ve donada

perquè el tècnic valora sobretot la participació dels/ de les educadors/-es i la de les mestres queda en un segon pla i la dels infants a un nivell molt baix.

En resum, trobem poques coincidències a l'hora de valorar de forma proactiva o crítica un tema de Discurs en EpS concret per part de tots/-es els/ les participants. Només el DICES, on hi ha un consens total en avaluar-lo de forma positiva, i la temporització i la participació dels/ de les educadors/-es, en aquest cas de forma crítica, són les temàtiques on la coincidència és general. Mestres i educadors/-es estan d'acord en valorar de forma positiva l'activitat en general, el treball previ i posterior i el material. I els/ les educadors/-es i el tècnic coincideixen només en valorar de forma negativa els continguts. Finalment, les mestres i el tècnic mostren acord en valorar de forma crítica altres aspectes no relacionats directament amb l'activitat i l'avaluació i de forma proactiva, les estratègies didàctiques i la participació dels infants. Ja per acabar, comentar que els/ les educadors/-es són els/ les participants que es mostren més ambivalents a l'hora de valorar els temes del Discurs en EpS, ja que són els/ les que tant valoren de forma positiva com negativa temàtiques com l'avaluació, l'entorn i la participació de les mestres. El tècnic només ho fa quan valora el treball previ i posterior i en canvi les mestres no ho fan en cap de les temàtiques avaluades.

6.1.5- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a cada categoria de **Discurs en EpS** a nivell específic i comparant les dades entre els/ les participants?

En aquest apartat s'analitza el percentatge d'intervencions de cada participant segons si les valoracions són positives o negatives, diferenciant cada categoria de Discurs en EpS i comparant les dades entre participants.

a- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs en EpS: **Activitat**, entre els/ les participants?

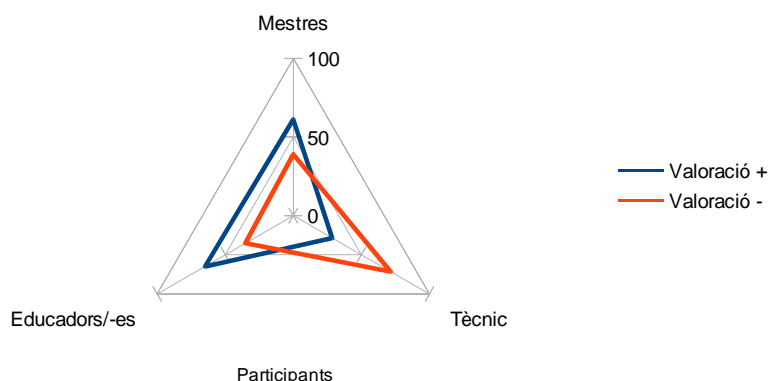
A la taula 6.1.5a podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives en el tema de Discurs en EpS "Activitat", per cada participant.

Participant	Activitat	
	Valoració +	Valoració -
Mestres	61,05	38,95
Educadors/-es	64,71	35,29
Tècnic	28,57	71,43

Taula 6.1.5a- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs en EpS: Activitat, a cada participant (%)

A la gràfica 6.1.5a, sobre la distribució de valoracions positives quan s'avalua l'activitat en general en els/ les diferents participants, podem veure com les mestres i els/ les educadors/-es tenen una actitud més proactiva a l'hora de valorar aquesta temàtica general. Per contra, el tècnic és el que valora més críticament l'activitat en general.

Comparativa valoracions +/- a Tema d'interès: Activitat per Participant (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.1.5a- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs en EpS: Activitat, a cada participant (%)

Com hem comentat en anàlisis anteriors, les seves valoracions no fan referència a la satisfacció que li provoca l'activitat (com passa en la resta de participants), sinó que es centra en aspectes de l'activitat força específics, que calen millorar.

b- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs en EpS: **Altres temes**, entre els/ les participants?

A la taula 6.1.5b podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives en el tema de Discurs en EpS "Altres temes", per cada participant.

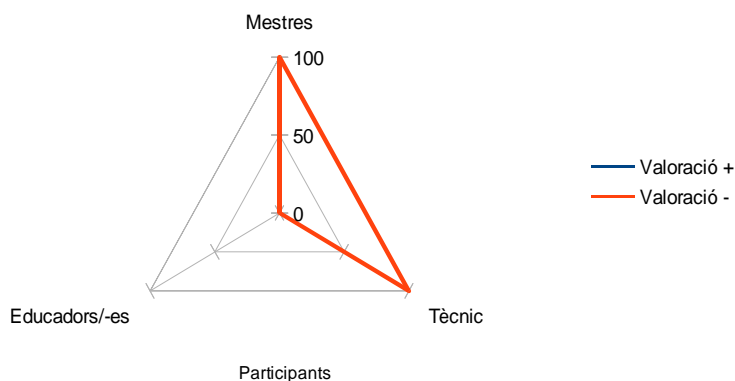
Participant	Altres temes	
	Valoració +	Valoració -
<b>Mestres</b>	0,00	100,00
<b>Educadors/-es</b>	0,00	0,00
<b>Tècnic</b>	0,00	100,00

Taula 6.1.5b- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs en EpS: Altres temes, a cada participant (%)



A la gràfica 6.1.5b al voltant de les valoracions que fan referència a d'altres temes que poden o no estar relacionats amb l'activitat, podem veure com el to que agafen és força crític, tant en el tècnic quan valora altres mètodes d'extreure oli, com per part de les mestres quan sobretot valoren una activitat que havien realitzat sobre la verema i que es realitzava en altre lloc. El fet d'utilitzar un to negatiu pot significar una manera d'alertar que hi ha maneres de fer les coses que poden ser incorrectes i així no repetir-les.

Comparativa valoracions +/- a Tema d'interès: Altres per Participant (%)- Fem Oli!



Gràfica 6.1.5b- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs en EpS: Altres temes, a cada participant (%)

c- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs en EpS: **Avaluació**, entre els/ les participants?

A la taula 6.1.5c podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives en el tema de Discurs en EpS "Avaluació", per cada participant.

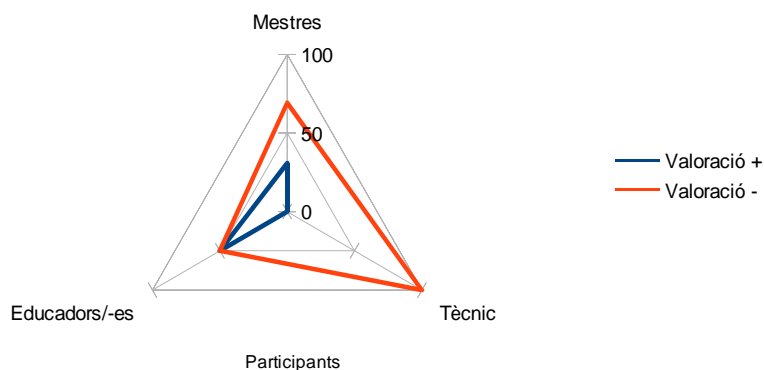
Participant	Avaluació	
	Valoració +	Valoració -
<b>Mestres</b>	30,77	69,23
<b>Educadors/-es</b>	50,00	50,00
<b>Tècnic</b>	0,00	100,00

Taula 6.1.5c- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs en EpS: Avaluació, a cada participant (%)

Un predomini de les valoracions negatives és el que veiem a la gràfica 6.1.5c, sobretot en el tècnic i les mestres. Sobta veure aquest resultat en el tècnic, però ens demostra que es molt autocrític amb el tipus d'avaluació que es porta a terme des de l'ajuntament.

Per la seva banda, les mestres també es mostren poc conformes amb el sistema d'avaluació de l'ajuntament, però valoren l'esforç que fan per realitzar una petita valoració oral amb els/ les educadors/-es, quan s'acaba l'activitat. Els mateixos arguments els trobem en els/ les educadors/-es, tot i que les proporcions de valoració positiva- negativa són més equilibrades que no pas en les mestres, que es decanten més per la valoració negativa de la fitxa d'avaluació que se'ls hi dona al final de l'activitat.

Comparativa valoracions +/- a Tema d'interès: Avaluació per Participant (%)- Fem Oli!



Gràfica 6.1.5c- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs en EpS: Avaluació, a cada participant (%)

d- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs en EpS: **DICES**, entre els/ les participants?

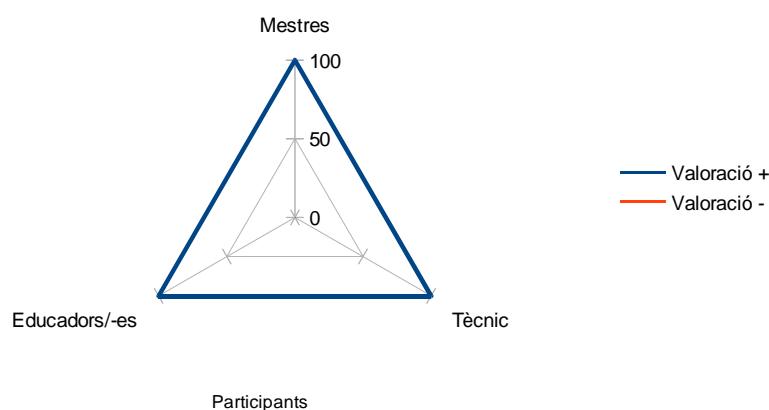
A la taula 6.1.5d podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives en el tema de Discurs en EpS "DICES", per cada participant.

Participant	DICES	
	Valoració +	Valoració -
Mestres	100,00	0,00
Educadors/-es	100,00	0,00
Tècnic	100,00	0,00

Taula 6.1.5d- Distribució valoracions +/- a la categoria de Temes d'interès: DICES a cada participant (%)

A la gràfica 6.1.5d, podem observar com la distribució de valoracions en la categoria de Discurs en EpS sobre el DICES, és positiva al 100% i en tots/-es els/ les participants.

Comparativa valoracions +/- a Tema d'interès: DICES per Participant (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.1.5d- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs en EpS: DICES, a cada participant (%)

Aquestes dades contrasten amb les de l'apartat anterior sobre l'avaluació que es porta a terme en l'activitat per part de l'ajuntament i que és molt negativa en la majoria d'intervencions dels/ de les participants al DICES.

e- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs en EpS: **Entorn**, entre els/ les participants?

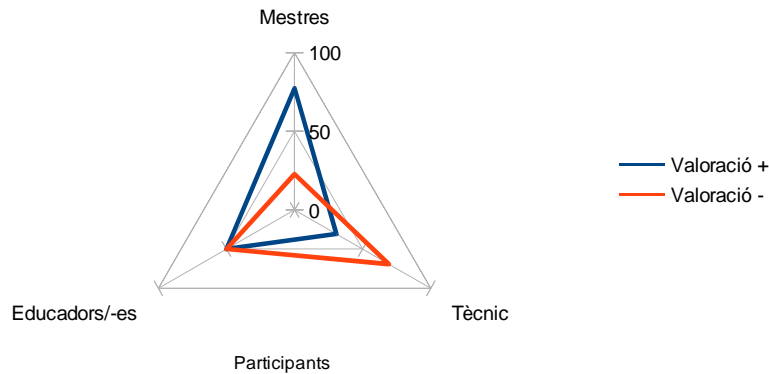
A la taula 6.1.5e podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives en el tema de Discurs en EpS "Entorn", per cada participant.

Participant	Entorn	
	Valoració +	Valoració -
<b>Mestres</b>	77,27	22,73
<b>Educadors/-es</b>	50,00	50,00
<b>Tècnic</b>	30,77	69,23

Taula 6.1.5e- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs en EpS: Entorn, a cada participant (%)

A la gràfica 6.1.5e, on es visualitza la relació entre valoracions positives i negatives en les intervencions dels/ de les participants al DICES que fan referència a l'entorn, observem que aquest aspecte de l'activitat és valorat de forma proactiva per les mestres, però que en la resta de participants, no hi apareix tant de positivisme, sobretot en les intervencions del tècnic. La raó d'aquest fet és que la valoració de l'entorn es vincula amb la manca d'algunes infraestructures del lloc on es realitza l'activitat, per part dels/ de els educadors/-es i sobretot del tècnic.

Comparativa valoracions +/- a Tema d'interès: Entorn per Participant (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.1.5e- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs en EpS: Entorn, a cada participant (%)

f- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs en EpS: **Estratègies didàctiques**, entre els/ les participants?

A la taula 6.1.5f podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives en el tema de Discurs en EpS "Estratègies didàctiques", per cada participant.

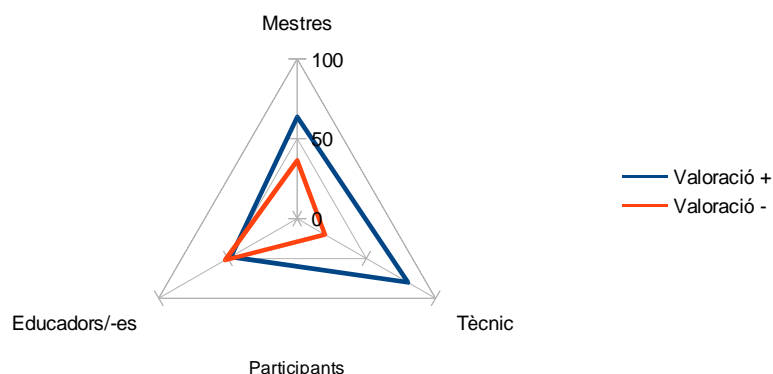
Participant	Estratègies didàctiques	
	Valoració +	Valoració -
Mestres	63,64	36,36
Educadors/-es	48,00	52,00
Tècnic	80,00	20,00

Taula 6.1.5f- Distribució valoracions +/- a la categoria Discurs en EpS: Estratègies didàctiques, a cada participant (%)

A la gràfica 6.1.5f podem veure clarament com quan es valoren les estratègies didàctiques, hi predominen les intervencions positives, ja que les mestres es troben còmodes amb la manera com es porta a terme l'activitat i el mateix pensen els/ educadors/-es, que potser són els/ les participants més crítics a l'hora de valorar aquest aspecte de l'activitat, perquè són precisament els que l'han desenvolupat.

Per altra banda, les valoracions positives del tècnic, també podrien fer referència al fet de que ell també participa en l'elaboració de l'activitat, però el baix nombre de respostes al voltant d'aquesta temàtica, fa pensar més en com que no participa a l'activitat, li és difícil valorar segons quins aspectes de la mateixa.

Comparativa valoracions +/- a Tema d'interès: Estratègies Didàctiques per Participant (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.1.5f- Distribució valoracions +/- a la categoria Discurs en EpS: Estratègies didàctiques, a cada participant (%)

g- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs en EpS: **Treball previ i posterior**, entre els/ les participants?

A la taula 6.1.5g podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives en el tema de Discurs en EpS "Estratègies didàctiques", per cada participant.

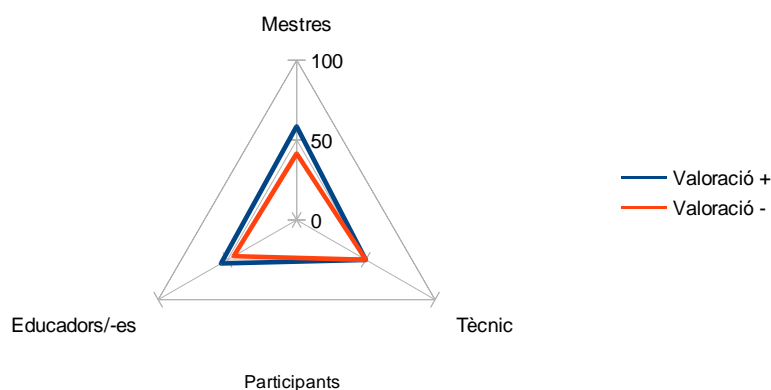
Participant	Treball previ i posterior	
	Valoració +	Valoració -
<b>Mestres</b>	58,54	41,46
<b>Educadors/-es</b>	54,55	45,45
<b>Tècnic</b>	50,00	50,00

Taula 6.1.5g- Distribució valoracions +/- a la categoria Discurs en EpS: Treball previ i posterior, a cada participant (%)

A la gràfica 6.1.5g observem com la valoració del treball previ i posterior és avaluada de forma semblant en tots/-es els/ les participants, tant destacant els aspectes positius com els negatius, encara que mestres i educadors com que són els/ les que hi estan directament implicats (també s'inclouen les valoracions al voltant de la reunió prèvia), serien els que la valorarien lleugerament més de forma proactiva.

El fet de que el tècnic sigui el participant que més valori de forma negativa el treball previ i posterior (tot i que a nivells equiparables amb la valoració positiva), podria ser degut també a que com que s'inclou la valoració de la reunió prèvia, el tècnic es mostra preocupat pel bon funcionament d'aquest aspecte del treball previ de l'activitat.

Comparativa valoracions +/- a Tema d'interès: Treball previ i posterior per Participant (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.1.5g- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs en EpS: Treball previ i posterior a cada participant (%)

h- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs en EpS: **Material**, entre els/ les participants?

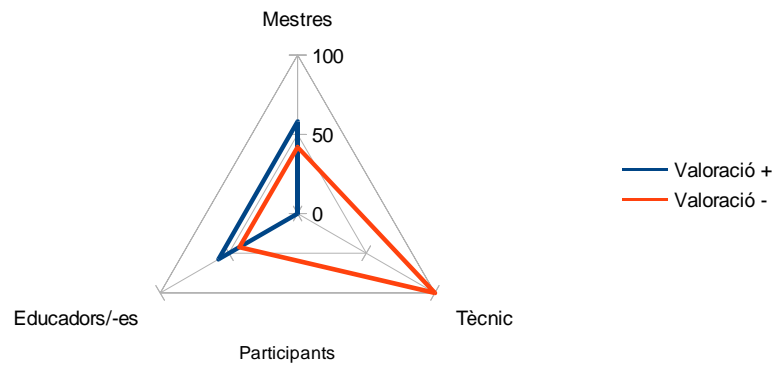
A la taula 6.1.5h podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives en el tema de Discurs en EpS "Material", per cada participant.

Participant	Material	
	Valoració +	Valoració -
Mestres	58,06	41,94
Educadors/-es	57,58	42,42
Tècnic	0,00	100,00

Taula 6.1.5h- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs en EpS: Material, a cada participant (%)

A la gràfica 6.1.5h, podem veure com les intervencions per a valorar el material de l'activitat, tant són de forma positiva com negativa, amb els mateixos valors entre mestres i els/ les educadors/-es. En canvi, en el tècnic, la tendència és a la inversa, amb domini de la crítica, tot i que el nombre d'intervencions que fan, sigui força baix, i el resultat obtingut sigui poc significatiu en comparació amb el de la resta de participants.

Comparativa valoracions +/- a Tema d'interès: Material per Participant (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.2.5h- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs en EpS: Material, a cada participant (%)

i- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs en EpS: **Continguts**, entre els/ les participants?

A la taula 6.1.5i podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives en el tema de Discurs en EpS "Continguts", per cada participant.

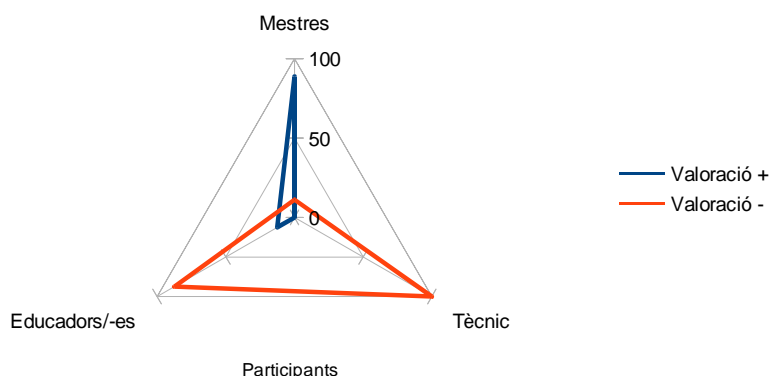
Participant	Continguts	
	Valoració +	Valoració -
<b>Mestres</b>	88,89	11,11
<b>Educadors/-es</b>	12,50	87,50
<b>Tècnic</b>	0,00	100,00

Taula 6.1.5i- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs en EpS: Continguts, a cada participant (%)

La gràfica 6.1.5i és molt clara a l'hora de mostrar la distribució de les valoracions positives i negatives quan s'avaluen els continguts de l'activitat.

Per una banda les mestres, amb una actitud molt proactiva vers aquest aspecte de l'activitat: coincideixen amb els del currículum escolar, elles s'adapten als diferents continguts de l'activitat i treballen els que els hi van més bé. En canvi la resta de participants són crítics sobretot amb el nombre de continguts que introdueixen a l'activitat i a la falta de temps per a poder-los desplegar, tal i com valoren els/ les educadors/-es; o les dificultats per establir un lligam significatiu entre continguts, tal i com fa el tècnic.

Comparativa valoracions +/- a Tema d'interès: Continguts per Participant (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.1.5i- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs en EpS: Continguts, a cada participant (%)

j- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs en EpS: **Participació infants**, entre els/ les participants?

A la taula 6.1.5j podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives en el Tema de Discurs En EpS “Participació infants”, per cada participant.

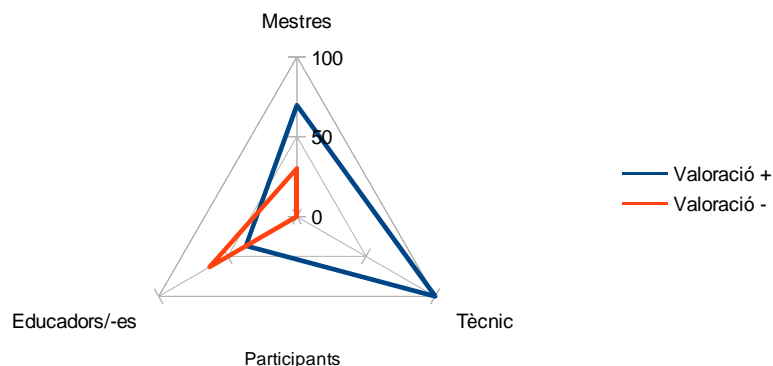
Participant	Participació infants	
	Valoració +	Valoració -
<b>Mestres</b>	69,81	30,19
<b>Educadors/-es</b>	36,84	63,16
<b>Tècnic</b>	100,00	0,00

Taula 6.1.5j- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs en EpS: Participació d'infants, a cada participant (%)

A la gràfica 6.1.5j, podem observar com dominen les valoracions positives al voltant de la participació dels infants, tal i com veiem en les mestres, ja que és una part de l'activitat que valoren molt. Per altra banda ens trobem amb uns valors molt alts de valoració positiva en les intervencions del tècnic pel que fa a la participació dels infants, tot i que a nivell general, el tècnic valora de forma negativa la participació . Aquesta disfunció en els resultats ve donada pel baix nombre d'intervencions per a valorar aquesta qüestió de l'activitat, per part del tècnic. Per altra banda, els/ les educadors/-es són els/ les participants que es mostren més crítics amb la participació dels infants, tal i com hem vist en anteriors anàlisis, on s'explica que existeix una relació directa amb carències en l'activitat que afecten a la participació dels infants.



Comparativa valoracions +/- a Tema d'interès: Participació infants per Participant (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.1.5j- Distribució valoracions +/- a la categoria Discurs en EpS: Participació d'infants, a cada participant (%)

k- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Temes d'interès: **Participació mestres**, entre els/ les participants al DICES "Fem Oli!"?

A la taula 6.1.5k podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives en el Tema d'interès "Participació mestres" i per cada participant.

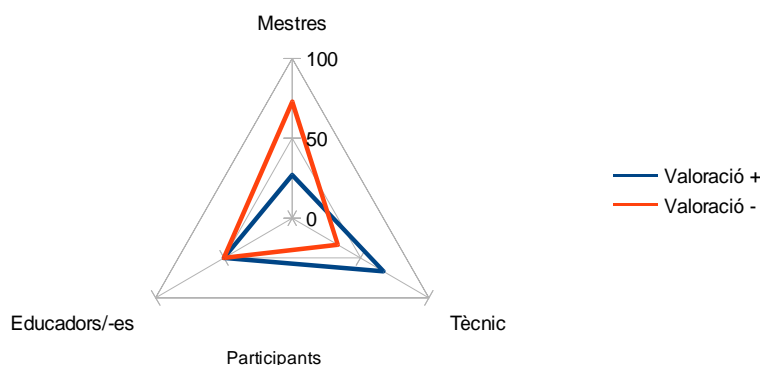
Participant	Participació mestres	
	Valoració +	Valoració -
<b>Mestres</b>	27,03	72,97
<b>Educadors/-es</b>	50,00	50,00
<b>Tècnic</b>	66,67	33,33

Taula 6.1.5k- Distribució valoracions +/- a la categoria de Temes d'interès: Participació de mestres a cada participant (%)

A la gràfica 6.1.5k, podem veure com pel que fa a la distribució de valoracions positives i negatives quan s'avalua la participació de les mestres, ens trobem diferents patrons: per una banda les mestres, molt crítiques amb el seu paper a l'activitat (valoren la seva participació activa, però provoca que hi hagi aspectes de l'activitat que se'ls hi escapin), en contrast amb el tècnic que és molt proactiu. Per la seva banda, els educadors/-es

tant valoren de forma positiva la seva tasca (el fet de que participin), com de forma negativa (com els afecten algunes mancances en el desenvolupament de l'activitat).

Comparativa valoracions +/- a Tema d'interès: Participació mestres per Participant (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.1.5k- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs en EpS: Participació de mestres, a cada participant (%)

I- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs en EpS: **Participació educadors/-es**, entre els/ les participants?

A la taula 6.1.5l podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives en el tema de Discurs en EpS "Participació educadors/-es", per cada participant.

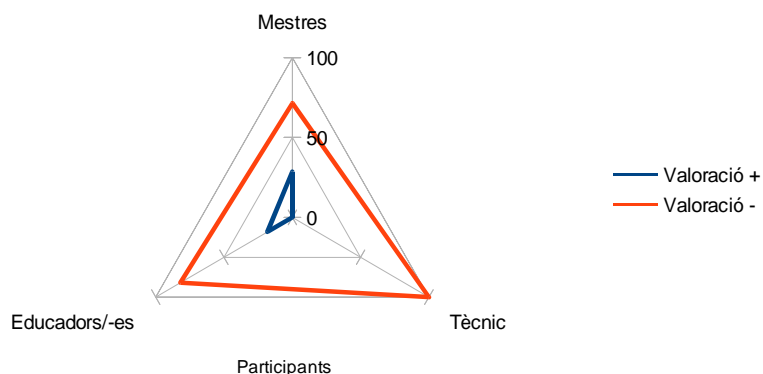
Participant	Participació educadors/-es	
	Valoració +	Valoració -
<b>Mestres</b>	28,57	71,43
<b>Educadors/-es</b>	18,18	81,82
<b>Tècnic</b>	0,00	100,00

Taula 6.1.5l- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs en EpS: Participació d'educadors/-es, a cada participant (%)

A la taula 6.1.5l, podem veure com existeix força consens a l'hora de valorar la participació dels/ de les educadors/-es. Tots els/ les participants són crítics, sobretot els/ les mateixos/-es educadors/-es, quan valoren la seva tasca d'introducció de continguts a l'activitat o el seu control sobre la participació dels infants. El mateix observem en les mestres, tot i que són els/ les participants que es mostren més proactives a l'hora de valorar la feina dels/ de les educadors/-es. Per la seva banda, el tècnic també valora críticament la tasca dels/ de les educadors/-es, sobretot quan fa referència a la introducció de continguts a l'activitat i les estratègies didàctiques que fan servir. El fet de que tant educadors/-es com el tècnic, valorin poc de forma positiva la participació dels/ de les educadors/-es, no vol dir que aquests ho fan molt malament, sinó que al tractar-

se d'una avaluació, els/ les participants ja donen per fet alguns aspectes (sobretot els que són més positius) i es centren en valorar els que són millorables.

Comparativa valoracions +/- a Tema d'interès: Participació educadors/-es per Participant (%)- Fem Oli!



Gràfica 6.1.5l- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs en EpS: Participació d'educadors/-es, a cada participant (%)

m-Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Discurs en EpS: **Temporització**, entre els/ les participants?

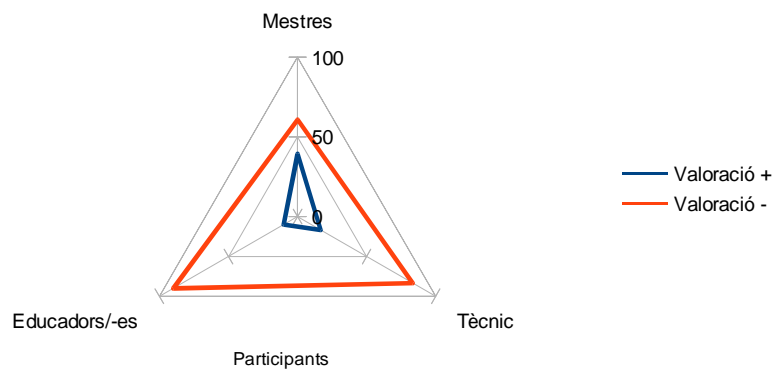
A la taula 6.1.5m podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives en el tema de Discurs en EpS "Temporització", per cada participant.

Participant	Temporització	
	Valoració +	Valoració -
<b>Mestres</b>	39,29	60,71
<b>Educadors/-es</b>	10,00	90,00
<b>Tècnic</b>	16,67	83,33

Taula 6.1.5m- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs en EpS: Temporització, a cada participant (%)

A la gràfica 6.1.5m, podem observar el domini de les valoracions negatives enfront de les positives: aquest fet es dona sobretot en les intervencions dels/ de les educadors/-es i del tècnic, principalment fent referència a la falta de temps per a fer encabir tots els continguts dins l'activitat o per fer coincidir l'estacionalitat amb el moment en que es fa l'activitat. Les mestres són les que es mostren més proactives, tot i que la tendència general continua sent a favor de les valoracions negatives. Per una banda valoren de forma positiva l'encaix amb el currículum escolar o la distribució de tasques al llarg del dia que es realitza l'activitat (treball de camp per una banda i treball a l'aula per l'altra), però també es valora de forma crítica l'estacionalitat i la falta de temps per realitzar algunes parts de l'activitat.

Comparativa valoracions +/- a Tema d'interès: Temporització per Participant (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.1.5m- Distribució valoracions +/- a la categoria de Discurs en EpS: Temporització, a cada participant (%)

## 6.2- Com es distribueixen les valoracions positives/ negatives en les intervencions dels/ de les participants al DICES “Fem Oli!” en les diferents categories de Discurs valoratiu i de Discurs en EpS?

En aquest apartat analitzem la distribució de les valoracions positives- negatives a cada participant, segons la categoria de Discurs valoratiu que s'utilitzi i segons el tema de Discurs en EpS que es valori. L'objectiu és veure si el signe de les valoracions (positives o negatives) varia a cada categoria de Discurs valoratiu segons la categoria de Discurs en EpS que s'està valorant. Les categories de Discurs valoratiu que s'analitzen són les que mostren valors positius i negatius: les d'Actitud. S'analitzarà el número de vegades que apareix la categoria de Discurs valoratiu en qüestió a cada tema de Discurs en EpS, tant en les valoracions positives com les negatives i per cada participant, dividit pel total de vegades que s'utilitza a tot el DICES, la categoria de Discurs valoratiu en qüestió, també per participant. Els resultats s'expressen en percentatges i es mostren les dades de mestres, educadors/-es i del tècnic, per separat. La representació gràfica es fa mitjançant diagrames de barres verticals agrupades.

### 6.2.1- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives en les diferents categories de Discurs en EpS, quan els/ les participants utilitzen la categoria de Discurs valoratiu “Afecte”?

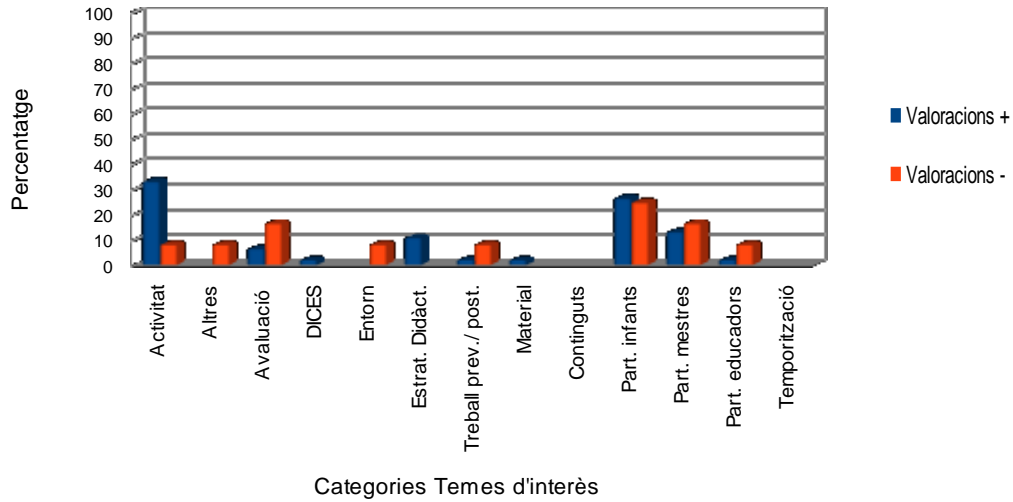
A la taula 6.2.1 podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives de la categoria de Discurs valoratiu “Afecte”, a cada tema de Discurs en EpS, per cada participant.

Categories Discurs valoratiu: Afecte						
Categories Discurs en EpS	Mestres		Educatadors/-es		Tècnic	
	Valoracions +	Valoracions -	Valoracions +	Valoracions -	Valoracions +	Valoracions -
Activitat	33,33	8,33	16,67	0,00	33,33	0,00
Altres temes	0,00	8,33	0,00	0,00	0,00	0,00
Avaluació	6,67	16,67	0,00	0,00	0,00	0,00
DICES	2,22	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Entorn	0,00	8,33	0,00	0,00	33,33	0,00
Estratègies Didàctiques	11,11	0,00	0,00	14,29	0,00	0,00
Treball previ/ posterior	2,22	8,33	16,67	14,29	0,00	0,00
Material	2,22	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Continguts	0,00	0,00	16,67	14,29	0,00	0,00
Participació infants	26,67	25,00	16,67	0,00	33,33	0,00
Participació mestres	13,33	16,67	16,67	14,29	0,00	0,00
Participació educadors/-es	2,22	8,33	16,67	28,57	0,00	0,00
Temporització	0,00	0,00	0,00	14,29	0,00	100,00

Taula 6.2.1- Distribució valoracions +/- a categories de de Discurs en EpS amb Afecte, en els/ les diferents participants (%)

A la gràfica 6.2.1a, on es recull la distribució de valoracions positives i negatives d'afecte en les diferents categories de Discurs en EpS en mestres, podem veure com les valoracions emocionals positives es donen de forma exclusiva quan s'avalua l'activitat en general o en menor mesura, les estratègies didàctiques, que es valoren positivament a nivell general. L'afecte amb sentit crític domina quan es valora l'avaluació i amb un percentatge inferior, l'entorn, el treball previ i posterior i la participació dels/ de les educadors/-es. Existeix una dada important i és en referència a l'entorn: a nivell general, aquest és un tema que les mestres sobretot valoren de forma proactiva (tal i com ens indica la taula 6.1.4). En canvi, quan utilitzen l'afecte, ho fan de forma crítica en un moment puntual, quan valoren la gimcana i els possibles riscos associats. Altrament, existeixen temàtiques on el posicionament és ambivalent: tant es valoren de forma proactiva com crítica, tal i com passa amb temes de participació.

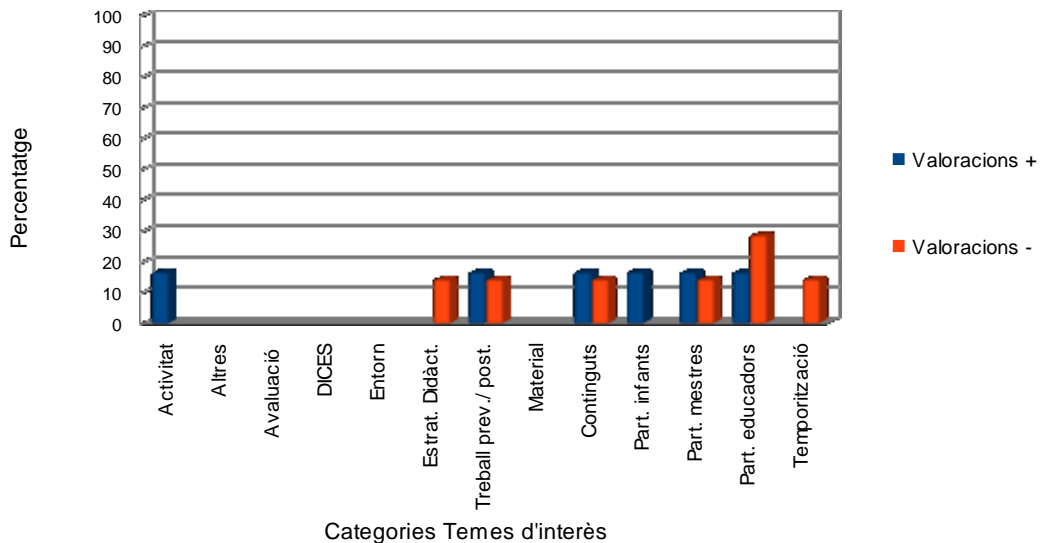
Distribució valoracions +/- d'Afecte per Temes d'interès en Mestres (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.2.1a- Distribució valoracions +/- a categories de Discurs en EpS amb Afecte, en Mestres (%)

Per altra banda, a la gràfica 6.2.1b, en relació a les valoracions positives – negatives d'afecte segons els temes de Discurs en EpS en educadors/-es, a diferència de les mestres, observem com les valoracions positives i negatives utilitzant el factor emocional van apareixent en les diferents temàtiques, sense que en destaquí una sobre les altres (tot i que alguns temes són dels més valorats pels/ per les educadors/-es), a excepció de quan valoren la seva pròpia participació, valorada negativament en relació a mancances que detecten en la seva manera de fer.

Distribució valoracions +/- d'Afecte per Temes d'interès en Educadors/-es (%) - Fem Oli!



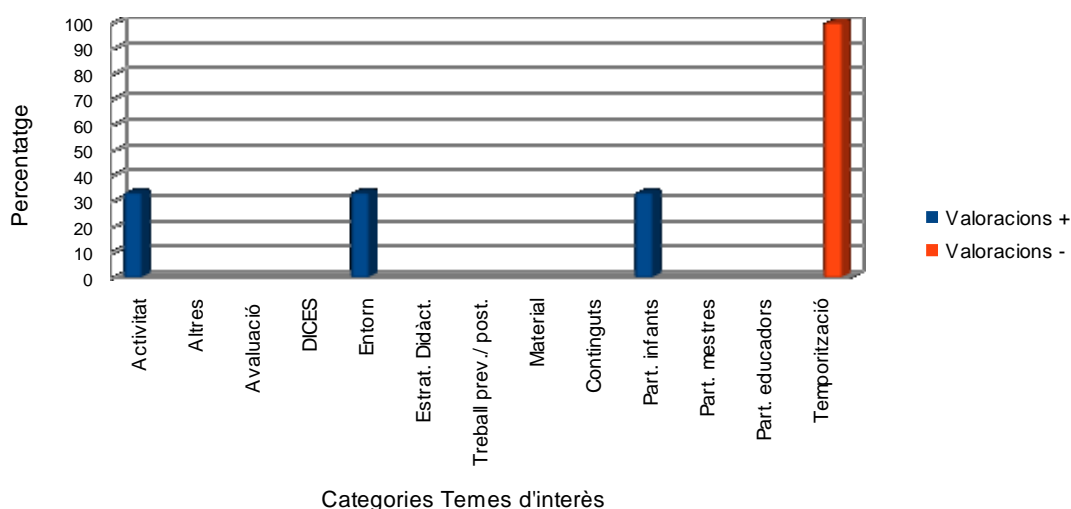
Gràfica 6.2.1b- Distribució valoracions +/- a categories de Discurs en EpS amb Afecte, en Educadors/-es (%)

Que s'utilitzi l'afecte de forma proactiva en exclusiva, només ho veiem quan valoren l'activitat en general i l'ús més crític de l'afecte el detectem quan es valoren les estratègies didàctiques i la temporització.

Finalment, a la gràfica 6.2.1c, podem apreciar que la distribució de les valoracions positives- negatives d'afecte en el tècnic, només són presents en uns pocs temes de Discurs en EpS, que són els únics on utilitza l'afecte. En aquest cas, a diferència de la resta de participants, valora únicament de forma proactiva i amb una mateixa proporció, temes com l'activitat en general, l'entorn i la participació dels infants, que són temàtiques que, sobretot les dues primeres, valora més, tal i com hem vist a la taula 2.2.3. L'ús de l'afecte de manera crítica és exclusiva de la temporització quan fa referència a dificultats amb la programació de les activitats en les dates que les mestres demanen.

Si comparem les dades dels tres participants pel que fa a la distribució de valoracions positives i negatives en les intervencions en els diferents temes de Discurs en EpS on s'utilitza l'afecte, podem veure tres maneres d'actuar diferents: les mestres que tenen majoritàriament uns temes que valoren principalment de forma positiva o negativa i una minoria en que ho fan de manera equitativa; els/ les educadors/-es que tant valoren de forma proactiva com crítica la majoria de temes i finalment el tècnic, que en els pocs temes on usa l'afecte, o els valora exclusivament en positiu o en negatiu. Per altra banda, les mestres i els/ les educadors/-es, utilitzen l'afecte de forma general en les diferents temàtiques, però en canvi el tècnic el concentra en uns temes concrets.

Distribució valoracions +/- d'Afecte per Temes d'interès en el Tècnic (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.2.1c- Distribució valoracions +/- a categories de Discurs en EpS amb Afecte, en el Tècnic (%)

6.2.2- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives en les diferents categories de Discurs en EpS, quan els/ les participants utilitzen la categoria de Discurs valoratiu “**Judici Estimació social**”?

A la taula 6.2.2 podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives de la categoria de Discurs valoratiu “Judici d’estimació social”, a cada tema de Discurs en EpS, per cada participant.

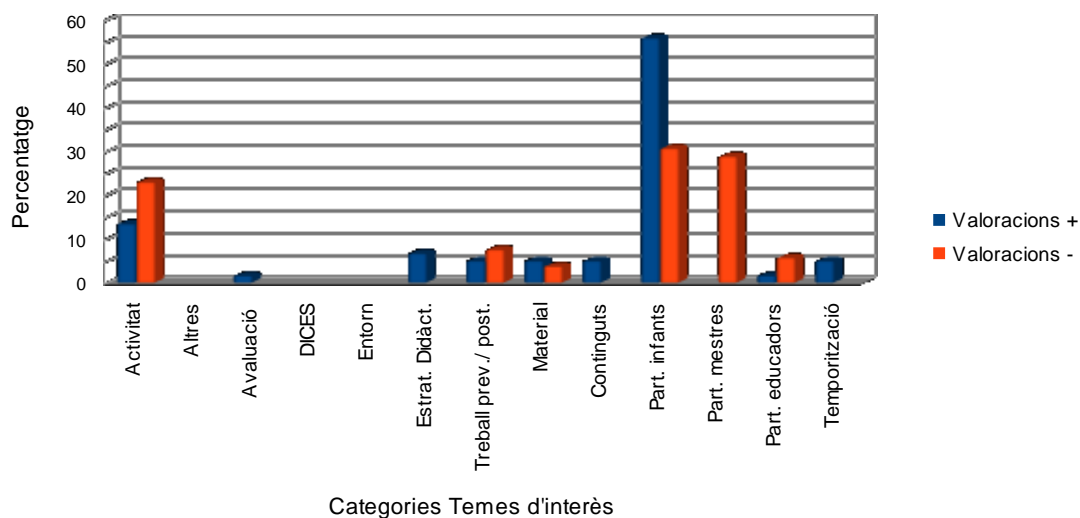
Categories Discurs valoratiu: Judici estimació social						
Categories Discurs en EpS	Mestres		Educatadors/-es		Tècnic	
	Valoracions +	Valoracions -	Valoracions +	Valoracions -	Valoracions +	Valoracions -
Activitat	13,56	23,08	0,00	4,17	25,00	16,67
Altres temes	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Avaluació	1,69	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
DICES	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Entorn	0,00	0,00	0,00	8,33	0,00	50,00
Estratègies didàctiques	6,78	0,00	0,00	12,50	0,00	0,00
Treball previ/posterior	5,08	7,69	33,33	8,33	50,00	0,00
Material	5,08	3,85	33,33	4,17	0,00	0,00
Continguts	5,08	0,00	0,00	12,50	0,00	16,67
Participació infants	55,93	30,77	33,33	29,17	0,00	0,00
Participació mestres	0,00	28,85	0,00	8,33	25,00	0,00
Participació educadors/-es	1,69	5,77	0,00	4,17	0,00	16,67
Temporització	5,08	0,00	0,00	8,33	0,00	0,00

Taula 6.2.2- Distribució valoracions +/- a categories de Discurs en EpS amb Judici d’Estimació social, en els/ les diferents participants (%)

A la gràfica 6.2.2a, on trobem la distribució de valoracions positives i negatives en les intervencions de les mestres on s'utilitza el Judici d'estimació social, segons el tema de Discurs en EpS valorat, podem veure com el comportament dels/ de les participants a l'activitat es valora de forma proactiva sobretot quan es valora la participació dels infants (ja que és una temàtica que les mestres a nivell general, valoren positivament, tal i com es pot apreciar a la taula 6.1.4), encara que les valoracions crítiques hi són força presents; o quan es valora l'activitat en general, encara que en aquest cas guanyen les intervencions més crítiques (tot i que a nivell general, segons la taula 6.1.4, també és una temàtica valorada de forma proactiva per les mestres). Quan s'avalua la participació en temes com el treball previ i posterior o el material, la distribució d'intervencions proactives respecte les crítiques, és força equitativa.



Distribució valoracions +/- de Judici estimació social per Temes d'interès en Mestres (%) - Fem Oli!

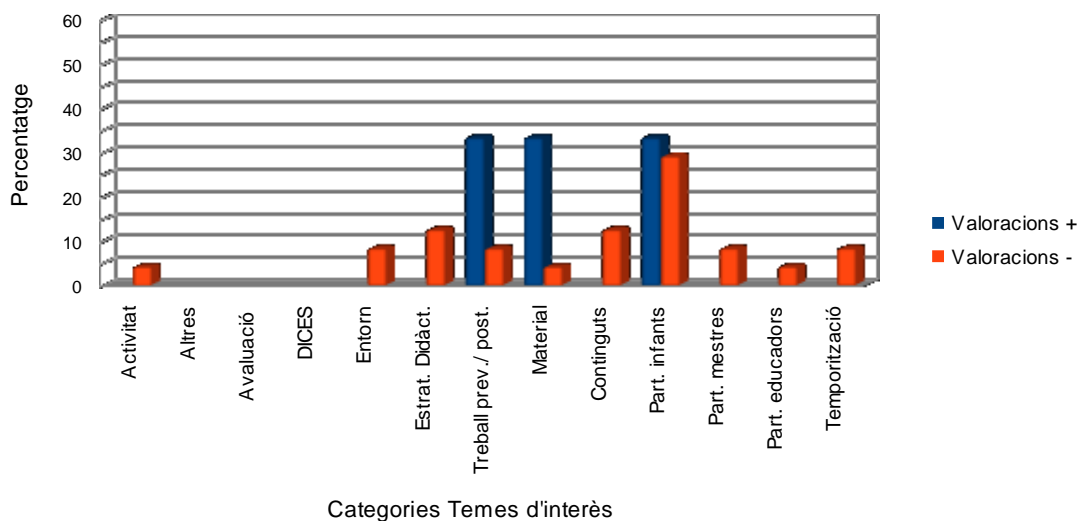


Gràfica 6.2.2a- Distribució valoracions +/- a categories de Discurs en EpS amb Judici d'Estimació social, en Mestres (%)

En canvi, trobem temàtiques en que les mestres només es posicionen d'una forma o d'una altra: de manera negativa quan valoren la seva pròpia participació en una part concreta de l'activitat del matí o a la dels/ de les educadors/-es, en relació a la limitació del temps. I de forma positiva quan avaluen l'acció de la participació en les estratègies didàctiques en diversitat de temes, els continguts que es treballen o la temporització per a poder fer més coses.

Pel que fa als/ a les educadors/-es, a la gràfica 6.2.2b, podem veure com pel que fa a la distribució de valoracions proactives i crítiques quan utilitzen l'estimació social en els diferents temes d'interès, l'ús positiu només apareix en tres temàtiques: a la participació dels infants, amb valors similars per les valoracions més crítiques del comportament; i quan s'avalua l'acció de participació pel que fa al treball previ i posterior i al material, en aquest darrer cas, tant a nivell general com específic quan es valora la documentació de la fase prèvia de l'activitat. En la resta de temàtiques, l'ús de l'estimació social és en forma de crítica, tot i que proporcionalment, els valors no són destacables a excepció de les estratègies didàctiques en relació als continguts i al resultat final de l'activitat; o per altra banda amb el continguts i el fet de donar-ne masses o que no estiguin lligats amb l'activitat. La major part de l'ús negatiu de la valoració del comportament dels/ de les participants se l'enduen els infants, quan se'n valora el seu comportament en algunes parts de l'activitat que es consideren excessivament llargues.

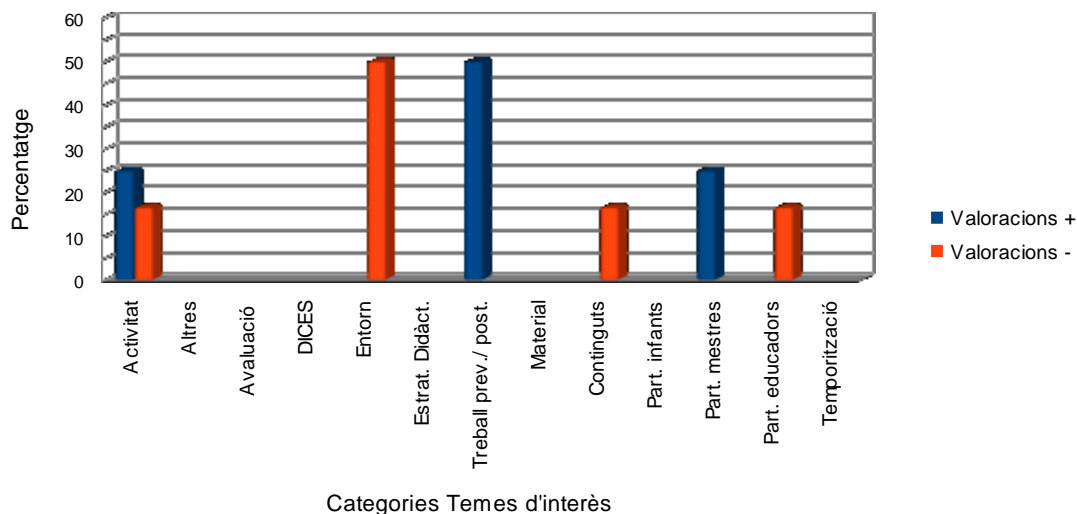
Distribució valoracions +/- de Judici estimació social per Temes d'interès en Educadors/-es (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.2.2b- Distribució valoracions +/- a categories de Discurs en EpS amb Judici d'Estimació social, en Educadors/-es (%)

Finalment, en el cas del tècnic, a la gràfica 6.2.2c podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives de l'estimació social en els diferents temes de Discurs en EpS. Només quan es valora l'acció dels/ de les participants a l'activitat en general, les intervencions són tant proactives com crítiques. En canvi, en la resta de temes, o no es valora aquest aspecte, o si es fa, és exclusivament de forma positiva, sobretot en el treball previ i posterior quan se'n valora el contingut i a qui va adreçat, i en menys proporció, a la participació de mestres. O exclusivament negativa, com a l'entorn, quan es valoren les dificultats del tècnic en relació a les infraestructures; als continguts, tot i

Distribució valoracions +/- de Judici estimació social per Temes d'interès en el Tècnic (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.2.2c- Distribució valoracions +/- a categories de Temes d'interès amb Judici d'Estimació social, en el Tècnic (%)

que en menor mesura, quan es qüestiona que no es donin tots els que es tenen pensats; i també a la participació dels/ de les educadors/-es, respecte el seu paper a l'activitat i en relació als continguts.

Si comparem els resultats de les tres tipologies de participants al DICES, pel que fa a la distribució de valoracions positives i negatives quan utilitzen l'estimació social en els diferents temes de Discurs en EpS valorats, podem veure com la tendència general és utilitzar aquest recurs exclusivament de forma positiva o negativa segons la temàtica valorada. Potser les mestres són les que utilitzen més aquest recurs tant per valorar positivament com negativament l'acció de les persones en les diferents temàtiques, però amb uns percentatges força baixos. Un altre patró que detectem, és que l'estimació social positiva o negativa, s'utilitza sobretot en uns temes concrets que varien segons els/ les participants i que poden anar lligats amb els seus interessos personals: les mestres a la valoració general de l'activitat i a la participació dels infants i d'elles mateixes. En els/ les educadors/-es, hi destaquen la participació dels infants, el material i el treball previ i posterior. Finalment, en el cas del tècnic, l'entorn, el treball previ i posterior, la participació de les mestres i els/ les educadors/-es, l'activitat en general i els continguts. Tot i així, existeixen pocs temes amb una utilització destacable d'aquest recurs.

### 6.2.3- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives en les diferents categories de Discurs en EpS, quan els/ les participants utilitzen la categoria de Discurs valoratiu "**Judici Sanció social**"?

A la taula 6.2.3 podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives de la categoria de Discurs valoratiu "Judici de sanció social", a cada tema de Discurs en EpS, per cada participant.

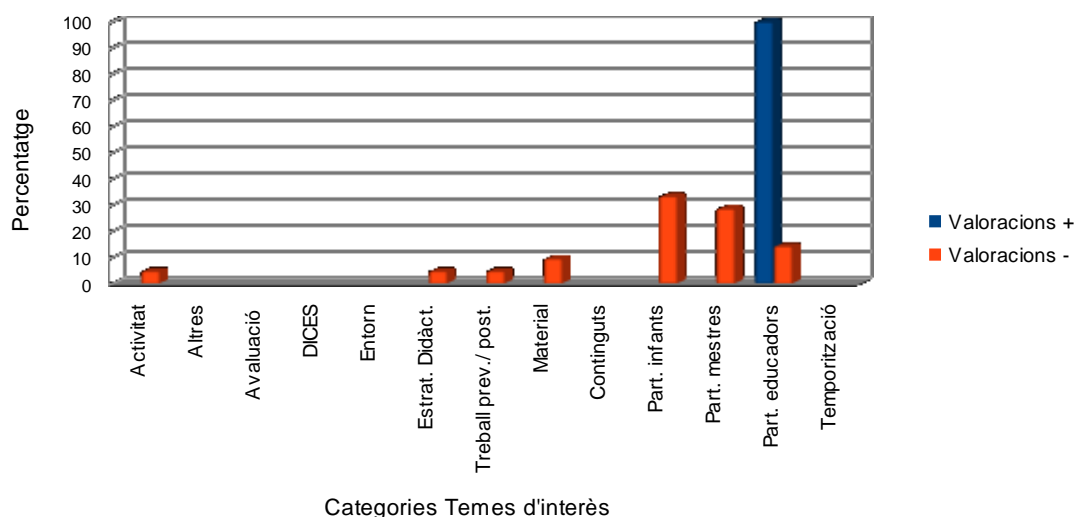
A la gràfica 6.2.3a, podem observar la distribució de les valoracions positives i negatives de les intervencions de les mestres i on hi veiem com la sanció social s'utilitza majoritàriament en els temes de participació, sempre de forma crítica, excepte quan es valora la singularitat de la participació dels/ de les educadors/-es, que es combina amb una valoració proactiva de la seva forma d'actuar general a l'activitat. A l'avaluació de la singularitat del comportament de les mestres, dins dels temes de participació, el que es valora menys de forma negativa és el dels/ de les educadors/-es i de la resta de temes més específics, només en destaca el material com a temàtica on les mestres es mostren més crítiques (sobretot amb el mal ús), tot i que amb uns percentatges força baixos comparats amb els de les categories de participació, com la dels infants en relació als

seus coneixements o a la de les pròpies mestres quan participen a la fase prèvia i al DICES.

Categories Discurs valoratiu: Judici sanció social						
Categories Discurs en EpS	Mestres		Educatdors/-es		Tècnic	
	Valoracions	Valoracions	Valoracions	Valoracions	Valoracions	Valoracions
	+	-	+	-	+	-
Activitat	0,00	4,76	0,00	0,00	0,00	0,00
Altres temes	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	25,00
Avaluació	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
DICES	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Entorn	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Estratègies didàctiques	0,00	4,76	0,00	0,00	0,00	0,00
Treball previ/ posterior	0,00	4,76	0,00	0,00	0,00	0,00
Material	0,00	9,52	0,00	33,33	0,00	0,00
Continguts	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	25,00
Participació infants	0,00	33,33	0,00	33,33	0,00	0,00
Participació mestres	0,00	28,57	0,00	0,00	100,00	25,00
Participació educadors/-es	100,00	14,29	0,00	33,33	0,00	25,00
Temporització	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Taula 6.2.3- Distribució valoracions +/- a categories de Discurs en EpS amb Judici de Sanció social, en els/ les diferents participants (%)

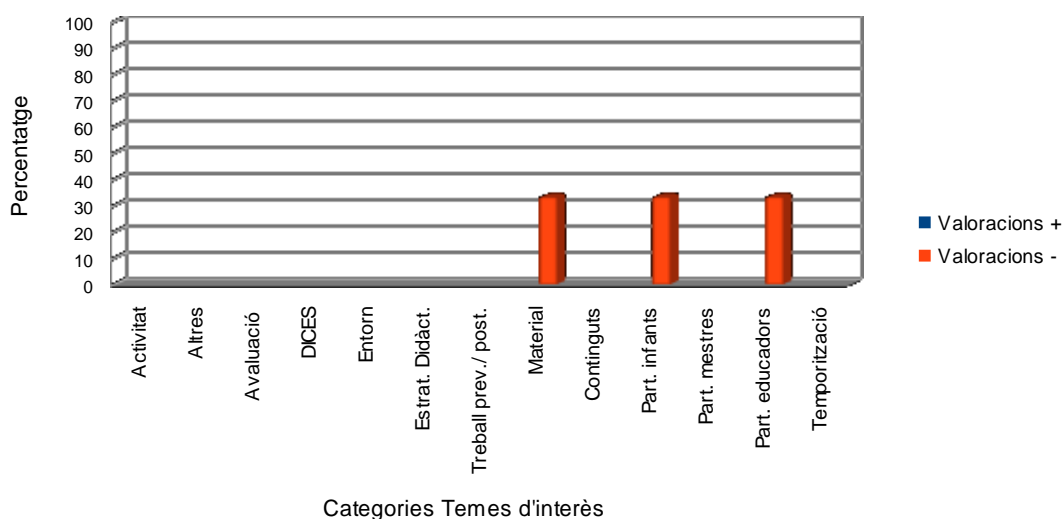
Distribució valoracions +/- de Judici Sanció social per Temes d'interès en Mestres (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.2.3a- Distribució valoracions +/- a categories de Discurs en EpS amb Judici de Sanció social, en Mestres(%)

En el cas dels/ de les educadors/-es, tal i com veiem a la gràfica 6.2.3b, on observem la distribució de valoracions positives i negatives de sanció social en les seves intervencions, la valoració de la singularitat social de forma crítica també es dona en els temes de participació, sobretot quan es valora el comportament dels infants o la participació dels/ de les educadors/-es en relació a la dels infants, però no quan s'avalua la de les mestres.

Distribució valoracions +/- de Judici Sanció social per Temes d'interès en Educadors/-es (%) - Fem Oli!

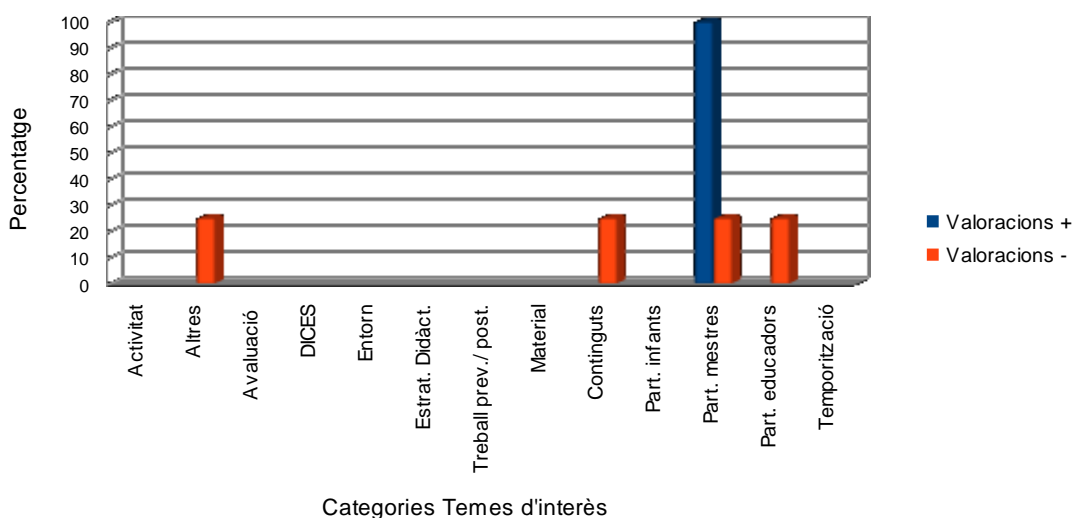


Gràfica 6.2.3b- Distribució valoracions +/- a categories de Discurs en EpS amb Judici de Sanció social, en Educadors/-es(%)

Aquest recurs de l'Actitud només s'usa en els temes específics quan es valora un material concret de l'activitat i també es fa des de la vessant més crítica, ja que els/ les educadors/-es no utilitzen la sanció social de forma proactiva en cap de les categories de Discurs en EpS.

Finalment, pel que fa al tècnic, a la gràfica 6.2.3c, podem veure la distribució de les valoracions positives i negatives del Judici de Sanció social en les diferents categories de Discurs en EpS; observem que també hi ha un predomini de l'ús d'aquest recurs de forma negativa, sobretot quan es valora la participació: en el cas de la de les mestres en relació a la dificultat per ser a les reunions prèvies, tot i que el tècnic també valora de forma proactiva aquesta participació per com les mestres ajuden a millorar l'activitat (i és la única temàtica on la sanció social té un caràcter positiu); i també a la participació dels/ de les educadors/-es i la seva manera d'explicar els continguts. Pel que fa als temes més específics, només s'usa la sanció social des de la seva vessant més crítica, quan es valoren els continguts i la dificultat que tenen per a explicar tots els que ells/-es volen.

Distribució valoracions +/- de Judici Sanció social per Temes d'interès en el Tècnic (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.2.3c- Distribució valoracions +/- a categories de Discurs en EpS amb Judici de Sanció social, en el Tècnic(%)

Si comparem les dades dels/ de les diferents participants, podem veure com tots/-es utilitzen la sanció social negativa quan valoren la participació a l'activitat dels diferents actors (mestres, infants i educadors/-es). L'ús de la versió més crítica de la sanció social és majoritària també quan es valoren temes específics, tot i que amb uns percentatges inferiors als de les categories de participació. Mestres i educadors/-es coincideixen en usar aquest recurs valoratiu quan avaluen el material. En canvi el tècnic l'utilitza en les valoracions sobre els continguts. Finalment, l'ús proactiu de la sanció social només apareix en temes concrets de participació, tot i que només en mestres i en el tècnic.

#### 6.2.4- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives en les diferents categories de Discurs en EpS, quan els/ les participants utilitzen la categoria de Discurs valoratiu "Apreciació reacció"?

A la taula 6.2.4 podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives de la categoria de Discurs valoratiu "Apreciació reacció", a cada tema de Discurs en EpS i per cada participant.

A la gràfica 6.2.4a, podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives de l'Apreciació reacció a les respostes de mestres. Existeixen una sèrie de temes que tant es valoren utilitzant la reacció de forma proactiva com crítica: l'activitat en general i les estratègies didàctiques. Amb uns valors molt més inferiors, trobem la

participació de les mestres i els continguts quan es relacionen amb el currículum i a amb l'alta càrrega quan es treballen a l'activitat.

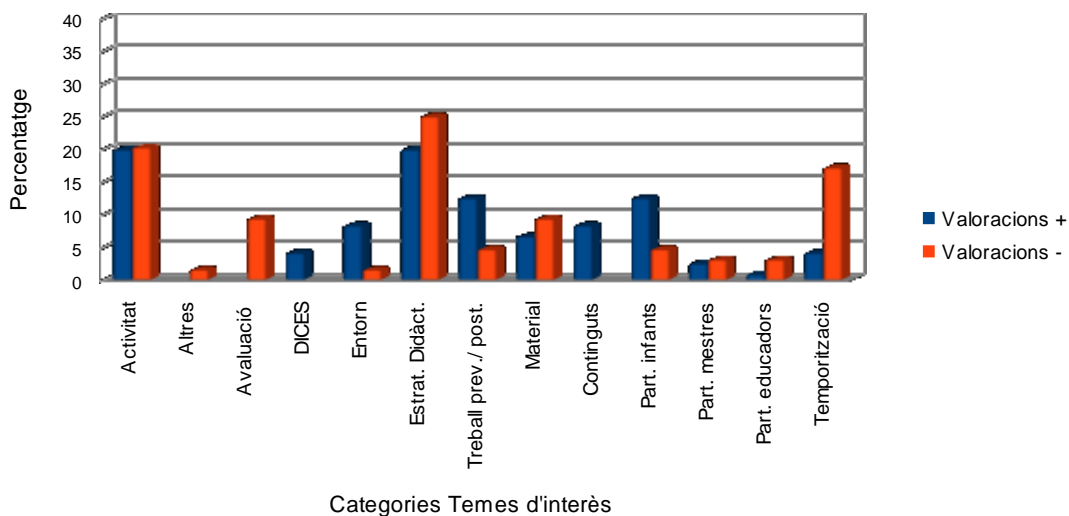
Categories Discurs valoratiu: Apreciació reacció						
Categories Discurs en EpS	Mestres		Educatadors/-es		Tècnic	
	Valoracions +	Valoracions -	Valoracions +	Valoracions -	Valoracions +	Valoracions -
Activitat	20,00	20,31	14,29	17,24	25,00	36,84
Altres temes	0,00	1,56	0,00	0,00	0,00	0,00
Avaluació	0,00	9,38	2,86	3,45	0,00	5,26
DICES	4,17	0,00	5,71	0,00	25,00	0,00
Entorn	8,33	1,56	8,57	0,00	0,00	15,79
Estratègies didàctiques	20,00	25,00	14,29	13,79	25,00	5,26
Treball previ/ posterior	12,50	4,69	2,86	0,00	0,00	5,26
Material	6,67	9,38	34,29	20,69	0,00	0,00
Continguts	8,33	0,00	0,00	6,90	0,00	10,53
Participació infants	12,50	4,69	11,43	6,90	0,00	0,00
Participació mestres	2,50	3,13	2,86	0,00	0,00	0,00
Participació educadors/-es	0,83	3,13	0,00	13,79	0,00	0,00
Temporització	4,17	17,19	2,86	17,24	25,00	21,05

Taula 6.2.4- Distribució valoracions +/- a categories de Discurs en EpS amb Apreciació reacció, en els/ les diferents participants (%)

Pel que fa a temàtiques on les mestres hi reaccionen de forma proactiva quan les valoren, trobem l'entorn com a emplaçament de l'activitat, el treball previ i posterior i la participació dels infants, quan en valoren la seva autonomia a l'activitat. Altrament, quan les mestres avaluen el DICES o els continguts de l'activitat, la seva reacció és només positiva però amb valors baixos.

Per altra banda, l'ús de la reacció amb finalitats crítiques només la trobem quan es valora l'avaluació i es critica el full de valoració que es dona al final de l'activitat; a la participació de les mestres i sobretot amb la temporització, quan s'avaluen les dificultats per treballar uns continguts determinats per la manca de temps o quan l'època de l'any en que es realitza l'activitat encondiciona el seu bon funcionament.

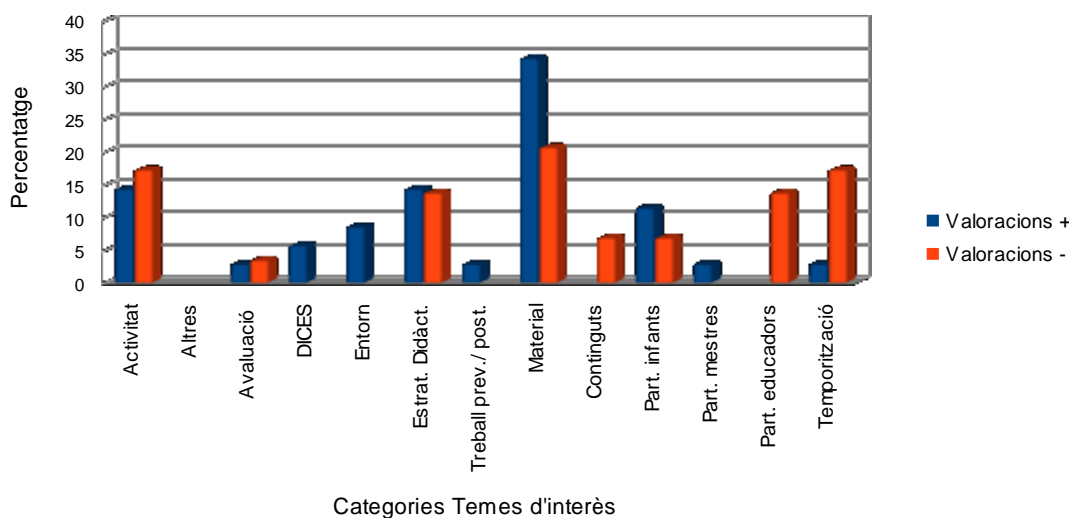
Distribució valoracions +/- d'Apreciació Reacció per Temes d'interès en Mestres (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.2.4a- Distribució valoracions +/- a categories de Discurs en EpS amb Apreciació reacció, en Mestres (%)

En relació a la gràfica 6.2.4b, on podem observar la distribució de valoracions positives i negatives de la reacció en les diferents categories de Discurs en EpS a les respostes dels/ de les educadors/-es, ens crida l'atenció que la temàtica on més s'usa la reacció és el material i les valoracions proactives són les que dominen respecte les negatives (recordem que els/ les educadors/-es són els/ les que l'han elaborat). Però existeixen d'altres temàtiques on també es valora de forma significativa la reacció que els hi provoca als/ a les educadors/-es.

Distribució valoracions +/- d'Apreciació Reacció per Temes d'interès en Educadors/-es (%) - Fem Oli!



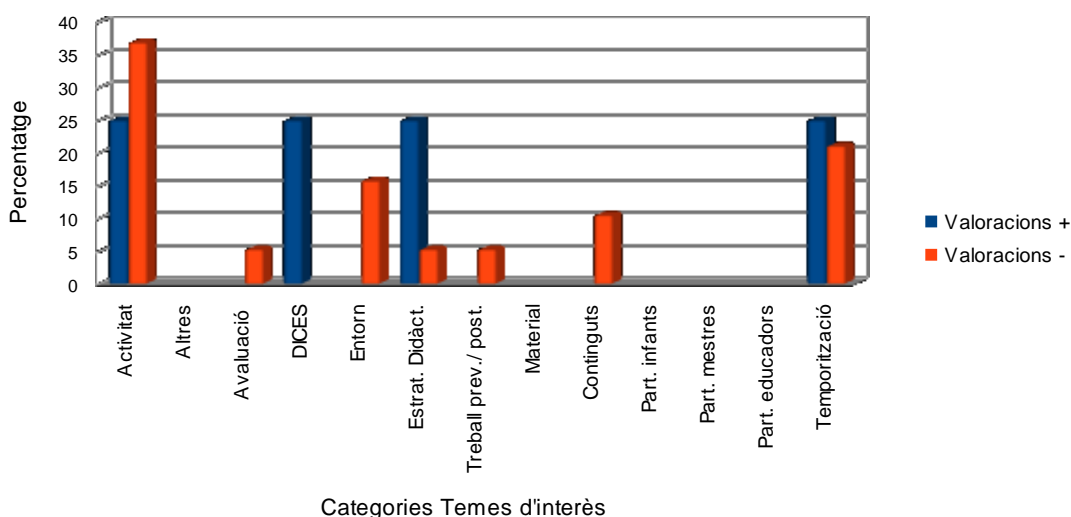
Gràfica 6.2.4b- Distribució valoracions +/- a categories de Discurs en EpS amb Apreciació reacció, en Educadors/-es (%)



En aquest cas trobem l'activitat en general i les estratègies didàctiques, que tant es valoren proactivament com de forma crítica. Amb uns valors més inferiors, trobem l'avaluació. Pel que fa a temàtiques on predomina l'ús de la reacció proactiva, veiem sobretot l'entorn, el DICES i la participació dels infants, tot i que en aquest darrer cas, la reacció més crítica també hi apareix. Finalment, si ens centrem en els temes on els/ les educadors/-es experimenten una reacció negativa destacable, trobem la temporització i la manca de temps, la seva pròpia participació en relació a la dels infants i als continguts, i en menor mesura els continguts, quan es valora la relació amb l'activitat i amb la quantitat que se n'han de treballar i la manca de temps per a fer-ho.

Finalment, a la gràfica 6.2.4c, podem apreciar la distribució de les valoracions positives i negatives de l'Apresiasió reacció en les diferents categories de Discurs en EpS respecte les intervencions del tècnic. Hi podem veure que només hi ha tres temes on el tècnic utilitzi tant la versió més proactiva com la més crítica de la reacció: quan avalua l'activitat, on hi ha un predomini de la reacció negativa; i quan valora la temporització, tant amb un signe o com amb l'altre. En canvi, a les estratègies didàctiques, hi ha un clar predomini de la reacció proactiva. En la resta de temes del Discurs en EpS on el tècnic utilitza la reacció, la versió usada és la més crítica, sobretot quan es valora l'entorn en relació a les infraestructures; o amb els continguts i la falta de temps per a treballar-los perquè n'hi ha molts, així com amb el seu lligam amb l'activitat.

Distribució valoracions +/- d'Apresiasió Reacció per Temes d'interès en el Tècnic (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.2.4c- Distribució valoracions +/- a categories de Discurs en EpS amb Apresiasió reacció, en el Tècnic (%)

Si comparem les dades dels/ de les diferents participants, veurem diferents estratègies a l'hora d'utilitzar l'apreciació reacció. Mentre que les mestres i els/ les educadors/-es utilitzen aquest recurs al llarg de les diferents categories de Discurs en EpS i en moltes, tant usen la versió més proactiva com la crítica (amb diferències de percentatge), en el tècnic el patró d'ús de la reacció és diferent: només en temes puntuals i hi ha un predomini de temàtiques on només s'usa aquest recurs de l'apreciació de forma positiva o de forma negativa.

Per altra banda, les temàtiques on més s'usa la reacció coincideixen amb línies generals amb els temes on els/ les participants mostren un major interès (activitat i estratègies didàctiques en tots/-es els/ les participants i material només en els/ les educadors/-es). Per això, sorprèn observar com la temporització és valorada de forma crítica significativament per mestres i educadors/-es i de forma equitativa en el tècnic, quan és un tema que només aquest darrer participant inclou dins dels que li desperten més interès. Una possible explicació a aquest comportament és que, el poc que es valora la reacció de la temporització, és de forma negativa en mestres i educadors/-es. Una altra qüestió que també sorgeix, és en relació a les estratègies didàctiques, ja que si comprovem a la taula 6.2.4 com de positiu o negatiu els/ les diferents participants valoren aquesta part de l'activitat, veurem que hi ha coincidència amb educadors/-es que tant ho fan proactivament com críticament, com en l'apreciació reacció. En el cas del tècnic, les estratègies didàctiques són valorades força positivament, com passa amb la reacció que li provoca com a fenomen. En canvi en les mestres, observem que majoritàriament és un aspecte que es valora positivament, però quan analitzem els valors positius- negatius de la reacció, veiem que lleugerament guanya la valoració crítica. Caldrà veure quina és la distribució de valors positius i negatius en l'Apreciació composició de les estratègies didàctiques en les mestres, per acabar de donar forma al patró de valoració de l'apreciació d'aquesta part de l'activitat en aquestes participants.

#### 6.2.5- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives en les diferents categories de Discurs en EpS, quan els/ les participants utilitzen la categoria de Discurs valoratiu **“Apreciació composició”**?

A la taula 6.2.5 podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives de la categoria de Discurs valoratiu “Apreciació composició”, a cada tema de Discurs en EpS, per cada participant.

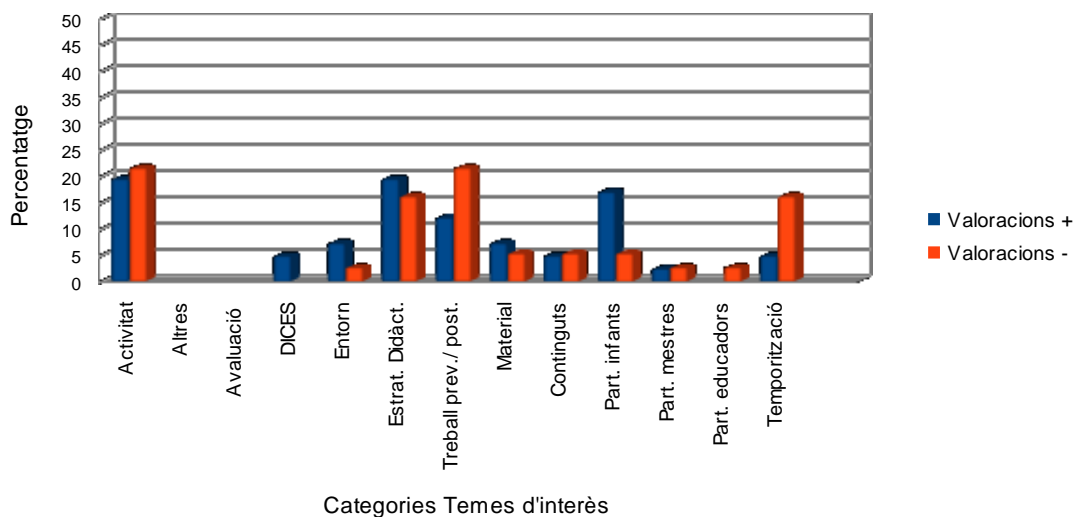
<b>Categories Discurs valoratiu: Apreciació composició</b>						
<b>Categories Discurs en EpS</b>	<b>Mestres</b>		<b>Educadors/-es</b>		<b>Tècnic</b>	
	<b>Valoracions +</b>	<b>Valoracions -</b>	<b>Valoracions +</b>	<b>Valoracions -</b>	<b>Valoracions +</b>	<b>Valoracions -</b>
<b>Activitat</b>	19,51	21,62	25,00	0,00	16,67	22,22
<b>Altres temes</b>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>Avaluació</b>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>DICES</b>	4,88	0,00	5,00	0,00	0,00	0,00
<b>Entorn</b>	7,32	2,70	0,00	5,56	33,33	11,11
<b>Estratègies didàctiques</b>	19,51	16,22	25,00	27,78	50,00	0,00
<b>Treball previ/ posterior</b>	12,20	21,62	10,00	11,11	0,00	11,11
<b>Material</b>	7,32	5,41	25,00	33,33	0,00	22,22
<b>Continguts</b>	4,88	5,41	0,00	5,56	0,00	33,33
<b>Participació infants</b>	17,07	5,41	0,00	11,11	0,00	0,00
<b>Participació mestres</b>	2,44	2,70	5,00	0,00	0,00	0,00
<b>Participació educadors/-es</b>	0,00	2,70	5,00	0,00	0,00	0,00
<b>Temporització</b>	4,88	16,22	0,00	5,56	0,00	0,00

Taula 6.2.5- Distribució valoracions +/- a categories de Discurs en EpSs amb Apreciació composició, en els/ les diferents participants (%)

A la gràfica 6.2.5a, on observem la distribució de valoracions positives i negatives de l'Apreciació composició en les diferents categories de Discurs en EpS, en el cas de les mestres, veiem que existeixen força temes on tant s'utilitza la forma proactiva com la crítica de la composició, sobretot quan es valora l'activitat en general i les estratègies didàctiques. Per altra banda, hi ha temàtiques on la tendència majoritària és a valorar l'estructura del fenomen de forma proactiva, però amb algunes intervencions crítiques: és el cas de la participació dels infants a nivell general, i específicament quan es relaciona amb el material utilitzat a l'activitat; i a l'entorn quan es relaciona aquest aspecte de l'activitat amb els continguts i les estratègies didàctiques. En el cas del DICES es valora de forma positiva exclusivament. Per altra banda, les crítiques a l'estructura del fenomen, les trobem en el treball previ i posterior, quan es valora que el material utilitzat prèviament podria explicar més bé el que es fa a l'activitat; o quan es parla de qui de l'escola hauria d'assistir a la reunió prèvia; també a la temporització, quan es comenta que manca temps per poder fer-ho tot, així com amb la idoneïtat de fer una activitat en una determinada època de l'any o no. Cal dir que en aquestes dues temàtiques no tot són crítiques, sinó que també existeixen valoracions proactives quan es valora el treball que realitzen a la fase posterior o amb la coincidència amb el

currículum escolar. Finalment, només trobem un tema on quan se'n valora l'estructura, es fa exclusivament de forma negativa: quan es valora la participació dels/ de les educadors/-es en relació a l'activitat de collir olives.

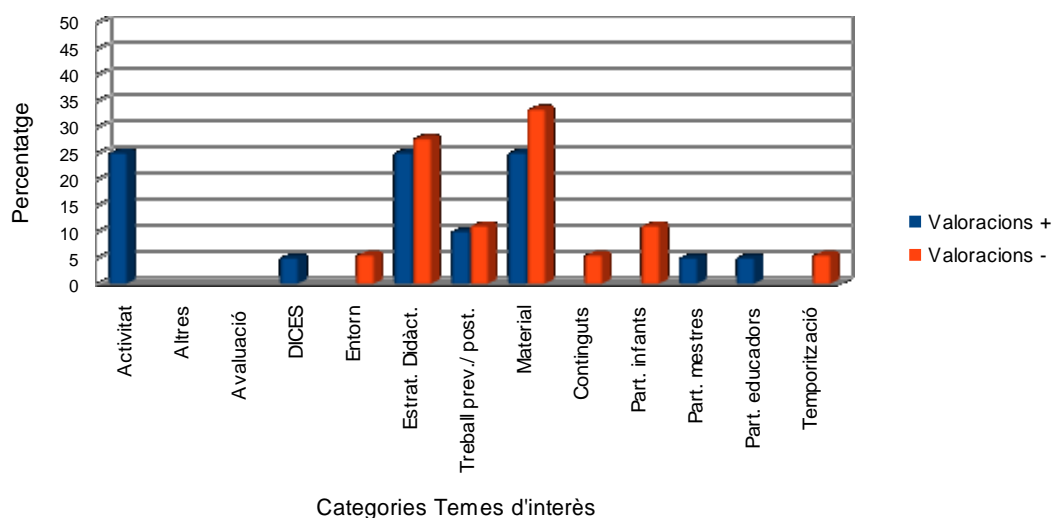
Distribució valoracions +/- d'Apresiasió composició per Temes d'interès en Mestres (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.2.5a- Distribució valoracions +/- a categories de Discurs en EpS amb Apresiasió composició, en les Mestres (%)

A la gràfica 6.2.5b, on s'observa la distribució de valoracions positives i negatives de l'Apresiasió composició en les diferents categories de Discurs en EpS, en el cas dels/ de les educadors/-es, podem veure com només existeixen tres temàtiques on trobem una distribució equitativa de les valoracions proactives i crítiques: a les estratègies didàctiques, al material i al treball previ i posterior.

Distribució valoracions +/- d'Apresiasió composició per Temes d'interès en Educadors/-es (%) - Fem Oli!

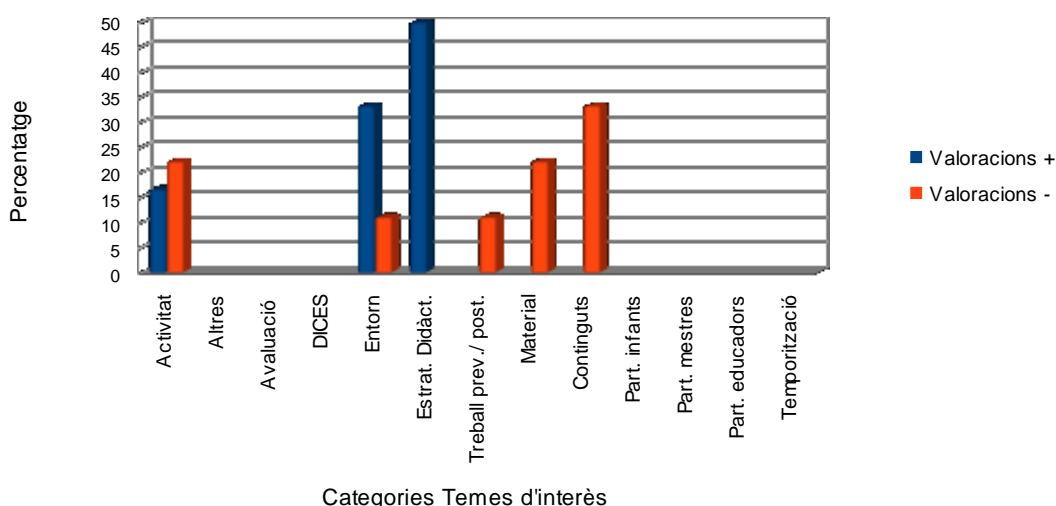


Gràfica 6.2.5b- Distribució valoracions +/- a categories de Discurs en EpS amb Apresiasió composició, en els/ les Educadors/-es (%)

En la resta de categories, hi domina la valoració de l'estructura del fenomen amb un signe o amb l'altre: de forma proactiva, sobretot quan es valora l'activitat en general i exclusivament negatives, a l'entorn (valoració de les infraestructures), als continguts que no apareixen a l'activitat, a la temporització en relació al millor moment per a realitzar l'activitat perquè surti més oli de les olives i potser de manera un pèl més significativa, a la participació dels infants, quan valoren que en alguna prova de la gimcana participen poc

Finalment, a la gràfica 6.2.5c podem visualitzar la distribució de valoracions positives i negatives de l'Apresiasió composició en les diferents categories de Discurs en EpS, en el tècnic. Observem que només existeix una temàtica on valora tant de forma proactiva com crítica: l'activitat en general. A la resta de temàtiques avaluades, o no s'utilitza aquest recurs de l'apreciació, o es valora amb un signe o amb un altre.

Distribució valoracions +/- d'Apresiasió composició per Temes d'interès en el Tècnic (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.2.5c- Distribució valoracions +/- a categories de Discurs en EpS amb Apresiasió composició, en el Tècnic (%)

Quan s'avaluen les estratègies didàctiques (els diferents tipus d'activitats, sobretot el fer oli) i l'entorn (en relació a les infraestructures), hi predomina el caràcter proactiu; en canvi, les intervencions exclusivament crítiques apareixen quan es parla dels continguts i les dificultats de lligar-los amb l'activitat o el fet de que puguin explicar-se més; i també al material (les seves característiques a nivell general i de forma específica en relació a la fase prèvia i posterior).

Si comparem les dades dels/ de les diferents participants, podem veure que les mestres, tal i com hem vist en la majoria de categories de Discurs valoratiu analitzades fins ara, mostren un major nombre de temàtiques on tant valoren de forma positiva com negativa.

En canvi, en els/ les educadors/-es hi predominen les valoracions d'un signe o altre segons la temàtica, i en el tècnic, on només en una de les temàtiques es valora de forma positiva i negativa. Una dada que podem extreure d'aquest anàlisi, és el fet de que en les mestres, de les estratègies didàctiques se'n valora la composició de forma lleugerament positiva i neutralitza el fet que la reacció de les mestres a aquesta part de l'activitat sigui lleugerament crítica, tal i com hem vist en la gràfica 6.3.4a. Això pot ajudar a que a nivell general, el sentit de les valoracions al voltant de les estratègies didàctiques de les mestres, sigui positiu. Si observem les gràfiques al voltant de l'ús de l'afecte i del judici d'estimació social (6.2.1a i 6.2.2a), se'ns confirma la tendència que tenen les mestres a valorar aquest aspecte de l'activitat de forma positiva, tot i que la reacció que tenen al fenomen sigui lleugerament negativa, ja que en aquest sentit pesen més les intervencions per a valorar negativament el resultat de l'activitat i algunes parts de la gimcana.

#### 6.2.6- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives en les diferents categories de Discurs en EpS, quan els/ les participants utilitzen la categoria de Discurs valoratiu "**Apreciació taxació social**"?

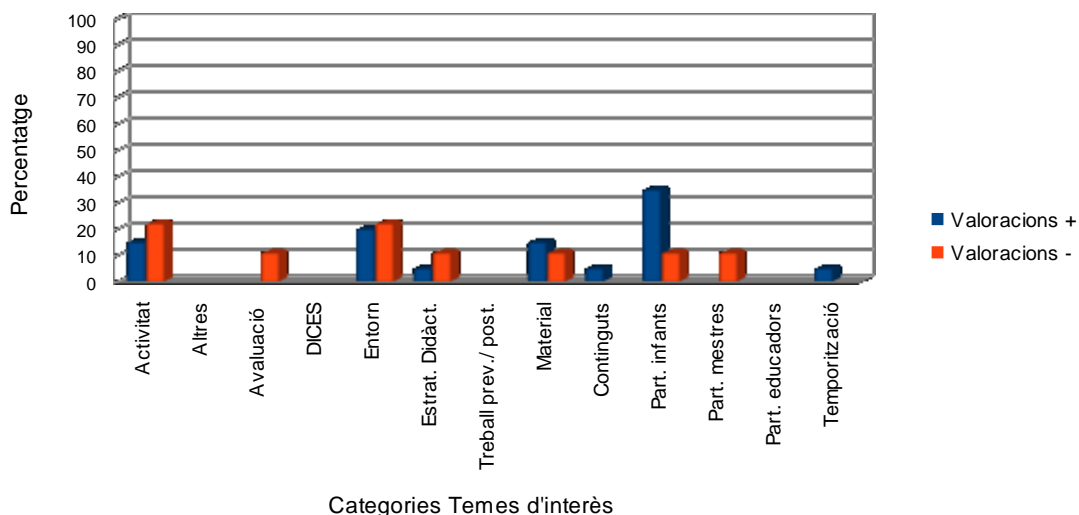
A la taula 6.2.6 podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives de la categoria de Discurs valoratiu "Apreciació taxació social", a cada tema de Discurs en EpS, per cada participant.

A la gràfica 6.2.6a podem veure la distribució de valoracions positives i negatives d'Apreciació taxació social, en les intervencions de les mestres. Destaquen cinc temàtiques on tant utilitzen la valoració positiva com la negativa de la singularitat social: a l'activitat en general, a l'entorn, al material i a les estratègies didàctiques, amb un domini de la versió més crítica de la singularitat (quan valoren possibles riscos en el desenvolupament de la gimcana) i a la participació dels infants, on es valora sobretot la singularitat proactiva de la seva interacció a l'activitat, amb els valors més alts en proporció a la resta de respostes positives de la taxació social en els altres temes avaluats.

Categories Discurs valoratiu: Apreciació taxació social						
Categories Discurs en EpS	Mestres		Educadors/-es		Tècnic	
	Valoracions +	Valoracions -	Valoracions +	Valoracions -	Valoracions +	Valoracions -
Activitat	15,00	22,22	0,00	0,00	0,00	0,00
Altres temes	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Avaluació	0,00	11,11	0,00	0,00	0,00	33,33
DICES	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Entorn	20,00	22,22	0,00	0,00	100,00	66,67
Estratègies didàctiques	5,00	11,11	100,00	0,00	0,00	0,00
Treball previ/ posterior	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Material	15,00	11,11	0,00	0,00	0,00	0,00
Continguts	5,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Participació infants	35,00	11,11	0,00	0,00	0,00	0,00
Participació mestres	0,00	11,11	0,00	0,00	0,00	0,00
Participació educadors/-es	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00
Temporització	5,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Taula 6.2.6- Distribució valoracions +/- a categories de Discurs en EpS amb Apreciació Taxació social, en els/ les diferents participants (%)

Distribució valoracions +/- d'Apreciació Taxació social per Temes d'interès en Mestres (%) - Fem Oli!



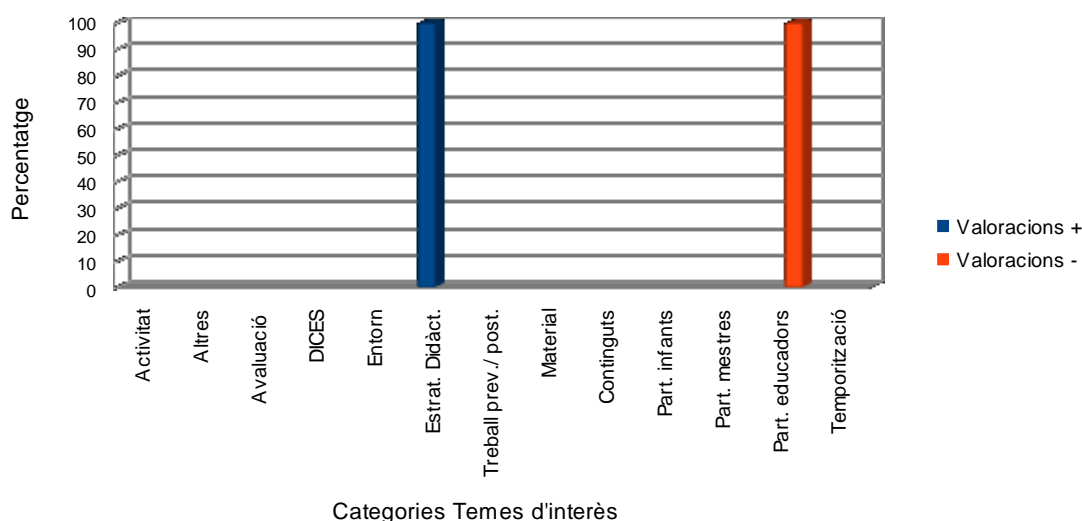
Gràfica 6.2.6a- Distribució valoracions +/- a categories de Discurs en EpS amb Apreciació Taxació social, en Mestres (%)

Pel que fa a temàtiques que exclusivament les mestres en valorin la singularitat social del fenomen de forma positiva, trobem els continguts i la temporització, però amb valors molt baixos. Pel que fa a valors de singularitat social crítica en exclusiva, els trobem quan les mestres valoren l'avaluació (novament el full de valoració després de l'activitat)

i a la seva pròpia participació en relació a la gimcana i el fet de no poder veure la resta de proves. En temàtiques com el treball previ i posterior, el DICES, o la participació dels/ de les educadors/-es, aquest recurs de l'apreciació no és utilitzat.

Per altra banda, a la gràfica 6.2.6b, on es representa la distribució de valoracions positives i negatives de l'Apresiasió Taxació social en les diferents categories de Discurs en EpS, en les respostes dels/ de les educadors/-es, podem veure com aquest recurs que valora la singularitat del fenomen és molt poc utilitzat per aquests/-es participants. En concret només s'usa quan es valora positivament la taxació social de les estratègies didàctiques i és crítica la singularitat del fenomen en relació a la seva pròpia participació i les expectatives que es creen pel resultat final de l'activitat.

Distribució valoracions +/- d'Apresiasió Taxació social per Temes d'interès en Educadors/-es (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.2.6b- Distribució valoracions +/- a categories de Discurs en EpS amb Apresiasió Taxació social, en els/ les educadors/-es (%)

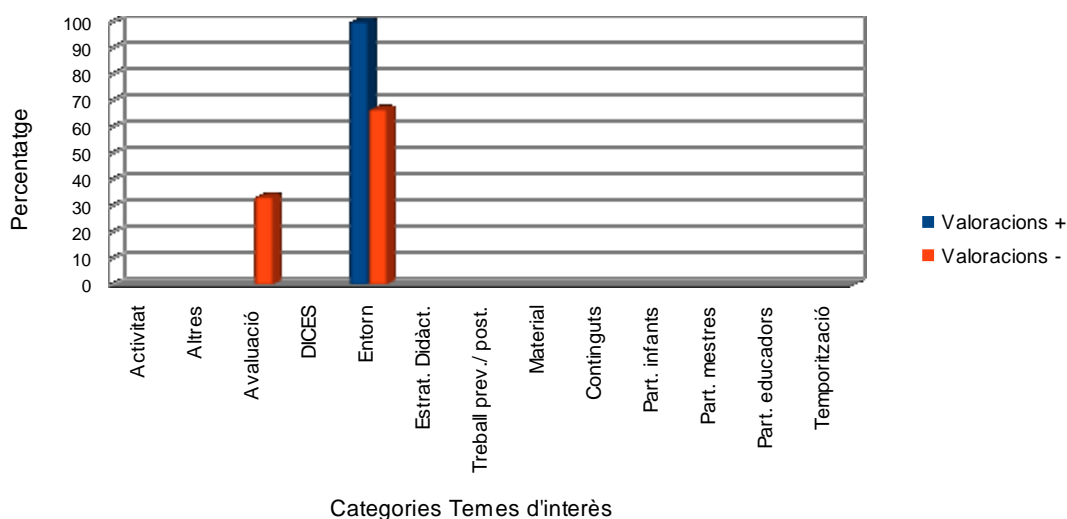
Finalment, a la gràfica 6.2.6c podem veure la distribució de les valoracions positives i negatives de l'Apresiasió taxació social en les intervencions del tècnic al voltant de les diferents categories de Discurs en EpS. Observem un patró semblant al dels/ de les educadors/-es, amb la valoració de la singularitat social del fenomen en pocs temes: l'avaluació i l'entorn.

En el primer, el posicionament és totalment crític i altre cop fa referència al full de valoració final; en el segon, apareixen valoracions que remarquen la singularitat negativa d'alguns aspectes relacionats amb l'entorn (les infraestructures del lloc on es realitza l'activitat), de forma força significativa, tot i que acaben sent proporcionalment més presents les valoracions proactives pel seu valor educatiu, en relació a aquesta part de



l'activitat. Com s'ha anat comentant en anteriors anàlisis, l'avaluació i l'entorn, sobretot, són temàtiques per les quals el tècnic sent un interès especial. És per això que entra dins la normalitat que en valori la seva singularitat i que a més a més ho faci de forma crítica, buscant la millora de punts febles de l'activitat, aspectes que conformen part de les seves competències com a coordinador de les activitats avaluades.

Distribució valoracions +/- d'Apresiasi Taxació social per Temes d'interès en el Tècnic (%) - Fem Oli!



Gràfica 6.2.6c- Distribució valoracions +/- a categories de Discurs en EpS amb Apresiasi Taxació social, en el Tècnic (%)

Si comparem les dades dels/ de les diferents participants, podem veure com les mestres són més avesades a utilitzar aquest recurs de l'apresiasi en una varietat més ampla de categories de Discurs en EpS i valorant tant de forma positiva com negativa un mateix tema. En canvi, els/ les educadors/-es i el tècnic utilitzen poc aquest recurs valoratiu, ho fan en temes específics que els afecten directament i que per norma general o valoren proactivament o de forma crítica (excepte l'entorn en el tècnic). Pel que fa a les temàtiques on s'utilitza la taxació social, hi ha poc acord entre participants. Només es detecta una coincidència destacable entre temes valorats per mestres i tècnic, quan avaluen la singularitat social del lloc on es desenvolupa l'activitat. Les mestres es fixen més en qüestions estètiques - veure M7OLI(2508) a la transcripció -, i en canvi el tècnic s'interessaria pel seu valor educatiu intrínsec - veure TOLI(2650-2651) a transcripció -. Els/ les educadors/-es potser tenen més interioritzada aquesta singularitat, ja que és un lloc comú de treball i potser per això no hi valoren la taxació social associada

### **6.3- Hi ha relació entre l'ús de les categories de Força amb sentit positiu o negatiu, amb el posicionament més proactiu o crític de les valoracions dels/ de les participants en les diferents categories de Discurs en EpS?**

En aquest apartat s'analitza quina és la incidència que té l'ús de la Força explícita o implícita amb valor positiu o negatiu, en el fet de que les valoracions sobre les diferents categories de Discurs en EpS siguin de caràcter proactiu o crític. Es comparen les dades corresponents a la distribució de la Força explícita positiva i negativa, amb les de la Força implícita positiva i negativa i amb les de les valoracions positives i negatives, a cada categoria de Discurs en EpS i per cada participant. Les dades de Força corresponen al nombre de vegades que s'utilitzen aquests recursos de la gradació amb to positiu o negatiu en un tema de Discurs en EpS determinat, en proporció a la suma de vegades que s'utilitza aquests recursos de la Força tant positiva com negativa, en el tema de Discurs en EpS concret. Els percentatges corresponents a les valoracions positives i negatives dels diferents temes surten de les dades de la taula 6.2.4. La comparativa es fa per cada participant per separat i els resultats es presenten en percentatges.

La raó perquè es fa aquesta comparativa entre els diferents valors positius i negatius de la força tant explícita com implícita, en relació a les valoracions positives i negatives dels diferents temes de Discurs en EpS, a cada participant, és perquè en anàlisis anteriors apareixen resultats parcials en relació a l'ús de les categories de Força de forma positiva o negativa, que en determinades temàtiques no es corresponen amb el signe de les valoracions en general d'aquella categoria en concret. En un primer moment, es fa la suposició que si els valors de Força explícita són majoritàriament positius, però la valoració general del tema en concret és negativa, els valors de Força implícita podrien ser els que decantessin el signe de la valoració en general. Això obria una porta a la hipòtesis de que determinades categories de la Força serien més utilitzades pels/ per les participants, per a definir el signe de les valoracions generals d'un tema concret i poder determinar que segons la temàtica avaluada, el to de la valoració podia dependre més de la Força explícita o la implícita o fins i tot de totes dues a l'hora. Si ens centrem en la taula 6.3.1 on podem veure la comparativa de valors positius i negatius en les diferents categories de Força i en les valoracions generals de cada tema de Discurs en EpS, observarem que pel que fa a les mestres, a nivell de valors generals, si que existeix coincidència entre el signe de la Força explícita i implícita, respecte el signe de la valoració general, en aquest cas positiu.

Comparativa valors +/- de Força explícita i implícita respecte valoració general a les diferents categories de Discurs en EpS, en Mestres							
Categories Discurs en EpS	Força Explícita		Força Implícita		Valoració General		Coincidència
	+	-	+	-	+	-	
<b>Activitat</b>	71,43	28,57	0,00	100,00	61,05	38,95	no
<b>Altres</b>	0,00	0,00	0,00	69,23	0,00	100,00	si
<b>Avaluació</b>	42,86	57,14	100,00	0,00	30,77	69,23	no
<b>DICES</b>	100,00	0,00	77,27	22,73	100,00	0,00	si
<b>Entorn</b>	83,33	16,67	63,64	36,36	77,27	22,73	si
<b>Estratègies didàctiques</b>	56,82	43,18	58,54	41,46	63,64	36,36	si
<b>Treball previ i posterior</b>	61,54	38,46	58,06	41,94	58,54	41,46	si
<b>Material</b>	56,25	43,75	88,89	11,11	58,06	41,94	si
<b>Continguts</b>	58,33	41,67	69,81	30,19	88,89	11,11	si
<b>Participació infants</b>	63,41	36,59	27,03	72,97	69,81	30,19	no
<b>Participació mestres</b>	54,55	45,45	28,57	71,43	27,03	72,97	si
<b>Participació educadors/-es</b>	66,67	33,33	39,29	60,71	28,57	71,43	no
<b>Temporització</b>	90,91	9,09	59,46	40,54	39,29	60,71	no
<b>TOTAL</b>	<b>64,71</b>	<b>35,29</b>	<b>75,00</b>	<b>25,00</b>	<b>59,46</b>	<b>40,54</b>	<b>si</b>

Taula 6.3.1- Comparativa valors +/- de Força explícita i implícita respecte valoració general a les diferents categories de Discurs en EpS, en Mestres (%)

Però si ens fixem a un nivell més específic de les diferents categories de Discurs en EpS, veurem que en alguns casos si que existeix aquesta coincidència (a la majoria de temes específics), però en d'altres, el signe predominant en les diferents categories de Força, difereix del de la valoració general. (sobretot a l'activitat en general i a algunes de les de participació).

A la taula 6.3.2, podem veure la mateixa comparativa de l'anterior taula, però en aquest cas, corresponent a les dades dels/ de les educadors/-es. A diferència de les mestres, en aquest cas, ni els valors totals de Força explícita i implícita i els de valoració general coincideixen, ja que mentre que el signe de les dues categories de força és positiu, el de la valoració general és negatiu. A nivell específic de les diferents categories de Discurs en EpS, com passava amb les mestres, només hi ha coincidència amb el signe predominant en les valoracions de la majoria de temes específics, però difereixen a totes les categories de participació i a la de l'activitat en general.

Comparativa valors +/- de Força explícita i implícita respecte valoració general a les diferents categories de Discurs en EpS, en Educadors/-es							
Categories Discurs en EpS	Força Explícita		Força Implícita		Valoració General		Coincidència
	+	-	+	-	+	-	
<b>Activitat</b>	50,00	50,00	50,00	50,00	64,71	35,29	no
<b>Altres</b>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	si
<b>Avaluació</b>	50,00	50,00	0,00	0,00	50,00	50,00	si
<b>DICES</b>	0,00	100,00	50,00	50,00	100,00	0,00	no
<b>Entorn</b>	75,00	25,00	100,00	0,00	50,00	50,00	no
<b>Estratègies didàctiques</b>	33,33	66,67	50,00	50,00	48,00	52,00	si
<b>Treball previ i posterior</b>	66,67	33,33	75,00	25,00	54,55	45,45	si
<b>Material</b>	63,64	36,36	64,29	35,71	57,58	42,42	si
<b>Continguts</b>	33,33	66,67	0,00	100,00	12,50	87,50	si
<b>Participació infants</b>	45,45	54,55	71,43	28,57	36,84	63,16	no
<b>Participació mestres</b>	40,00	60,00	0,00	100,00	50,00	50,00	no
<b>Participació educadors</b>	71,43	28,57	50,00	50,00	18,18	81,82	no
<b>Temporització</b>	100,00	0,00	0,00	100,00	10,00	90,00	no
<b>TOTAL</b>	<b>52,11</b>	<b>47,89</b>	<b>56,90</b>	<b>43,10</b>	<b>45,70</b>	<b>54,30</b>	<b>no</b>

Taula 6.3.2- Comparativa valors +/- de Força explícita i implícita respecte valoració general a les diferents categories de Discurs en EpS, en Educadors/-es (%)

Finalment, a la taula 6.3.3, podem veure la comparativa entre els valors de Força explícita i implícita positius i negatius, respecte els valors de valoració general positiva i negativa de cada categoria de Discurs en EpS, en les intervencions del tècnic al DICES. Com passava amb els/ les educadors/-es, tampoc hi ha coincidència amb el signe del valor total de les categories de Força respecte el signe dels valors totals de les valoracions generals. En el tècnic, la força explícita presenta uns valors positius-negatius força equitatius, però en canvi a la implícita tendeixen cap al positiu i a la valoració general cap al signe negatiu. Si ens centrem en el nivell més específic de cada categoria de Discurs en EpS, observem uns resultats molt semblants als dels/ de les educadors/-es, ja que només en algunes de les categories de Temes específics existeix coincidència entre el signe de la Força i el de la valoració general. Novament, són les categories de participació i sobretot la de l'activitat en general on trobem una divergència en el sentit de les valoracions.

Comparativa valors +/- de Força explícita i implícita respecte valoració general a les diferents categories de Discurs en EpS, en el Tècnic							
Categories Discurs en EpS	Força Explícita		Força Implícita		Valoració General		Coincidència
	+	-	+	-	+	-	
Activitat	42,86	57,14	75,00	25,00	28,57	71,43	no
Altres	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00	no
Avaluació	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00	no
DICES	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00	no
Entorn	25,00	75,00	20,00	80,00	30,77	69,23	si
Estratègies didàctiques	50,00	50,00	0,00	0,00	80,00	20,00	no
Treball previ i posterior	100,00	0,00	100,00	0,00	50,00	50,00	no
Material	100,00	0,00	100,00	0,00	0,00	100,00	no
Continguts	75,00	25,00	100,00	0,00	0,00	100,00	no
Participació infants	100,00	0,00	100,00	0,00	100,00	0,00	si
Participació mestres	50,00	50,00	0,00	100,00	66,67	33,33	no
Participació educadors	33,33	66,67	0,00	0,00	0,00	100,00	si
Temporització	66,67	33,33	0,00	100,00	16,67	83,33	si
<b>TOTAL</b>	<b>50,00</b>	<b>50,00</b>	<b>55,56</b>	<b>44,44</b>	<b>31,15</b>	<b>68,85</b>	<b>no</b>

Taula 6.3.3- Comparativa valors +/- de Força explícita i implícita respecte valoració general a les diferents categories de Discurs en EpS, en el Tècnic (%)

Un cop fetes les comparatives entre les distribucions de valors positius i negatius de les categories de Força per un cantó i les de les valoracions generals, a cada categoria de Discurs en EpS, a nivell de resultats totals i diferenciant cada participant, hem arribat a la conclusió que les categories de Força, en línies generals, no determinen el signe de les valoracions generals de cada tema de Discurs en EpS.

Existeixen d'altres factors que fan que aquesta correlació no sigui general en totes les temàtiques i s'enumeren tot seguit:

- Existència de valoracions amb diferent signe positiu i negatiu, però també de valoracions sense gradació.

*"Aquests nens que són de ciutat" M6OLI(2145)*

- Valoracions on s'utilitza tant la força explícita i implícita amb un to positiu o negatiu, però el sentit general de la valoració és un altre:

*"Aquella miqueta d'espai"<sup>382</sup> que tenen d'anar que [és molt segura...]" M4OLI(1859-1860)*

On tot i que s'utilitza la Força explícita negativa per graduar l'espai, el to de la valoració és eminentment positiu.

#### 6.4- Com es distribueixen les valoracions positives/ negatives en les intervencions dels/ de les participants segons les categories de Compromís?

En aquest apartat s'analitza la distribució de les valoracions positives- negatives a cada participant segons les categories de Compromís. L'objectiu és veure si el tipus de Compromís incideix en el signe de les valoracions realitzades pels/ per les participants.

Les dades que s'analitzen fan referència a la distribució de valoracions positives i negatives en les diferents categories de Compromís (Monoglossia, Heteroglossia intravocalitzada i extravocalitzada) per cada participant. Corresponen el número de vegades que apareix la categoria de Compromís en qüestió, tant en les valoracions positives com les negatives, pel nombre total de vegades que s'utilitza aquesta categoria de Compromís en tot el DICES. Els resultats s'expressen en percentatges i es mostren les dades dels/ de les participants conjuntes. Les representacions gràfiques es fan mitjançant diagrames de barres horitzontals amb percentatges apilats.

##### 6.4.1- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Compromís: **Monoglossia**, per participant?

A la taula 6.4.1 podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives de la categoria de Compromís "Monoglossia", en els/ les diferents participants.

Participants	Monoglossia -valors totals-	
	Valoració +	Valoració -
Mestres	69,23	30,77
Educadors/-es	39,39	60,61
Tècnic	41,18	58,82

Taula 6.4.1- Distribució valors +/- de Categories Compromís: Monoglossia en Participants al DICES "Fem Oli!" (%)

Si ens fixem en la gràfica 6.4.1, on es mostra la distribució de valoracions positives i negatives quan s'utilitza la Monoglossia en els/ les diferents participants, podem veure

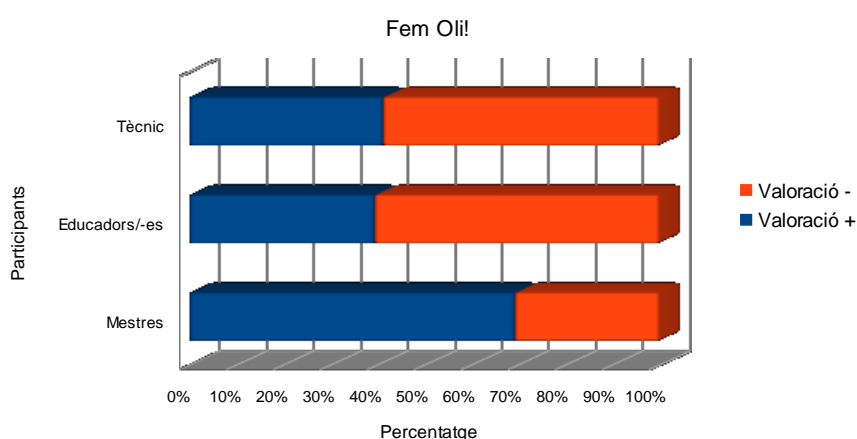
dues estratègies clares: per una banda les mestres, que utilitzen la veu autoritària sobretot per valorar de forma positiva diversos aspectes de l'activitat.

"Això està bé" M6OLI(998)(en relació a explicar més bé les proves de la gimcana en la documentació prèvia que es dona a les mestres).

Per altra banda, tant els/ les educadors/-es com el tècnic, fan un ús similar de la veu autoritària, en aquest cas per a reforçar la crítica a diversos aspectes de l'activitat que s'avaluen.

"Faltava la premsa" E2ARGOLI(296)

Distribució valoracions +/- a Compromís: Monoglossia per participant (%)



Gràfica 6.4.1- Distribució valors +/- de Categories Compromís: Monoglossia en Participants al DICES "Fem Oli!" (%)

6.4.2- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Compromís: **Heteroglossia intravocalitzada**, per participant?

A la taula 6.4.2 podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives de la categoria de Compromís "Heteroglossia intravocalitzada", en els/ les diferents participants.

Participants	Heteroglossia intravocalitzada -valors totals-	
	Valoració +	Valoració -
Mestres	56,52	43,48
Educadors/-es	50,44	49,56
Tècnic	28,57	71,43

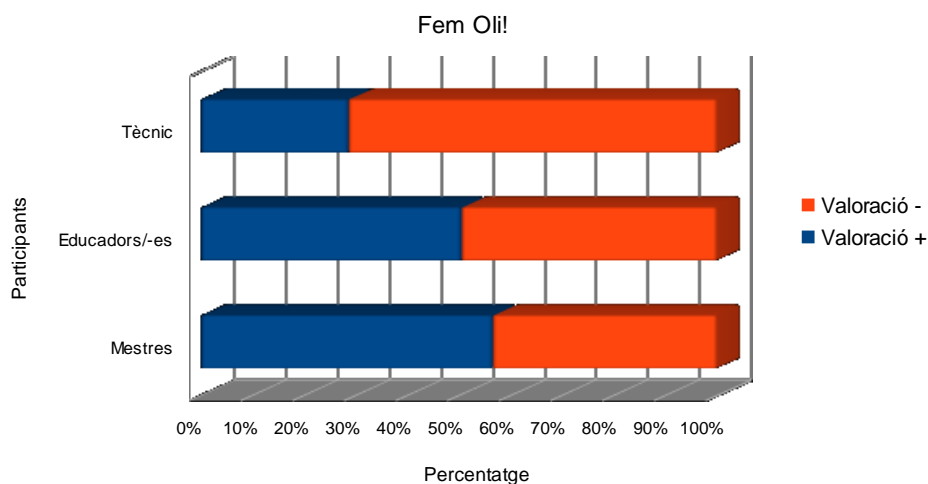
Taula 6.4.2- Distribució valors +/- de Categories Compromís: Heteroglossia intravocalitzada en Participants al DICES "Fem Oli!" (%)

Segons les dades que ens mostra la gràfica 6.4.2, on es recull la distribució de valoracions proactives i crítiques quan els/ les participants al DICES "Fem Oli!" utilitzen l'Heteroglossia intravocalitzada, podem apreciar uns valors similars en mestres i educadors/-es, amb les primeres utilitzant altres veus de forma implícita en el seu discurs valoratiu de forma positiva lleugerament majoritària, mentre que en els/ les educadors/-es l'ús d'aquest recurs del Compromís és equitatiu entre les valoracions positives i negatives.

"I *potser* si que estaria bé" E2ARGOLI(1103) (referint-se a la possibilitat de descriure millor les proves de la gimcana a la documentació prèvia de l'activitat que es dona a les mestres)

"en el moment que fem la cerimònia aquestaa, pués tenir com més eines per fer la cerimònia aquesta, *no?*" E3ARGOLI(1392-1394)

Distribució valoracions +/- a Compromís: Heteroglossia intravocalitzada per participant (%)



Gràfica 6.4.2- Distribució valors +/- de Categories Compromís: Heteroglossia intravocalitzada en Participants al DICES "Fem Oli!" (%)

En el primer exemple, el "*potser*" és el que introdueix una nova veu en el discurs valoratiu dels/ de les educadors/-es. En el segon exemple, el "*no?*" final interrogatiu busca l'aprovació d'altres veus a la seva valoració.

Per altra banda, el tècnic utilitza les veus d'altres participants de forma indirecta, per a reforçar les seves valoracions més crítiques respecte diversos aspectes de l'activitat avaluada.



6.4.3- Quina és la distribució de les valoracions positives- negatives a la Categoria de Compromís: **Heteroglossia extravocalitzada**, per participant?

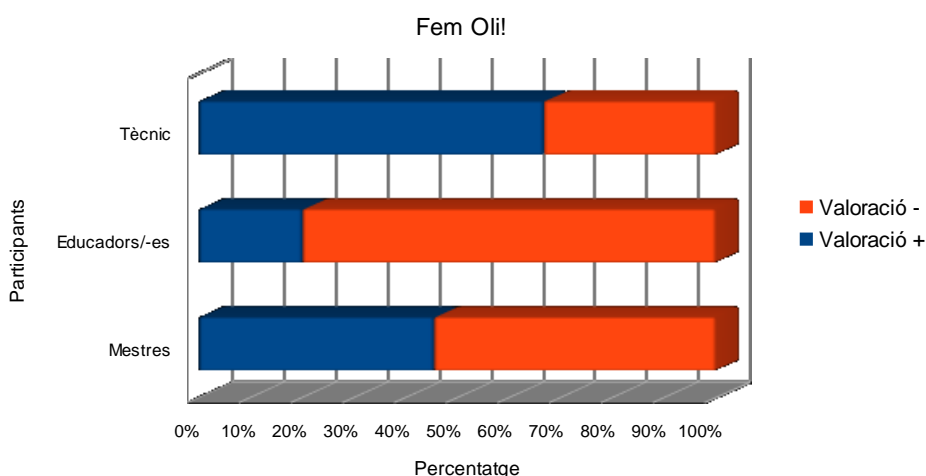
A la taula 6.4.3 podem veure com es distribueixen les valoracions positives i negatives de la categoria de Compromís “Heteroglossia extravocalitzada”, en els/ les diferents participants.

Participants	Heteroglossia extravocalitzada -valors totals-	
	Valoració +	Valoració -
Mestres	45,45	54,55
Educadors/-es	20,00	80,00
Tècnic	66,67	33,33

Taula 6.4.3- Distribució valors +/- de Categories Compromís: Heteroglossia extravocalitzada en Participants al DICES “Fem Oli!” (%)

A la gràfica 6.4.3 es mostren les dades de distribució de valoracions proactives i crítiques en les intervencions on s'utilitza l'Heteroglossia extravocalitzada per part dels/ de les diferents participants al DICES “Fem Oli!”. En aquest cas, si que s'observa una diversitat important en les dades, ja que les Mestres utilitzen la veu explícita d'altres participants per a reforçar sobretot les seves intervencions més crítiques, tot i que es tracta d'un recurs del Compromís també utilitzat de forma significativa en les valoracions proactives.

Distribució valoracions +/- a Compromís: Heteroglossia extravocalitzada per participant (%)



Gràfica 6.5.3- Distribució valors +/- de Categories Compromís: Heteroglossia extravocalitzada en Participants al DICES “Fem Oli!” (%)

"De tota manera tu ho vas dir (0,28) (assenyalant a E2ARGOLI), [que hi ha]<sup>61</sup>, quan vem acabar(0,25), que vem sortir (0,28), tres gots de (0,37), de blanc i un de negre, no? (mirant a E2ARGOLI), de... com negre. I ella va dir: "**Clar, penseu que ho hem fet a classe i que ha sortit poquet**" (0,32), que ens va passar el PowerPoint" M6OLI(273-278)

"aquella activitat dius: "**Ostres m'ha anat molt bé**" M5OLI(1152-1153)

On per una banda, la mestra utilitza la veu textual d'un/-a dels/ de les educadors/-es per a reforçar la seva valoració negativa al voltant del fet de que sortia poc oli de les olives. En la segona cita, la mestra s'autocita per a reforçar la proactivitat de les seva valoració.

Per la seva banda, els/ les educadors/-es, utilitzen majoritàriament aquest recurs on s'introdueix la veu literal d'un altre participant en el propi discurs valoratiu, per a donar força a les intervencions més crítiques al voltant de l'activitat. Aquests/-es participants també utilitzaven la veu autoritària amb aquesta finalitat, però no de forma tan taxativa com amb la veu explícita. Finalment, pel que fa a l'ús de l'extravocalització per part del tècnic, observem que és un recurs que en aquest cas utilitza sobretot per donar reconeixement a algunes de les seves intervencions més proactives, a diferència del que passava amb la Monoglossia i sobretot la intravocalització.

## 6.5- Resumint

Seguidament es farà un breu resum de les principals troballes en relació a com es distribueixen les valoracions positives i negatives a les categories de Discurs valoratiu i de Discurs en EpS.

### 6.5.1- Distribució de les **valoracions positives i negatives** segons les categories de **Discurs valoratiu**

- *Distribució de valoracions positives i negatives a les intervencions del DICES en general:*

*Les mestres són les més proactives a nivell general i el tècnic és el més crític. Per la seva banda, els/ les educadors/-es tant utilitzen les valoracions positives com les negatives, però quan són més crítics, ho són més que les mestres.*

Tot seguit podem observar el quadre 5 al voltant de la distribució de valoracions positives/ negatives en intervencions dels/ de les participants al DICES, a nivell general.

Participants	Valoració +/- de les intervencions a nivell general
Mestres	+
Educadors/-es	+ -
Tècnic	-

Llegenda			
+++	Molt positiu	---	Molt negatiu
++	Bastant positiu	--	Bastant negatiu
+	Positiu	-	Negatiu
+ -	Positiu i negatiu	0	Absent

Quadre 5- Distribució valoracions +/- a intervencions de Participants al DICES "Fem Oli!", a nivell general

- *Distribució de valoracions positives i negatives segons el Discurs valoratiu en general:*
  - a) *Les mestres:* Existeix un predomini del to positiu, excepte a la sanció social on domina la negativitat. Són més proactives quan usen l'afecte, la reacció i la taxació social, però la composició la trobem tant en positiu com en negatiu. Quan graduen les valoracions, la Força implícita és més positiva que l'explícita. Tant valoren de forma positiva el fenomen com l'acció dels/ de les participants.
  - b) *Els/ les educadors/-es:* La distribució de valoracions positives i negatives és equitativa, sobretot a la reacció i a la composició. L'afecte i la taxació social són positives, però el judici s'usa de forma negativa, sobretot la sanció social. La gradació amb la força tant positiva com negativa, però la valoració qualitativa és més present en valoracions positives. Els/ les educadors/-es valoren més de forma positiva el fenomen que l'acció dels/ de les participants.
  - c) *El tècnic:* És crític, tot i que l'afecte és proactiu. Valoració positiva i negativa equitativa a la reacció i a la composició i a la valoració de l'acció dels/ de les participants amb tendència a la crítica. La sanció social és la més negativa. Pel que fa a la taxació social, tant positiva com negativa, com la força explícita. En el cas de la implícita, més positiva. És crític en els dos aspectes valorats (fenomen i acció de participants).

- *Distribució de valoracions positives i negatives segons les categories de Discurs valoratiu (específic):*
  - a) *L'afecte:* Positiu sobretot en mestres i en el tècnic, tot i ser el participant més crític. Els/ les educadors/-es l'utilitzen més de forma negativa, tot i que en predominen les valoracions positives.
  - b) *El judici d'estimació social:* Negatiu en educadors/-es i en el tècnic. Els/ les primers/-es menys proactius quan valoren la participació respecte el tècnic. Les mestres tant valoren de forma positiva com negativa, tot i que la valoració general sigui positiva.
  - c) *El judici de sanció social:* Negatiu. Valoracions positives residuals, en mestres i educadors/-es, però amb més pes en les respostes del tècnic.
  - d) *L'apreciació reacció:* Les mestres i els/ les educadors/-es, l'usen de forma positiva. Les primeres tant valoren el fenomen com la participació amb aquest signe. Els/ les educadors/-es són més proactius/-es amb el fenomen. El tècnic té un criteri negatiu tant pel que fa a la reacció al fenomen com a la participació.
  - e) *L'apreciació composició:* Les mestres i els/ les educadors/-es amb valoracions positives i negatives. El tècnic de negatives. Les mestres més proactives en la reacció que en la composició. Els/ les educadors/-es i el tècnic amb valors de reacció i composició força equitatius, tot i que en el tècnic són clarament negatius.
  - f) *L'apreciació taxació social:* Les mestres i els/ les educadors/-es, de forma positiva (a material i entorn en les mestres i en estratègies didàctiques en els/ les educadors/-es). El tècnic tant utilitza aquest recurs en valoracions positives com negatives, suavitzant el seu posicionament respecte el fenomen.
  - g) *La força explícita:* En les mestres, és positiva. En els/ les educadors/-es és positiva en el fenomen i negativa en l'acció dels/ de les participants. El tècnic, tant de forma positiva com negativa, tot i que a nivell general el sentit de les seves valoracions sigui negatiu.
  - h) *La força implícita:* En les mestres, amb sentit positiu. En els/ les educadors/-es, el resultat encaixaria amb la tendència general de valoracions tant positives com

negatives. En canvi en el tècnic, la força implícita s'usa en sentit positiu sobretot, però el sentit general de les seves intervencions és negatiu.

Al Quadre 6 podem veure la distribució de les valoracions positives/ negatives a les categories de Discurs valoratiu en Participants al DICES "Fem Oli!".

Distribució valoracions +/- en categories de Discurs valoratiu en Participants al DICES "Fem Oli!"			
Categories Discurs valoratiu	Mestres	Educadors/-es	Tècnic
Afecte	+++	+	++
Judici d'Estimació social	+	--	--
Judici de Sanció social	--	--	---
Apreciació reacció	+	+	--
Apreciació composició	+	+	--
Apreciació Taxació social	++	++	+-
Força explícita	++	+-	+-
Força implícita	++	+	+
Valor general	++	+-	--

Quadre 6- Distribució valoracions +/- en categories de Discurs valoratiu en Participants al DICES "Fem Oli!"

Llegenda			
+++	Molt positiu	---	Molt negatiu
++	Bastant positiu	--	Bastant negatiu
+	Positiu	-	Negatiu
+-	Positiu i negatiu	0	Absent

#### 6.5.2- Distribució de les **valoracions positives i negatives** segons les categories de **Discurs en EpS**

- *Valoracions positives/ negatives segons les categories de Discurs en EpS (general):*
  - a) *Les mestres:* En els temes generals, l'activitat i el DICES es valoren de forma positiva, però l'avaluació i d'altres temes, de forma negativa. Pel que fa als temes específics, l'entorn i les estratègies didàctiques de forma positiva. La temporització és negativa (tots/-es els/ les participants la valoren així). En relació a la participació, les mestres valoren de forma negativa la seva i la dels/ de les educadors/-es, però positiva la dels infants, que fa que a nivell general, l'avaluació de la participació per part de les mestres sigui positiva. El fenomen es valora de forma positiva (excepte qüestions referents a la temporització i a l'avaluació).

- b) *Els/ les educadors/-es*: Els temes generals són avaluats de forma positiva, com l'activitat i el DICES. En canvi l'avaluació es valora tant de forma positiva com negativa. En els temes específics, l'entorn, les estratègies didàctiques i treball previ i posterior, les intervencions són tant de forma positiva com negativa. El material es valora de forma proactiva i són més crítics amb els continguts i la temporització. Finalment, amb els temes de participació, avaluen de forma negativa la dels infants i la seva, però positiva i negativa en el cas de la de les mestres. Els/ les educadors/-es, en línies generals, són més proactius a valorar el fenomen que no la participació.
- c) *El tècnic*: Avalua de forma negativa el fenomen i la participació, fet que coincideix amb el signe de les valoracions en general. Les intervencions crítiques sobretot van lligades amb els continguts, l'entorn, el resultat final, el material i la temporització. En canvi el treball previ i posterior i les estratègies didàctiques es valoren de forma positiva. Pel que fa als temes generals, el DICES s'avalua positivament i l'avaluació i altres temes, negativament. Pel que fa als temes de participació, la dels infants i la de les mestres es valora de forma positiva, tot i que aquesta darrera poc. La participació dels/ de les educadors/-es és la que s'avalua més i es fa de forma negativa.
- *Distribució de valoracions positives i negatives a cada categoria de Discurs en EpS (específic)*:
    - a) *L'activitat*: Les mestres i els/ les educadors/-es, valoren en positiu a valoració inicial. El tècnic de forma negativa sobretot a temes específics.
    - b) *Els altres temes*: Les mestres i el tècnic els valoren de forma negativa. Les primeres avaluen d'altres experiències i el segon altres maneres de fer oli.
    - c) *L'avaluació*: Els/ les educadors/-es, utilitzen valors positius i negatius de forma equitativa. El tècnic és autocrític amb la valoració de l'ajuntament i les mestres també, però aquestes valoren positivament la valoració oral amb els/ les educadors/-es.
    - d) *El DICES*: Valoració positiva a tots/-es els/ les participants.

- e) *L'entorn*: Les mestres el valoren de forma positiva. Educadors/-es i el tècnic de forma negativa, ja que el vinculen amb les infraestructures, sobretot el tècnic.
- f) *Les estratègies didàctiques*: Les mestres i els/ les educadors/-es les valoren de forma positiva, tot i així els/ les segons/-es són els/ les més crítics/-es. El tècnic avalua de forma positiva el poc que valora aquesta temàtica.
- g) *El treball previ i posterior*: Positiu i negatiu en tots/-es els/ les participants. En el cas d' Educadors/-es i les mestres les valoracions tendeixen més a ser positives. Per la seva banda, el tècnic és el que més valora de forma negativa, tot i que amb nivells semblants a la valoració positiva.
- h) *El material*: Les mestres i els/ les educadors/-es el valoren tant de forma positiva com negativa, amb un lleuger domini del signe positiu. El tècnic de forma negativa, però poc significativament.
- i) *Els continguts*: Les mestres els valoren positivament (coincidència amb el currículum escolar). Els/ les educadors/-es i el tècnic, de forma negativa, ja que hi ha masses continguts (i difícils de lligar segons el tècnic) i manca de temps (pels/ per les educadors/-es).
- j) *La participació dels infants*: Les mestres la valoren positivament, com el tècnic, tot i que aquest valora de forma negativa la participació en general, però en poques intervencions. Els/ les educadors/-es són els/ les més crítics/-es (carències a participació dels infants en algunes estratègies didàctiques).
- k) *La participació de les mestres*: Les mestres la valoren negativament, pel fet que hi ha aspectes de l'activitat que se li escapen quan elles participen activament a l'activitat. El tècnic la valora de forma proactiva. Pel que fa als/ a les educadors/-es, la valoren positivament en línies generals, tot i que negativament quan ho relacionen amb la mancança d'infraestructures.
- l) *La participació dels/ de les educadors/-es*: Tots/-es la valoren negativament. En els/ les educadors/-es en relació a la introducció de continguts i al control del comportament dels infants. Les mestres també de forma negativa, però són les que més la valoren de forma positiva quan avaluen el fet d'introduir continguts i en relació a les estratègies didàctiques. Els/ les educadors/-es i el tècnic, valoren poc

de forma positiva la tasca dels/ de les primers/-es. A l'avaluació és centren més en aspectes a millorar de l'activitat.

- m) *La temporització*: Els les educadors/-es i el tècnic, la valoren de forma negativa (manca temps per encabir continguts, estacionalitat de l'activitat). Les mestres, en canvi, són les més positives (encaix amb currículum escolar i distribució de tasques), tot i la tendència general negativa (manca de temps i la estacionalitat).

Tot seguit podem veure el Quadre 7 corresponent a la distribució de valoracions positives/ negatives a les categories de Discurs en EpS, en els participants al DICES.

<b>Distribució valoracions +/- en categories de Discurs en EpS, en Participants al DICES "Fem Oli!"</b>			
<b>Categories Discurs en EpS</b>	<b>Mestres</b>	<b>Educadors/-es</b>	<b>Tècnic</b>
<b>Activitat</b>	++	++	--
<b>Altres</b>	---	0	---
<b>Avaluació</b>	--	+-	---
<b>DICES</b>	+++	+++	+++
<b>Entorn</b>	++	+-	--
<b>Estratègies didàctiques</b>	++	+-	+++
<b>Treball previ i posterior</b>	+	+	+-
<b>Material</b>	+	+	---
<b>Continguts</b>	+++	---	---
<b>Participació infants</b>	++	--	+++
<b>Participació mestres</b>	--	+-	++
<b>Participació educadors/-es</b>	--	---	---
<b>Temporització</b>	-	---	---
<b>Valor general</b>	++	+-	--

Quadre 7- Distribució valoracions +/- en categories de Discurs en EpS, en Participants al DICES "Fem Oli!"

<b>Llegenda</b>			
+++	Molt positiu	---	Molt negatiu
++	Bastant positiu	--	Bastant negatiu
+	Positiu	-	Negatiu
+-	Positiu i negatiu	0	Absent



### 6.5.3- Distribució de **valoracions positives i negatives** segons el **Discurs valoratiu** a cada categoria de **Discurs en EpS**.

- *L'afecte*
  - a) *Les mestres*: Valoració positiva a l'activitat en general i a les estratègies didàctiques, però negativa a majoria de temes específics. Els temes de participació, tant es valoren de forma positiva com negativa, en línies generals.
  - b) *Els/ les educadors/-es*: Valoracions positives i negatives, destacant la pròpia participació que es valora més de forma negativa, com les estratègies didàctiques i la temporització. En canvi, l'activitat en general valorada positivament.
  - c) *El tècnic*: Valoració positiva a l'activitat en general, l'entorn i la participació dels infants. Valoració negativa a la temporització.
  
- *El judici d'estimació social*
  - a) *Les mestres*: Valoració positiva, sobretot a la participació d'infants, tot i que els temes de participació es valoren de forma negativa. En la resta de temes, l'estimació social tan és positiva com negativa.
  - b) *Els/ les educadors/-es*: Valoració positiva a la participació d'infants (tot i que també es valora negativament), el treball previ i posterior i el material. Valoració negativa a la resta de categories, sobretot a les estratègies didàctiques, en relació als continguts (donar-ne masses).
  - c) *El tècnic*: L'activitat general valorada tant de forma positiva com negativa. A la resta de temes, de forma positiva al treball previ i posterior, als continguts i a la participació de mestres; i valoració negativa a l'entorn, als continguts i a la participació d'educadors/-es.
  
- *El judici de sanció social*
  - a) *Les mestres*: a temes de participació, valoració negativa, però la participació d'educadors/-es és positiva. A temes específics destaca el material, amb valoració negativa.

b) *Els/ les educadors/-es*: A temes de participació, valoració negativa, però no a la participació de les mestres. Valoració del material també negativa.

c) *El tècnic*: Valoració negativa de la participació.

- *L'apreciació reacció*

a) *Les mestres*: Valoració positiva i negativa a activitat, estratègies didàctiques, participació de mestres i als continguts. Valoració positiva a entorn, treball previ i posterior, participació d'infants i al DICES. Valoració negativa a avaluació, participació de mestres i temporització.

b) *Els/ les educadors/-es*: Valoració positiva al material, l'entorn, el DICES, el treball previ i posterior, la participació de mestres i la dels infants. A l'activitat en general, les estratègies didàctiques i avaluació, tant positiu com negatiu. Valoració negativa a temporització, participació d'educadors/-es i continguts.

c) *El tècnic*: L'activitat amb valoració negativa, tot i que amb valors positius significatius. La reacció a la temporització, tant positiva com negativa. I a les estratègies didàctiques, només positiva. Finalment reacció negativa quan es valora l'entorn, els continguts, l'avaluació i el treball previ i posterior.

- *L'apreciació composició*

a) *Les mestres*: Valoracions positives i negatives a l'activitat en general, les estratègies didàctiques, el material, els continguts i a la participació de mestres. Valoració positiva a la participació d'infants, l'entorn i el DICES. Valoració negativa del treball previ i posterior, la temporització i sobretot de la participació dels/ de les educadors/-es.

b) *Els/ les educadors/-es*: Valoració tant positiva com negativa, amb tendència a ser negativa, quan es valoren les estratègies didàctiques i el material i poc en el cas del treball previ i posterior. Valoració positiva de l'activitat en general. També a DICES i a participació de mestres i educadors/-es, tot i que amb valors baixos. Valoració negativa a l'entorn, els continguts, la temporització i la participació d'infants.

c) *El tècnic*: Valoració positiva i negativa de l'activitat en general i de l'entorn, tot i que amb predomini positiu. A temes com l'avaluació, el DICES, la participació i la

temporització, l'apreciació no s'usa. La composició de les estratègies didàctiques es valora positivament. Els continguts, el material i el treball previ i posterior, amb valoració negativa.

- *L'apreciació taxació social*
  - a) *Les mestres*: Valoració positiva i negativa a l'activitat, l'entorn, el material, les estratègies didàctiques i la participació dels infants. És positiva als continguts i a la temporització, però negativa a l'avaluació i a la participació de les mestres. Al treball previ i posterior, el DICES i a la participació d'educadors/-es, no s'utilitza aquest recurs de l'apreciació.
  - b) *Els/ les educadors/-es*: Recurs poc utilitzat, destacant la valoració positiva de la singularitat de les estratègies didàctiques i negativa a la participació dels/ de les educadors/-es.
  - c) *El tècnic*: Només a l'avaluació amb valoració negativa i a l'entorn, amb valoració tant positiva com negativa.

Tot seguit podem observar el quadre resum 8 sobre la distribució de valoracions positives/ negatives a les categories de Discurs en EpS, respecte les categories de Discurs valoratiu, per participant al DICES.

Distribució valoracions positives i negatives a Categories de Discurs en EpS vs. Categories de Discurs valoratiu per participant al DICES "Fem Oli!"						
Categories Discurs valoratiu	Mestres		Educadors/-es		Tècnic	
	Valoració +	Valoració -	Valoració +	Valoració -	Valoració +	Valoració -
<b>Afecte</b>	Participació infants++ Activitat Participació Mestres Estratègies didàctiques	Participació infants -- Participació Mestres Avaluació	Activitat Treball previ i posterior Continguts categories Participació	Participació d'educadors/-es -- Estratègies didàctiques Treball previ i posterior Continguts Participació Mestres Temporització	Activitat++ Entorn++ Participació infants ++	Temporització ---
<b>Judici d'Estimació social</b>	Participació infants +++ Activitat	Participació Infants -- Participació mestres -- Activitat	Treball Previ i posterior ++ Material ++ Participació infants ++	Participació infants -- Estratègies didàctiques Continguts	Treball previ i posterior ++ Activitat Participació Mestres	Entorn -- Activitat, Continguts Participació educadors/-es
<b>Judici de Sanció social</b>	Participació educadors/-es +++	Participació infants -- Participació Mestres-- Participació educadors/-es		Material -- Participació infants -- Participació educadors/-es --	Participació mestres +++	Altres -- Continguts -- Participació mestres -- Participació educadors/-es --
<b>Apreciació reacció</b>	Activitat ++ Estratègies didàctiques ++ Treball previ i posterior Participació infants	Estratègies didàctiques -- Activitat Temporització	Material ++ Activitat Estratègies didàctiques Participació infants	Material -- Activitat, Temporització Estratègies didàctiques Participació educadors/-es	Activitat ++ DICES ++ Estratègies didàctiques ++ Temporització ++	Activitat -- Temporització Entorn Continguts
<b>Apreciació composició</b>	Activitat ++ Estratègies didàctiques ++ Participació infants ++ Treball previ i posterior	Treball previ i posterior -- Activitat -- Estratègies didàctiques Temporització	Activitat ++ Estratègies didàctiques ++ Material ++	Material -- Estratègies didàctiques Treball previ i posterior Participació infants	Estratègies didàctiques +++ Entorn ++ Activitat	Continguts -- Material -- Activitat -- Entorn Treball previ i posterior
<b>Apreciació Taxació social</b>	Participació infants ++ Entorn Material Activitat	Activitat ++ Entorn ++ Avaluació Estratègies didàctiques Material Participació d'infants Participació Mestres	Estratègies didàctiques +++	Participació educadors/-es ---	Entorn +++	Entorn ---- Avaluació --
<b>Força explícita</b>	Activitat ++ Estratègies didàctiques ++ Participació infants ++	Estratègies didàctiques -- Participació infants Activitat	Material ++ Estratègies didàctiques Participació d'infants Participació d'educadors/-es	Estratègies didàctiques -- Participació infants -- Material	Continguts ++ Activitat ++ Entorn Temporització	Entorn -- Activitat Participació educadors/-es
<b>Força implícita</b>	Activitat ++ Participació infants Estratègies didàctiques	Activitat -- Participació infants -- Temporització Estratègies didàctiques	Material ++ Activitat Estratègies didàctiques Participació d'infants	Activitat -- Estratègies didàctiques -- Material --	Activitat ++ Treball previ i posterior ++ Continguts ++ Entorn Material Participació infants	Entorn -- Temporització -- Participació mestres Activitat

Quadre resum 8: Distribució valoracions +/- a Categories de Discurs en EpS vs. Categories de Discurs valoratiu per participant al DICES "Fem Oli!"

#### 6.5.4- Relació de categories de **Força positiva o negativa** amb posicionament més proactiu o crític

Si comparem les dades de valoració positiva- negativa de la força respecte les de la valoració general en els/ les participants al DICES:

- a) *Les Mestres*: Hi ha coincidència de valors positius i negatius de Força explícita i implícita respecte el to general de valoracions que és positiu. Però en la valoració de l'activitat en general i en algunes de les categories de participació, ja trobem valors que es desvien.
- b) *Els/ les educadors/-es*: No hi ha coincidència de valors positius i negatius de Força explícita i implícita amb el sentit de la valoració general. Les primeres són positives, mentre que les segones són tan positives com negatives. Existeix alguna coincidència a determinats temes específics.
- c) *El tècnic*: No hi ha coincidència entre el valor positiu i negatiu de les categories de Força amb el signe de valoracions generals. La força explícita és positiva- negativa, la implícita és positiva i la general és negativa. Només existeixen coincidències en alguns temes específics.

Les categories de força no determinen el signe de les valoracions generals. Hi ha d'altres factors que hi incideixen, ja que trobem valoracions sense gradació amb sentit positiu i negatiu o valoracions on s'utilitza tant la força explícita i implícita amb un to positiu o negatiu, però el sentit general de la valoració és un altre. Molts cops són les paraules o les expressions utilitzades corresponents a l'àmbit de l'Actitud, les que determinen el to d'una valoració. A "*Molt millor*" i "*Molt pitjor*", tot i coincidir l'ús d'una partícula de Força explícita positiva, en un cas el sentit de la valoració és positiu i en l'altre negatiu. L'adverbi utilitzat és el que dona el signe a la valoració.

#### 6.5.5- Distribució **valoracions positives i negatives** segons el **Compromís**

- a) *La monoglossia*: En les mestres s'utilitza sobretot a valoracions amb valor positiu. En canvi en els/ les educadors/-es i el tècnic, negatiu.

- b) *L'heteroglossia intravocalitzada*: En les mestres i els/ les educadors/-es amb valors semblants, lleugerament positius en les primeres i equitatius positiu-negatiu en els/ les segons/-es. En el tècnic, valor negatiu.
- c) *L'heteroglossia extravocalitzada*: En les mestres amb valoració negativa, però amb valors positius significatius. Per la seva banda, els/ les educadors/-es amb valors negatius i el tècnic, positius.

Per acabar, podem observar el quadre 8 al voltant de la distribució de valoracions positives- negatives en les categories de Compromís del Discurs valoratiu, en participants al DICES.

Participants	Distribució valoracions positives/ negatives en les categories de Compromís en els/ les participants al DICES "Fem Oli!"		
	Monoglossia	Heteroglossia intravocalitzada	Heteroglossia extravocalitzada
Mestres	++	+	-
Educadors/-es	--	+-	---
Tècnic	-	--	++

Quadre 8: Distribució valoracions +/- en categories de Compromís en Participants al DICES "Fem Oli!"

Llegenda			
+++	Molt positiu	---	Molt negatiu
++	Bastant positiu	--	Bastant negatiu
+	Positiu	-	Negatiu
+-	Positiu i negatiu	0	Absent

## **F7- COM SÓN LES INTERACCIONS QUE ES PRODUEIXEN ENTRE ELS/ LES PARTICIPANTS AL DICES?**

### **Introducció**

En aquest apartat de la recerca, després d'analitzar el Discurs avaluatiu dels participants al DICES, ens centrarem a un nivell més macro: el de les interaccions que es produeixen entre els/ les diferents participants en el desenvolupament del DICES. Aquest serà un primer pas per a posteriorment poder identificar moments on aquestes interaccions, conjuntament amb d'altres, formen Diàlegs cogeneratius (veure capítol 8 de resultats).

Abans de tot, cal descriure que entenem per interacció: en el nostre cas seria una part de la conversa caracteritzada per una seqüència de torns variables delimitats per la valoració d'una temàtica determinada i pel tipus d'intervenció o la combinació de d'intervencions que es donen i que definirem més endavant. La llargada de les interaccions va dels 3 torns de paraula fins a 60.

Aquest capítol 7 de Resultats s'estructurarà de la següent manera: en primer lloc es definiran els tipus d'interaccions que s'han trobat al llarg del DICES (Consens, Justificació, Discussió i combinacions d'aquests tres tipus d'interaccions), amb els corresponents exemples. També s'analitzarà la distribució d'aquests diferents tipus d'interacció al llarg del DICES. Finalment s'intentarà identificar seqüències d'interacció

(combinacions d'interaccions que es van repetint al llarg de la conversa amb una finalitat concreta); en aquest cas, els exemples que es descriuen, corresponen al Consens seguit de Justificació, la Discussió seguida de Consens i la Discussió amb Consens, seguida d'una Discussió final. De cada cas se n'aportaran exemples.

En els fragments de la transcripció que es posen d'exemple a partir d'aquest capítol 7 fins el 9, els torns de paraula de les mestres s'identifiquen amb la lletra M (M4, M5, M6 i M7), els/ les educadors/-es amb la lletra E (E2 i E3); en el cas del tècnic, per la lletra T. S'afegeix als codis identificadors dels/ de les participants, la paraula OLI, per tal d'especificar de quin DICES formen part. Per altra banda, les intervencions del moderador van encapçalades per les lletres "Mo".

En aquest anàlisi, es donarà resposta a la subpregunta 3.1 "Quin tipus d'interaccions entre participants tenen lloc al DICES?", corresponent a la pregunta específica 3 del bloc de preguntes de recerca al voltant de les funcions del Discurs avaluatiu (figura 16).

### FUNCIONS DEL DISCURS AVALUATIU

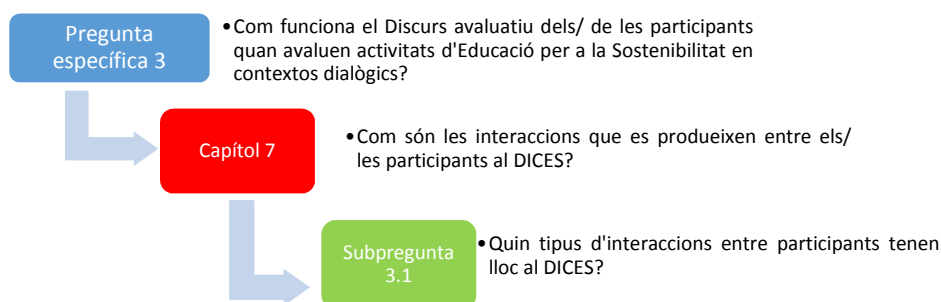


Figura16- Relació Capítol 7 de resultats amb preguntes de recerca

## 7.1- Les interaccions

Tot seguit s'identificaran les diferents tipologies d'interacció i combinacions d'interaccions que tenen lloc durant el desenvolupament del DICES. Seguidament, intentarem trobar patrons d'interacció, és a dir, combinacions de diferents tipologies d'interaccions que es vagin repetint durant DICES i que tinguin un sentit dins de la dinàmica avaluativa.



### 7.1.1- Els tipus d'interacció

<b>Preguntes DICES</b>
1- Valoració inicial
2- Entorn- temporització
3- Continguts
4- Treball previ i posterior
5- Estratègies didàctiques
6- Participació infants
7- Reunió prèvia
8- Material
9- Valoració final
10- Potencialitats- Millores
11- Avaluació- DICES

S'han identificat els següents tipus diferents d'interaccions entre participants al DICES:

- a) El consens
- b) La justificació
- c) La discussió
- d) Combinacions de les anteriors interaccions

En la següent taula 7.1.1, podem veure la distribució i el nombre de les diferents interaccions que s'han descrit en el DICES.

Taula 7.1.1- Distribució de les diferents interaccions al llarg del DICES "Fem Oli!"

<b>Distribució de les diferents interaccions al llarg del DICES Fem Oli!</b>												
<b>Interacció</b>	<b>Preguntes DICES</b>											<b>Total</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	
<b>Consens</b>	6	2	3	0	3	4	0	1	1	7	0	<b>27</b>
<b>Justificació</b>	4	3	2	1	1	1	0	1	0	0	0	<b>13</b>
<b>Discussió</b>	3	1	5	1	2	2	1	2	0	0	0	<b>17</b>
<b>Consens- Justificació</b>	0	2	1	0	1	1	0	0	2	2	2	<b>11</b>
<b>Discussió- Consens</b>	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	<b>2</b>
<b>Discussió- Justificació</b>	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	<b>3</b>
<b>Discussió- Justificació- Consens</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	<b>1</b>
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>74</b>

Aquesta taula s'organitza en tipus d'interaccions per un cantó i el nombre de vegades que apareixen al llarg del DICES, especificant la quantitat a cada pregunta. S'inclou una llegenda amb el contingut de les diferents preguntes del DICES.

Tal i com podem observar, la interacció més present és el consens, sobretot a les preguntes de valoració general, tant a la inicial, com a la de potencialitats- millores. La discussió i la justificació també són bastant utilitzades, a un nivell inferior al consens, al llarg del DICES, tot i que no s'utilitzen a les preguntes de tancament (preguntes 9 a 11). Pel que fa a les combinacions d'interaccions, apareixen en menys ocasions, però en destaca el consens- justificació, sobretot a les preguntes de tancament del DICES.

Les qüestions on es detecten més interaccions són les de valoració inicial i la de Potencialitats- millores, a més de la pregunta sobre els continguts. A un nivell inferior, però encara destacable, trobem l'entorn- temporització, les estratègies didàctiques, la participació dels infants i el material.

Si sumem els cops que apareix una de les interaccions tant a nivell individual com quan es combinen entre elles, podem veure com el consens apareix igualment a la valoració inicial i a les potencialitats- millores a més de la pregunta sobre la participació dels infants. Per la seva banda, la justificació s'utilitza principalment a l'inici del DICES i torna a aparèixer significativament a les preguntes de tancament. Finalment, la discussió és força utilitzada quan s'avaluen els continguts i el material, que serien de les temàtiques que donen més joc al llarg del DICES.

Tot seguit, aquestes diferents tipologies d'interacció es descriuran a continuació i es complementarà la narració amb la inclusió d'un fragment transcrit com a exemple.

#### a) *El consens*

El consens es tracta d'una de les interaccions més freqüents al DICES; s'inicia amb una valoració d'un/-a dels/ de les participants o una pregunta del moderador sobre un tema determinat, i tot seguit hi ha les intervencions dels diferents participants mostrant acord amb la valoració/ pregunta (a tot el DICES no existeix un consens al voltant d'un desacord, tot i que si que hi ha acord al voltant de valoracions negatives). La visualització del consens dels/ de les participants pot ser a través del llenguatge verbal, ja sigui parlant o fent una onomatopeia d'aprovació ("mmm"); o bé utilitzant el llenguatge no verbal (moviments del cap d'assentiment). Seguidament s'inclou un exemple de Consens al DICES analitzat:

#### *Consens 1, (1-22)*

Aquest exemple de consens el trobem a la pregunta inicial del DICES, quan es demana que facin una valoració general de l'activitat; es produeix un acord general entre els/ les participants, pel que fa a valorar-la de forma positiva.

Mo                   aaa... per començar ( ), aaa... m'interessaria que emmmm  
donguessiu quina valoració general en feu de, de, de  
l'activitat

M5OLI               Molt bona

M7OLI               Si, bona

**M6OLI** A mi també [em va agradar molt]<sup>11</sup>

**M4OLI** [De l'ú al deu]<sup>11</sup>, quin paràmetre vols que [utilitzem?]<sup>12</sup>

**M7OLI** [Ah, si]<sup>12</sup>.

**E2ARGOLI** [(Riu)]<sup>12</sup>

**Mo** Com volgueu, aviam, aaaa si ho voleu valorar amb números o ambbbb

**M4OLI** Això tu.

**Mo** És indiferent, és indiferent

**M4OLI** A mi em va agradar molt

*Consens 1, (1-22)*

### *b) La justificació*

Dels diferents tipus d'interacció, la justificació és la que menys s'utilitza de forma solitària (si que apareix conjuntament amb el consens de forma significativa), tot i que també la trobem associada amb entitat pròpia, amb d'altres interaccions sobre un mateix tema concret, molts cops darrera d'una interacció de consens. En una interacció del tipus justificació, els/ les participants argumenten valoracions que han realitzat o perquè es mostren d'acord en algun aspecte de l'activitat avaluat. Tot seguit, s'inclou un exemple de Justificació corresponent al DICES analitzat:

### *Justificació 5, (337-356)*

En aquest exemple, també situat a la pregunta de valoració inicial del DICES, concretament després d'una discussió al voltant de l'explicació del procés de fer oli de manera industrial que primer es feia amb fotografies i després amb una presentació amb ordinador, una de les mestres justifica de forma positiva que es fes el canvi a presentació, enlloc de les fotografies.

**E3ARGOLI** [No (mirant a M7OLI)]<sup>71</sup> vam fer primer amb ella

**M7OLI** amb el PowerPoint

**M6OLI** Però van venir una estona que [es van sentar a terra]<sup>72</sup>

**M4OLI** [(Assenteix mirant a M6OLI)]<sup>72</sup> Jo també, eh?

**M7OLI** Aaah si, vem venir a veure [un moment]<sup>73</sup>, si, aprofitant ( ) [però ja...]<sup>74</sup> (assenteix amb el cap i assenyala primer a E2ARGOI i després mirant a M6OLI)

**M4OLI** [(Assenteix mirant M6OLI)]<sup>73</sup>

**M6OLI** [(Fa que si amb el cap mirant a M7OLI) Sii]<sup>73</sup>

**E2ARGOLI** [És com millor perquè]<sup>74</sup> es veia molt millor ( ) perquè lees fotografies que portàvem eren una mica petites i no ho acabem de veure bé ( ) i amb el PowerPoint ja podien veure els detalls [i ells mateixos ja preguntaven...]<sup>75</sup>

*Justificació 5, (337-356)*

### *c) La discussió*

El tercer tipus d'interacció que trobem al DICES "Fem Oli!" es la discussió. Aquesta està constituïda per fragments de conversa on els/ les diferents participants intervenen per introduir els seus arguments i contraarguments en l'intercanvi de reflexions al voltant de diferents temàtiques i en relació a les valoracions que fan la resta de participants. Puntualment, la discussió pot anar associada en una mateixa interacció a fragments amb entitat pròpia de consens o de justificació del que s'està discutint. També hem detectat que dins d'una interacció del tipus Discussió, hi poden haver moments on aparegui una petita justificació del que es valora, i fins i tot mostres d'acord parcials per part d'alguns/-es dels/ de les participants. Tot seguit presentem un exemple de Discussió dels identificats en aquesta recerca:

### *Discussió 8, (489-532)*

En aquest exemple de Discussió, situat a la pregunta sobre l'entorn i la temporització, una de les mestres parla del fred que feia el dia que van fer l'activitat i una altra mestra aprofita per corroborar-ho, compartint la seva experiència amb un/-a dels/ de les educadors/-es. Unes altres mestres s'afegeixen a la discussió i comenten que quan elles van fer l'activitat, feia bon temps i intenten justificar perquè les altres mestres els hi va tocar un dia que feia fred. La discussió on implícitament s'està debatent quan és el millor moment per fer l'activitat, la tanca un/-a dels/ de les educadors/-es, quan comenta que tot ve determinat pel moment apropiat per a recollir les olives.

**M7OLI** (Assenteix) Però feia fred amb... [El temps]<sup>99</sup> que estem..., feia fred, eh?

**T-OLI** [Si]<sup>99</sup>

**M6OLI** Ui, en el dia de..., nosaltres, eh? Anna?

- E2ARGOLI** Ara no me'n enrecordo. Si, si[...]100 Feia molt fred. [Avui, avui si que hem passat fred]101
- M6OLI** [Oohh!]100
- M6OLI** [Feia un fred que (xxx) em fan mal els dits i tot]101
- M6OLI** Perquè va ser aquell dia [que va fer tan fred]102, [la setmana passada, el dia que més fred va fer]103, vam tindre mala pata amb el... Va ser aquest dilluns, no? (xxx) [Aquest dilluns]104, aquest dilluns. ( ) I feia fred, fred. El que passa que els nens, mira, ( ), no tenen mai fred. [( )]105 Si, però feia fred, eh? Quan t'estaves quiet que (xxx)..., aquell momentet que ens vem seure amb els sacs ( ) Que tu explicaaves i tot allò. Els nens estaven..., Però el terra és fred, també, per molt que hi hagi el sac. ( ) Una activitat que és més, és millor fer-la amb un temps que no sigui (xxx) (Mirant a Toli durant la darrera frase)
- M4OLI** [Era un dia fantàstic (dirigint-se a M7)]102
- M7OLI** [Siiii.(xxx) (Assenyalant M6)]103
- E2ARGOLI** [Si, si, si.]104
- E2ARGOLI** [També es mouen]105
- M5OLI** Buenoo, però..., és que clar, a tu també se't va atrassar molt
- M6OLI** Claar. Vam tindre el problema de la vaga d'autocars. ( ) I vem tindre que parar-la un mes, casi
- M4OLI** Però és que les olives...
- E2ARGOLI** Però la vegada [més d'hora del queee va començar ella, tampoc]106 es podia fer perquè les olives estan verdes

*Discussió 8, (489-532)*

#### d) *Combinacions d'interaccions*

Com s'ha comentat al principi d'aquest capítol, al DICES "Fem Oli!" també podem trobar combinacions de diferents tipus d'interacció en una mateixa interacció. La que trobem amb més assiduitat és el Consens amb Justificació, en 8 ocasions, on en una mateixa interacció s'arriba a un consens al voltant algun aspecte de l'activitat que s'està valorant i tot seguit ja s'inclouen les justificacions a aquest acord, per part dels/ de les participants en la interacció.

#### *Consens i Justificació 11, (645- 697)*

Aquesta combinació d'interaccions la situem a la pregunta sobre els continguts, quan es demana si els de l'activitat quedaven lligats amb el currículum escolar, fet que genera un consens positiu per part de les mestres, seguit d'una justificació amb exemples del que van treballar a classe.

**Mo** Ara , la pregunta és, sobre els continguts. Una mica els continguts que es van donar en aquesta activitat, què us van semblar. Si lligaven amb el vostre currículum, si eren adequats a l'edat dels vostres nanos. ( ) Com ho valoreu?

**M6OLI** Nosaltres, molt. [( )]<sup>128</sup>. Perquè fem les plantes.

**M5OLI** [Siii.]<sup>128</sup>

**M5OLI** I fem els aliments. ( ) Llavors pués clar, ho lligues una mica pel costat de les plantes [i després per l'aliment. ( ) A nosaltres...]<sup>129</sup>, és que ens ha anat [superbé.]<sup>130</sup>

**M7OLI** [(Assenteix)]<sup>129</sup>

**M6OLI** [Clavat.]<sup>130</sup>

**M5OLI** [Sii.]<sup>131</sup> (mirant M7)

**M7OLI** [Semblava]<sup>131</sup> fet expressament, [la veritat]<sup>132</sup>

**M5OLI** [Sii.]<sup>132</sup>

**M6OLI** Ara estem fent les plantes i a més, comm sabiem aquesta activitat ( ), els hi vem fer unn..., una miqueta de monogràfic [sobre lo que és l'olivera. Que també la nostra escola ho és. ( ) Lo que és una oliveera]<sup>133</sup>, [lo que és una oliiva]<sup>134</sup>

**T-OLI** [(Assenteix) Mmm]<sup>133</sup>

**M5OLI** [I vem sortir a l'oliveera]<sup>134</sup>, la vem miraar, la vem dibuixaar i des..., i vem contestar unes preguuntes (mira a M6 buscant confirmació). I clar, també quan vem anar allà ( ), pués ja sabien una mica més del que...

**M6OLI** Lo que era una..., una olivera. [Les paarts]<sup>135</sup>, i tot això. [Quan ja hem treballat una miqueta]<sup>136</sup> també.

**M7OLI** [Siii.]<sup>135</sup>

**E2ARGOLI** [(Assenteix)]<sup>136</sup>

**Mo** Així us va coincidir? [( )]<sup>137</sup> Us va coincidir amb el temps?

**M6OLI** [Si.]<sup>137</sup>

*Interrupció Interrupció*

**M6OLI** Amb els continguts, totalment. [Perquè]<sup>138</sup> clar, les plantes..., doncs (xxx), un tip..., un arbre, hem diferenciat també arbre, arbust i heerba, doncs també va bé per diferenciar-ho, veure-ho físicament. ( ). Vull dir

que a nosaltres ens coincideix molt. I, i..., no ho sé...  
(es gira i busca la intervenció de M4)

### Consens i Justificació 11, (645- 697)

També trobem altres combinacions de dos tipus d'interacció, tal i com hem vist a la taula 7.1.1:

- Discussió i Justificació: en 3 ocasions.
- Discussió i Consens: 2

I fins i tot de combinacions dels tres tipus d'interacció, però que apareixen en comptades ocasions al DICES "Fem Oli!":

- Discussió, Consens, Justificació: 1

#### 7.1.2- Seqüències d'interacció

Després d'analitzar les diferents interaccions del DICES i les relacions que s'estableixen entre elles, no hem detectat un patró definit d'interacció entre els/ les diferents participants al DICES "Fem Oli!". En la següent taula 7.1.2, amb la corresponent llegenda, podem observar la distribució i el nombre de les diferents seqüències d'interacció que apareixen al llarg del desenvolupament del DICES:

<b>Distribució de les diferents seqüències d'interacció al llarg del DICES Fem Oli!</b>												
<b>Seqüència d'interacció</b>	<b>Preguntes DICES</b>											
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>Total</b>
<b>Consens</b>	2	1	1	0	0	3	0	1	1	7	0	<b>16</b>
<b>Justificació</b>	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	<b>3</b>
<b>Discussió</b>	1	0	2	1	0	2	1	2	0	0	0	<b>9</b>
<b>Consens- Justificació</b>	1	1	1	0	2	2	0	0	2	2	2	<b>13</b>
<b>Discussió- Consens</b>	0	0	1	1	2	0	0	1	0	0	0	<b>5</b>
<b>Consens- consens</b>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>1</b>
<b>Discussió- Justificació</b>	1	0	1	0	0	0	0	2	1	0	0	<b>5</b>
<b>Discussió- Justificació- Consens</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	<b>1</b>
<b>Consens- Discussió- Justificació</b>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>1</b>
<b>Discussió- Consens- Justificació</b>	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>1</b>
<b>Consens/ justificació- Justificació</b>	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>1</b>
<b>Consens/ justificació- Discussió- Justificació</b>	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>1</b>
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>57</b>

Taula 7.1.2- Distribució de les diferents seqüències d'interacció al llarg del DICES "Fem Oli!"

Si analitzem les dades de la taula 7.1.2, podem veure com hi ha seqüències d'interaccions al voltant d'un o varis tema/-es, on només hi ha un tipus d'interacció (una discussió o un consens sobretot o una justificació en menor mesura, normalment sense que la qüestió vagi a més). Però també trobem seqüències d'interaccions amb combinacions d'interaccions, com per exemple la de consens seguida per justificació, que és la més freqüent o la discussió seguida de consens o la discussió seguida de justificació, aquestes dues, en menor proporció. També trobem altres combinacions de dos i de tres interaccions, tot i que en aquest cas, apareixen poques vegades al llarg del DICES; això no vol dir però, que aquestes seqüències d'interacció no acabin generant un diàleg cogeneratiu, tal i com veurem en el capítol 8 de Resultats.

Preguntes DICES	
1- Valoració inicial 2- Entorn- temporització 3- Continguts 4- Treball previ i posterior 5- Estratègies didàctiques 6- Participació infants 7- Reunió prèvia 8- Material 9- Valoració final 10- Potencialitats- Milllores 11- Avaluació- DICES	<p>Pel que fa a la distribució de les seqüències d'interacció al llarg del DICES, aquestes es troben força repartides en les diferents preguntes, destacant les de la valoració general, als continguts, a la participació dels infants i al material, totes aquestes amb força heterogeneïtat de seqüències; en canvi, a la de potencialitats- milllores, també hi tenen lloc moltes seqüències d'interacció, però la majoria són consensos.</p> <p>Tot seguit es descriuen una sèrie d'exemples de seqüències d'interacció (les més presents en el DICES), amb les corresponents transcripcions. Comencem amb la que és</p>

Llegenda Taula 7.1.2 més freqüent: el consens seguit de justificació.

### *Consens 20, (1186-1204)/ Justificació 20 (1206-1225)*

En aquest cas, a la pregunta sobre estratègies didàctiques, en un primer moment les mestres mostren consens en valorar-les de forma positiva, per tot seguit justificar el sentit de les seves valoracions (molt pràctic, ben estructurat,...), amb exemples.

**Mo** Una mica és...., haviam..., aaa..., que parreu una mica e..., el que són estratègies didàctiques. O sigui, la manera com ( ) van treballar, com van encarar l'activitat els educadors. Tan com ho va veure vosaltres i els educadors què..., que us va semblar la vostra (xxx)...., com fer una mica d'autovaloració

**M7OLI** Em va semblar molt [bé.]<sup>221</sup>

**M6OLI** [A mi]<sup>221</sup> em [va agradar. [Molt bé]<sup>223</sup>]<sup>222</sup> com ho feu.

**M4OLI** [Anna. ( ) Molt bé!]<sup>222</sup>



M7OLI [Sii.]<sup>223</sup>  
M6OLI [(Riu mirant a M4)]<sup>224</sup>  
M7OLI [(Al principi rient) Si]<sup>224</sup>, sii. ( ) De veritat, [eh?]<sup>225</sup>  
T-OLI (Riu)

*Consens 20, (1186-1204)*

M5OLI [Va ser]<sup>225</sup> molt pràctic, senziill, o sigui, fàcil [de feer, els nens [ho van]<sup>226</sup> enganxar de seguida perquè no hi havia gaire dificultat]<sup>227</sup>. [Jo crec que estava molt bé.]<sup>228</sup>  
T-OLI [(Assenteix)]<sup>226</sup>  
M7OLI [(Assenteix)]<sup>227</sup>  
M7OLI [(fa que no amb el cap) I ho]<sup>228</sup> feien..., bueno..., [vull dir..., [al fer-ho directee]<sup>230</sup>]<sup>229</sup>, amb tot el material..., vull dir[....]<sup>231</sup>Jo vaig trobar que estava molt bé, eh?  
M4OLI [(Assenteix)]<sup>229</sup>  
M6OLI [Paciènciaaaa...]<sup>230</sup>  
M5OLI [Mmm.]<sup>231</sup>  
M6OLI Tot molt ben..., estructurat. Portaves tot, tot perfectament el material que caliaa..., vull dir..., bueno, molt..., molt bé

*Justificació 20 (1206-1225)*

Altres vegades observem com després d'una discussió s'arriba a un consens al voltant del tema debatut, tal i com podem apreciar en el següent exemple del DICES analitzat:

*Discussió 21, (1227-1309)/ Consens 21, (1311-1344)*

Altre cop dins la pregunta de les estratègies didàctiques, després dels consens amb justificació al voltant de la valoració positiva de les estratègies didàctiques. En un primer moment de la interacció hi ha una discussió entre els/ les participants al voltant del comportament dels infants a l'activitat, en relació a algunes de les estratègies didàctiques desenvolupades, amb la inclusió d'exemples de vivències per part d'alguns/-es dels/ de les participants. En un segon apartat de la interacció, els/ les participants estan d'acord que hi ha estratègies didàctiques a l'activitat que serveixen per calmar als infants després d'estar molt de temps fent una mateixa cosa (aspecte que preocupa força als/ a les educadors/-es).

**E2ARGOLI** Això depèn del grup, eh? Hi van haver grups que van costar més..., i eren més..., [moguts.]<sup>232</sup>

**M4OLI** [Això tothom, eh?]<sup>232</sup> No solament (xxx). Tots (xxx)

**M7OLI** Més moguts. El meu grup [et devia costar]<sup>233</sup> [una mica més, potser?]<sup>234</sup>

**T-OLI** [Si, no?]<sup>233</sup> (Mirant a M4)

**M6OLI** [Nooo.]<sup>234</sup> [El teu Carme, vols dir?]<sup>235</sup>

**E2ARGOLI** [Ara, no ho recordo.]<sup>235</sup>

**M6OLI** [(xxx)l'Iann. Te'n recordes del meu Ian?]<sup>236</sup> (Tocant el braç d'E2, amb complicitat)

**E3ARGOLI** [Jo vaig tenir el teu grup (mirant a M7)]<sup>236</sup>

**M7OLI** [(S'acosta a E3 per escoltar què diu) [Ah!]<sup>237</sup> I vas anar tu...]<sup>238</sup> I anàveu tots dos (assenyalant a E2 i E3), no?, amb el meu grup. [I veu anar tots dos.]<sup>239</sup>

**E2ARGOLI** [Sii. Jo crec que si. (rient)]<sup>237</sup>

**E3ARGOLI** [I vaig anar jo. (mirant a M7)]<sup>237</sup>

**E3ARGOLI** [Em sembla que si.]<sup>238</sup>

**E2ARGOLI** [Ah!, perquè al principi vem anar tots dos]<sup>239</sup> [( )]<sup>240</sup>. A les vostres dues (referint-se a M7 i M5), crec que vem anar els doos... ( ) [I llavors amb vosaltres (mirant a M4), ja vaig venir jo, oi? ( ) [Si.]<sup>243</sup><sup>241</sup>

**E3ARGOLI** [Al principi vem anar tots dos...]<sup>240</sup>

**M7OLI** [(Assenteix, primer mirant a E2 i després a M4)]<sup>242</sup>

**M4OLI** [Sii.]<sup>243</sup>

**E2ARGOLI** Iiii..., bueno és això, és depèn del grup iiii..., va haver..., van haver alguns grups, quee des del matí, potser no vem marcar prou... ( ), que va ser com laa..., no que si des del matí ja estaven així com: "Bueeno...", que siiiii..., costava molt fer-los callar i aixií. A la tarda va costar més, clar. ( ) A més que a la tarda ja estan cansaats. ( ) I és com que has de..., d'estar molt atents

**Mo** Jo vaig..., veient tot el vídeo de la, de la teva classe.... (referint-se a M7) ( ) Veient eel matí i la tarda... Hi havia un punt a la tarda..., [( )]<sup>244</sup> No. Era ja..., mmm..., dispersió. Bueno, que era normal. Ja era cap al final, però és un punt que es..., es pot veure clarament, com els nens ja... Un cantant la cançó del Cacaolat, l'altre nosequè[[...]<sup>245</sup>, tothom anava...]<sup>246</sup>

**M7OLI** [Que ningú escoltava]<sup>244</sup> (fent que no amb el cap)

**M6OLI** [(Riu)]<sup>245</sup>

**T-OLI** [(Somriu)]<sup>246</sup>

**M5OLI** [Però també ho fan a la classee.]<sup>247</sup>

**M7OLI** [Noo, no. ( ). Però...]<sup>247</sup>, bueno també és una classe, ja us ho dic, que és molt moguda i d'allò... Però, clar potser es que també necessiten estones curtes. [Són uns nens...]<sup>248</sup> [que,que, la quina ja d'allò]<sup>249</sup>, porten ja una estona, ja necessitennn...

**M4OLI** [(Assenteix) Sii.]<sup>248</sup>

**M6OLI** [Siii. (xxx)]<sup>249</sup>

**Mo** Era bastant ja cap al final, eh? Es una cosa [que veies...]<sup>250</sup>  
No, no..., [vull dir, potser...]<sup>251</sup>

**M7OLI** [Sii.]<sup>250</sup>

**M7OLI** [Ja en tenim prou]<sup>251</sup>. No, com vols dir? Que (xxx)...

**Mo** Que tam..., que tampoc no era allò una disbauxa, no, no. Però es veien punts, que deies: "Oita aquí ja... ( ), la tensió ja ha anat una micaa..." [Nosaltres els grans també...]<sup>252</sup>, també ho fem [(xxx).]<sup>253</sup>

**M7OLI** [Aaa menos.]<sup>252</sup>

#### *Discussió 21, (1227-1309)*

**M6OLI** [A nosaltres]<sup>253</sup> ens va anar millor perquè vas tallar amb el vídeo (mirant a E2)... [I vam tallar mitja activitat]<sup>254</sup> [( )]<sup>255</sup>. Vem canviar d'aula. El va [moure. Vam anar a l'aula. Vem]<sup>256</sup> veure l'activitat i vem tornar. I això va perfecte, perquè els talles, no? [( )]<sup>257</sup> I això els va fer [estar més tranquilets, jo crec, [eh?]<sup>259</sup>]<sup>258</sup>

**E2ARGOLI** [(Assenteix) Siii.]<sup>254</sup>

**E2ARGOLI** [Sii.]<sup>255</sup>

**M4OLI** [Aaah. (xxxx). (Assenteix)]<sup>256</sup>

**E2ARGOLI** [Mmm.]<sup>257</sup>

**M7OLI** [(Assenteix)]<sup>258</sup>

**M4OLI** [Estar assentats]<sup>259</sup> tota l'hora i mitja, pués al cap d'una hora, pobres, per molt bons [que siguin]<sup>260</sup>, ja no poden aguantar [l'ànima.]<sup>261</sup>

**E2ARGOLI** [Siii.]<sup>260</sup>

**M7OLI** [Siii. (Mirant M4)]<sup>261</sup>

**E3ARGOLI** Lo del PowerPoint té una mica aquest efecte, [no?]<sup>262</sup>

**M7OLI** [Poder]<sup>262</sup> això no ho hem dit i poder va ser la tarda , poder se'ls hi va fer llarg. Però de fet era..., molt amena, no?, per vosaltres (referint-se a E2), perquè ho

feieu..., (xxx) per l'atenció d'ells..., sembla que ja en tenien..., ja estaven cansats, no?

**E2ARGOLI** Es com la presentació d'ordinador, és una estona que es queden com (xxxx)

### *Consens 21, (1311-1344)*

En menor mesura, trobem interaccions on primer hi ha una discussió, seguida d'una justificació, per acabar amb una nova discussió o justificació; o seqüències completes de consens, justificació i discussió. (Veure Quadre resum a l'annex 3, amb el resum de les diferents interaccions al DICES "Fem Oli!").

Finalment, trobem seqüències d'interaccions que apareixen en un determinat moment del DICES i que tornen a aparèixer més endavant a la conversa, com passa en el següent exemple:

### *Discussió 16a i Consens 16a, (933-1001)/ Discussió 16b, (1073- 1085, 1087-1122)*

On a la pregunta sobre els continguts es comença una discussió al voltant del lligam dels continguts amb l'activitat i el fet de que els infants els entenguin o no; aquesta es relaciona amb la temporització, quan es comenta que si l'activitat a la Masia fos de tot el dia hi hauria temps per a tot; és on hi ha un primer acord entre els/ les participants. Per tot seguit, relacionar-ho amb el fet que s'expliquin millor a les mestres les proves de la gimcana, fent un document previ amb una bona explicació, que rep el consens dels/ de les participants al DICES.

Posteriorment, a la pregunta sobre el Treball previ i posterior, es torna a parlar de les proves de la gimcana i el fet de que en la documentació prèvia no s'expliquin amb detall i es torna a incidir en la possibilitat de fer un material previ més ben explicat.

**M6OLI** De totes maneres, que els nens descobreixin, també està bé, eh? Que els nens descobreixin i [que no els hi donguis tot mastegat. També és una manera que els fas pensar]<sup>176</sup>. Vull dir que...( ), tampoc és dolent. Lúnic que si, que els adults, hem de sapiguer el que volem que facin, saber-ho, no? Però, ( ) que ells descobreixin i que alguna cosa sigui aixís, pués és cu..., jo penso que és bo. Més aviat. Que no tot mastegat, no? Sinó semblen tonto, pum. [S'ha de pensar.]<sup>177</sup>

**T-OLI** [(Assenteix) Mmm.]<sup>176</sup>

**E2ARGOLI** [Però això s'arreglariaa...]<sup>177</sup>, s'arreglaria amb una posada en comú, després de la gimcana. ( ) D'ajuntar-nos tots [allà als saacs i..., i de parlar de cada

provaa]<sup>178</sup>. [ ]<sup>179</sup> El que passa que no hi temps. Aquí [és on faltava el temps, que ho volíem fer des del principi, ( ) peroò]<sup>180</sup> em sembla que amb cap escola hem tingut temps, perquè ja era [l'hora d'anar a l'autobus]<sup>181</sup>

- M4OLI** [(Assenteix)]<sup>178</sup>
- M5OLI** [Mmm.]<sup>179</sup>
- M6OLI** [Mmm.]<sup>179</sup>
- M7OLI** [(Assenteix)]<sup>180</sup>
- M5OLI** [Però...( )]<sup>181</sup> Però potser...( ) Si ens quedéssim allà tot el diia..., [pués llavors es podria...]<sup>182</sup>
- E2ARGOLI** [Clar. ( ) Clar, clar... ]<sup>182</sup>( ) Ja guanyaríem estona, si.
- M5OLI** Perquè clar, sinó vens al cole, després torna a venir vosaltres. O sigui, és una mica... [ ]<sup>183</sup>
- E2ARGOLI** [Mm.]<sup>183</sup>
- T-OLI** I també expliquen..., expliquen abans i millor als profes... ( ), [no?]<sup>184</sup>
- E2ARGOLI** [Sii.]<sup>184</sup> Passen laaa....
- T-OLI** Explicar els continguts una mica més..., i tot això. Bueno, que també és complicat, perquè...(xxx) , falta trobar el temps, [iii..., tot això, eh?]<sup>185</sup>( ) Intentar fer un material una mica més ben fet...
- M6OLI** [Clar. ( ) És difícil.]<sup>185</sup>
- E2ARGOLI** No, però si. Ara el tenim, tenim explicat cada prova i es pot fer en plannn fitxa, ( ) [per donar-els-hi a cada mestre quan...( )], bueno, amb tots els [continguts]<sup>187</sup>.]<sup>186</sup>
- T-OLI** [(Assenteix)]<sup>186</sup>
- M7OLI** [(Assenteix)]<sup>187</sup>
- E3ARGOLI** [Però continuant]<sup>187</sup> tenint la seva només, no?
- E2ARGOLI** [Bueno, però es pot enviar per mail abaans, llavors]<sup>188</sup> [llegeixen les quatre provees...( )]<sup>189</sup> I ja saben que treballen els nens
- E3ARGOLI** [(Assenteix)]<sup>188</sup>
- M6OLI** [Si, això..., això estaria bé, això estaria bé]<sup>189</sup>
- M6OLI** Això està bé. Perquè després a l'hora de fer preguntes saps una mica lo que diu
- E2ARGOLI** Vale, mmm ( ). Si.

*Discussió 16a i Consens 16a, (933-1001)*

**M4OLI** [(xxx)]<sup>199</sup> el que he explicat abans, eh? (xxx) les quatre activitats, ens han explicat l'activitat general, (xxx), com estaven..., fent caure les olives..., com feien les olives (xxx)

*Interrupció Interrupció*

**M4OLI** I dibuixar una olivera. Que també els hi va cridar molt l'atenció com eren les oliveres. Sent tan cargoladees... Els noms que es van posar tambeé... Tenien significat i també els hi va agradar el nom.

**E2ARGOLI** El nom de cada equip..., [que es van posar.]<sup>200</sup> ( ) Mmm.

**M4OLI** [El nom de cada equip.]<sup>200</sup>

(...)

**E2ARGOLI** (xxx) potser siiiii..., el material que vam enviar nosaltres? (preguntant a Mo)

**Mo** Hi ha una mica de tot. Tant..., el seu tre..., el treball que van fer amb vosaltres, més com autodidàctes i el...

*Interrupció Interrupció*

**Mo** Tu Anna, què volies comentar del...

**E2ARGOLI** No perquè em pensava que preguntaveess, sobre el material que havíem enviat[ nosaltres ]<sup>201</sup>

**Mo** [Les dues coses]<sup>201</sup>, les dues coses.

**E2ARGOLI** Que nosaltres només els hi vam, vam enviar, doncs la fitxa de descripció de l'activitat. [( )]<sup>202</sup> I potser si que estaria bé, això, [enviar les proves més ben explicadees iii...]<sup>203</sup>( ), i no ho sé sii... (xxx) [no ho sé]<sup>204</sup>

**Mo** [Mmm.]<sup>202</sup>

**M7OLI** [(Assenteix)]<sup>203</sup>

**M6OLI** [(xxxx) una cosa...]<sup>204</sup>

**M7OLI** [La única cosa, perquè (xxx)]<sup>205</sup>

**M5OLI** [No..., si, lo de la gimcana que quedava una [mica...]<sup>206</sup>]<sup>205</sup>

**M7OLI** [Siiii.]<sup>206</sup>

**M5OLI** Com dient: "Vale, pu..., pués ja..., ja ens ho..., ja veurem allà...(mirant a M7)

**M7OLI** Sii.

*Discussió 16b, (1073- 1085, 1087-1122)*

## 7.2. Resumint

Tal i com hem pogut veure en l'anàlisi de les interaccions al DICES "Fem Oli!", no existeix un patró clar d'interacció. Si que observem seqüències que es van repetint al llarg del DICES (principalment de consens seguit de justificació), però la norma general es que trobem combinacions dels diferents tipus d'interacció o d'interaccions soles amb autonomia pròpia dins del DICES. Les principals troballes de l'anàlisi són les següents:

### 7.2.1- Els tipus d'interacció

- El consens: la més freqüent. S'inicia amb una valoració o una pregunta.
- La justificació: molts cops la trobem darrera d'un consens.
- La discussió: pot portar a un consens o generar una nova discussió.
- Les combinacions d'interaccions: Aquestes combinacions juguen el mateix paper que una interacció simple dins de la conversa. El consens amb justificació és la combinació d'interaccions més freqüent. Amb menor freqüència hi ha la discussió amb justificació, la discussió amb consens i la discussió amb consens i amb justificació .

### 7.2.2- Les seqüències d'interacció

No existeixen uns patrons definits d'interacció. Trobem diferents combinacions d'interaccions que poden agafar un rol determinat dins de la conversa avaluativa. Poden aparèixer en un moment de la conversa i reprendre's més tard, seguint el mateix tema, a la mateixa pregunta del DICES on han sorgit o fins i tot en una altra qüestió posterior.

- Un tipus d'interacció: el consens o la justificació. No va a més.
- El consens i la justificació: és el patró d'interacció més comú al DICES.
- La discussió seguida d'un consens.
- La discussió seguida d'una justificació, que va seguida per una altra discussió/ justificació (poc freqüent).
- El consens seguit d'una justificació i a la vegada, seguida per una discussió (també poc freqüent al DICES).
- A les preguntes de valoració inicial, continguts, participació d'infants i material, és on trobem una major heterogeneïtat de seqüències d'interacció.

## **F8- EXISTEIXEN MOMENTS DE DIÀLEG COGENERATIU EN LES CONVERSES DELS/ DE LES PARTICIPANTS AL DICES?**

### **Introducció**

Durant la realització del DICES, hi ha determinats moments on algun/-s participant/-s realitzen valoracions sobre una determinada qüestió que genera una tensió. En cap moment ens referim a situacions que generen mal ambient entre els/ les participants, sinó a moments on apareixen discrepàncies, sobretot en relació a vivències de l'activitat (unes mestres van veure unes fotografies, en canvi d'altres van veure una presentació amb ordinador), o quan valoren de forma crítica algun aspecte de l'activitat (per exemple en relació al resultat final de l'activitat, que surt poc oli). Aquestes situacions on apareixen conflictes, són ideals per a l'aparició de Diàlegs cogeneratius, interaccions on tots/-es els/ les participants conversen al voltant d'una qüestió i acaben arribant a un consens sobre la possible solució a la problemàtica generada per la tensió. A l'annex 3 hi trobem un llistat de les 14 tensions que es generen al llarg del DICES "Fem Oli!". Només en 5 podem arribar a la conclusió que s'arriba a un consens després d'una negociació entre els/ les participants i que per tant es genera un Diàleg cogeneratiu. En



les 9 restants, la negociació o bé queda a mitges, o s'arriba a un consens poc estable. En aquests casos, caldrà esperar a l'anàlisi de la trobada amb els/ les educadors/-es, després de realitzar els diferents DICES que es van portar a terme per avaluar les noves activitats sobre agroecologia del PDE de Sant Cugat del Vallès, per tal de comprovar si s'arriben a generar millores a les activitats que s'acabin introduint de cara al següent curs escolar (veure capítol 9 de resultats).

Aquest capítol 8 de resultats s'estructurarà diferenciant les tensions que no generen Diàlegs cogeneratius (9 de 14), de les que si (5 de 14).

Les primeres s'agruparan en tres grups:

- les que la proposta de millora ja s'aplica a l'activitat: 4 tensions
- les que no generen propostes de millora: 3 tensions
- les que es "normalitzen" perquè no passa res o ja es donen en d'altres àmbits: 2 tensions.

A cadascun d'aquests grups s'especificaran quines tensions en formen part i se'n posarà una d'exemple, mostrant el fragment de la interacció que s'hi produeix.

Per altra banda, es descriuran els Diàlegs cogeneratius (els Judicis valoratius compartits) identificats. En aquest cas, les 5 tensions que els generen s'enumeraran dins la descripció dels 4 Diàlegs cogeneratius analitzats (al Diàleg cogeneratiu 4, hi conflueixen 2 tensions):

- Diàleg cogeneratiu 1: Resultat final de l'activitat
- Diàleg cogeneratiu 2: Les mestres no saben de què van les activitats de la gimcana.
- Diàleg cogeneratiu 3: La reunió prèvia ha de ser amb les mestres.
- Diàleg cogeneratiu 4: La propietat de la Masia i la manca d'infraestructures.

A cada apartat s'identificaran les tensions que generen els Diàlegs cogeneratius, s'inclourà un esquema amb la seva estructura i es descriuran les diferents interaccions que els conformen, incloses les corresponents transcripcions dels fragments analitzats.

També s'inclou a la part final del capítol, un quadre resum amb totes les seqüències d'interacció organitzades per preguntes i pels moments on apareix una tensió.

En aquest capítol 8 de Resultats, es donarà resposta a la subpregunta 3.2 "Com es construeix un Judici valoratiu compartit per tal d'avaluar activitats d'Educació per a la

Sostenibilitat?", corresponent a la pregunta específica 3 del bloc de preguntes de recerca al voltant de les funcions del Discurs avaluatiu (figura 17).

### FUNCIONS DEL DISCURS AVALUATIU

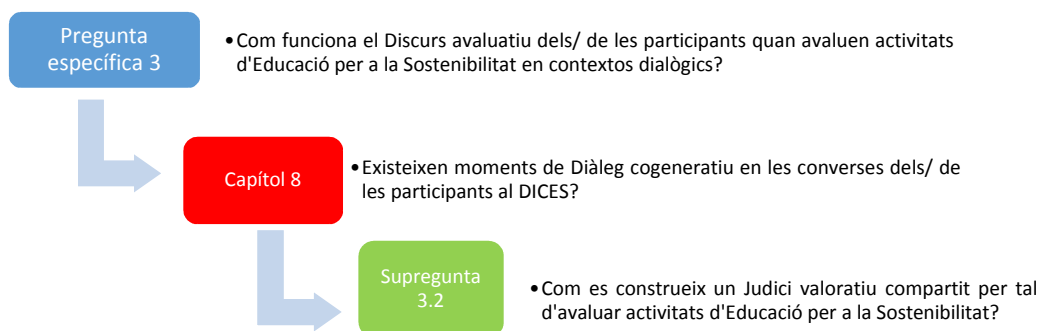


Figura 17- Relació Capítol 8 de resultats amb preguntes de recerca

Tot seguit s'inclou el quadre resum 9, on podem trobar un llistat de les diferents tensions que es generen al llarg del desenvolupament del DICES "Fem Oli!". Se n'especifica una breu descripció, sobre quin/-s tema/-es tracta, a quines preguntes del DICES les podem trobar i finalment, si es genera un Diàleg cogeneratiu o no (en aquest cas s'especifica que és el què passa).

Caracterització de les tensions al DICES "Fem Oli!"				
Tensió	Descripció	Tema	Preguntes	Resultat
1	Resultat final de l'activitat- Surt poc oli	Resultat final de l'activitat	Valoració activitat general Valoració final Potencialitats- millores	Diàleg cogeneratiu 1
2	Algunes mestres van veure fotos i a la resta d'activitats es va fer una presentació per explicar el procés de fer oli	Estratègies didàctiques	Valoració activitat general	Solució aplicada directament a l'activitat: A la presentació les fotografies es veuen millor
3	Perquè algunes classes tenien els gots de filtrat i d'altres no?	Estratègies didàctiques	Valoració activitat general	Solució aplicada directament a l'activitat: es deixen gots amb filtrat per veure com la capa d'oli va surant
4	Mestres volien una programació d'activitats i no va poder ser	Temporització	Continguts	Tensió queda a l'aire, no s'hi dóna resposta
5	Mestres no saben què es fa a la resta de proves de la gimcana	Estratègies didàctiques	Continguts Participació infants Potencialitats- millores Treball previ i posterior	Diàleg cogeneratiu 2
6	Els infants entenen els continguts de la gimcana?	Continguts	Continguts Potencialitats- millora	Hi ha discussió però no es generen propostes
7	Activitat molt pautaada, no hi ha espai perquè els infants puguin pensar	Estratègies didàctiques	Estratègies didàctiques	Hi ha discussió però no es generen propostes
8	Problemes a l'activitat de collir olives	Estratègies didàctiques	Participació infants	Solució aplicada directament a l'activitat: donar millors arbres a les mestres
9	Situació de perill en una part del recorregut de la gimcana on infants van sols	Estratègies didàctiques	Participació infants	Com que no va passar res, no s'aprofundeix en la tensió
10	Reunió prèvia- No es fan amb les mestres que participaran a l'activitat	Reunió prèvia	Reunió prèvia Potencialitats- millores	Diàleg cogeneratiu 3
11	Perillositat d'algunes de les eines utilitzades a l'activitat de collir olives	Material	Material	No s'aprofundeix en la tensió perquè es considera que els infants ja han utilitzat eines similars a l'hort de l'escola i ja en saben el perill
12	Deficiència en les infraestructures del lloc on es realitza l'activitat	Material	Material	Diàleg cogeneratiu 4
13	Propietat de la masia i manca d'infraestructures			
14	Mida massa gran de les borrasses	Material	Material	Solució aplicada directament a l'activitat: partir-les per la meitat

Quadre resum 9: Caracterització de les tensions al DICES "Fem Oli!"

## 8.1- Tensions no generadores de diàlegs cogeneratius

S'han detectat un total de 9 tensions que no generen diàlegs cogeneratius al llarg del desenvolupament del DICES "Fem Oli" i que es poden agrupar en tres tipologies diferents:

- Tensions on la proposta de millora ja s'ha aplicat directament a l'activitat.
- Tensions on directament no es generen propostes de millora.
- Tensions "normalitzades" perquè no acaba passant res o perquè ja es donen en d'altres àmbits.

### 8.1.1- Tensions on la **proposta de millora ja s'ha aplicat** a l'activitat

Dins aquest grup hi identifiquem les següents tensions:

- **Tensió 2:** Fotografies o presentació.
  - **Interacció 5:** Discussió (298-332) i Justificació (337- 356).
- **Tensió 3:** Els gots de filtrat.
  - **Interacció 6:** Consens (358-385), Discussió (387-411) i Justificació (413-426).
- **Tensió 8:** Els millors arbres per a collir olives.
  - **Interacció 27:** Discussió (1726-1783)
- **Tensió 14:** La mida de les borrasses.
  - **Interacció 35:** Discussió (2219-2247)

Aquestes tensions fan referència a deficiències en el funcionament de l'activitat, la millora de les quals ja es va aplicar en posterior activitats i que per tant ja no generen propostes de millora per part dels/ de les participants al DICES. En el cas de la tensió 2 que es descriurà en profunditat a continuació, es va detectar que les imatges del procés de fer oli que es mostraven, eren més visibles amb una presentació d'ordinador que no mostrant fotografies. A la tensió 3 es va decidir deixar els gots de filtrat a la classe, ja que amb el pas del temps es veia més clarament la pel·lícula d'oli que s'hi generava a la superfície, perquè en el temps que durava l'activitat, era difícil d'observar aquest procés. Pel que fa a la tensió 8, per tal de facilitar la tasca dels/ de les mestres, els/ les

educadors/-es van acabar seleccionant els millors arbres per a ells/-es, a l'hora de fer la recollida d'olives. Finalment, a la tensió 14, els/ les educadors/-es es van adonar que les berrasses (les xarxes per recollir les olives que cauen de l'arbre), en les primeres activitats, eren molt grans i poc operatives per als infants. Es va decidir reduir-ne la mida, partint-les per la meitat. Per a contextualitzar les tensions en el desenvolupament del DICES, veure l'annex 3 sobre la distribució de les interaccions dels/ de les participants al DICES "Fem Oli!".

Tot seguit es descriu amb detall el cas de la Tensió 2.

### *Tensió 2 (298- 356)- Fotografies o presentació*

El context d'aquesta tensió es situa a la pregunta del DICES sobre la valoració general de l'activitat. La tensió sorgeix després d'una discussió al voltant del resultat de l'activitat. En un moment determinat, una de les mestres descriu la justificació que van donar els/ les educadors/-es per aquest fet, comparant-ho amb el procés industrial d'obtenir oli. En aquest moment, una altra mestra valora positivament la presentació que es va fer per explicar aquest procés i és aquí on es genera la tensió, ja que una de les mestres comenta que ella va veure unes fotografies sobre el procés, no una presentació amb ordinador. La tensió es desactiva quan els/ les educadors/-es comenten que va ser una millora que van introduir a l'activitat, després veure que les fotografies en una presentació per ordinador eren més visibles.

El fragment específic de la transcripció del DICES on es recull aquesta tensió és el següent:

**M6OLI** [I amb el PowerPoint ho van entendre [molt bé, eh?]<sup>65</sup>]<sup>64</sup>

**T-OLI** [(Diu que si amb el cap)]<sup>65</sup>

**M5OLI** [Ai, jo no vaig]<sup>65</sup> [veure el]<sup>66</sup> [PowerPoint]<sup>67</sup>

**E2ARGOLI** [És que...]<sup>66</sup>

**M7OLI** [nooo]<sup>67</sup>

**E2ARGOLI** És que ella [és la única...]<sup>68</sup> [(assenyalant a M5)]<sup>69</sup>

**M7OLI** [ Aaah!]<sup>68</sup> (assenyalant E2ARG i assentint)

**M6OLI** [(Riu mirant a E2OLI)]<sup>69</sup>

**T-OLI** [xxx millores (es va girant cap a M7OLI fent el símbol de cometes amb els dits)]<sup>69</sup>

M7OLI [Complicitat]<sup>69</sup>

M6OLI Ai, ai, ai, ai

E2ARGOLI Hi ha hagut una millora de l'activitat i és les fotos que passem ( ) les vem ( ) vem fer una presentacioó

M6OLI La teva classe si que la van... [(assenyalant a M7OLI)]<sup>70</sup>

M7OLI [Noo!]<sup>70</sup>

E2ARGOLI Noooo

M7OLI (Fa que no amb el cap)

M7OLI [(Assenyala a M6OLI)]<sup>71</sup> Només ha sigut la teva

E2ARGOLI [xxxxxx (Mirant a M7OLI i assenyalant primer a M6OLI i després a M7OLI)]<sup>71</sup>

E3ARGOLI [No (mirant a M7OLI)]<sup>71</sup> vam fer primer amb ella

M7OLI amb el PowerPoint

M6OLI Però van venir una estona que [es van sentar a terra]<sup>72</sup>

M4OLI [(Assenteix mirant a M6OLI)]<sup>72</sup> Jo també, eh?

M7OLI Aaah si, vem venir a veure [un moment]<sup>73</sup>, si, aprofitant ( ) [però ja...]<sup>74</sup> (assenteix amb el cap i assenyala primer a E2ARGOLI i després mirant a M6OLI)

M4OLI [(Assenteix mirant M6OLI)]<sup>73</sup>

M6OLI [(Fa que si amb el cap mirant a M7OLI) Sii]<sup>73</sup>

E2ARGOLI [És com millor perquè]<sup>74</sup> es veia molt millor ( ) perquè lees fotografies que portàvem eren una mica petitees i no ho acaben de veure bé ( ) i amb el PowerPoint ja podien veure els detalls [i ells mateixos ja preguntaven...]<sup>75</sup>

*Tensió 2, (298- 356)*

### 8.1.2- Tensions on directament **no es generen propostes** de millora

Dins aquest grup hi identifiquem les següents tensions:

- **Tensió 4:** La programació d'activitats.
  - **Interacció 12:** Discussió (701- 714)
  
- **Tensió 6:** Els continguts s'adapten al nivell educatiu dels infants?
  - **Interacció 15a:** Discussió (863-895) i Justificació (912-931)
  - **Interacció 15b:** Consens- Justificació (2681-2711)

- **Tensió 7:** L'activitat és molt pautaada.
  - **Interacció 23:** Discussió (1446-1557) i Consens (1559-1596)

En aquest cas les tensió queden sense resposta, ja que o bé un dels/ de les participants no dóna peu a iniciar un debat al voltant de la qüestió valorada (cas de la tensió 4 sobre la programació d'activitats, que es descriurà amb profunditat seguidament) o bé si que hi ha un debat, però no es generen propostes de millora i s'acaba canviant de tema (seria el cas de la tensió 6 al voltant de si els continguts que es donen a l'activitat estan adaptats al nivell educatiu dels infants; o bé la tensió 7, on alguna de les mestres considera que l'activitat és molt pautaada i els/ les educadors/-es creuen que no hi ha espai perquè els infants puguin pensar). Novament, per a contextualitzar aquestes tensions al DICES, consultar el l'annex 3 sobre la distribució de les interaccions dels/ de les participants al DICES "Fem Oli!". Seguidament es descriu la tensió 4 amb més detall:

#### *Tensió 4 (701-714)- La programació d'activitats*

Aquesta tensió es contextualitza a la pregunta sobre els continguts que es donen a l'activitat, on un dels aspectes que es demana a les mestres és si coincideixen amb els del currículum escolar. Les mestres ho justifiquen amb el fet que a nivell de temporització els hi coincideix molt. És en aquest moment on una de les mestres fa aparèixer la tensió dirigida al tècnic de l'ajuntament, al voltant de les dificultats que van tenir per programar activitats que els coincidissin amb el que estaven treballant a l'aula. El tècnic no continua la discussió, ja que s'entén que era una qüestió que quedava fora del marc del DICES, centrat en l'avaluació d'una activitat concreta i no en el funcionament del PDE.

El fragment de la transcripció corresponent a la tensió 4 és el següent:

- M4OLI**                        Nosaltres que hem fet un projecte de transformació d'aliments. Que són tres aliments. [Vem fer]<sup>139</sup> el vi, el raïm amb el vi. Eeel..., la oliva amb l'oli. I al final de curs farem el blat amb el pa. És....[(xxxx)]<sup>140</sup>, els tres temes[(     )]<sup>141</sup>. Perquè clar, volíem a començament de gener. I ens vas dir que no. (mirant a T-oli). [A gener no, perquè en volíem un per cada]<sup>142</sup> trimestre.
- T-OLI**                        [(Assenteix) Mmm.]<sup>139</sup>
- T-OLI**                        [(Assenteix) Mmm.]<sup>140</sup>
- M7OLI**                        [Molt bé. (prèviament va assentint)]<sup>141</sup>
- T-OLI**                        [(Assenteix i somriu i acaba amb una ganyota de "glups!")]<sup>142</sup>

*Tensió 4, (701-714)*

8.1.3- **Tensions “normalitzades”** perquè no acaba passant res o perquè ja es donen en d’altres àmbits.

Dins aquest grup hi identifiquem les següents tensions:

- **Tensió 9:** Perill a la gimcana
  - **Interacció 29:** Consens (1859-1886)
  
- **Tensió 11:** Eines de recollir olives perilloses
  - **Interacció 31a:** Discussió- Justificació (2036-2052)
  - **Interacció 31b:** Justificació (2249-2260)

En aquest tipus de tensions, tot i generar el moment de tensió i debatre’l, el consens a que s’arriba no és per a solucionar o millorar l’aspecte que crea la tensió, sinó que es justifica la situació i es desactiva la tensió. Així ho veiem a la tensió 9 quan es parla de la perillositat del recorregut de la gimcana, tensió que s’aprofundirà seguidament; o bé a la tensió 11, quan és parla de la perillositat dels rasclets per fer caure les olives dels arbres, però que es desactiva justificant que els infants estan acostumat a treballar amb eines “perilloses” a l’hort de l’escola i que tenen cura de no fer-se mal. Per tal de contextualitzar aquestes tensions al DICES, es recomana veure el Annex 3 sobre la distribució de les interaccions dels/ de les participants al DICES "Fem Oli!". Seguidament es descriu la tensió 9 amb més detall:

#### *Tensió 9 (1859- 1886)- Perill a la gimcana*

El context d’aquesta tensió es situa en el marc de la pregunta 9 del DICES, sobre la participació dels infants. En aquesta pregunta es comença parlant de la gimcana per l’autonomia que donava als infants (anaven de prova en prova, seguint un itinerari, sense la supervisió d’un adult), fet que es valora de forma molt positiva per tots/-es els/ les participants. Però és en aquest moment que una de les mestres fa emergir una tensió quan comenta que en un determinat moment de la gimcana els infants anaven d’una prova a una altra sols, i passaven per un camí per on circulaven cotxes. Hi ha consens entre els/ les participants acceptant aquesta situació de risc, però com que no va passar res, la tensió es desactiva i no s’afronta una solució a la possible problemàtica (tot i que és un tema que també es toca de forma indirecta quan sorgeix la tensió al voltant del desconeixement de la resta de proves de la gimcana, per part de les mestres i on es fan propostes que podrien ajudar a solucionar aquesta qüestió –una mestra alliberada, per exemple-). El fragment de la transcripció corresponent a la tensió 9 és el següent:



- M4OLI** [[Aquella miqueta d'espai]<sup>382</sup> que tenen d'anar que [és molt segura...]<sup>383</sup> jo vaig trobar un camió en allí que anava ( ) que anava... que això em va fer una [( ) el primer grup que va fer el canvi hi havia un camió]<sup>384</sup> [allí ( ) es tindria de buscar poder un altre camí per anar des dels ametllers fins a l'hort.]<sup>385</sup>
- M6OLI** [(riu)]<sup>383</sup>
- T-OLI** [(Assenteix amb el cap)]<sup>384</sup>
- E3ARGOLI** [(Assenteix amb el cap) Mmmm (va fent que si amb el cap)]<sup>385</sup>
- M7OLI** [(Assenteix amb el cap)]<sup>386</sup>
- M6OLI** [Si hi havia un camió ( ) també]<sup>386</sup>
- M4OLI** Si. I em va donar un susto d'espant, després va marxar el camió i ja va ser fantàstic. Els altres grups van ser fantàstics
- M6OLI** Si, això dels cotxes poder si que s'hauria de mirar. Perquè el dia que jo estava [també n'hi havia un.. quepassa estava parat, però Bueno]<sup>387</sup>
- M7OLI** [(Va fent que si amb el cap i estossega)]<sup>387</sup>
- M5OLI** Si, si.
- E3ARGOLI** Hi ha vàries coses d'adequació de l'espai Si (fa que si amb el cap)

*Tensió 9, (1859- 1886)*

## 8.2- Tensions generadores de diàlegs cogeneratius

Tot i que no són molt presents al DICES, si que trobem moments on una tensió acaba generant una negociació entre els/ les participants per arribar a un consens al voltant d'una possible solució a una problemàtica detectada en el desenvolupament de l'activitat. Tot seguit s'analitzaran els quatre diàlegs cogeneratius que s'han identificat al llarg del desenvolupament del DICES "Fem Oli!" i que s'han generat a partir de 5 tensions (hi ha un diàleg cogeneratiu on hi conflueixen dues tensions). Els diàlegs cogeneratius analitzats i les seves corresponents tensions generadores s'enumeren tot seguit:

- **Diàleg cogeneratiu 1: Resultat final de l'activitat**
  - **Tensió1: Surt poc oli.**

- **Interacció 3a:** Consens (159-177), Consens (183-203), Consens (218-233) i Justificació (235-294)
  - **Interacció 3b:** Discussió- justificació (2336-2466)
  - **Interacció 3c:** Consens (2492-2506)
  - **Interacció 3d:** Consens (2536-2572)
  - **Interacció 3e:** Consens (2619-2633)
- **Diàleg cogeneratiu 2:** Les mestres no saben de què van la resta de proves de la gimcana
- **Tensió 5:** Desconeixement de les proves de la gimcana
    - **Interacció 14a:** Discussió (747-774), Consens (776-784) i Justificació (786-857)
    - **Interacció 14b:** Discussió (1800-1841)
    - **Interacció 14c:** Consens (2588-2602)
    - **Interacció 16a:** Discussió, Consens (933-1001)
    - **Interacció 16b:** Discussió (1073-1085)
- **Diàleg cogeneratiu 3:** La reunió prèvia ha de ser amb les mestres
- **Tensió 10:** La reunió prèvia no es fa amb les mestres
    - **Interacció 30a:** Discussió (1896-2032)
    - **Interacció 30b:** Consens (2598-2602)
- **Diàleg cogeneratiu 4:** La propietat de la Masia i la manca d'infraestructures
- **Tensió 12:** Deficiència a infraestructures
    - **Interacció 32:** Consens (2096-2113)
  - **Tensió 13:** Propietat de la Masia i manca d'infraestructures
    - **Interacció 34a:** Discussió- Justificació (2159-2217)
    - **Interacció 34b:** Discussió (2262-2295)

Tot seguit es descriuen els quatre diàlegs cogeneratius identificats. Primer de tot es mostrarà un esquema de com s'estructuren les tensions i les diferents interaccions, per

tot seguit fer una descripció detallada de cada interacció que conforma el diàleg cogeneratiu; s'inclouen les corresponents transcripcions de les esmentades interaccions. Per a contextualitzar els diferents diàlegs cogeneratius en el desenvolupament del DICES, veure l'annex 3, sobre la distribució de les interaccions dels/ de les participants al DICES "Fem Oli!".

### 8.2.1- **Diàleg cogeneratiu 1:** Resultat final de l'activitat- surt poc oli

El cas més clar de diàleg cogeneratiu el tenim a la Tensió 1, quan es qüestiona el resultat de l'activitat, ja que surt molt poc oli, ja que l'expectativa dels/ de les participants era que en sortís més. En aquest cas, es tracta d'una tensió que va apareixent al llarg del DICES "Fem Oli!". Aquest diàleg cogeneratiu s'estructura de la següent manera:

Tal i com veiem a l'esquema 1 sobre l'estructura del Diàleg cogeneratiu 1, el fet de que surti poc oli com a resultat final de l'activitat, és una tensió que apareix en diferents moments del DICES. Ja a la pregunta inicial de valoració general ja s'intenta justificar perquè passa i s'arriba a un primer consens (el canvi de nom de l'activitat), que ve seguit de la corresponent justificació (Interacció 3a). Per altra banda, aquesta tensió torna a aparèixer al la pregunta de valoració final del DICES (interacció 3b), fet que genera una discussió –intercanvi d'opinions- entre els/ les participants; d'aquí en surten dues propostes: per una banda, la del tècnic que proposa acceptar el resultat de l'activitat i treballar al voltant d'aquesta qüestió, però no té més recorregut; per altra banda, la proposta de les mestres que és fer trampes en el resultat final i que cau pel seu propi pes.

Això genera una justificació per part dels/ de les educadors/-es de la inconveniència d'aquesta proposta i fan una contraproposta (interacció 3c) de collir olives al mes de gener perquè és quan fan més oli; s'arriba a un consens de que fa massa fred a principis d'any i que ja està bé quan ho fan. Finalment, quan es demana per les potencialitats/ millores de l'activitat (interacció 3d), torna a aparèixer la tensió de que surt poc oli; s'arriba al consens que és una qüestió que cal millorar (interacció 3e). En aquest cas els/ les educadors/-es fan una nova proposta de comprar una premsa, però és una qüestió que tampoc té recorregut.

La tensió 1 al voltant del fet de que el resultat final de l'activitat és pobre, és una qüestió que va apareixent al llarg del DICES, com hem vist. Per això s'ha considerat oportú descriure una única interacció que va apareixent a la pregunta inicial i a les de tancament. Cada fragment s'ha identificat amb una lletra i per tant, la interacció 3 corresponent a la tensió 1 consta de 5 fragments: a, b, c, d i e.

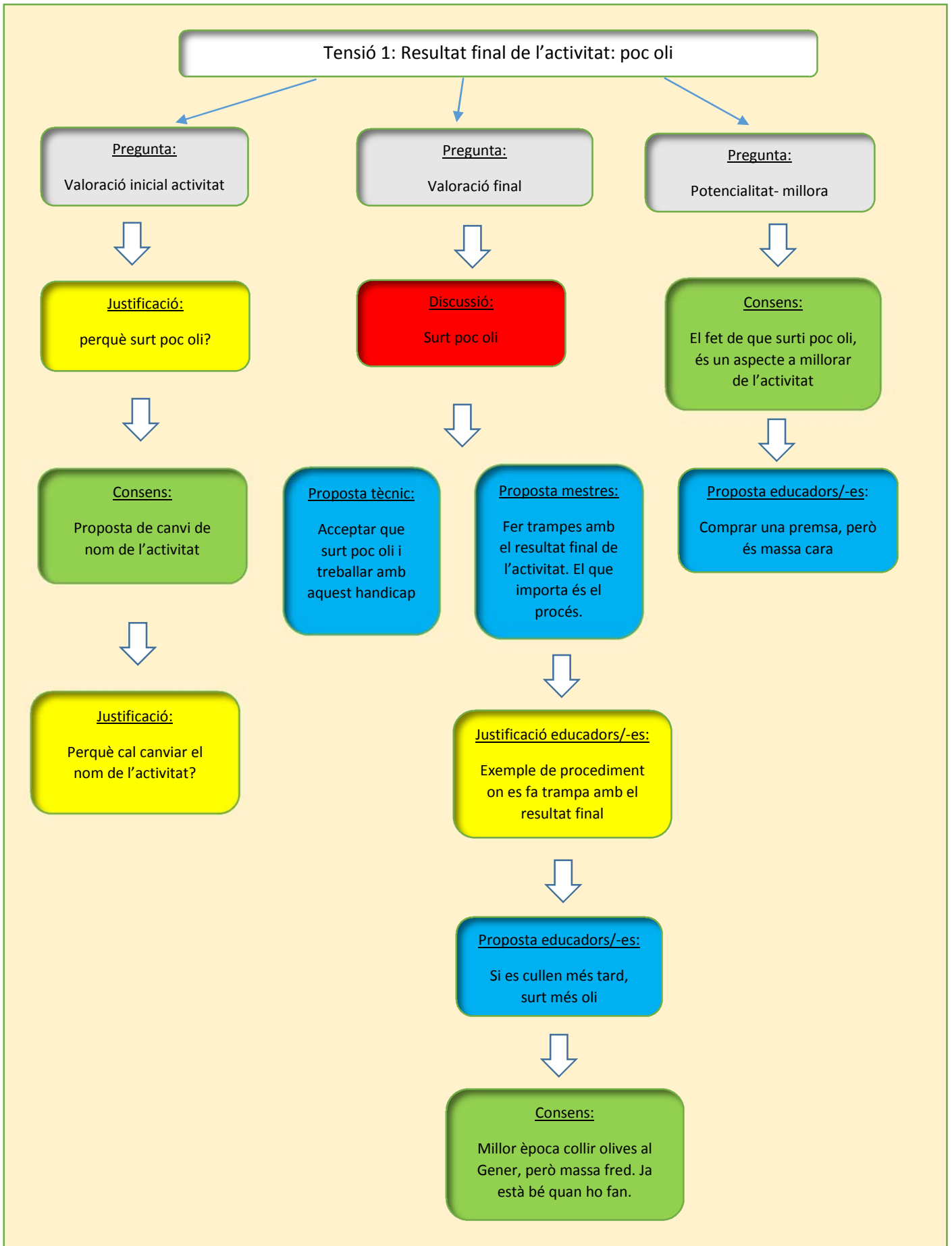


Diagrama 1- Diàleg cogeneratiu 1: Resultat final de l'activitat- surt poc oli

En l'anterior plana podem veure al diagrama 1 al voltant de la l'estructura del Diàleg cogeneratiu 1. Tot seguit analitzarem el Diàleg cogeneratiu 1, descrivint cadascuna de les seqüències d'interacció en que s'estructura. S'inclouen les transcripcions dels fragments del DICES "Fem Oli!".

### *Interacció 3a (159-177, 183-203, 218-294)*

Aquesta primera part de la interacció 3 es contextualitza dins la pregunta de Valoració general de l'activitat, on sobretot es valoren els aspectes positius de l'activitat; arriba un moment en que un/-a dels/ de les educadors/-es fa emergir la tensió al voltant del resultat final de l'activitat. És aquí on comença el diàleg cogeneratiu 1, en concret amb un consens al voltant de la tensió: el resultat final de l'activitat és pobre, surt poc oli. Seguidament, la seqüència de la interacció continua amb una justificació de perquè passa això. D'aquí en surt la proposta de canviar el nom de l'activitat, amb consens de totes les parts, ja que el nom actual crea una falsa expectativa i seria millor centrar-se en l'activitat de collir les olives. Finalment, per tancar aquesta primera part de la interacció 3, es torna a justificar perquè surt poc oli, per tal de reforçar la idea de que cal un canvi de nom de l'activitat.

**M4OLI** [xxxxxx, fantàstic]<sup>36</sup>. L'únic que l'expectativa final, de al menos [veu una miqueta més d'oli]<sup>37</sup>, aquí va ser el puesto que ( ) va quedar.... pobres, van dir: "vale, vale( ), vale" [( )]<sup>38</sup>. Valé? Tot el procés molt bé, eh?, el xafament, [tot, molt bé]<sup>39</sup>, molt bé va anar [( )]<sup>40</sup> L'únic que después, bueno, tu dius que ho van mirar a l'endemà. Els de la meva classe van veure-hi una pasteta i ja nooo, [no els hi va fer cap gràcia.]<sup>41</sup>

**M7OLI** [Si]<sup>37</sup> (fa que si amb el cap)

**E2ARGOLI** [(Somriu)]<sup>38</sup>

**E3ARGOLI** [mmmm]<sup>39</sup> (assenteix amb el cap)

**E2ARGOLI** [Si]<sup>40</sup>

**T-OLI** [(Fa que si amb el cap)]<sup>41</sup>

**M7OLI** [(Fa que si amb el cap)]<sup>42</sup>

(...)

**E2ARGOLI** Quan vem, bueno, vam estar fent mil proves, perquèee ho [haviem viiiist, sortia com una]<sup>43</sup> capa així d'oli bastant gran, ( ) i nosaltres vam estar fent proves amb les olives que havíem colliiit i veiem que això, sortia la capeeeta amb les gotes brillants i, no? i era: "Veieu les gotes com brillen? [[Aquestes són oli. Però clar, els nens]<sup>45</sup> realment co..., bueno, tenen l'expectativa d'anem

a fer oli, perquè l'activitat ja es diu aixís. [Si l'activitat es digués anem a collir olives]<sup>46</sup>44, [( ) ja seria diferent]<sup>47</sup>

**M4OLI** [Si]<sup>43</sup> (assenteix amb el cap)

**M7OLI** [(Va fent que si amb el cap tota l'estona)]<sup>44</sup>

**T-OLI** [(Assenteix amb el cap, somrient)]<sup>45</sup>

**M4OLI** [(Va fent que si amb el cap)]<sup>46</sup>

**M4OLI** [Si senyora (alçant el braç com a senyal d'aprovació mirant a E2ARGOLI)]<sup>47</sup> xxxxx el nom, l'expectativa seria diferent

**E2ARGOLI** SI, si,si això si que ( ) [crec que és important]<sup>48</sup>

(...)

**M4OLI** Canviem el nom de l'activitat (mirant a E2ARGOLI)

**E2ARGOLI** Si (assentint amb el cap i amb somriure de complicitat)

**M4OLI** [Anem a collir olives( ) Poder més( ) Podria ser....]<sup>52</sup>

**M7OLI** [(Assenteix amb el cap) [Poder si]<sup>53</sup>]<sup>52</sup>

**T-OLI** [(Va dient que si amb el cap, lleugerament) Anem a collir olives (Continua assentint)]<sup>52</sup>

**M4OLI** ( ) i aleshores veurem ( ) Què, què podem fer

**E2ARGOLI** [Collir olives]<sup>53</sup> i amb les olives fem un experiment, no? Què, què podem fer

**M5OLI** Si, també potser si, perquè clar no es veu [[clarament (0,15) que si( ) ells [s'ho imaginem( ) i, i ho veuen]<sup>56</sup>]<sup>54</sup>. (0,15 ) "Si, si, això és oli, això és oli"]<sup>55</sup> (rient una mica)(0,33). Però realment, claaar , es que no es veu tan clar com quan ( ) després ho porteu vosaltres (mirant a E2ARGOLI) allò i els hi fiquem l'oli (0,88) aixís és, [és veritat eh? (es gira i mira a M4OLI) Això si]<sup>57</sup>

**M7OLI** [Siiii (acompanyat d'assentiment amb el cap) Al final l'oli. ( ) És lo que dius tu, no? (mirant a M4OLI)(assenteix amb el cap)]<sup>54</sup>

**T-OLI** [(Va fent que si amb el cap)]<sup>55</sup>

**E3ARGOLI** [(Assenteix amb el cap)]<sup>56</sup>

**M7OLI** [8Va dient que si amb el cap)]<sup>56</sup> Claaar (0,64) i saben que [aquell oli no ha sortit del [quin han recollit ells, sinó queee...]<sup>58</sup>]<sup>57</sup>

**M5OLI** [(Cop de cap dient que si i continua assentint)]<sup>57</sup>

**T-OLI** [(Va fent que si amb el cap) mm, mm]<sup>58</sup> (1,40) I de fet (0,2), nosaltres també (1,13) hem après que no sortia tant oli com pensàvem

**E3ARGOLI** [(Assenteix amb el cap)]<sup>58</sup>

**E2ARGOLI** Com ens pensàvem també (mirant a T-OLI)

**T-OLI** Pensàvem que sortiria molt més ( ) i [realment és que no és...]<sup>59</sup>

**M6OLI** [(Assenteix amb el cap)]<sup>59</sup>

**M4OLI** la xxxx que és de poble diu: "xxxx, com ho feu, no sortirà res, eh? [( ) ens han dit que si!]<sup>60</sup>

**E2ARGOLI** [Claar. És que falta la "garriussa"]<sup>60</sup>

**T-OLI** [Si, si, si (mou el cap afirmant)]<sup>60</sup>

**M6OLI** (Estossec) De tota manera tu ho vas dir (0,28) (assenyalant a E2ARGOLI), [que hi ha]<sup>61</sup>, quan vem acabar(0,25), que vem sortir (0,28), tres gots de (0,37), de blanc i un de negre, no? (mirant a E2ARGOLI), de... com negre. I ella va dir: "Clar, penseu que ho hem fet a classe i que ha sortit poquet (0,32), que ens va passar el PowerPoint

**E2ARGOLI** [(Fa que si amb el cap)]<sup>61</sup>

**M6OLI** (0,79) que veia com de manera industrial (0,84), [era diferent (torna a mirar a E2ARGOLI) i que agafàven també vas dir]<sup>62</sup> xxxx xafaveent el pinyool (0,44). [Si vas aclarir]<sup>62</sup>, que clar, que havien fet una cosa molt petita (0,47), [d'una manera manual que no era ben bé (0,33)]<sup>63</sup> com es feia de manera industrial

**T-OLI** [(Assenteix)]<sup>62</sup>

**T-OLI** [(Torna a assentir)]<sup>62</sup>

**T-OLI** [(Assenteix un altre cop)]<sup>63</sup>

**T-OLI** [(Assenteix mirant a E2ARGOLI)]<sup>64</sup>

### *Interacció 3a (159-177, 183-203, 218-294)*

### *Interacció 3b, (2336- 2466)*

La tensió 1, al voltant del resultat final de l'activitat, és de les més importants dins el desenvolupament del DICES, no només perquè ja surt a la primera pregunta de valoració inicial de l'activitat, sinó perquè és un tema recurrent que va sortint posteriorment a les preguntes de tancament, tal i com passa a la de Valoració final. Aquesta segona part de la interacció 3 al voltant del resultat final de l'activitat, és contextualitza a la pregunta de valoració final, quan es demana als/ a les participants al

DICES quines expectatives tenien abans de fer l'activitat i s'inicia amb una discussió al voltant d'aquest tema. Per començar trobem una proposta conciliadora del tècnic, d'acceptar el resultat que surt de moldre les olives, però les mestres creuen que com que l'important és que els infants vegin el procés, si es fa trampes amb el resultat tampoc passa res. La discussió continua amb la intervenció dels/ de les educadors/-es que justifiquen la proposta de les mestres comentant que per Internet han vist un exemple de fer oli, on el resultat és satisfactori, però que creuen que fan trampes, perquè utilitzen olives curades. No es mostren molt d'acord amb aquesta opció i fan la proposta de que si es cullen més tard, al desembre, surt més oli de les olives. Això dona peu a una nova interacció al voltant de la temporització i la millor època per fer l'activitat.

- E2ARGOLI** [(Assenteix)]<sup>487</sup>
- E3ARGOLI** [(Assenteix)]<sup>487</sup>
- T-OLI** Potser s'hauria de fer això: "Anem a collir olivees [( )]<sup>488</sup> i després a classe ( ), [creieu que podria sortir algo d'aquí?]<sup>489</sup> ( ) I llavors veure què surt, no? [Les tres gotetes seran benvingudes, no?]<sup>489</sup>
- E2ARGOLI** [Mmm.]<sup>488</sup>
- M4OLI** [(Assenteix i extent la ma cap a T-Oli, donant-li la raó)]<sup>489</sup>
- M4OLI** [I... ( ) I fer una mica de trampa,]<sup>489</sup> que en surti...
- E2ARGOLI** [(Riu)]<sup>490</sup>
- T-OLI** [Saps]<sup>490</sup> que passa que això..., hi ha una cosa que ho ha explicat (xxx) (mirant a E3)... Hi ha un..., hi ha un mètode explicat ( ), que..., queee surt oli, surt molt oli. I llavors es veu que... ( ) Sospitem (deixa de mirar a M4 i per un moment mira E3) , perquè això de fet..., sospitem que molta gent que fa oli així en plan didàctic, ho fa amb olives ( ) comprades. I llavors estan..., ja [tenen oli. ( ) I és l'oli]<sup>491</sup> [que surt, és l'oli que tenen.]<sup>492</sup> ( ) [No és l'oli que surt]<sup>493</sup> de la... pròpia oliva. [I llavors]<sup>494</sup> ( ) [(xxx) diferenciar (xxx)]<sup>495</sup>
- M7OLI** [Aaaah!]<sup>491</sup>
- M6OLI** [(Assenteix i es dirigeix a E2) Tu ho vas dir.]<sup>492</sup>
- M4OLI** [(xxx) m'ho va explicar ]<sup>493</sup>
- M4OLI** [Però és que clar...]<sup>494</sup>
- M4OLI** [(xxx) fer l'oli (xxx)...]<sup>495</sup>
- E2ARGOLI** [Surt a l'XTEC i tot..., una pagina]<sup>495</sup> ( ) que ho..., bueno, ho fan com ho fem nosaltres, però el resultat és



com una capa [així d'oli]<sup>496</sup> (assenyala amb els dits).  
Nosaltres [bojos..., allà (mirant a E3), fent proves...]<sup>497</sup>

- T-OLI** [Si.]<sup>496</sup>
- M6OLI** [Pués feu trampa.]<sup>497</sup> [Col·loqueu unes quantes... Els nens no ho sabran.]<sup>498</sup>
- M4OLI** [Ja està..., exacte. [(xxx)]<sup>499</sup> [el procediment,]<sup>498</sup> ( ) el veuen... (mirant a T-OLI)]<sup>500</sup>
- E2ARGOLI** [No, però si ja ho han fet... (mirant M6) , mmmm (mirant a M7)]<sup>499</sup>
- M7OLI** [Siii. (assenyalant E2). ( ) [(xxx) portar.]<sup>501</sup>]<sup>500</sup>
- M6OLI** [Amb mi ja [ho vas]<sup>502</sup> fer]<sup>501</sup> amb aquell pot, [no?]<sup>503</sup> (dirigint-se a E2)
- T-OLI** [Després... (mirant M4)]<sup>502</sup>
- E2ARGOLI** [Siii.]<sup>503</sup> (mirant a M6) El que passa que allò... ( ), no eren alinyades amb oli. [( )]<sup>504</sup> Però de les curades... ( ) [si que surt.]<sup>505</sup> Però...
- M4OLI** [No sé, eh? (dirigint-se a T-OLI)]<sup>504</sup>
- T-OLI** [De les curades.]<sup>505</sup>
- M6OLI** [(Assenteix) Mmm. Ella va portar un pot (xxx)]<sup>506</sup>
- E2ARGOLI** [Però les curades que vas comprar, no, no...,]<sup>506</sup> [allà no posava oli,]<sup>507</sup> [però]<sup>508</sup> si que surt més. Potser és el fet d'estar curades.....
- T-OLI** [No tenien oli.]<sup>507</sup>
- T-OLI** [Mmm.]<sup>508</sup>
- M4OLI** [Curades iii]<sup>509</sup> guardades amb oli, poder... (Bo...) Perquè hi ha olives [(xxx)...]<sup>510</sup>
- E3ARGOLI** [(xxx) per allà...]<sup>509</sup>
- T-OLI** [Potser quee...]<sup>510</sup> (fa amb les mans com si apretés per sota)
- E2ARGOLI** [Algunes sii.]<sup>510</sup>
- E2ARGOLI** Però havera...
- M7OLI** [(Assenteix mirant a M6)]<sup>511</sup>
- T-OLI** [Potser que absorbeixin l'oli]<sup>511</sup> ( ), les [olives]<sup>512</sup> (mirant a E2 i E3)
- E3ARGOLI** [I hi ha una]<sup>512</sup> altra cosa [que és que]<sup>513</sup> collint-les..., ara. S'aga..., fer gairebé la meitat d'oli que si les collissim al gener. [( ) Això és]<sup>514</sup> una mica... [que ho hem [descobert després.]]<sup>516</sup>]<sup>515</sup>

**E2ARGOLI** [Pot ser.]<sup>513</sup> (dirigint-se a T-OLI)

**M4OLI** [(Assenteix)]<sup>514</sup>

**E2ARGOLI** [Que això m'ho havies dit tuu]<sup>515</sup> (assenyalant M4)

**M4OLI** [Tota..., tota la vida]<sup>516</sup> ( ), s'ha [collit les olives al gener]<sup>517</sup>

**E2ARGOLI** [Ho va dir ella a la [reunioó]<sup>518</sup>]<sup>517</sup> (mirant a M4)

**E3ARGOLI** [(Assenteix mirant a M4). Siii.]<sup>518</sup>

**M4OLI** Bueno..., al menos...

**E2ARGOLI** [Iiii..., i jo et vaig dir:]<sup>519</sup> "Home, m'han dit que es collien ara al deseembre. [( )]<sup>520</sup> I vam pensar que era per la zoon, [però...]<sup>521</sup>

**E3ARGOLI** [Però no les teníem totes...]<sup>519</sup>

**T-OLI** [(Riu)]<sup>520</sup>

**M7OLI** [(Riu)]<sup>520</sup>

**M4OLI** [Si, exacte,]<sup>521</sup> vem pensar que era per la zona. ( ) A Lleida es co..., jo sé..., tot a la vida [he sentit ( ) eel..., bueno quan fred, a l'hivern, a l'hivern,]<sup>522</sup> després de [Nadaal]<sup>523</sup>, [gener...]<sup>524</sup>

**M7OLI** [(Assenteix)]<sup>522</sup>

**T-OLI** [(Assenteix)]<sup>522</sup>

**E2ARGOLI** [Mmm.]<sup>523</sup>

*Interacció 3b, (2336-2466)*

*Interacció 3c (2492-2506)*

Tot seguit, dins de la mateixa pregunta de valoració final, es torna a debatre al voltant del resultat final de l'activitat, en relació a la millor època per collir les olives. Prèviament els/ les educadors/-es descriuen la darrera activitat que han realitzat i com ha estat condicionada pel fred, fet que tindrà incidència quan es valori la conveniència o no de la proposta de fer l'activitat al Gener perquè surt més oli. Aquesta tercera part de la interacció 3 al voltant del resultat final de l'activitat és força breu; es tracta d'un petit consens al voltant de la millor època per a collir les olives, que és al deseembre- gener, però finalment s'acaba valorant positivament el moment en que es va fer amb les escoles, pel bon temps que feia (valoració implícita en la darrera resposta d'una de les mestres).

**M7OLI** [Aixins allà a Lleida hi van al Gener...]<sup>533-534</sup>

M4OLI [Jo diria que si,]<sup>534</sup> [(xxx) jo]<sup>535</sup> [ho tinc així...]<sup>536</sup>  
M7OLI [Al Gener...]<sup>535</sup> (Assenteix)  
E3ARGOLI [Si, nosaltres en tenim [(xxx)]<sup>537</sup>]<sup>535-536</sup> (mirant a M4)  
M7OLI [Jaa.]<sup>537</sup>  
M4OLI El Sol, a través dels arbres. [És que va ser tot, tot bonic. Si.]<sup>538</sup>  
M7OLI (Assenteix)  
Mo Molt bé.

*Interacció 3c (2492-2506)*

### *Interacció 3d, (2536-2572)*

Altres cops la tensió al voltant del resultat final de l'activitat apareix, en aquest cas, a la pregunta de Potencialitats i millores. És un/-a dels/ de les educadors/-es el/ la que torna a introduir la tensió 1, quan valora els aspectes a millorar de l'activitat. En aquest cas, la tensió va seguida d'un consens entre els/ les participants al voltant d'aquesta qüestió: que surt poc oli al moldre les olives collides a l'activitat del matí. És important situar aquest consens dins del DICES, ja que el trobem en una pregunta de tancament, de resum del que s'ha anat valorant. Per una banda ens indica que el resultat final de l'activitat és un tema que preocupa als/ a les participants (podria ser el que més); i per altra banda, que també hi ha acord en que cal buscar-hi alguna solució. En aquesta quarta part de la interacció 3 es proposa, com a novetat, comprar una premsa, tot i que el seu elevat preu en fa una solució poc viable.

Mo Bueno ..., llavors ja per acabar ( ) molt breument, ( ) aahh, si un cas aquí podem fer una mica de tornn... ( ), res, dues frases ( ), aahh... ( ), quina és la cosa que us ha agradat més de l'activitat?, i l'altre, quina és la millora que prop..., proposaríeu? ( ) Si vols...(dirigint-se a E2), vols començar tu Mònica?

E2ARGOLI (Riu) El que m'ha agradat més i la millora?

Mo Si. ( ) Lo que tu creguis que és unaa potencialitat d'aquesta activitaat.

E2ARGOLI Doncs apropar el camp aaa..., bueno a nens que són molt de ciutaat, veure que ells amb les seves mans, podennn, poden arribaar a transformar un aliment. [( )]<sup>548</sup> Iiii..., i ha millorar seriaaaa, havera si podríem, no ho sé, aconseguir... Bueno, ja sé que una premsa és cara. [( )]<sup>549</sup> Peròð..., no ho sé, seguir buscant algun mètodee perquè sortís una mica més d'ooli,( ) això [és el que

milloraria]<sup>550</sup>. Però no ho sé perquè vem estar provant i provant [iii..., ( )]<sup>551</sup> però bueno, potser de cara l'any que veé, algo es pot pensar. ( ) això. (gira el cap cap a M5, donant-li la paraula)

- M4OLI** [(Assenteix)]<sup>548</sup>
- T-OLI** [(Assenteix)]<sup>549</sup>
- M7OLI** [(Assenteix)]<sup>549</sup>
- M4OLI** [(Riu)]<sup>550</sup>
- M4OLI** [Siii...]<sup>551</sup>
- M5OLI** Jooo..., estic d'acord això en millorar el tema de quan surt l'oli. ( ) Perqueè, com no s'acaba de veure, pués ens ho hem d'imaginaar i creure que (riu) d'allà [hi sortirà l'oli, però]<sup>552</sup> ( ) és el tema una mica que es queda així com: "Ah, vale, aquí hi ha oli", saps? [Iiii....]<sup>553</sup>

*Interacció 3d, (2536-2572)*

### *Interacció 3e, (2619-2633)*

Finalment, a la mateixa pregunta de Potencialitats millores, trobem un altre cop un consens al voltant del fet que la qüestió del resultat final de l'activitat és millorable, en aquest cas en les aportacions d'una de les mestres participants al DICES.

- M7OLI** Sii, jo tambeé, és que anirem repetint, [però Bueno]<sup>563</sup>, jo el moment que van baixar les olives i que ells ( ) parti..., participaven allà. ( ) I lo quee dius pitjor, bueno pitjor, [pitjor és que no...]<sup>564</sup>
- M4OLI** [Sii.]<sup>563</sup>
- Mo** [Buenoo, lo millorable.]<sup>564-565</sup>
- M7OLI** [Sii...,]<sup>565</sup> lo de l'oli,( ) [lo de l'oli, siiii...]<sup>566</sup> ( ) Lo del sortir l'oli [vull dir, no?]<sup>567</sup>
- T-OLI** [(Assenteix)]<sup>566</sup>
- M6OLI** [Ja.]<sup>567</sup>

*Interacció 3e, (2619-2633)*

### **8.2.2- Diàleg cogeneratiu 2:** Les mestres no saben de què van la resta de proves de la gimcana

L'estructura d'aquest Diàleg cogeneratiu 2 és força complexa ja que s'origina en la tensió 5 sobre el desconeixement de les mestres pel que fa a les activitats que es realitzen a

la gimcana, ja que elles monitoritzen una de les proves i no poden veure la resta. Es tracta d'una tensió que apareix en tres moments del DICES: quan es valoren els continguts, a la qüestió sobre la participació dels infants i a la pregunta de Potencialitats-millors. Però a més a més, el debat que s'origina en la tensió 6 al voltant de si els continguts estan relacionats amb les activitats de la gimcana, acaba derivant en les discussions generades a la tensió 5 (per això s'inclouen en aquesta), en aquest cas al voltant de la documentació prèvia i que té lloc a la pròpia pregunta sobre els continguts novament, però també quan es valora el treball previ i posterior.

Tal i com ens mostra l'esquema 2 sobre l'estructura del Diàleg cogeneratiu 2, tot comença a la pregunta sobre els continguts, quan les mestres generen una tensió al voltant del fet de que no saben de què van les proves de la gimcana que es realitza a l'activitat pel matí, fet que genera una discussió entre els/ les participants, que porta a una proposta de consens implícita: cal millorar la documentació prèvia amb la descripció de les proves de la gimcana més extensa.

Les mestres justifiquen perquè estaria bé que es fes així i això porta a una nova discussió que genera la tensió 6 per part dels/ de les educadors/-es, sobre si els continguts de l'activitat van lligats amb les proves de la gimcana, però que no genera propostes de millora específiques d'aquesta tensió (interacció 14a). A més, en aquesta pregunta al voltant dels continguts, també es genera una discussió relacionada amb la gimcana i és el fet de que si disposessin de més temps a l'activitat del matí, podrien fer una posada en comú després de la gimcana i així les mestres sabrien de què van les proves. Aquesta és la proposta consensuada que fan els/ les educadors/-es, que ve seguida d'un altre consens al voltant d'una proposta del tècnic, que recull la idea de fer una documentació prèvia més elaborada (interacció 16a).

El desconeixement per part de les mestres del continguts de les proves de la gimcana torna a aparèixer quan es valora el treball previ i posterior, amb una nova discussió entre els/ les participants al voltant d'una qüestió que ja havia sorgit a la pregunta dels continguts: les proves de la gimcana haurien d'estar més ben explicades a la documentació prèvia (interacció 16b).

Quan es valora la participació dels infants, altre cop apareix la tensió 5, en concret quan hi ha una discussió al voltant del fet de que les mestres no saben de què van les proves de la gimcana perquè col·laboren en la realització d'una d'elles. Les mestres fan dues propostes: que hi hagi una mestra alliberada durant la gimcana i que vagi voltant per les diferents proves, però és una qüestió que no convenç i no té continuïtat al DICES. Per altra banda, les mestres també proposen que podrien rotar amb els infants de prova en

prova; en aquest cas tampoc hi ha continuïtat en aquesta proposta, que es justifica en el fet que els infants perdrien l'autonomia d'anar d'una prova a una altra sols (Interacció 14b).

Finalment a la pregunta de Potencialitats- millores, torna a aparèixer la tensió 5, fet que provoca un consens en una proposta que va més enllà del que s'havia dit fins ara: fer unes millors explicacions de la gimcana a la reunió prèvia amb les mestres (interacció 14c).

Tot seguit podrem veure al diagrama 2 al voltant de la l'estructura del Diàleg cogeneratiu 2. A més, s'inclouen les transcripcions dels fragments del DICES "Fem Oli!" que conformen aquest Diàleg cogeneratiu 2.

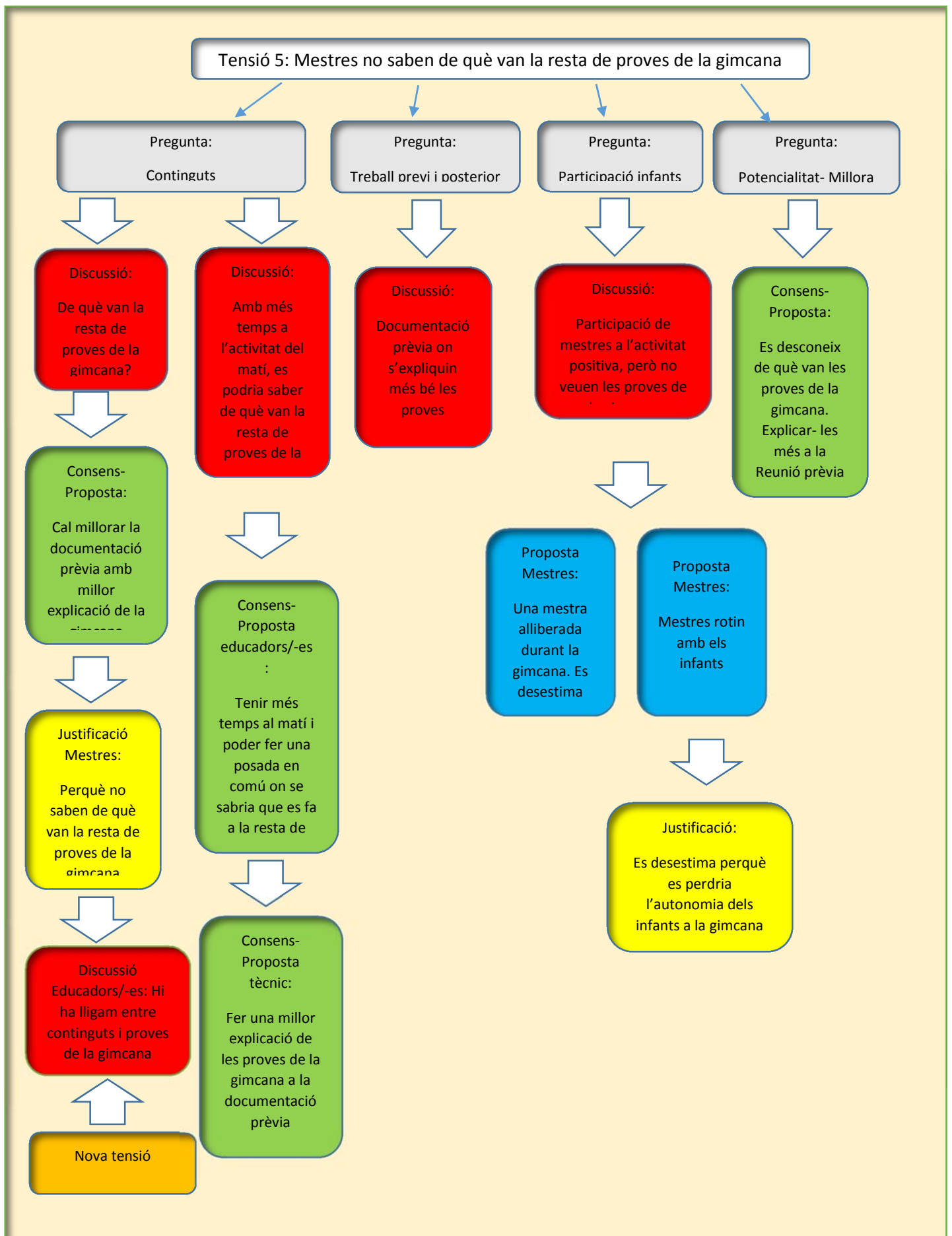


Diagrama 2: Diàleg cogenratiu 2- Les mestres no saben de que van les proves de la gimcana

### Interacció 14a, (747-857)

Aquesta interacció es contextualitza a la pregunta del DICES sobre els continguts, en relació si estan lligats amb els del currículum escolar. Les mestres valoren que hi ha força coincidència, però en un moment determinat, un/-a dels/ de les educadors/-es, demana si aquesta relació existeix amb les proves de la gimcana i és aquí on apareix la tensió quan les mestres comenten que no saben de què van les diferents proves de la gimcana perquè elles s'encarreguen d'una d'elles; es genera una primera discussió i els/ les participants al DICES "Fem Oli!" es mostren d'acord amb aquesta afirmació de les mestres i de seguida ja sorgeix la proposta de fer el material previ per les mestres amb les activitats de la gimcana millor explicades per part dels/ de les educadors/-es. Tot seguit les mestres justifiquen el seu posicionament explicant que els infants tenien documentació de les altres proves i elles no sabien què s'hi feia. Finalment els/ les educadors/-es aprofiten per comentar el lligam amb els continguts que volien donar a la gimcana, però que es van frenar per por a carregar amb masses continguts l'activitat.

**E3ARGOLI** I deee..., ( ) de la part de la gimcana... ( ), de continguuts, creieu que... Estic fent una pregunta... [(Dirigint-se a Mo)]<sup>146</sup> Creieu que lliga una miqueta amb...? ( ) (xxxx)

**Mo** [Si, si. Pots..., perfectament]<sup>146</sup>

**M6OLI** Jo és que..., això t'ho tinc que dir. ( ) Jo sincerament, de la [part de la gimcana]<sup>147</sup>, poder la única mancança, no? És que jo només em vaig enterar de la meva part de la gimcana. Seria la única cosa que potser... sé que veu fer l'hoort, sé que veu anar a buscaar ( ) animaleets, no? en horts ooo..., [no ho sé, no ho sé ben bé]<sup>148</sup>

**E3ARGOLI** [(Assenteix) Mmm.]<sup>147</sup>

**M7OLI** [(Assenteix)]<sup>148</sup>

**E2ARGOLI** Rastres d'animals.

**M6OLI** No em vaig assabentar molt. Llavors, clar ( ), jo no vaig...( ) , si que els hi [preguntes als nens, no? [i t'ho diuen]<sup>150</sup>]<sup>149</sup>, però clar....( ), no pots ficar a preguntar molt perquè igual fiques la pota, perquè no saps ben bé ( ) [que han fet, i a lo millor et diuen una cosa que]<sup>151</sup> no és, perquè els nens ja saps que... [( )]<sup>152</sup>, poden dir moltes coses. Llavors, si no ho saps, a vegades dieun coses i calles perquè bueno, no ho sé. [Igual és algo així,]<sup>153</sup>no? ( ) [Has de saber una mica]<sup>154</sup> més, no?, de cada part

**E3ARGOLI** [(Assenteix)]<sup>149</sup>

**E2ARGOLI** [Mmm.]<sup>150</sup>



M7OLI [(Assenteix)]<sup>151</sup>

M5OLI [Clar]<sup>152</sup>

E2ARGOLI [Clar.]<sup>153</sup>

E2ARGOLI [Això...]<sup>154</sup>

E2ARGOLI Ho tenim escrit i us ho havíem pogut enviar abaans...

M6OLI No, ho tenim escrit.

E2ARGOLI No, però ho tenim méees..., més ben escrit. O siguii..., méees..., payoutat.

M6OLI Hi ha [les quatre parts...( ) Però molt poc explicades.]<sup>155</sup>

M5OLI [Si perquè (xxx)]<sup>155</sup>

E2ARGOLI [...les quatre proves ben explicaades....]<sup>155</sup>

M6OLI Si, oi. Està poquet explicat. (mirant M5)

M5OLI I joo el tema deee..., clar, com van..., eeh..., i van venir amb el paper aquest dee... "Mira, hem vist queee..., aquest animal fa això", noo?, amb la pinya o tal. Però això perquè era?

M7OLI Aaa..., si

M5OLI Perquèee..., això jo no ho vaig entendre. [Clar, el que va estar a l'hoort, dic: "vale"]<sup>156</sup>. Però eel..., de mirar lo dels animals, coom..., això no ho vaig trobaar gaire..., no ho sé. ( ) No li vaig trobar gaire [sentit.]<sup>157</sup>

E3ARGOLI [(Assenteix)]<sup>156</sup>

T-OLI [ No hi veia el]<sup>157</sup> sentit. ( ) Clar.

E3ARGOLI La idea inicial era quemm..., ( ) que totes quatre proves eren sobre laa..., masiaa, no?, i llavors el, el..., el eix, el fil conductor, era..., eren els cultius de la masia, no?Llavorens ( ) , volíem que fos l'olivera. El que passa que després ens en vem anar una mica..., perquè ens passa..., amb els continguts, que en volem posar masses, ens animem molt.

M6OLI No, però estaà beé, eh?, que toqueu una mica de toot. A mmm..., mi em sembla bé

E3ARGOLI Mmm.

E3ARGOLI Llavors..., aquests emmm...( ) hi havia la, la..., la prova deee... de l'ametller, era per, a la tarda, lligar el tema dee..., l'oli [d'ametlla amb l'oli d'oliva, no? si com..., no? (xxx) el paralelisme amb el proceés. I com també la masia, pués havia apostat]<sup>158</sup> pels ametllers en el seu moment. ( ) La prova de l'hort era el tema també dee... , de ( ) l'oliva no ens dóna ( ) un menjar al dia dia, sinó queee..., sinó que és un..., és un cultiu

que fas, no?, i tens oli per tot l'any. Però la gent no només pot menjar oli, per tant, eeh..., la gent d'aquesta masia, com havia viscut sempre, doncs? Bueno, no?...tenia els masovers, que els hi donava els horts i tal. ( ) I llavors, el tema dels rastres i deee..., i deel escondite. Hi havia un fet i amagar, que nosaltres [li vem posar el nom]<sup>159</sup> deee..., àguiles i ratolins, no? [Volia, volia]<sup>160</sup> parlar del..., de lo que era laaa..., l'abandó dels cultius, no? . És a dir, com si la masia deixa de..., deixa de..., de viure de... , de l'activitat agrícola, ( ) com canvia el seu entorn. Per això llavors, en principi, en..., en l'explicació prèvia, intentàvem com..., com situar-ho. [Com abans, tot això eren cultius]<sup>161</sup>, no? Tot el que veiem eren cultius i com ha canviat. Llavors, ha canviat que hi ha moltíssims més animals del bosc, perquè el bosc està molt a prop, llavors observàvem, [no?, la frontera amb el bosc]<sup>162</sup>. Llavors aquests animals que entraven en el que queda de masia, llavors la gent de la casa que ens havien explicat que...

**M6OLI** [(Assenteix)]<sup>158</sup>

**M6OLI** [Si, si, si.]<sup>159</sup>

**M6OLI** [Això, si.]<sup>160</sup>

*Interacció 14a, (747-857)*

### *Interacció 14b, (1800-1841)*

En la segona part de la interacció sobre la gimcana, ja a la pregunta sobre la Participació dels infants, trobem una discussió al voltant d'aquesta temàtica: primer de tot es valora positivament la participació de les mestres a l'activitat, per part dels/ de les educadors/-es. És llavors quan torna a sorgir la problemàtica de que no poden veure la resta de proves de la gimcana. És el moment on es generen varies propostes per part dels/ de les participants al DICES "Fem Oli!": que hi hagi una mestra alliberada que vagi voltant per les proves o que les pròpies mestres rotin amb els infants, opcions que es desestimen perquè limiten l'autonomia dels infants a la gimcana, un dels punts forts de l'activitat.

**E3ARGOLI** A nosaltres és un canvi que participeu perquè moltes vegades [les activitats d'educació [ambiental]<sup>368</sup>]<sup>367</sup> (mirant a T-OLI al final de la frase)

**T-OLI** [(Va fent que si amb el cap mirant a E3ARGOLI)]<sup>367</sup>

**M5OLI** [Jo l'únic]<sup>368</sup> d'haver participat, és que clar; després et quedés que no has vist [als nens a...]<sup>369</sup> amb l'altra...( ) m'hagués agradat també veure com...

- E3ARGOLI** [Clar.]<sup>369</sup> (va assentint amb el cap durant tota la intervenció d'M4OLI)
- M5OLI** que feien a l'hort, que feien al...saps?
- M5OLI** és l'únic de. Però que jo també m'ho vaig passar molt bé.  
( ) [Explicant més.]<sup>370</sup>
- E2ARGOLI** [( ) més d'algú]<sup>370</sup> que hi ha d'haver una alliberada per poder anar a donar una volta
- M5OLI** i donar [una volta per veure...]<sup>371</sup>
- M6OLI** [una mica de rotació]<sup>371</sup> no? poder rotar les mestres, en ves de [rotar els nens]<sup>372</sup>... bueno clar els nens tenen de [rotar]<sup>373</sup> [...] <sup>374</sup> no, clar els nens també han de rotar, però poder rotar amb ells, no?
- M5OLI** [una mica]<sup>372</sup>
- M4OLI** [no, no, no]<sup>373</sup>
- E2ARGOLI** [Com podria ser ?]<sup>374</sup>
- M7OLI** Amb el [grup]<sup>375</sup> (fa estona que va fent que si amb el cap)
- E2ARGOLI** [Però]<sup>375</sup> s'hauria d'explicar a tothom les quatre proves seria una mica [més [complicat]<sup>377</sup>]<sup>376</sup>
- M6OLI** [Si]<sup>376</sup> (assenyala E2ARGOLI amb els palmells de les mans, en senyal d'acord amb el que diu)
- M5OLI** [Si.]<sup>377</sup>

*Interacció 14b, (1800-1841)*

### *Interacció 14c, (2588-2602)*

Ja a la pregunta de Potencialitats i millores, torna a aparèixer la problemàtica de que les mestres no saben de què van la resta de proves de la gimcana on no participen, precisament en una de les respostes d'una mestra. En aquest cas hi ha consens en la necessitat d'explicar més aquestes proves quan es realitza la reunió prèvia abans de realitzar l'activitat, tot i que en discussions prèvies (veure interacció 16a), no és una opció que es vegi molt viable.

- M6OLI** A mi el que més m'agrada és que una activitat participativa, no només deee..., de mirar, sinó que participen molt els neens. ( ) Que a partir de la participació aprenen laaa...com es fa l'oli. I lo queee...millorariaa és: el que no surt prou oli i també ell..., la gimcana. Que l'ex..., faria més, més explicada, ( )bueno, l'activitat prèvia la faria amb les mestrees, no amb laa..., amb la persona que et rep, sinó amb les mestres que han d'anar. ( ) Iiii..., explicaria aquesta gimcana, més a les mestres, més que en paper explicaat, perquè la mestra després quan

va allaà, sàpiga lo que fa i després amb els nens, sàpiga [lo que ha fet ( ), [lo que han fet tots, no?]<sup>558</sup>]<sup>557</sup>

**E3ARGOLI** [(Assenteix)]<sup>557</sup>

**T-OLI** [(Assenteix)]<sup>558</sup>

*Interacció 14c, (2588-2602)*

### *Interacció 16a, (933-1001)*

Un cop hi ha consens en que existeix una tensió amb el fet de que les mestres no coneguin la resta de proves de la gimcana, el diàleg cogeneratiu continua per una banda debatent al voltant de possibles solucions a la mateixa activitat (interacció 14b), però per altra banda s'inicia un altre debat al voltant de com a de ser el material previ que es dóna a les mestres en relació a l'activitat. En aquesta interacció 16a, situada a la pregunta sobre els continguts, però que sorgeix de la tensió 6 al voltant de si els continguts van lligats amb les activitats que es proposen a la gimcana, trobem una discussió al voltant del tema de conèixer les proves de la gimcana. Prèviament els/ les educadors/-es descriuen aquestes proves, s'aprofita per valorar si els infants van entendre els conceptes que se'ls hi volien transmetre, qüestió que es posa en dubte per part de les mestres i que serveix per a relacionar-ho amb la temporització, ja que si hi hagués més temps a l'activitat del matí, es podria fer una posada en comú després de la gimcana i tothom sabria de que van les diferents proves. Hi ha consens al voltant d'aquesta proposta. És llavors quan el tècnic reconduïx la conversa cap a la possibilitat d'explicar millor les activitats de la gimcana en la documentació prèvia, deixant entreveure que a la reunió prèvia és complicada per la falta de temps de les mestres. La interacció s'acaba amb un consens força general al voltant d'aquest punt.

**M6OLI** De totes maneres, que els nens descobreixin, també està bé, eh? Que els nens descobreixin i [que no els hi donguis tot mastegat. També és una manera que els fas pensar]<sup>176</sup>. Vull dir que...( ), tampoc és dolent. Lúnic que si, que els adults, hem de sapiguer el que volem que facin, saber-ho, no? Però, ( ) que ells descobreixin i que alguna cosa sigui aixís, pués és cu..., jo penso que és bo. Més aviat. Que no tot mastegat, no? Sinó semblen tonto, pum. [S'ha de pensar.]<sup>177</sup>

**T-OLI** [(Assenteix) Mmm.]<sup>176</sup>

**E2ARGOLI** [Però això s'arreglariaa...]<sup>177</sup>, s'arreglaria amb una posada en comú, després de la gimcana. ( ) D'ajuntar-nos tots [allà als saacs i..., i de parlar de cada provaa]<sup>178</sup>. [ ]<sup>179</sup> El que passa que no hi temps. Aquí [és on faltava el temps, que ho volíem fer des del principi, ( )

però]180 em sembla que amb cap escola hem tingut temps, perquè ja era [l'hora d'anar a l'autobus]181

- M4OLI** [(Assenteix)]178
- M5OLI** [Mmm.]179
- M6OLI** [Mmm.]179
- M7OLI** [(Assenteix)]180
- M5OLI** [Però...( )]181 Però potser...( ) Si ens quedéssim allà tot el diia..., [pués llavors es podria...]182
- E2ARGOLI** [Clar. ( ) Clar, clar... ]182( ) Ja guanyaríem estona, si.
- M5OLI** Perquè clar, sinó vens al cole, després torna a venir vosaltres. O sigui, és una mica... [ ]183
- E2ARGOLI** [Mm.]183
- T-OLI** I també expliquen..., expliquen abans i millor als profes... ( ), [no?]184
- E2ARGOLI** [Sii.]184 Passen laaa....
- T-OLI** Explicar els continguts una mica més..., i tot això. Bueno, que també és complicat, perquè...(xxx) , falta trobar el temps, [iii..., tot això, eh?]185( ) Intentar fer un material una mica més ben fet...
- M6OLI** [Clar. ( ) És difícil.]185
- E2ARGOLI** No, però si. Ara el tenim, tenim explicat cada prova i es pot fer en plannn fitxa, ( ) [per donar-els-hi a cada mestre quan...( ), bueno, amb tots els [continguts]187.]186
- T-OLI** [(Assenteix)]186
- M7OLI** [(Assenteix)]187
- E3ARGOLI** [Però continuant]187 tenint la seva només, no?
- E2ARGOLI** [Bueno, però es pot enviar per mail abans, llavors]188 [llegeixen les quatre provees...( )]189 I ja saben que treballen els nens
- E3ARGOLI** [(Assenteix)]188
- M6OLI** [Si, això..., això estaria bé, això estaria bé]189
- M6OLI** Això està bé. Perquè després a l'hora de fer preguntes saps una mica lo que diu
- E2ARGOLI** Vale, mmm ( ). Si.

*Interacció 16a, (933-1001)*

### *Interacció 16b, (1095-1122)*

Finalment, per acabar amb el diàleg cogeneratiu al voltant de que les proves de la gimcana estiguin més ben explicades, a la segona part de la interacció 16 que té lloc durant la pregunta sobre el Treball previ i posterior, on es demana que es valori la informació que es dona als/ a les mestres abans de realitzar l'activitat. Les mestres aprofiten per descriure el treball previ i posterior que van realitzar amb els infants. És llavors quan els/ les educadors/-es tornen a remarcar la necessitat de fer una documentació prèvia per a les mestres més elaborada, on s'expliquin més bé les proves de la gimcana:

(...)

- Mo** Tu Mònica, què volies comentar del...
- E2ARGOLI** No perquè em pensava que preguntaveess, sobre el material que havíem enviat[ nosaltres ]<sup>201</sup>
- Mo** [Les dues coses]<sup>201</sup>, les dues coses.
- E2ARGOLI** Que nosaltres només els hi vam, vam enviar, doncs la fitxa de descripció de l'activitat. [( )]<sup>202</sup> I potser si que estaria bé, això, [enviar les proves més ben explicadees iii...]<sup>203</sup>( ), i no ho sé sii... (xxx) [no ho sé]<sup>204</sup>
- Mo** [Mmm.]<sup>202</sup>
- M7OLI** [(Assenteix)]<sup>203</sup>
- M6OLI** [(xxxx) una cosa...]<sup>204</sup>
- M7OLI** [La única cosa, perquè (xxx)]<sup>205</sup>
- M5OLI** [No..., si, lo de la gimcana que quedava una [mica...]<sup>206</sup>]<sup>205</sup>
- M7OLI** [Siii.]<sup>206</sup>
- M5OLI** Com dient: "Vale, pu..., pués ja..., ja ens ho..., ja veurem allà...(mirant a M7)
- M7OLI** Sii.

*Interacció 16b, (1095-1122)*

### **8.2.3- Diàleg cogeneratiu 3: La reunió prèvia ha de ser amb les mestres**

En aquest apartat analitzarem l'últim Diàleg cogeneratiu del DICES, que sorgeix de la tensió 10 al voltant de la participació a la reunió prèvia abans de realitzar l'activitat. Aquesta tensió sorgeix en dos moments dels DICES: quan es valora la Reunió prèvia i a la pregunta de Potencialitats- millores.

A l'esquema 3 sobre l'estructura del diàleg cogeneratiu 3, podem veure com la tensió 10 sobre el fet de que la reunió prèvia no es fa amb les mestres que participaran a l'activitat, té lloc precisament quan es valora aquest aspecte del procés d'ensenyament – aprenentatge relacionat amb l'activitat avaluada. En aquest cas, es genera una discussió al voltant de qui és apropiat que hi participi. Els/ les educadors/-es proposen que es faci amb les mestres i ho justifiquen amb l'experiència que han tingut quan la reunió s'ha fet amb el/ la cap d'estudis, on la informació no acaba d'arribar a les mestres. Aquesta interacció s'acaba amb una discussió- justificació on es valoren els beneficis de la reunió prèvia amb les mestres (Interacció 30a).

Per altra banda, a la pregunta sobre Potencialitats- millores, torna a sorgir la qüestió de que les reunions prèvies millor amb les mestres; existeix un consens general justificat pel fet de que així les proves de la gimcana quedarien més ben explicades (Interacció 30b).

Tot seguit s'inclouen les transcripcions de les interaccions que formen part del Diàleg cogeneratiu 3, a més de el diagrama 3 sobre la seva estructura.

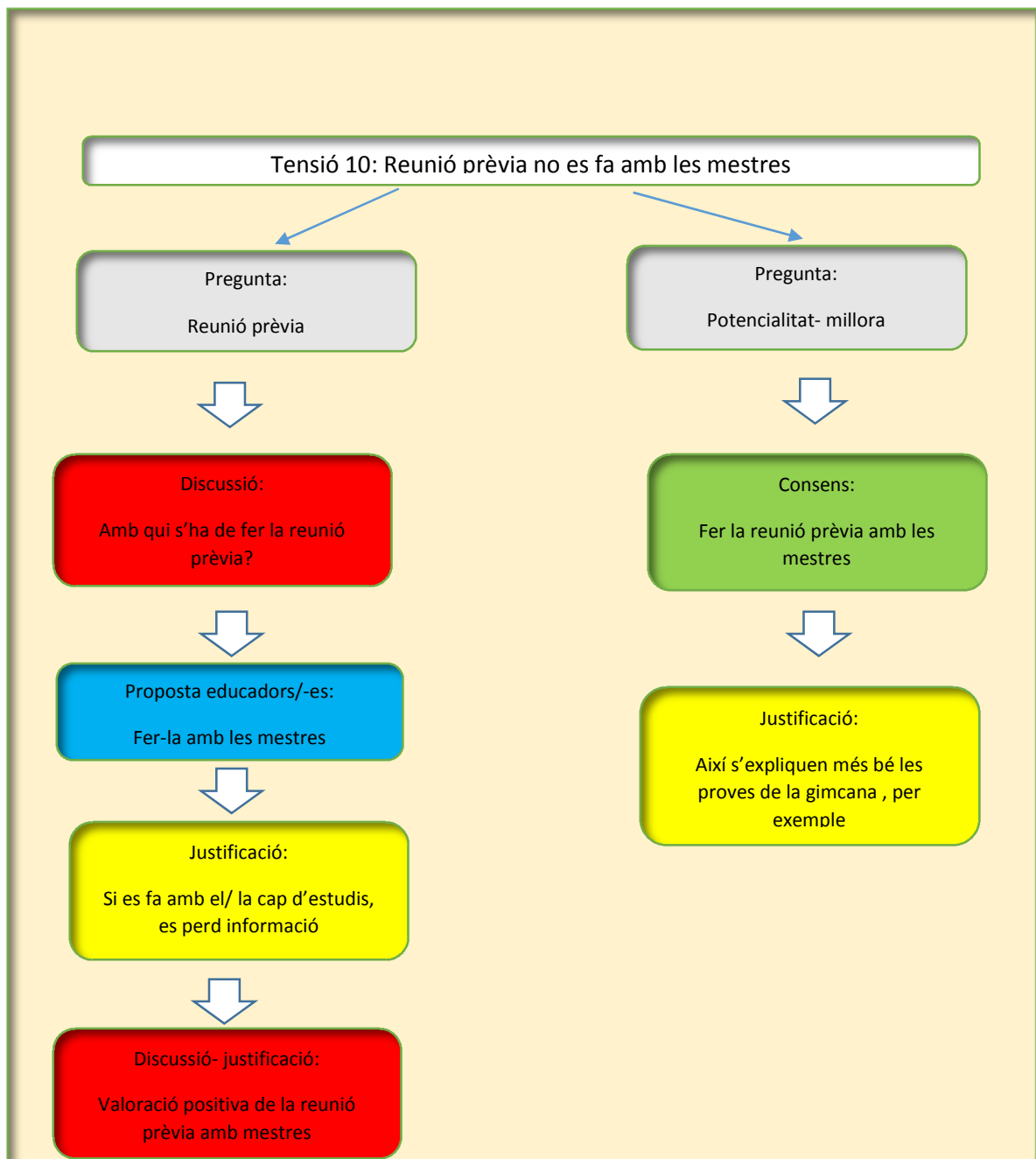


Diagrama 3: Diàleg cogenratiu 3: La Reunió prèvia ha de ser amb les mestres

### *Interacció 30a, (1896- 2032)*

Aquesta interacció es contextualitza dins la pregunta del DICES sobre la reunió prèvia, quan es demana als/ les participants que la valorin. És aquí on es desenvolupa una discussió on es debat al voltant de qui ha de participar en aquestes reunions prèvies. Normalment es fan amb la coordinadora de cicle i es valora la conveniència de que siguin amb les pròpies mestres, tal i com justifiquen els/ les educadors/-es, perquè



creuen que de la manera com es fa, es perd informació. Tot i que hi ha consens en que les mestres van molt atabalades, una de les mestres valora positivament la trobada amb un/-a dels/ de les educadors/-es a la reunió prèvia, tot i que al principi no se'n recordava de la vivència.

- E2ARGOLI** [Vaig anar joo.]<sup>388</sup>
- M7OLI** [Preèvies]<sup>389</sup>
- M6OLI** [Jo no vaig tindre reunió prèvia.]<sup>390</sup>
- T-OLI** [No, no..., reunió, no?]<sup>391</sup>
- E2ARGOLI** Si, però jo potser vaig..., [i tant!, ...amb totes. El quepassaque em vaig reunir amb la]<sup>392</sup> coordinadora.
- M7OLI** [(Fa que no amb el cap)]<sup>392</sup>
- M6OLI** Aah però no..., [però no amb [nosaltres...]<sup>394</sup>]<sup>393</sup>
- M5OLI** [Aah, però no (xxx)]<sup>393</sup>
- M7OLI** [Aaah,]<sup>394</sup> [no nosaltres.]<sup>395</sup>
- M4OLI** [No, no...]<sup>395</sup>
- E2ARGOLI** [Es que depèn de l'escola]<sup>395</sup>, jo tenia un contacte que em passaven [( )]<sup>396</sup>. I jo trucava[...]<sup>397</sup>
- M7OLI** [Aah, l'Amàlia.]<sup>396</sup>
- T-OLI** [Si.]<sup>397</sup> ( ) [L'Amàlia]<sup>398</sup> [(xxx)]<sup>399</sup> (mirant a M7)
- E2ARGOLI** [Sii.]<sup>398</sup>
- M7OLI** [Aah, va ser [l'Amàlia]<sup>400</sup>]<sup>399</sup>
- E2ARGOLI** [Jo em vaig]<sup>400</sup> reunir amb l'Amàlia i l'Amàlia us ho [va explicar a vosaltres.]<sup>401</sup>
- M7OLI** [O l'Andrea,]<sup>401</sup> ( ) o l'Andrea.
- M6OLI** L'Amàlia és la cap d'estudis. [Es possible]<sup>402</sup> que fos amb l'[Amàlia.]<sup>403</sup>
- M7OLI** [Jaa.]<sup>402</sup>
- E2ARGOLI** [Sii.]<sup>403</sup> ( ) Que això jo també m'agradaria demanar-ho que..., que sempre fos amb [les mestres directament.]<sup>404</sup>
- T-OLI** [(Assenteix i fa senyal d'aprovació amb la ma)]<sup>404-405</sup>
- M6OLI** [Sii, [jo crec que si (xxx)]<sup>406</sup>]<sup>405</sup>
- M7OLI** [Claar. [Siii]<sup>408</sup>.]<sup>406</sup>
- M5OLI** [A vegades la informació no arriba.]<sup>406-407</sup>

E3ARGOLI [(Assenteix)]<sup>408</sup>

E2ARGOLI [Perquè la informació, després m'he trobat]<sup>407</sup>, que no ha arribat del [toot.]<sup>409</sup>

M6OLI [Noo,]<sup>409</sup> ja ens ha arr..., ja ens va passar els papeers ( ) i ens va dir que era una activitat xuula i tot, ( ) però clar..., ( ) [sempre és millor]<sup>410</sup> [directament.]<sup>411</sup>

E2ARGOLI [Siii.]<sup>410</sup> (mirant a M6)

E2ARGOLI [Siii,]<sup>411</sup> si, si.

M6OLI No és que no ens informeés, però no és lo mateix que si estàs tu.

E2ARGOLI Mmm.

T-OLI El que passa que aneu molt atabalades [( )]<sup>413</sup>. I llavors [trobar un moment]<sup>412</sup> (xxx) les trees [(xxx)...]<sup>414</sup><sup>413</sup>

M4OLI [(Assenteix)]<sup>412</sup>

M6OLI [Moolt.]<sup>413</sup>

M6OLI [No t'ho pot..., no t'ho pots ni imaginar (riu)]<sup>414</sup>

M7OLI [(Riu)]<sup>414</sup>

M5OLI [(Riu)]<sup>414</sup>

M6OLI Ja soom "chicas para todo"

T-OLI [Si. ( ) Que per això normalment ho assumeixen les educad...]<sup>415</sup>, [lees...( ) caps d'estudi, no?]<sup>416</sup>

M7OLI [(Riu)]<sup>415</sup>

M7OLI [Aaaah. ( ) Aixíns ha sigut a totes]<sup>416</sup> les escoles, [no (xxx)]<sup>416</sup>

M4OLI [Que jo no me n'he]<sup>416</sup> enterat de cap...,de res previ.

E2ARGOLI [Depeèn.]<sup>416</sup> (mirant a M7)

M7OLI Aaah, veus [tampoc. ( )]<sup>417</sup> [Et van avis...]<sup>418</sup>

M4OLI [(Fa que no amb el cap mirant a M7)]<sup>417</sup>

E2ARGOLI [(xxx) que jo em vaig]<sup>418</sup> reunir amb tuuu. (mirant a M4)

M4OLI Aaah! El dia que vas vindre, allà [(xxx)]<sup>419</sup>. [Ah, bueno, llavors sii.]<sup>420</sup>

E2ARGOLI [Claaar.]<sup>419</sup>

E2ARGOLI [(Riu)]<sup>420</sup>

M7OLI [Ah, aaah. (Riu)]<sup>420</sup>

**T-OLI** [Aquella reunió.]<sup>420</sup>

**M4OLI** Perdona, però si feies una cosa més, més... ( ). Vale, vale, ( ) perfecte. [Si és veritat.]<sup>421</sup> ( ). [Si, si.]<sup>422</sup>

**E2ARGOLI** [Siii. ( ) Si, si.]<sup>421</sup>

**T-OLI** [I com valores]<sup>422</sup> aquella trobadaa, [d'informació]<sup>423</sup> i de [tot.]<sup>424</sup>

**M4OLI** [Molt bé!]<sup>423</sup> (mirant a T-OLI)

**M4OLI** [No]<sup>424</sup> m' enrecordava Mònica, [ho sento molt,]<sup>425</sup> eh? (mirant a E2) No [m'enrecordava gens. Pensava:]<sup>426</sup> "Però quina... [(riu) ]<sup>427</sup>

**T-OLI** [(Riu)]<sup>425</sup>

**E2ARGOLI** [(Riu i aixeca el braç com dient que no passa res)]<sup>426</sup>

**M7OLI** [(Riu)]<sup>426</sup>

**E2ARGOLI** [Tranquila, tranquila.]<sup>427</sup>

**M4OLI** Si, bueno, va ser el que em vaaa guiar més bé per l'activitat, clar. Ara hi penso, eh? Me n'havia oblidat, [eh?]<sup>428</sup>

**E2ARGOLI** [(Riu)]<sup>428</sup>

*Interacció 30a, (1896- 2032)*

### *Interacció 30b, (2590- 2602)*

Finalment, a la segona part de la interacció 30, ja a la pregunta sobre Potencialitats-millores, i dins la resposta d'una de les mestres, el diàleg cogeneratiu es tanca amb un consens al voltant de la qüestió de que és millor fer la reunió prèvia amb les mestres, en aquest cas per explicar millor les proves de la gimcana.

**M6OLI** (...) I lo queee...millorariaa és: el que no surt prou olii i també ell..., la gimcana. Que l'ex..., faria més, més explicada, ( )bueno, l'activitat prèvia la faria amb les mestrees, no amb laa..., amb la persona que et rep, sinó amb les mestres que han d'anar. ( ) Iiii..., explicaria aquesta gimcana, més a les mestres, més que en paper explicaat, perquè la mestra després quan va allà, sàpiga lo que fa i després amb els nens, sàpiga [lo que ha fet ( ), [lo que han fet tots, no?]<sup>558</sup>]<sup>557</sup>

**E3ARGOLI** [(Assenteix)]<sup>557</sup>

**T-OLI** [(Assenteix)]<sup>558</sup>

*Interacció 30b, (2590- 2602)*

#### 8.2.4- Diàleg cogeneratiu 4: La propietat de la Masia i la manca d'infraestructures

A la pregunta del DICES “Fem Oli!” al voltant del material, sorgeixen les tensions 12 i 13 al voltant del lloc on es realitza l'activitat, en concret amb la titularitat de la Masia i la relació amb la manca d'infraestructures. A l'esquema 4 sobre el diàleg cogeneratiu 4 podem veure com s'estructura en dues parts: per una banda la interacció 32 que es centra més en la manca d'infraestructures; i per altra banda la interacció 34 que es subdivideix en dos i que fa referència més específica a la titularitat de la masia. Cal especificar abans de tot que les infraestructures de la masia es consideren material, ja que així ho consideren els/ les educadors/-es al DICES, ja que és el tema que primer es valora quan se'ls demana per l'avaluació dels materials de l'activitat. El diàleg cogeneratiu comença amb una primera interacció on es produeix un consens sobre la manca d'infraestructures de la masia (Interacció 32). El tècnic justifica aquesta mancança amb la indefinició de la titularitat de la masia. Això porta a una discussió al voltant de si aquestes mancances condicionaven el desenvolupament de l'activitat i s'arriba a un consens entre les mestres de que no hi va haver afectació (Interacció 34a). Després d'unes interaccions que no fan referència al diàleg cogeneratiu 4, es continua amb la titularitat de la masia, on es genera una nova discussió on es qüestiona que l'activitat es pugui continuar fent. El tècnic proposa l'avaluació que s'està portant a terme com a mesura de força; i les mestres, per la seva banda, proposen de fer una carta conjunta de suport. No existeix un debat associat a aquestes propostes, ni a favor, ni en contra (Interacció 32b).

Tot seguir s'inclouen les transcripcions corresponents a les interaccions que formen part d'aquest Diàleg cogeneratiu 4 i el diagrama 4 sobre la seva estructura.

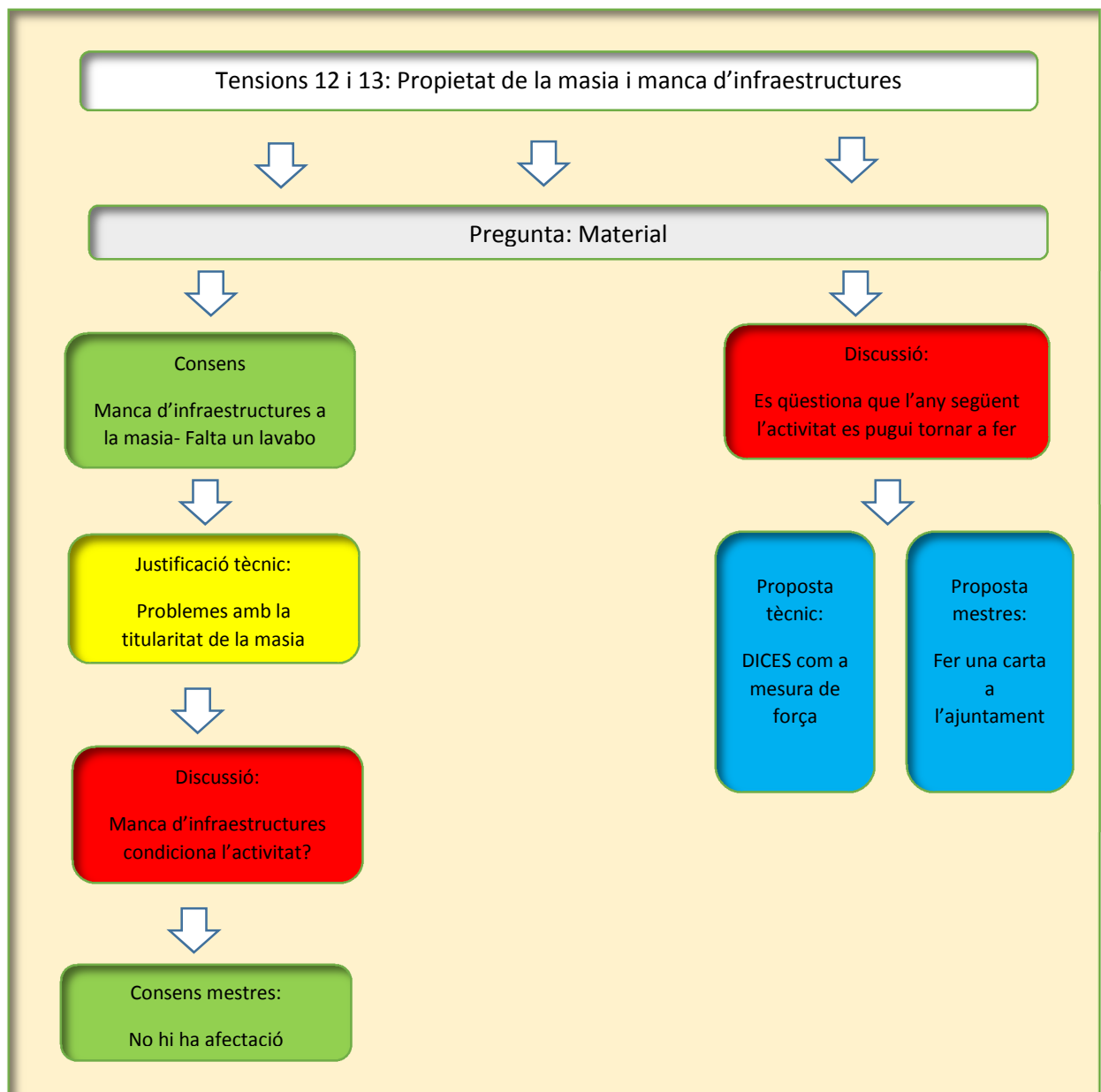


Diagrama 4: Diàleg cogenratiu 4- Propietat de la masia i manca d'infraestructures

### *Interacció 32, (2096- 2113)*

Quan es valora el material, les mestres l'avaluen de forma positiva en línies generals, però quan arriba el torn d'un/-a dels/ de les educadors/-es, directament parla de la manca d'infraestructures. Es genera un consens entre els/ les participants al voltant d'aquest aspecte del lloc on es realitza l'activitat, que es concreta amb l'afirmació de la manca d'un lavabo a la casa. En una altra interacció (la 33), tot i que no es mostri aquí ja que fa referència a una altra temàtica, es parla implícitament de la falta d'una font quan es valora un material utilitzat a l'activitat de collir olives.

**E3ARGOLI** Ens falta un lavabo.

**E2ARGOLI** Ah, si, [un lavabo.]<sup>438</sup>

**M7OLI** [Un lavaabo.]<sup>438</sup>

**M5OLI** [(Assenteix)]<sup>438</sup>

**M7OLI** Aai, és veritat.

**M4OLI** Amb [això és veritat.]<sup>439</sup>

**M5OLI** [Un lavabo.]<sup>439</sup>

**E3ARGOLI** Si algú [té realment un "apuro" (xxx)]<sup>440</sup>

**M6OLI** [[(xxx) ( )]<sup>441</sup> És veritat,]<sup>440</sup> eh?, això, [no hi vaig pensar-hi [(xxx)]<sup>443</sup>]<sup>442</sup> (mirant a M5)

*Interacció 32, (2096-2113)*

*Interacció 34a, (2159-2217)*

Continuant dins la pregunta del DICES al voltant del material, en un moment determinat, el tècnic torna a fer referència a la manca d'infraestructures i ho justifica pel fet de que la titularitat de la Masia encara no és de l'Ajuntament, però que s'estan fent passos en aquesta direcció. Aquí s'inicia una petita discussió al voltant del fet de si aquesta manca d'infraestructures va condicionar el desenvolupament de l'activitat de collir olives. Hi ha un cert consens implícit entre les mestres, valorant que no hi va haver afectació:

**T-OLI** Elll..., la, la infrestructura..., o sigui, de la..., de la casa. ( ) Hi ha..., hi ha un problema important al darrera i és que aquesta casa en realitat, noo..., no tenim cap permís per... ( ), per fer l'activitat tal qual. Sinó que està en un moment determinat aquella caasa quee, està canviant de propietaat. ( ) L'ajuntament la rebraà, però no és encara de l'ajuntament. És tot un cacau bastant difícil dee..., d'organitzar. ( ) Iii gràcies a quee...( ), a queee ells (mirant a E3) si han prestat molt, ( ) a guardar les coses d'alguna manera en allaà, perquè tenen gent en allà, perquè tenen contactes i tal. Perquè sinó... ( ), no tenim la infrestructura adequada per fer aquesta activitat realment, no?

**M7OLI** No és de l'ajuntament, [no.]<sup>452</sup>

**T-OLI** [Noo]<sup>452</sup>, encara no. I quan ho siguiiii..., buff. ( ) Lo que trigarem a poder conseguir això ( ) com aaa..., com a [infraestructura...]<sup>453</sup>

**M6OLI** [De quin ajuntament]<sup>453</sup> ées? De Sant Cugaat o de [Valldoreix?]<sup>454</sup>

**T-OLI** [Passa]<sup>454</sup> als dos. Cinquanta per cent a [cadascun.]<sup>455</sup>

**M6OLI** [És que aquest]<sup>455</sup> també és un problema. ( ) Sabeu, [no?]<sup>456</sup>

**T-OLI** [Exacte.]<sup>456</sup> Aquest és un [dels problemes importants.]<sup>457</sup>

**M6OLI** [És un temaaa]<sup>457</sup>, polític.

**T-OLI** Sii. ( ). Mmm.

**T-OLI** Si que en realitat..., ( ) la casa en si, i el fet de que no hi hagués lavabo i tot això, clar és que no és un equipament municipal. ( ) És una casa (xxx) particular. [( )]<sup>458</sup> Amb permís, [eh?]<sup>459</sup>

**E3ARGOLI** [Jo no ho havia vist.]<sup>458</sup>

**M6OLI** [No, no,]<sup>459</sup> que us deixa la gent d'allà, clar.

**E3ARGOLI** Però[...]<sup>460</sup>

**T-OLI** [Permís...]<sup>460</sup> ( ) oral. De dir: "Va, va, no passarà res. Entreu quee nosequè". Però no està, no està habilitat ( ) l'espai. [( )]<sup>461</sup> Costa molt habilitar...

**E3ARGOLI** [Jo ho dic...]<sup>461</sup>

**E3ARGOLI** Ho dic més per si vosaltres us va..., us va condicionar en algun moment. Us va venir algú...[Perquè a mi en algun nenn m'ha vingut a dir: "Tinc caca" i (xxx)]<sup>462</sup>

**M4OLI** [Si..., ( )][els meus van aguantar]<sup>462</sup>, pobrets, eh? [Van aguantar]<sup>464</sup>.]<sup>463</sup>

**M6OLI** [[Els meus no van tenir pipi]<sup>462</sup> ni caca. [Mira quina sort.]<sup>464</sup> ]<sup>463</sup>

**M5OLI** [ Aaa mi, pipi.]<sup>464</sup> ( ) Pipi si, però...

**M6OLI** No va (xxx), no.

**E3ARGOLI** Bueno.

*Interacció 34a, (2159- 2217)*

*Interacció 34b, (2262- 2295)*

Encara dins la pregunta sobre el material, i després de valorar diferents materials que s'utilitzen a l'activitat del matí, trobem la segona part de la interacció 34, on es tanca el diàleg cogeneratiu amb la intervenció d'una mestra que qüestiona la continuïtat de l'activitat el curs següent, degut a la indefinició en la titularitat de la casa. És llavors quan hi ha una discussió entre els/ les participants, i on sorgeixen propostes per a reconduir la situació: el tècnic deixa entreveure que la realització del DICES pot ser una mesura de força i les mestres comenten la possibilitat d'escriure una carta conjunta a l'ajuntament.

**M6OLI** Llavors aquesta activitat creieu que l'any que ve igual no us la deixen fer?

T-OLI	(Mou les espatlles com dient: "Ja veurem")
E2ARGOLI	(xxx) posant com la pota allà, no?, peer...
M6OLI	[Quina peena] <sup>469</sup> , noo?
T-OLI	[És una mica així[...] <sup>470</sup> ] <sup>469</sup>
M7OLI	[Hoome] <sup>470</sup> . [Has de...(xxx) enviar alguna valoració o alguna cosa[...] <sup>472</sup> ] <sup>471</sup>
M6OLI	[Pués si, perquè és molt maca, eh?] <sup>471</sup>
E2ARGOLI	[Algo] <sup>472</sup> escrit, no?, [potseer?] <sup>473</sup>
M6OLI	[O] <sup>473</sup> a lo [millor que els professors] <sup>474</sup> , [els mestres, us poguéssim fer] <sup>475</sup> unaa..., una carta signada per toots, zzzzz( ) de que és unaa ( ) activitat positivaa [iii....] <sup>476</sup>
T-OLI	[(Assenyala Mo, donant a entendre que l'avaluació que s'està fent ja ho tindrà en compte)] <sup>474</sup>
E2ARGOLI	[Ah, vale.] <sup>475</sup> (Mirant Mo i assentint)
M7OLI	[I] <sup>476</sup> que [val la peena] <sup>477</sup> . [I tant.] <sup>478</sup>
M5OLI	[Mmm.] <sup>477</sup>
M6OLI	[Pels nens] <sup>478</sup> de Sant Cugaat, o pels nens d'altres llocs, no?
M5OLI	Sii.

*Interacció 34b, (2262- 2295)*

### 8.3- Resumint

Els resultats més destacables en relació a l'anàlisi de les tensions, tant les que generen Diàlegs cogeneratius com les que no, són els següents:

#### 8.3.1- Les tensions que no generen Diàlegs cogeneratius

- Les tensions que sorgeixen, però que la solució ja s'ha aplicat a l'activitat.
- Les tensions que queden sense resposta: un dels participants no continua la discussió.
- Les tensions que es justifiquen i es desactiven.

#### 8.3.2- Les tensions que si generen Diàlegs cogeneratius

Tensions que acaben generant una negociació entre els/ les participants per arribar a un consens al voltant d'una possible solució a una problemàtica detectada en el



desenvolupament de l'activitat. En l'anàlisi de les tensions del DICES, sorgeixen els següents Diàlegs cogeneratius:

- *Diàleg cogeneratiu 1: El resultat final de l'activitat- Surt poc oli.*

Sorgeix a partir de la tensió 1 “*Surt poc oli*”. Format per una interacció dividida en 5 parts que apareixen al llarg del DICES: a la pregunta de valoració inicial, a la de valoració final i a la de potencialitats- millores. Les propostes que sorgeixen d'aquest judici valoratiu compartit són: Collir olives més tard, canvi de nom de l'activitat, acceptar el resultat de l'activitat, fer trampes amb el resultat i comprar una premsa.

- *Diàleg cogeneratiu 2: Les mestres no saben de què van la resta de proves de la gimcana.*

L'origen el trobem en la Tensió 2 “*Desconeixement de les proves de la gimcana*”. Consta de dues interaccions, una amb tres parts i l'altra amb dues. Podríem dir que és el Diàleg cogeneratiu més transversal ja que les diferents interaccions van apareixent a diferents preguntes del DICES: la de continguts, la del treball previ i posterior, a la de participació dels infants i a la de potencialitats- millores. Les propostes que sorgeixen són: Explicar més bé les proves a la reunió prèvia, fer que una de les mestres estigui alliberada durant la gimcana, que les mestres acompanyin els infants durant el desenvolupament de les diferents proves de la gimcana, tenir més temps pel matí per a fer una posada en comú després de la gimcana i millorar l'explicació de la gimcana a la documentació prèvia.

- *Diàleg cogeneratiu 3: Reunió prèvia amb les mestres*

Provocat per la Tensió 10 “*La reunió prèvia no es fa amb les mestres*”. Consta d'una interacció amb dues parts: una que té lloc a la pregunta del DICES sobre la reunió prèvia i l'altre a la de potencialitats- millores. La proposta que es consensua és: Fer la reunió prèvia amb les mestres.

- *Diàleg cogeneratiu 4: La propietat de la Masia i la manca d'infraestructures.*

S'origina en dues tensions que conflueixen a la pregunta del DICES sobre el material: la Tensió 12 “*Deficiències en les infraestructures del lloc on es realitza l'activitat*”, amb una sola interacció. I la Tensió 13 “*Propietat de la Masia i manca d'infraestructures*”, amb una interacció de dues parts. Les propostes que es generen són: El DICES com a mesura de força per a la continuïtat de l'activitat i que les mestres proposen de fer una carta a l'ajuntament per a pressionar a favor de la continuïtat de l'activitat.

## **F9- HI HA RELACIÓ ENTRE ELS JUDICIS VALORATIUS ELABORATS ALS DIÀLEGS COGENERATIUS I LES MODIFICACIONS EFECTUADES AMB POSTERIORITAT A L'ACTIVITAT "FEM OLI!"?**

### **Introducció**

Després de realitzar el DICES "Fem Oli!" i dins del marc del Conveni amb l'ajuntament de Sant Cugat per a portar a terme una avaluació de les activitats d'Educació per a la Sostenibilitat del Pla de Dinamització Educativa (PDE), es va fer un document de treball que recollia les valoracions dels/ de les participants al DICES "Fem Oli!" i enumerava una sèrie de propostes de millora que havien sorgit d'aquella trobada. Seguint amb la filosofia que marca la Quarta generació d'avaluació de Guba & Lincoln (1989), es van recollir les principals propostes sorgides del DICES "Fem Oli!", per fer una altra ronda de valoració i així acabar de discernir i polir les propostes de millora que es podrien aplicar a l'activitat "Fem Oli!", de cara al següent curs escolar. En aquest cas, la trobada es va realitzar a l'Ajuntament de Sant Cugat del Vallès i hi van assistir els/ les educadors/-es i el tècnic de l'ajuntament que havien assistit al DICES, així com representants de la Universitat Autònoma de Barcelona: la cap del projecte d'avaluació i Directora d'aquesta tesi i jo mateix, com a investigador que va portar a terme l'avaluació. No es van convidar les mestres que havien participat al DICES per no carregar la seva atapeïda agenda. Per això se'ls va enviar un formulari via correu electrònic, per tal que donessin el seu feed-back al voltant del que s'havia parlat al

DICES. Malauradament, no hem pogut incloure aquestes dades a la recerca, ja que no van retornar el formulari amb les seves valoracions.

En aquest capítol de resultats, s'enumeraran les propostes generades dins el procés avaluatiu. Aquestes propostes s'han classificat segons les següents categories de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat: Activitat, Avaluació, Entorn, Estratègies didàctiques, Treball previ i posterior, Reunió prèvia, Materials, Continguts, Participació i Temporització. Les categories de participació d'infants, mestres i educadors/-es s'han agrupat en una sola categoria i la de treball previ i posterior s'ha subdividit en aquesta temàtica i la reunió prèvia. Les categories Altres i DICES no s'han tingut en compte ja que no s'hi ha realitzat cap proposta.

L'anàlisi que es porta a terme en aquest capítol 9 de resultats és el següent: per començar es farà una comparativa del nombre de propostes per cadascuna d'aquestes categories de Discurs en EpS, tant al DICES, com al feed-back amb els/ les educadors/-es, com en les millores de l'activitat. Seguidament, es descriuran aquestes propostes generades durant tot el procés avaluatiu (DICES, feed-back amb els/ les educadors/-es i millores incorporades a l'activitat). També s'analitzarà la incidència de les tensions originades durant el DICES amb les propostes generades i la seva aplicació en les millores de l'activitat per al curs següent. Per acabar, s'inclou un quadre-resum on trobem les diferents propostes generades en tot el procés avaluatiu i les millores aplicades a cada categoria de Discurs en Educació per a la Sostenibilitat.

En aquest capítol 9 de Resultats, es donarà resposta a la subpregunta 3.3 "Hi ha relació entre els Judicis valoratius elaborats als Diàlegs cogeneratius i les modificacions efectuades amb posterioritat a l'activitat "Fem Oli!""?", corresponent a la pregunta específica 3 del bloc de preguntes de recerca al voltant de les funcions del Discurs avaluatiu (figura 18).

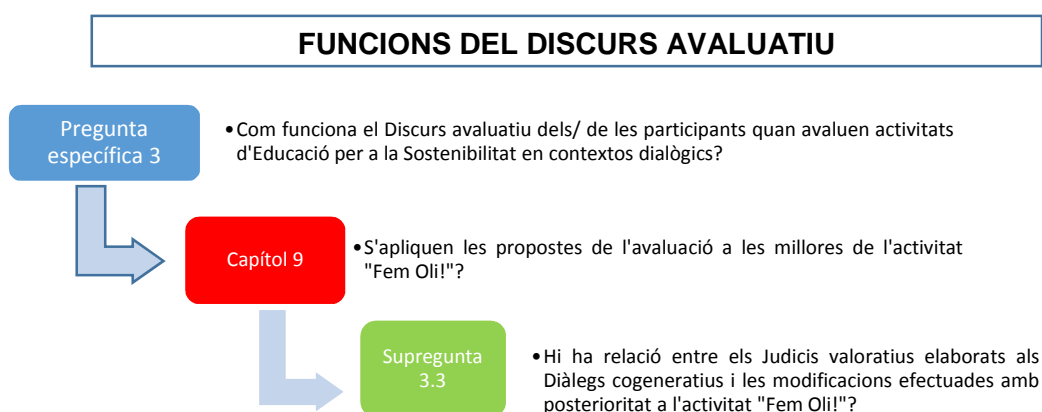


Figura 18- Relació Capítol 8 de resultats amb preguntes de recerca

## 9.1- Distribució de les propostes de millora segons les categories de Discurs d'Educació per a la Sostenibilitat

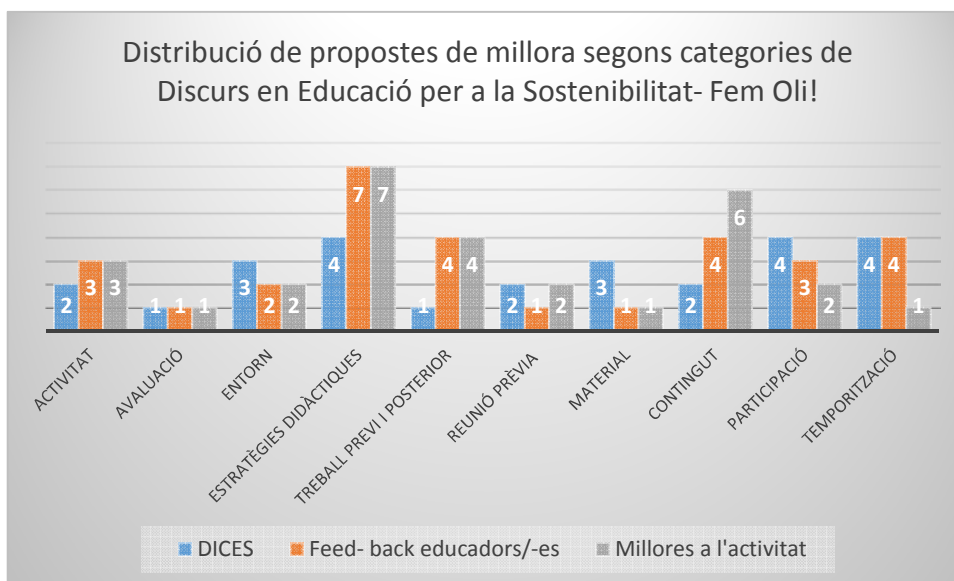
A la taula 9.1 podem veure el nombre de propostes que es generen específicament a cada tema del Discurs d'Educació per a la Sostenibilitat (EpS), comparant les propostes generades al DICES, al feed- back amb els/ les educadors/-es i a les millores aplicades a l'activitat.

En línies generals, el nombre de propostes que es generen a cada fase del procés avaluatiu és força similar, amb algunes excepcions: en les estratègies didàctiques, en el treball previ i posterior i en els continguts, es fan més propostes al feed- back que al DICES, però en canvi, en el material, se'n fan menys. Aquestes dades ens ajuden a corroborar que les estratègies didàctiques són un dels temes que els hi desperta un major interès als/ a les educadors/-es, tal i com hem vist en el capítol 2 de resultats a la taula 2.2.2. I que el treball previ i posterior i els continguts prenen un major protagonisme quan els/ les educadors/-es avaluen sols. Per altra banda, no podem dir el mateix amb el material, un aspecte de l'activitat que no genera tantes propostes al feed- back, en comparació al DICES.

<b>Distribució propostes de millora segons categories de Discurs en EpS</b>			
<b>CATEGORIES</b>	<b>Procés avaluatiu</b>		
	<b>DICES</b>	<b>Feed- back educadors/-es</b>	<b>Millores a l'activitat</b>
<b>Activitat</b>	2	3	3
<b>Avaluació</b>	1	1	1
<b>Entorn</b>	3	2	2
<b>Estratègies didàctiques</b>	4	7	7
<b>Treball previ i posterior</b>	1	4	4
<b>Reunió prèvia</b>	2	1	2
<b>Material</b>	3	1	1
<b>Contingut</b>	2	4	6
<b>Participació</b>	4	3	2
<b>Temporització</b>	4	4	1
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>30</b>	<b>29</b>

Taula 9.1- Distribució propostes millora segons categories de Discurs en EpS

A la gràfica 9.1, podem veure una comparativa en la distribució de les propostes en els diferents temes de Discurs en EpS, en les diferents fases del procés avaluatiu.



Gràfica 9.1- Distribució propostes millora segons categories de Discurs en EpS

La principal dada que en podem extreure, és que el nombre total de propostes generades és força homogeni tant al DICES, com en el feed- back i que les propostes que s'inclouen a les millores de l'activitat, també assolixen un nombre similar al de les anteriors fases del procés avaluat. Per altra banda, també observem que en la majoria de temàtiques el nombre de millores a l'activitat és força similar al de les propostes generades, sobretot en relació al feed- back (tot i que les millores són una combinació de propostes de tot el procés avaluat). Tot i així és destacable que en el cas de la participació i la temporització, el nombre de millores introduïdes és inferior al de propostes generades, fet que denota la dificultat en introduir millores en determinats temes respecte d'altres (quan parlem de millores en la temporització de l'activitat, existeixen limitacions de temps que condicionen força que algunes propostes s'arribin a aplicar).

Tot seguit s'especificaran les propostes generades tant al DICES com al feed- back amb els/ les educadors/-es, així com les millores introduïdes a l'activitat.

## 9.2- Les propostes del DICES "Fem Oli"

En aquest apartat farem un resum de les principals propostes que van sorgir del DICES "Fem Oli" i que van ser la base de treball per la trobada amb els/ les educadors/-es per a rebre el seu feed-back i concretar les noves propostes per a l'activitat avaluada. Les dades s'organitzen en les principals categories de Temes d'interès:

### a) L'activitat

- Canviar el nom de l'activitat.
  - Fer "trampa" perquè surti més oli: fer servir olives curades enlloc de les collides a l'activitat del matí.
- b) Avaluació
- El DICES com catalitzador de la continuïtat de les activitats a Can Monmany.
- c) L'entorn
- Fer un front comú per part de les mestres per tal de que es continuï fent l'activitat a la masia.
  - Adequar les infraestructures de la Masia.
  - Utilitzar la Masia per a fer una activitat sobre la verema.
- d) Les estratègies didàctiques
- Fer la presentació amb ordinador en una altra aula per trencar amb la rutina i tornar a recuperar l'atenció dels infants.
  - Buscar un mètode que ajudi a obtenir millors resultats en l'extracció de l'oli.
  - Modificar el recorregut de la gimcana.
  - Treballar amb el fet de que surt poc oli i reconduir la situació a l'activitat.
- e) Treball previ i posterior
- Realitzar un document previ amb informació de les diferents proves de la gimcana i amb els continguts del que es treballa a l'activitat i enviar-ho amb suficient antelació a les mestres.
- f) Reunió prèvia
- Realitzar la reunió prèvia directament amb les mestres.
  - Informar a mestres prèviament del que hauran de fer a la gimcana de l'activitat.
- g) Materials
- Elaborar un dossier de treball per a les mestres.
  - Portar una ampolla d'aigua a l'activitat (cada infant), per a solucionar problemes de falta d'infraestructures (manca de font).
  - Aconseguir una premsa per a millorar el resultat de l'obtenció d'oli.

h) Els continguts

- Millorar els lligams entre l'activitat i els aspectes històrics.
- Fer més comprensible la relació entre les proves de la gimcana i la vida a la masia.

i) La participació

- Obrir la participació a l'activitat a d'altres escoles de fora del municipi.
- Potenciar les explicacions dels/ de les educadors/-es per tal de que fomentin que els infants raonin les seves intervencions.
- Col·locar una mestra alliberada durant la gimcana.
- Fer que les mestres rotin amb els infants a la gimcana.

j) La temporització

- Ampliar la durada de l'activitat a la Masia d'un matí a tot el dia, en la mesura que les infraestructures ho permetin. Permetria fer una posada en comú després de la gimcana.
- Fer activitats de curta durada per tal de no baixar l'atenció dels infants.
- Millorar la gestió del temps a l'activitat de la tarda.
- Collir les olives més tard (al desembre), per tal de que en surti més oli.

### 9.3- Les propostes del feed- back amb els/ les educadors/-es

En aquest apartat s'inclouen les propostes que van sorgir de la trobada entre els/ les educadors/-es que van participar al DICES "Fem Oli!" i els representants de la Universitat Autònoma de Barcelona, com a organitzadors de l'avaluació. En aquesta trobada, es van afegir propostes noves i se'n van revisar de velles que havien aparegut al DICES, per a desestimar-les, recuperar-les o transformar-les. Com passava en l'anterior apartat, aquí les propostes també s'organitzen en relació a les categories de Temes d'interès:

a) L'activitat

- Objectiu final de l'activitat: entrada d'oli ecològic al menjador escolar.
- Canvi de nom de l'activitat. Passa a dir-se "Anem a collir olives!"
- Fer un taller de maceració d'olives.

b) Avaluació

- Realitzar una activitat de tancament on els infants valorin aspectes que més els han agradat i els que s'han de reforçar.

#### c) L'entorn

- Desbrossar el sotabosc de les oliveres perquè així ni hagin més d'accessibles per a les escoles que fan l'activitat.
- Obtenir la titularitat municipal de la Masia i millorar les infraestructures.

#### d) Les estratègies didàctiques

- Treballar el procés químic d'extracció de l'oli (per Cicle superior). Explicar el procés de maceració de les olives. Els conceptes d'intercanvi de líquids, de límit (què entra i què surt de l'oliva)
- Potenciar els sentits a través de tast d'olives macerades i de diferents tipus d'olis.
- Introduir una prova sobre les plantes aromàtiques a la gimcana.
- Reduir les proves de la gimcana a tres. Eliminar la de la reconquesta del bosc. D'aquesta manera podem tenir una mestra alliberada que veu totes les proves. Un/-a educador/-a en una prova, una mestra en una altra i l'altre/-a educadors/-a a l'itinerari al voltant de la Masia sobre l'hort i la temporalitat de productes.
- Introduir a la gimcana una dinàmica on els infants portin una càmera de fotografies i hagin de seguir unes consignes preestablertes sobre el que han de fotografiar. Activitat autònoma, cada grup amb una càmera.
- Quan es trien les olives, aprofitar per mirar els cucs de les olives corcades, amb lupes binoculars.
- Fer un taller de pintar amb olives, ametlles,... Tallant-les i amb l'oli que en surt.

#### e) Treball previ i posterior

- Si es fa el taller de maceració de les olives, aprofitar l'hort escolar per treballar les plantes aromàtiques.
- Investigar la maceració de diferents productes i situacions. Simular una membrana per estudiar el procés d'entrada- sortida de productes de l'oliva.
- Experimentar amb barreges d'aigua i oli i/o portar a terme un taller d'experimentació de combustió de l'oli.
- Reforçar l'activitat prèvia sobre recerca de l'oli a les cases dels infants.



f) Reunió prèvia

- Incentivar les reunions prèvies abans de fer les activitats, directament amb les mestres que les realitzaran.

g) Materials

- En cas de fer el taller de maceració de les olives, buscar una alternativa a una de les herbes que s'utilitzen en el procés, la sajolida, que costa de trobar.

h) Els continguts

- Introduir a l'inici de la visita a Can Monmany conceptes relacionats amb la sostenibilitat, com que la masia és autosuficient i la temporalitat dels productes del camp. Lligar aquests continguts amb la gimcana.
- Introduir conceptes socioeconòmics al procés de maceració artesanal/ industrial.
- Millorar la relació entre la prova de la gimcana sobre els ametllers i el paisatge. Comparació de camp d'ametllers amb ametllers al mig del bosc. Evolució del territori/ pas del temps.
- Contextualitzar prova de la gimcana sobre els rastres dels animals. Potenciar aspectes de relació respectuosa amb el medi.

i) La participació

- Preparar el procés de maceració d'olives, previ a fer l'activitat, per part dels/ de les educadors/-es.
- Proposar que les mestres siguin les que realitzen el procés d'experimentació amb les olives.
- Incorporar la intervenció d'un avi que hagués estat pagès i un pagès actual de Can Monmany, per comparar el passat amb l'actualitat

j) La temporització

- Limitar el temps de les proves de la gimcana per a poder fer una posada en comú.
- Introduir tres sessions en el cas que es realitzés el procés de maceració d'olives, per tal de poder fer el canvi de líquids.
- Solucionar la logística de la maceració d'olives, en cas de que es fes aquest taller. Grups que fan l'activitat al desembre, per Nadal no podrien canviar

l'aigua dels recipients. Triar encarregats per endur-se pots a casa i fer-ho amb l'ajut de pares i mares.

- Jugar amb les limitacions del nombre d'oliveres disponibles, a nivell de la programació d'activitats: activitats només fins el desembre, limitar les escoles que poden fer-la (les repetidores, no).

#### **9.4- Els canvis a l'activitat "Fem oli!". Quines propostes s'han incorporat després de l'avaluació?**

Un cop realitzada l'avaluació de les activitats, es va remetre a l'ajuntament de Sant Cugat una memòria de tot el procés amb les potencialitats i les propostes de millora de les activitats avaluades que havien sorgit en els DICES i en la posterior reunió de feedback amb els/ les educadors (Grau i Espinet, 2010). A partir d'aquí, va ser tasca dels/ de les propis/-es educadors/-es que realitzaven les activitats, com del tècnic de l'Àrea de Medi Ambient de l'ajuntament que coordinava les activitats d'Educació per a la Sostenibilitat i que havien participat en tot el procés avaluatiu, de revisar les activitats i introduir les millores que creguessin oportunes, en base a les propostes realitzades i en la mesura que es poguessin portar a terme. D'aquí en va sorgir la nova versió de l'activitat "Fem Oli!" (Annex CD) en comparació amb l'antiga versió (Annex CD). Tot seguit enumerarem les principals millores que es van aplicar, seguint les categories de Temes d'interès.

##### a) L'activitat

- Canvi de nom de l'activitat. Passa a dir-se "Anem a collir olives!"
- S'introdueix un taller de maceració d'olives que complementa el procés d'extracció de l'oli que es manté dins de l'activitat, però de forma simbòlica.

##### b) Avaluació

- Tot i que no aparegui a l'explicació de l'activitat "Anem a collir olives!", l'avaluació oral amb els infants al final de l'activitat, ja es realitzava en algunes de les activitats avaluades, si quedava temps per poder fer-la. En principi, es tracta d'una dinàmica ja interioritzada en el dia a dia dels/ de les educadors/-es.

### c) L'entorn

- El fet que l'activitat es mantingui dins l'oferta del PDE per a les escoles de Sant Cugat, implica que la titularitat de Can Monmany és en vies de solució i per tant la resolució de les mancances en infraestructures.
- S'aprofita més el potencial educatiu d'un espai de l'entorn local.

### d) Les estratègies didàctiques

- La gimcana es redueix a tres proves. El fil conductor són les olives i el seu cultiu i la seva relació amb d'altres aspectes de la vida a pagès. Diferents proves per a potenciar la estacionalitat a l'hort, la dimensió històrica (com era abans amb autoconsum i com és ara amb masover que cultiva per cooperatives de famílies de Sant Cugat).
- Introduir una dinàmica a la prova de l'hort: grups d'infants amb càmera de fotografar, amb unes consignes del que han de fotografar (eines, productes de temporada, animals de granja,...)
- Realitzar una activitat de posada en comú després d'acabar la gimcana. Aquest és un aspecte que ja estava previst, però que costava de fer per la manca de temps. Al realitzar una prova menys a la gimcana, queda temps per fer un resum del que s'ha treballat pel matí a la Masia.
- A la segona sessió de l'activitat, a l'aula, quan es trien les olives collides pel matí per fer el taller de maceració, agafar els cucs de les que estan corcades i observar-los amb lupes binoculars.
- Taller d'extreure oli reduït a tallar una oliva/ ametlla i fregar-la en un paper per veure com surt oli. Experimentar què passa si xafem una oliva amb un morter.
- Es realitza una experimentació per entendre el procés químic de maceració.
- Es continua fent una presentació d'ordinador per explicar el procés de fer oli i es mantenen el tast d'oli i els massatges amb olis, potenciant-ne el treball amb les sensacions.

### e) Treball previ i posterior

- Fomentar la preparació d'activitats prèvies i d'aprofundiment posterior.
- No es realitza un dossier per les mestres, però el document d'informació prèvia és més extens, amb millors explicacions, sobretot de les proves de la gimcana. A més és de fàcil accés a la pàgina web de l'ajuntament.

- Potenciar el treball previ amb el quotidià familiar dels infants: quin oli fan servir a casa, recerca d'usos familiars de l'oli,...
- Experimentar la barreja d'aigua amb oli per entendre el procés d'extracció de l'oli.

#### f) Reunió prèvia

- No apareix en la documentació de l'activitat, però s'entén que es potencien les reunions prèvies directament amb les mestres que realitzaran l'activitat. S'intenta consensuar el treball amb uns continguts o uns altres, depenent de les necessitats educatives de les mestres.
- Es facilita informació precisa de les proves de la gimcana.

#### g) Materials

- S'incorporen els nous material necessaris per a la realització del taller de maceració de les olives.

#### h) Els continguts

- L'activitat per si ja té una important base ambiental i científica i s'introdueixen aspectes socioeconòmics i culturals de la Sostenibilitat. El fet de potenciar l'agroecologia escolar permet treballar els eixos natural, social, econòmic i cultural, el lligam amb la història de Sant Cugat i el seu passat agrícola, a més de posar de relleu un espai natural del municipi.
- Fomentar el lligam dels continguts amb l'activitat. Enfortir l'eix de la Sostenibilitat en relació als usos tradicionals del sòl (agricultura i ramaderia) i els cicles dels aliments (l'oli).
- Treballar l'eix alimentari: cultiu d'oliveres adequat al nostre clima, remuneració de pagesos que fan oli força justa. Vessant ecològica, social, econòmica, tecnològica i cultural de l'oli.
- En el marc del taller de maceració d'olives, entendre el procés de canvi. La transformació de les olives.
- A l'activitat de la gimcana sobre els ametllers, treballar també el paisatge. Dimensió històrica de la introducció del cultiu de l'ametller i interpretació del paisatge amb reflexió sobre el creixement de Sant Cugat.
- A la prova de la gimcana sobre els animals salvatges i els espais agraris es continua buscant rastres, però s'incideix en la comparació de la fauna

salvatge en un entorn respectuós amb el medi o de competència, on es prioritza la producció.

- La transformació dels aliments: la maceració, el procés químic.

i) La participació

- El fet de reduir el nombre de proves de la gimcana, permet que una mestra quedi alliberada i pugui veure la resta de proves.
- Millora a les estratègies didàctiques: combinació d'explicació amb dinàmiques més participatives pels infants.

j) La temporització

- Es redueix la durada de la gimcana al fer només tres proves i això permet alliberar temps per poder fer una posada en comú a l'activitat a Can Monmany.

### **9.5- Com es reflecteixen les tensions sorgides al DICES “Fem Oli!” en les millores en l'activitat “Anem a collir olives!”?**

En aquest apartat esbrinarem quina incidència tenen les tensions que sorgeixen durant el desenvolupament del DICES “Fem Oli!”, sobre les millores a l'activitat “Anem a collir olives!”, després de passar per un feed-back per part dels/ de les educadors/-es, on les propostes del DICES es reforcen, s'amplien o es transformen en d'altres solucions.

- Tensió 1: El resultat final de l'activitat

Aquesta tensió fa referència al resultat final de l'activitat, que pels/ per les participants era pobre, ja que sortia poc oli. La seqüència d'interaccions en relació a aquest aspecte de l'activitat agafa la forma de diàleg cogeneratiu i en surten unes propostes que es tornen a debatre amb els/ les educadors/-es, com una seqüència més dins el diàleg cogeneratiu. D'aquí en surten les millores de l'activitat del curs següent: la principal és el canvi de nom de l'activitat (“Fem oli!” per “Anem a collir olives!”), aspecte que ja es recollia al DICES. En el procés de feed-back, sorgeix l'oportunitat d'introduir un nou taller per l'activitat de la tarda: suplir el procediment de moldre les olives per extreure'n oli, per un taller de maceració de les olives. L'activitat de fer oli es redueix a una demostració simbòlica, xafant unes olives amb un morter i pintant sobre un paper, utilitzant una oliva o ametlla tallada. Es manté la presentació a l'ordinador sobre el procediment de fer oli i la tria de les olives bones per a fer el taller de la tarda, el qual es complementa amb un

treball amb lupes binoculars, per observar els cucs de les olives corcades. Amb el canvi d'activitat a la tarda, s'introdueix un camp nou d'estudi: potenciar la visió científica del procés de maceració (el canvi químic).

- Tensió 5- Desconeixement de les proves de la gimcana

En aquesta tensió corresponent a la desconeixença de les mestres en relació a la resta de proves de la gimcana, s'origina un diàleg cogeneratiu en les intervencions dels/ de les participants. En aquest cas, el principal canvi que s'executa a l'activitat, sorgeix del feed-back amb els/ les educadors/-es: passar de 4 a 3 proves a la gimcana. Això permet que una mestra quedi alliberada i pugui veure les proves de la gimcana, que de fet és una proposta que sorgia al diàleg cogeneratiu 2 del DICES, però que en un primer moment no es veia viable. Després del feed back amb els/ les educadors/-es, ells/-es mateixos/-es i el tècnic introdueixen la variant de fer una gimcana de tres proves, que permet alliberar temps i permetre que es pugui fer una posada en comú de l'activitat que es realitza durant el matí, aspecte que ja es preveia però que no es podia portar a terme per la manca de temps. En relació a aquest desconeixement de les activitats, es potencien dos aspectes de l'activitat, els quals ja van sorgir com a propostes de millora al DICES "Fem Oli!": per una banda l'elaboració d'una documentació prèvia més completa i més ben explicada i la participació en reunions prèvies amb les mestres, on se'ls hi expliquen les proves.

- Tensió 6: Els continguts s'adapten al nivell educatiu dels infants?

Pel que fa a la tensió sobre si els infants entenen els continguts de l'activitat, es tracta d'una temàtica que es discuteix al DICES "Fem Oli!" però que no genera propostes. Se li torna a donar una volta durant el feed-back amb els/ les educadors/-es i en surten unes propostes de millora que es poden enllaçar amb la necessitat dels/ de les educadors/-es de lligar els continguts amb l'activitat. Es treballa per fer els continguts més entenedors, amb un esforç remarcable per explicar els que es treballen a la gimcana. Es fomenten també els continguts de l'eix alimentari, de la Sostenibilitat i del seu lligam amb la història del lloc.

- Tensió 7: L'activitat és molt pautada.

Si ens centrem amb la tensió on es qüestiona si els infants pensen a l'activitat de la tarda, ja que es considera molt pautada per alguns/-es participants, tampoc es generen

propostes quan es discuteix durant el DICES "Fem Oli!". En aquest cas torna a ser el feed-back amb els/ les educadors/-es, el que permet fer unes propostes concretes al voltant d'aquest aspecte de l'activitat. Es fomenten activitats on es combinin les explicacions amb dinàmiques participatives i es potencia l'autonomia dels infants, com per passa amb a la gimcana, amb una dinàmica on se'ls hi donen una càmera de fotografiar i unes consignes a seguir.

- Tensió 10: La reunió prèvia no es fa amb les mestres

A la tensió sobre la reunió prèvia, si que es genera un diàleg cogeneratiu en la seqüenciació de les interaccions. Les propostes que surten del DICES "Fem Oli!", són les que s'acaben aplicant en les millores de l'activitat "Anem a collir olives!": realitzar la reunió prèvia amb les mestres, sempre que sigui possible; i explicar-hi bé què es fa a l'activitat, sobretot a les proves de la gimcana.

- Tensions 12/ 13: Deficiència a les infraestructures/ Propietat de la Masia i manca d'infraestructures

Per acabar, hi ha les tensions que conjuntament generen un diàleg cogeneratiu sobre la deficiència de les infraestructures i la propietat de la masia. El fet de que l'activitat es millori i es continuï oferint a les escoles, ja és una senyal de que la titularitat de la masia és apunt de resoldre's a favor de l'ajuntament, aspecte que comportarà la revisió de les infraestructures existents

La resta de tensions generades durant el DICES "Fem Oli!" i que no apareixen en aquest apartat de l'anàlisi, és perquè o bé la temàtica de que tracten no es discuteix en posterioritat en el feed-back amb els/ les educadors/-es, o bé són tensions que ja queden solucionades posteriorment durant el desenvolupament de l'activitat amb d'altres escoles.

## **9.6- Resumint**

Seguidament es fa un recull de les principals propostes sorgides a l'avaluació i que s'han acabat incorporant a les millores de l'activitat "Fem Oli!" i de les tensions que les originen. Les propostes es divideixen en les que apareixen al DICES i les que tenen l'origen en el feed-back amb els/ les educadors/-es.

9.6.1- Les propostes sorgides al **DICES** i incorporades a les millores de l'activitat.

- Canvi de nom de l'activitat (tensió 1).
- Solució a la titularitat de la Masia i millores a les infraestructures (tensions 12 i 13).
- Modificació de la gimcana (tensió 5).
- Fer una activitat de posada en comú després de la gimcana (tensió 5).
- Reunió prèvia amb les mestres (tensió 10).
- Nou document previ per als/ a les mestres, més extens, amb les proves de la gimcana àmpliament explicades (tensió 5).
- Fomentar el lligam continguts- activitat (tensió 6).
- Reforçar la dimensió històrica i l'eix alimentari a l'activitat (tensió 6).
- Una mestra alliberada a la gimcana (tensió 5).
- Estratègies didàctiques més participatives (tensió 7).

9.6.2- Les propostes sorgides del **Feed- back amb els/ les educadors/-es** i incorporades a les millores de l'activitat.

- Taller de maceració d'olives (tensió 1 ).
- Avaluació oral amb els infants.
- Reduir la gimcana a tres proves (tensió 5).
- Fomentar la participació dels infants: dinàmica de fotografia a la prova sobre l'hort de la gimcana (tensió 7).



- Activitat d'observació de larves a sessió de la tarda (tensió 1).
- Versió reduïda del taller de l'oli (tensió 1).
- Potenciar sensacions a tast de les olives curades (tensió 7).
- Fomentar la preparació d'activitats prèvies i posteriors.
- Nous materials del taller de maceració d'olives (tensió 1).
- Potenciar l'eix de la Sostenibilitat a l'activitat (tensió 6)
- Potenciar la visió científica (tensió 1).

Tot seguit s'inclou el quadre resum 10 on es recullen les principals propostes en relació a diferents Temes d'interès, que van sorgir tant a la realització del DICES, com posteriorment a la reunió feed-back amb els/ les educadors/-es. El quadre es completa amb les corresponents millores aplicades a l'activitat "Fem Oli!", a partir de les propostes generades en el procés avaluatiu.

Aplicació de les propostes de l'avaluació a les millores de l'activitat "Fem Oli!"			
Tema d'interès	Propostes DICES	Propostes Feed- back educadors/-es	Millores a l'activitat "Anem a collir olives!"
<b>Activitat</b>	Canviar nom a l'activitat (Diàleg cogeneratiu 1)	Canviar nom activitat: "Anem a collir olives!"	Canviar el nom de l'activitat: "Anem a collir olives!"
	Fer trampes a resultat final de l'activitat (Diàleg cogeneratiu 1)		Taller de fer oli es manté de forma simbòlica
		Entrada d'oli ecològic al menjador escolar	
		Fer un taller de maceració d'olives	Fer un taller de maceració d'olives
<b>Avaluació</b>	DICES com a catalitzador de continuïtat d'activitat		
		Activitat de tancament d'avaluació oral amb els infants	Activitat de tancament d'avaluació oral amb els infants
<b>Entorn</b>	Front comú de les mestres per continuïtat d'activitat (Diàleg cogeneratiu 4)		
	Adequar les infraestructures (Diàleg cogeneratiu 4)	Obtenir titularitat de la masia per part de l'ajuntament i millorar infraestructures	Activitat es realitza. Titularitat de l'ajuntament en vies de solució, millores a infraestructures
	Activitat de la verema		Millor aprofitament educatiu de l'entorn.
		Desbrossar el sotabosc de les oliveres perquè n'hi hagin més d'accessibles	
<b>Estratègies didàctiques</b>	Presentació amb ordinador en una aula diferent		Posada en comú després de la gimcana
	Mètode per extreure més oli de les olives (Diàleg cogeneratiu 1)		
	Modificar gimcana (Diàleg cogeneratiu 2)	Reduir les proves de la gimcana a tres.	Gimcana es redueix a tres proves.
		Nova prova a gimcana: plantes aromàtiques	
		Dinàmica de fer fotografies a la prova de l'hort de la gimcana	Dinàmica de fer fotografies a la prova de l'hort de la gimcana
		Taller d'observació amb lupes binoculars de larves d'olives corcades	Taller d'observació amb lupes binoculars de larves d'olives corcades
	Treballar amb el poc oli que surt (Diàleg cogeneratiu 1)	Taller de pintar amb olives/ ametlles	Taller d'obtenció d'oli reduït a tallar una oliva/ ametlla i pintar en un paper amb l'oli que surt
		Introduir un taller de maceració d'olives i treballar el procés químic que s'hi produeix	Taller per entendre el procés químic de maceració de les olives durant el taller
		Potenciar el treball amb els sentits al tast d'olives curades i diferents olis	Potenciar el treball amb els sentits al tast d'olives curades i diferents olis

<b>Tema d'interès</b>	<b>Propostes DICES</b>	<b>Propostes Feed- back educadors/-es</b>	<b>Millores a l'activitat "Anem a collir olives!"</b>
<b>Treball previ i posterior</b>	Documentació prèvia més elaborada (Diàleg cogeneratiu 2)		Documentació prèvia per a les mestres amb més explicacions
		Aprofitar hort escolar i plantes aromàtiques en relació a taller de maceració	
		Investigar el procés de maceració. Simular una membrana	
		Experiments: barrejar aigua amb oli, combustió d'oli	Experiment: barrejar aigua amb oli
		Treball previ amb el quotidià dels infants. Usos d'oli a casa	Treball previ amb el quotidià dels infants. Usos d'oli a casa
			Fomentar la preparació d'activitats prèvies i posteriors
<b>Reunió prèvia</b>	Reunió prèvia amb les mestres (Diàleg cogeneratiu 3)	Reunió prèvia amb les mestres	Reunió prèvia amb les mestres
	Donar informació sobre la gimcana (Diàleg cogeneratiu 3)		Es dona informació sobre les proves de la gimcana a la reunió prèvia
<b>Material</b>	Fer un dossier de treball per a les mestres		
	Portar ampolla d'aigua activitat del matí (Diàleg cogeneratiu 4)		
	Aconseguir una premsa (Diàleg cogeneratiu 1)		
		Alternativa a l'ús de determinades herbes al taller de maceració	Nous materials pel taller de maceració de les olives
<b>Continguts</b>	Lligam activitat amb aspectes històrics	Treballar conceptes al voltant de la Sostenibilitat a l'activitat i de socio-econòmics en relació a la maceració	Potenciar aspectes com la sostenibilitat, el lligam amb la història, el respecte pel medi ambient a l'activitat. L'eix alimentari i l'agroecologia escolar. Aspectes socioeconòmics.
	Comprensió de relació de la gimcana amb vida de la masia (Diàleg cogeneratiu 2)	Comprensió de continguts històrics i de respecte pel medi ambient a la gimcana	Fil conductor de la gimcana: les oliveres i la vida a la masia. Es potencia la dimensió històrica i la sostenibilitat
			Continguts transformació aliments

<b>Tema d'interès</b>	<b>Propostes DICES</b>	<b>Propostes Feed- back educadors/-es</b>	<b>Millores a l'activitat "Anem a collir olives!"</b>
<b>Participació</b>	Obrir l'activitat a escoles d'altres municipis	Intervenció d'un avi que havia sigut pagès i d'un pagès actual	
	Fomentar la participació activa dels infants		Estratègies didàctiques que fomentin la participació activa dels infants
	Una mestra alliberada a la gimcana, per veure les proves (Diàleg cogeneratiu 2)	Mestres fan experimentació amb olis	Al reduir a tres les proves de la gimcana, una mestra queda alliberada per veure les proves
	Mestres rotin amb infants a la gimcana (Diàleg cogeneratiu 2)		
		Educadors/-es preparin el taller de maceració d'olives amb anterioritat.	
<b>Temporització</b>	Activitat tot al dia a la Masia. Es pot fer la posada en comú (Diàleg cogeneratiu 2)	Limitar el temps a les proves de la gimcana per poder fer la posada en comú	Al reduir la gimcana a tres proves, queda temps per a fer la posada en comú
	Activitats de curta durada per mantenir l'atenció d'infants		
	Millor gestió del temps a l'activitat de la tarda		
	Collir les olives al desembre, surt més oli (Diàleg cogeneratiu 1)		
		Introduir una tercera sessió a l'activitat si es fa el taller de maceració de les olives, per a poder canviar els líquids dels recipients	
		Solucionar problemes de logística a taller de maceració pel Nadal: infants facin el canvi de líquids a casa seva	
		Limitacions amb oliveres disponibles: activitat només fins el desembre, limitar el nombre d'escoles que la poden fer	

Quadre resum 10: Aplicació de les propostes de l'avaluació a les millores de l'activitat "Fem Oli!"







*“Així, cada exemplar d’escarabat que volava menys, , fos perquè les seves ales s’havien desenvolupat amb una mica menys de perfecció o fos per un hàbit indolent, hauria tingut, durant milers de generacions successives, les millor probabilitats de sobreviure perquè el vent no l’arrossegaria a la mar; i per alta banda, els escarabats que estan ben disposats a emprendre el vol haurien estat arrossegats pel vent a la mar amb molta freqüència, i així haurien estat destruïts”*

*Charles Darwin, L’origen de les espècies (2009:154)*

## **G-QUINES CONCLUSIONS N’HEM EXTRET?**

### **Introducció**

Aquest capítol de conclusions s’organitza en dos grans apartats: la resposta a les preguntes de recerca i les implicacions de la recerca.

Pel que fa a la resposta a les preguntes de recerca, es contesten primer les preguntes específiques i després s’aborda la resposta a la pregunta general. Per altra banda, les implicacions es divideixen en les teòriques, les metodològiques, les de pràctica i les de futures recerques.

### **G1- Quines són les respostes a les preguntes de recerca?**

Les conclusions de la recerca es concreten en les respostes de les subpreguntes de les preguntes específiques. La visió global d’aquestes preguntes específiques ens permetrà, a la vegada, donar resposta a la pregunta general de recerca. És per això que aquest apartat s’organitza en dos àmbits.

- La resposta a les preguntes específiques.
- La resposta a la pregunta general



## **G1.1- Preguntes específiques**

S'organitzen en tres àmbits: un de simple, un de complex i un de funcional.

### **G1.1.1- Anàlisi simple**

Amb la pregunta específica 1:

- 1- Com és el Discurs avaluatiu de mestres i educadors/-es ambientals quan avaluen activitats d'Educació per a la Sostenibilitat en contextos dialògics?*

Que es respon per mitjà de les següents tres subpreguntes específiques:

#### *1.1- Com participen mestres i educadors/-es ambientals al DICES?*

Hi ha poca diferència en la durada de les intervencions dels/ de les diferents participants al DICES "Fem Oli". S'han identificat diferents tipus d'intervenció: valorar, descriure, proposar i assentir. Per participants, les mestres són les que més valoren, i els/ les educadors/-es, els/ les que més utilitzen la descripció i la proposta. El tècnic és el que més assenteix. Això ens pot indicar que els/ les participants tenen diferents maneres d'encarar l'avaluació: les mestres sobretot per avaluar, els/ les educadors/-es amb un caire més reflexiu i de donar explicacions i el tècnic amb un posicionament més passiu d'escoltar i recollir tota la informació, per al final emetre un judici. Aquest fet queda recollit en la durada de les intervencions que és uniforme en les mestres, major en les qüestions més específiques en el cas dels/ de les educadors/-es i pel que fa al tècnic, la durada és major a les preguntes de tancament, fet que ens coincideix amb aquest caràcter de recollir tota la informació i emetre després un judici i que queda corroborat en el fet de que aquest participant utilitza més la proposta en aquesta part final del DICES. Per altra banda, les mestres i els/ les educadors/-es coincideixen en els moments on fan servir aquest recurs de la proposta, fet que ens pot indicar una possible retroalimentació entre ells/-es. Una altra coincidència que trobem, és que en les preguntes on es valora més, les intervencions són més llargues: és el cas de les mestres i la valoració de l'activitat general i la participació, a les preguntes de tancament en el tècnic o en el cas dels/ de les educadors/-es, quan valoren els continguts o el material. Finalment, la descripció apareix en els temes de més interès pels/ per les participants i les propostes a pareixen a temes amb tensions, com l'entorn o el material

### *1.2- De què parlen mestres i educadors/-es ambientals quan avaluen activitats al DICES?*

Els temes que més es valoren són els que estan més relacionats amb la seva pràctica educativa; la participació dels infants en les mestres, el material en els/ les educadors/-es i l'entorn en el tècnic, per posar uns exemples. Hi ha temes que es tracten de forma transversal ja que es valoren al llarg del DICES, com passa amb els continguts. I d'altres, com la majoria d'específics, que es desenvolupen en moments concrets del DICES. Per la seva banda, les qüestions més generals són més valorades per les mestres i el tècnic, però mentre que les primeres avaluen l'activitat en general, el tècnic es centra més en les preguntes de tancament del tipus millores i potencialitats.

### *1.3- Quin discurs valoratiu utilitzen els/ mestres i educadors/-es ambientals quan avaluen activitats al DICES?*

En relació al discurs valoratiu, pel que fa a l'actitud, les mestres utilitzen bastant l'afecte i tant l'usen per a valorar el fenomen com l'acció dels participants. El judici d'estimació social sobretot és utilitzat per a valorar el comportament dels participants i l'apreciació reacció i la composició, el fenomen. La singularitat en forma de sanció o taxació social és poc utilitzada.

Els/les educadors/-es presenten un discurs valoratiu semblant a les mestres, amb un menor ús de l'afecte, però que s'utilitza més per valorar el fenomen. El judici d'estimació social per a valorar el comportament i la reacció i la composició de l'apreciació pel fenomen. I com les mestres, la singularitat de les valoracions és poc present. En relació al tècnic i l'ús de les categories de l'actitud, utilitza poc l'afecte, però en canvi la singularitat hi és més present. Com la resta de participants, el judici d'estimació social per valorar el comportament dels participants i les categories de l'apreciació, pel fenomen.

Si ens fixem en les categories de compromís, el patró és molt similar en tots els/ les participants: un ús majoritari de l'heteroglòssia intravocalitzada, que es complementa amb una utilització menor de la monoglossia, però que és significativa. L'extravocalització és poc present.

Finalment, a la gradació, les mestres mostren un patró d'intensificació marcat per l'ús majoritari de la Força respecte el Focus, comportament que es repeteix en la resta de participants. A diferència dels/ de les educadors/-es i del tècnic que usen més la força

explícita que la implícita, les mestres ho fan de forma força equitativa, fet que fa que la intensificació de les seves valoracions sigui molt més acurada. Finalment, en tots/-es els/ les participants, el Focus agut és més present que l'atenuant. Això ens indica que les valoracions que es fan són força focalitzades i no generen incertesa

### G1.1.2- Anàlisi complex

Amb la pregunta específica 2:

*2- Quines relacions es produeixen en el Discurs avaluatiu dels/ de les participants quan avaluen activitats d'Educació per a la Sostenibilitat en contextos dialògics?*

Que es respon per mitjà de les següents 4 subpreguntes específiques:

2.1- Existeixen diferències en el Discurs avaluatiu dels/ de les participants quan avaluen activitats al DICES?

El discurs valoratiu de tots/-es els participants és força similar, amb petites diferències. Pel que fa als recursos de l'actitud, on s'estableix la diferència, és en l'afecte, ja que les mestres són les participants que més l'utilitzen i a més a més tant per valorar la participació, com el fenomen, fet que també és exclusiu d'aquestes participants. Per la seva banda, els/ les educadors també l'utilitzen però més exclusivament per valorar el fenomen i en canvi el tècnic no l'utilitza gaire. Per contra, aquest participant destaca en el fet de què és el que més utilitza la singularitat, tant a nivell de participació, amb la sanció social, com de fenomen, amb la taxació social. En la resta de categories de judici i apreciació, no hi ha una diferència molt destacable en l'ús que en fan els diferents participants.

En les categories de compromís les diferències encara són menys apreciables, tal i com passa a les categories de gradació, tot i que el fet diferencial l'aporten les mestres amb un ús equitatiu de la força explícita i implícita que en la resta de participants es decanta cap a un major ús de la gradació d'intensificació directa.

Pel que fa al discurs en Educació per a la Sostenibilitat (EpS), si que es detecten diferències entre participants. Els temes que són més generals, com l'activitat en general, les mestres els valoren al llarg del DICES, però en canvi tant els/ les educadors/-es com el tècnic, ho fan més en les qüestions específiques.

Pel que fa als temes específics (estratègies didàctiques, material, continguts,...), es valoren sobretot quan es demana per qüestions específiques de l'activitat. En aquest cas no hi hauria una diferència significativa entre participants.

Finalment, pel que fa als temes que fan referència a la participació, si que s'hi detecten diferències importants. Per començar, les mestres són les que més valoren la participació dels infants i a més ho fan de forma transversal (com en la resta de temes de participació); també són les que introdueixen la veu dels infants a la valoració. Per altra banda, són les que més avaluen la seva pròpia participació. En el cas dels/ de les educadors/-es, tot i que també avaluen força la participació dels infants, sobretot és la seva la que valoren més. En aquest aspecte coincideixen amb el tècnic que la participació que avalua més és la dels/ de les educadors/-es.

## 2.2- Es valoren de la mateixa manera els diferents Temes del Discurs d'Educació per a la Sostenibilitat al llarg del DICES?

Normalment els diferents temes del Discurs en EpS es tracten quan toca al DICES, sobretot en les temàtiques més específiques, però també depèn del participant, com per exemple passa amb l'entorn, que és un tema que les mestres valoren a la pregunta específica del DICES i en canvi el tècnic, sobretot quan es valora el material. D'altres qüestions tenen un tractament transversal al llarg del DICES per part de tots/-es els/ les participants, com és el cas dels continguts. Els temes de participació també són força transversals, sobretot la dels infants, però només en mestres i educadors/-es, ja que és una temàtica que el tècnic no valora, potser perquè com que no participa en l'activitat hi ha aspectes de la mateixa que se li escapen, com passa amb les estratègies didàctiques.

## 2.3- El Discurs valoratiu varia segons quin sigui el Tema del Discurs d'Educació per a la Sostenibilitat que s'avaluï al DICES?

L'afecte el trobem als temes que més interessin als/ a les participants al DICES; el judici d'estimació social sobretot és utilitzat per les mestres per a valorar la participació dels infants. La sanció social, per la seva banda, apareix poc en les valoracions dels participants, però sempre s'associa a qüestions de participació. Pel que fa a l'apreciació, la reacció i la composició s'usen per valorar el fenomen en temes específics, com passa amb la taxació social, tot i el seu baix ús, però amb la diferència que mentre que en educadors/-es i el tècnic apareix en temes concrets, en les mestres s'utilitza en una major diversitat de temàtiques.

Pel que fa a les categories de compromís, la monoglossia apareix en les valoracions sobre temes de participació i en els temes específics que són de més interès pels diferents participants. L'heteroglossia intravocalitzada la trobem en tots els temes i en tots/-es els/ les participants, sobretot per a remarcar la veu dels/ de les participants i introduir-ne d'altres. Finalment, l'extravocalització és el recurs de compromís menys utilitzat pels/ per les participants al DICES, però són les mestres les que el fan servir més, ja que els/les educadors/-es ho fan de forma puntual.

Finalment, pel que fa a l'ús de la gradació en relació a les diferents categories de discurs en EpS, hem detectat que la força explícita s'utilitza més en els temes que generen més interès, que es graduen més. La implícita s'utilitza menys, però també apareix més en els temes que desperten una major interès en els/ les participants. En relació al Focus, és menys utilitzat que la Força, però quan s'usa, altre cop és més en els temes de més interès, tant pel que fa a les valoracions on s'utilitza la forma aguda, com l'atenuant. En aquest cas, el focus agut és més comú que l'atenuant en tots/-es els participants al DICES.

#### 2.4- Quin és el to del Discurs avaluat utilitzat pels/ per les participants al DICES?

A nivell general, les mestres es mostren més proactives, el tècnic més crític i els/ les educadors/-es, tan valoren de forma positiva com negativa. Pel que fa a la valoració del fenomen, les mestres l'avaluen de forma positiva com passa amb la participació. En canvi els/ les educadors són més crítics amb el fenomen, que no pas amb la participació. El tècnic per la seva banda, es mostra crític en la valoració d'ambdós aspectes.

Pel que fa a les categories de discurs valoratiu, l'afecte és positiu sobretot, encara que els/ les educadors/-es també el fan servir de forma crítica. L'estimació social és positiva en mestres i negativa en educadors i en el tècnic, mentre que la sanció social és negativa i la taxació social positiva, en tots els/ les participants. Pel que fa a la reacció i la composició, el patró és idèntic: les mestres i els/ les educadors/-es amb un to proactiu, però en canvi el tècnic amb un predomini de les valoracions negatives. En relació a les categories de gradació, és poc rellevant que s'utilitzin més les formes positives o negatives de la Força, ja que són categories que no determinen que una valoració sigui positiva o negativa, sinó que dependrà més del to de les categories d'actitud, o del sentit general de la valoració que es pugui interpretar d'una manera o d'una altra.

En relació als temes de discurs en EpS, el signe amb que es valoren és força divers en els diferents participants. Existeix coincidència en valorar de forma negativa la

temporització o la participació dels/ de les educadors/-es (sobretot ells mateixos són crítics amb la seva tasca). Les mestres i els/ les educadors/-es valoren de forma positiva el treball previ i posterior i l'activitat en general. Per la seva banda, el tècnic i els/ les educadors/-es valoren de forma negativa els continguts (normalment per masses).

Finalment, pel que fa a les categories de compromís, mestres i educadors/-es utilitzen sobretot la monoglossia de forma positiva, però el tècnic ho fa de forma negativa. Pel que fa a l'intravocalització, les valoracions positives i negatives es reparteixen en les intervencions de mestres i educadors/-es. El tècnic, per la seva banda, l'utilitza de forma crítica. En canvi, el poc que fa servir l'extravocalitzada és de forma positiva, i en canvi a la resta de participants, l'ús és negatiu.

### G1.1.3- Anàlisi funcional

Amb la pregunta específica 3:

*3- Com funciona el Discurs avaluatiu dels/ de les participants quan avaluen activitats d'Educació per a la Sostenibilitat en contextos dialògics?*

Que es respon per mitjà de les següents 3 subpreguntes específiques:

3.1- Quin tipus d'interaccions entre participants tenen lloc al DICES?

En l'anàlisi de la transcripció del DICES "Fem Oli!", s'han arribat a identificar diferents tipus d'interaccions entre els participants, que es van repetint al llarg del seu desenvolupament. Principalment existeixen moments de consens, de justificació d'alguna intervenció anterior, que molts cops és un consens, i de discussions que poden portar a un consens o generar noves discussions. També hi ha interaccions que són combinacions d'aquestes interaccions, sent el consens seguit de justificació la més comuna. No s'arriba a identificar un patró d'interacció que es vagi repetint al llarg del DICES, però sí que s'han detectat seqüències d'interacció que poden ser més comunes que d'altres, com pot ser un sol tipus d'interacció (un consens o una justificació que no van a més), la combinació de consens i justificació, que ja hem dit que era força comuna o fins a tres tipus d'intervencions encadenades, tot i que són poc presents.

### 3.2- Com es construeix un Judici valoratiu compartit per tal d'avaluar activitats d'Educació per a la Sostenibilitat?

Aquests judicis valoratius són els diàlegs cogeneratius i en el DICES "Fem Oli!" se n'han identificat fins a quatre. Com s'ha comentat, no existeix un patró d'interaccions que defineixi l'estructura d'un diàleg cogeneratiu. Normalment poden ser seqüències d'interaccions que es complementen amb d'altres seqüències que poden no ser consecutives, sinó aparèixer en d'altres parts del DICES on es reprèn una conversa que havia quedat penjada. El que sí que és força evident, és que els diàlegs cogeneratius apareixen en moments de tensió, tot i que no vol dir que totes les tensions en generin, ja que o bé la resposta a la tensió ja es va donar en la mateixa activitat, o queden sense resposta perquè cap participant tiba del fil, o es justifica la tensió i aquesta es desactiva. En la nostra recerca, els diàlegs cogeneratius s'han originat a partir de tensions al voltant del resultat final de l'activitat, el desconeixement per part de les mestres del contingut d'unes proves d'una gimcana, la realització o no d'una reunió prèvia i amb qui es fa, i finalment la manca d'infraestructures del lloc on es realitzava l'activitat del matí. D'aquests diàlegs cogeneratius n'han sortit propostes algunes de consensuades, d'altres que no, algunes que arriben a bon port i d'altres que es queden pel camí.

### 3.3- Hi ha relació entre els judicis valoratius elaborats als Diàlegs cogeneratius i les modificacions efectuades amb posterioritat a l'activitat "Fem Oli!"?

Hem pogut establir una relació directa amb el fet que algunes de les propostes generades al DICES a través dels diàlegs cogeneratius i que s'han acabat madurant en el feed-back que es va realitzar amb els/ les educadors/-es amb posterioritat, s'han acabat incorporant a l'activitat "Fem Oli!" dels cursos següents. En alguns casos, fins i tot propostes que només apareixen al feed-back, també s'han acabat incorporant a l'activitat revisada.

Els canvis més notoris i que sorgeixen del DICES, són sobretot el canvi de nom de l'activitat, que comporta una variació en el taller que es fa a la sessió de tarda, que passa a ser de maceració d'olives, enlloc de fer oli (una proposta que sorgeix al feed-back amb els/ les educadors/-es). També hi ha la modificació de la gimcana que permet realitzar una activitat de posada en comú o que la reunió prèvia sigui amb les mestres, entre d'altres propostes.

A partir de les respostes a aquestes preguntes específiques, ja podem fer front al repte de contestar la pregunta general de recerca.

### **G1.2- La pregunta general**

La pregunta general és la següent:

*Com és i quina incidència té el discurs avaluatiu de mestres i educadors/-es ambientals quan avaluen activitats d'Educació per a la Sostenibilitat, en contextos dialògics?*

En línies generals, quan un dels participants fa una intervenció al DICES és per a valorar. Poden haver-hi lleugeres diferències entre participants pel que fa al tipus d'intervenció, ja que per exemple el tècnic és el que més assenteix i els/ les educadors/-es els/ les que més descriuen. També hi poden haver petites diferències del moment en que apareix una tipologia d'aquestes intervencions, com passa amb el tècnic i les propostes, que apareixen més a les preguntes de tancament del DICES. Pel que fa a la durada d'aquestes intervencions, no existeixen diferències significatives si fem la mitjana de la durada de les intervencions de cada participant, agrupant-los per mestres, educadors/-es i el tècnic.

El discurs avaluatiu dels/ de les participants al DICES és força similar, sobretot pel que fa al discurs valoratiu. En canvi, sí que existeixen diferències significatives respecte el discurs en Educació per a la Sostenibilitat (EpS). Pel que fa al discurs valoratiu, per norma general s'utilitza el judici d'estimació social per a valorar el comportament i l'apreciació reacció i composició, per avaluar el fenomen. Les diferències entre participants vindrien per matisos, com el fet de que les mestres utilitzin més l'afecte, que aquest recurs majoritàriament només el facin servir els/ les educadors/-es per a valorar el fenomen, o que la singularitat sigui un recurs poc utilitzat i on només destacaria l'ús que en fa el tècnic. En relació al compromís, les diferències serien mínimes, amb un ús majoritari de la intravocalització i un de menor però significatiu de la veu autoritària. La gradació en els discursos avaluatius dels/ de les diferents participants, també seria molt similar. Dominaria la intensificació explícita sobre la implícita, tot i que en les mestres la relació seria bastant equitativa, i els enunciats serien més focalitzats que no atenuats.

Pel que fa al discurs en Eps, és on es detecten més diferències. Tot i que per norma general els temes que són de més interès pels participants són els que més es valoren, no són els mateixos entre els/ les participants: les mestres es decanten més



per la participació dels infants, els/ les educadors/-es pel material i el tècnic per l'entorn. Hi ha temes que tenen un tractament més transversal per part dels participants, com els continguts, i d'altres que només apareixen en moments concrets del DICES i que corresponen normalment amb els temes específics. Hi ha d'altres temàtiques, com les de participació, que només són transversals per un dels participants, com passa amb les mestres i la participació dels infants.

El discurs avaluatiu dels participants es caracteritza perquè encaixen bastant el tipus de categoria de discurs valoratiu, amb la tipologia de discurs en EpS. És a dir, quan es valora la participació, s'utilitza preferentment el judici d'estimació social i quan es valora el fenomen, les categories d'apreciació. Normalment, els temes que són de més interès pels/ per les participants, no només són els que més es valoren, sinó que també són els que es graduen més.

Ja per acabar la caracterització del discurs dels participants, ens quedaria incidir en el to de les valoracions: les mestres serien sobretot proactives, els/ les educador/-es, utilitzarien tant les valoracions positives com les negatives i el tècnic seria més crític. Aquest posicionament general faria que el to de les categories d'actitud hi fos molt similar: les mestres amb un ús positiu de l'afecte, el judici i l'apreciació i en canvi el tècnic, amb un ús negatiu, tot i que el signe podria variar testimonialment amb categories com la taxació social. O en el cas dels educadors/-es, amb predomini dels valors positius, però l'estimació social seria negativa.

Respecte la incidència del discurs avaluatiu en els canvis produïts a l'activitat, s'ha pogut demostrar que és possible que una proposta que sorgeix d'un diàleg cogeneratiu, després de ser discutida diverses vegades i fins i tot que s'hagi tornat a valorar en una trobada posterior de feedback amb els educadors/-es, s'hagi acabat incorporant en la nova activitat. El cas més paradigmàtic seria la proposta de canvi de nom de l'activitat. Una altre aspecte a destacar, és que tot i la presència dels diàlegs cogeneratius, no existeixen uns patrons d'interacció que es repeteixin i siguin característics, sinó que més aviat el que s'han identificat han estat seqüències d'interacció, que en alguns casos formen part de diàlegs cogeneratius.

## **G2- Quines implicacions emergeixen de la recerca?**

S'estructuren en quatre àmbits:

- Les implicacions a nivell teòric: en relació a l'ús de la teoria de la Valoració i les implicacions del gir dialògic

- Les implicacions a nivell metodològic: l'ús de diàlegs cogeneratius i la filosofia de la quarta generació d'avaluació.
- Les implicacions a nivell pràctic: l'empoderament dels/ de les participants, la institucionalització de l'avaluació, la col·laboració ajuntament- universitat.
- Les implicacions per a futures recerques, amb un recull de propostes d'investigació al voltant del fenomen analitzat.

### **G2.1- Les Implicacions a nivell teòric**

A nivell teòric, les implicacions que destacaríem seria l'ús de la teoria de la valoració en un àmbit diferent al que ens mostra la bibliografia. L'ús en l'àmbit de l'educació per a la sostenibilitat només s'havia donat en el treball de Sabio (2015) i després de la recerca que s'ha realitzat, podem dir que es tracta d'una eina útil en aquest marc educatiu, i sobretot en referència a l'avaluació. Donat el fet de les poques recerques que utilitzen els marcs de la semiòtica social en el camp de la recerca en educació ambiental i per la sostenibilitat ens caldrà seguir aprofundint per afinar i ajustar millor la visió que tenim sobre la importància del llenguatge en l'avaluació.

Una altra aportació teòrica rellevant ha estat col·locar una tendència de la nostra societat actual com és el gir dialògic, com a eix vertebrador d'una nova manera d'avaluar activitats d'educació per a la sostenibilitat (EpS). A més, aquest enfocament encaixa molt bé en el marc conceptual de l'EpS i de l'avaluació de quarta generació.

### **G2.2- Implicacions a nivell metodològic**

A nivell metodològic la implicació ve donada per la forma innovadora d'avaluar activitats d'EpS de caràcter no formal, de passar d'utilitzar uns qüestionaris, a fer participar als principals actors del fenomen en l'avaluació del mateix. Lligat amb les implicacions teòriques, introduir una avaluació fonamentada en el diàleg, on es facin propostes de millora a través d'un procés de negociació fins arribar a un consens. Aquesta és la filosofia de la quarta generació d'avaluació i que es veu reflectida amb l'ús dels diàlegs cogeneratius com a eina per avaluar les activitats d'EpS. Parlar pren així una importància cabdal en els processos d'avaluació en EpS on la interacció i el llenguatge es converteixen en eines indispensables per a la transformació de la nostra societat.

### **G2.3- Implicacions a nivell pràctic**

Finalment, les implicacions pràctiques es poden concretar en la institucionalització de l'avaluació en programes d'Educació per a la Sostenibilitat, com el que ha passat a l'ajuntament de Sant Cugat del Vallès, que en tot moment ha apostat per fomentar la innovació en el camp de l'EpS i en l'avaluació, en aquest cas concret. Un altre fet remarcable de la praxis, ha estat la capacitat d'empoderar als participants de l'avaluació, sobretot els/ les educadors/-es ambientals que han vist el seu treball reconegut i també s'han sentit part del procés educatiu en totes les seves fases. Una conseqüència d'aquest fet, és que alguns dels/ de les educadors/-es que van participar als DICES, van acabar creant una entitat relacionada amb el món de l'agroecologia escolar, amb funcions de servei educatiu, que s'ha encarregat de la realització d'algunes de les activitats del PDE. En el cas dels mestres, valoren el fet de poder disposar d'un espai per a reflexionar al voltant de la seva pràctica educativa. Finalment, un altre dels aspectes que ha funcionat molt bé ha estat la relació entre institucions, en aquest cas entre l'ajuntament i al universitat, amb benefici mutu per ambdues parts: millora en les propostes que l'ajuntament ofereix a la comunitat i oportunitat de fer recerca a nivell local i obtenir finançament, per part de la universitat.

### **G2.4- Implicacions per a futures recerques**

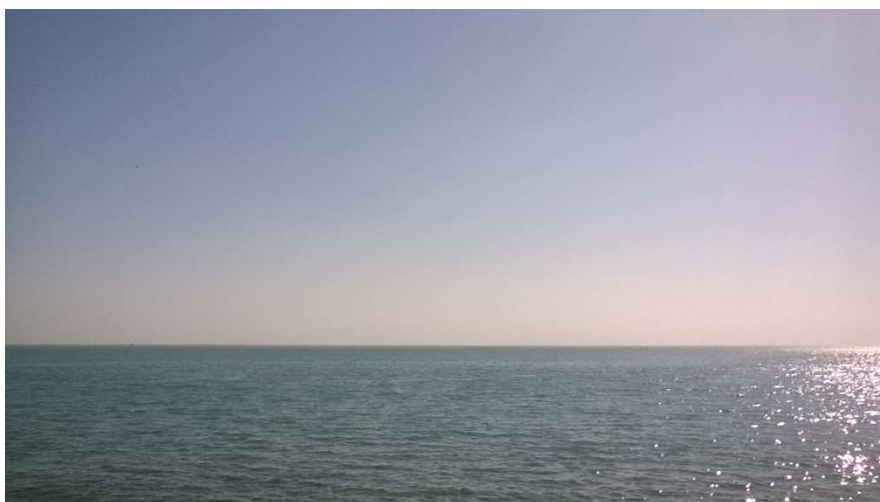
Arribats a aquest punt del camí, només queda mirar al futur. Aquesta recerca ha posat de manifest de que hi ha d'altres maneres d'avaluar i que funcionen. Si que es tracta d'una tipologia d'avaluació que requereix de major compromís dels participants, però cada cop és els professionals del món educatiu tant formal, com no formal, estan conscienciats de la importància d'avaluar els projectes on participen, de reflexionar sobre les seves pràctiques. Això si, cal posar les coses fàcils i s'ha de crear espais de participació com el que s'ha presentat en aquesta recerca, que facilitin l'avaluació. En aquest cas la implicació de les institucions és cabdal, perquè a més a més tothom en surt beneficiat, tal i com s'ha demostrat.

Considerem que aquesta forma d'avaluar, és una innovació en el camp de l'Educació per a la Sostenibilitat, i que hi té un camp de recorregut llarg, ja que les seves característiques són adaptables a diferents contextos. En concret, aquesta metodologia ja es va utilitzar per valorar una experiència que es va portar a terme a Sant Cugat, al voltant de l'ús de l'escriptura en blogs sobre agroecologia escolar, en alumnes de secundària (Fontich, Espinet i Llerena,2013).

S'obren noves línies de recerca, algunes de continuistes, sobre aspectes que han quedat a l'aire en aquesta recerca:

- La possibilitat de comparar el discurs avaluatiu en els diferents DICES que es van realitzar.
- La riquesa d'analitzar el discurs avaluatiu de les diferents tipologies d'educadors/-es que formen part dels DICES: educadors/-es ambientals d'empresa de serveis ambientals, d'institucions, d'ajuntaments, membres d'ONGs, horts escolars,...
- Comparar els discursos avaluatius de mestres de diferents escoles ja siguin públiques, privades o concertades.
- L'aprofundiment en l'ús de la teoria de la Valoració, d'una manera més acurada.
- L'ús dels diàlegs cogeneratius per avaluar activitats en d'altres àmbits educatius.
- ...

A nivell personal, seria interessant poder continuar amb aquesta relació amb el món universitari, potser com a col·laborador en projectes de recerca tant a l'Autònoma a través del grup de recerca Gresc@, com en d'altres institucions universitàries.



“El principi del final o el final del principi?”

Delta de l'Ebre, Febrer de 2016



*“Puc dir, sense entrar ací en detalls, que he recollit casos de ratlles al dors i a les espatlles en cavalls de races molt diferents, i en països diversos des de la Gran Bretanya a la Xina oriental; i des de Noruega, al nord, a l’arxipèlag malai, al sud.”*

Charles Darwin. L’origen de les espècies (2009:178)

## H- Bibliografia

Ajuntament de Sant Cugat del Vallès (2007). Conveni de col·laboració entre l’ajuntament i la Universitat Autònoma de Barcelona per a l’elaboració d’un estudi d’avaluació i innovació del programa d’educació ambiental- Sostenibilitat del Pla de Dinamització Educativa de l’ajuntament de Sant Cugat.

Alkin, M. C., & Taut, S. M. (2003). Unbundling evaluation use. *Studies in Educational Evaluation*, 29(1), 1–12.

Amat i Vinyoles, A. (2014). *Educació científica en comunitat des d’un enfocament sociocultural: l’hort escolar com a entorn d’aprenentatge per incloure les famílies*.

Antaki, C. (1994). *Explaining and arguing: the social organization of accounts*. London etc.: Sage.

Atkinson, J. M., & Heritage, J. (n.d.). *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge etc.: Cambridge University Press etc.

Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.

Bassols, M. M. (1989). Aportacions de la pragmàtica a l’anàlisi del discurs. *Caplletra: revista Internacional de Filologia. Universitat de València*, 7, 33–49.

Beltrán, L., Rincón Igea, D. del, & Arnal Agustín, J. (1996). *Bases metodològiques de la investigació educativa*. Barcelona: Jordi Hurtado Mompeó.

- Bloor, M. (2001). *Focus groups in social research*. London etc.: SAGE Pub.
- Breiting, S. (1997). Hacia un nuevo concepto de Educación Ambiental. *Carpeta Informativa Del Ceneam*, 1–8. Retrieved from [http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/1997soren-breiting\\_tcm7-186955.pdf](http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/1997soren-breiting_tcm7-186955.pdf)
- Brown, G., & Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros.
- Canadell, A. (2007). *Educació sostenible. Criteris per a la introducció de la sostenibilitat en els processos educatius* (Vol. 1ª). Terrassa: Càtedra UNESCO de Sostenibilitat. UPC.
- Caride, J. A., & Meira, P. Á. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- Castelltort i Valls, A. (2005). *Elaboració d'un instrument per orientar el disseny i avaluar propostes educatives en el camp de l'educació ambiental*. Retrieved from
- Cots, J. M., Nussbaum, L., Payrató, L., & Tusón, A. (1989). Conversa(r). *Caplletra :revista Internacional de Filologia. Universitat de València*, 7, 51–72.
- Darwin, Ch. (2009). *L'origen de les espècies*. Edicions 62, Barcelona
- Díez-Palomar, J., Rué Rosell, L., García Wehrle, P., & Brown, M. (2010). Matemàtiques i grups interactius: ensenyament i aprenentatge des del punt de vista de les interaccions. *Temps d'Educació*, (38), 135–151. Retrieved from
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London etc.: Sage.
- Elden, M., & Levin, M. (1991). Cogenerative learning. Bringing participation into action research. In F. Whyte (Ed.), *Participatory action research* (pp. 127–142). London: Sage Publications.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to qualitative research* (Vol. 4th). London etc.: Sage.
- García, J. (2002). Una propuesta de construcción del conocimiento en el ámbito de la educación ambiental basada en la investigación del alumno. *Cooperación Educativa*, (67), 39–67.
- Gee, J. P. (2005). *An Introduction to discourse analysis :theory and method* (Vol. 2). New York etc.: Routledge.
- Georgakopoulou, A., & Goutsos, D. (2004). *Discourse analysis :an introduction* (Vol. 2). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Giovinazzo, R. A. (2001). Focus group em pesquisa qualitativa- Giovinazzo - V.2 No. 4 - 2001.pdf. *Administração on Line*, 2(4). Retrieved from

- Girault, Yves, Sauvé, L. (2008). L' éducation scientifique , l' éducation à l' environnement et l' éducation pour le développement durable Croisements , enjeux et mouvances. *Aster*, (46), 7–30.
- Gómez,J., Latorre,A., Sánchez,M., Flecha, R. (2006). *Metodologia Comunicativa Crítica*. 1a edició. El Roure Editorial, Esplugues de Llobregat.
- González-gaudiano, E. (2006). Environmental education: a field in tension or in transition. *Environmental Education Research*, 12(3), 291–300.
- Granados Sánchez, J. (2010). *L'Educació per la sostenibilitat a l'ensenyament de la geografia :un estudi de cas*.
- Grau, P., Espinet, M. (2009). “Diagnosis de las actividades de educación ambiental del Plan de Dinamización Educativa del Ayuntamiento de Sant Cugat del Vallès: hacia una educación para la sostenibilidad” a Meira, P., Cano, L., Iglesias, L. i Vargas, G. *Educación ambiental: Investigando sobre la práctica*. Naturaleza y Parques Nacionales. Serie Educación Ambiental. Organismo Autónomo Parques Nacionales. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino. Madrid.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park etc.: Sage.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: University Press.
- Gutiérrez Pérez, J., & Pozo Llorente, T. (2006). Modelos teóricos contemporáneos y marcos de fundamentación de la educación ambiental para el desarrollo sostenible. *Revista Iberoamericana de Educación*, (41), 21–68.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An Introduction to functional grammar*. London [etc.]: Arnold. Retrieved from
- Hart, P. (2008). Ontological/ epistemological pluralism within complex contested EE/ESD landscapes: beyond politics and minors. In M. González Gaudiano, E.; Peters (Ed.), *Environmental Education: Identity, Politics and Citizenship* (pp. 25–38). Rotterdam: Sense Publishers.
- Higgins, J., & Bonne, L. (2014). Exploring classroom life through cogenerative dialogues. *Cultural Studies of Science Education*, 9(1), 53–61.
- Hood, Susan , Martin, J. R. (2005). Invocación de actitudes : El juego de la gradación de la valoración en el discurso I. *Revista Signos*, 38(58), 195–220.
- Hsu, P. L. (2014). Addressivity in cogenerative dialogues. *Cultural Studies of Science Education*, 9(1), 63–75.
- Huerta, J. (2013). Evaluación de programas de Educación para la sostenibilidad. *Carpeta Informativa CENEAM*, (Febrero), 5–10.
- Iedemea, R., Feez, S., White, P. (1994). Appraisal and journalistic discourse.
- Iñiguez Rueda, L. (2006). *Análisis del discurso :manual para las ciencias sociales*. Sociología (Vol. 74). Barcelona: Editorial UOC.



- Johnstone, B. (2008). *Discourse analysis* (Vol. 2). Malden, MA: Blackwell.
- Jones, P., Selby, D., & Sterling, S. (2010). *Sustainability education :perspectives and practice across higher education*. London: Earthscan.
- Jorba, L., Martí, J., & Parés, M. (2007). *La qualitat en la participació: orientacions per a l'avaluació participada*. (F. Oberta, Ed.). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Kaplan, N (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación del lenguaje. La teoría de la valoración. *Boletín de lingüística* (22), 52-78
- Krueger, R. A. (1991). *El Grupo de discusión :guía práctica para la investigación aplicada*. Psicología / Pirámide. Madrid: Pirámide.
- La Van, S.-K. (2006). Using cogenerative dialogues to improve science education. In K. Tobin (Ed.), *Teaching and learning science :a handbook* (pp. 259–266). Wesport: Praeger.
- Latorre Beltrán, A., Gómez, A., & Engel, L. (2010). Metodologia comunicativa crítica, transformació i inclusió social. *Temps d'Educació*, (38), 153–165.
- Llerena G. i Espinet, M. (2009). Estudi de casos per a l'avaluació d'una Agenda 21 Escolar municipal: el cas de Sant Cugat del Vallès. Treball per a DEA no publicat, UAB
- Llerena del Castillo, G. (2015). *Agroecología escolar : fundamentación teórica y estudio de casos sobre el desarrollo de huertos escolares con el referente de la agroecología*.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation: The Appraisal Framework*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mayer, M. (2001). Complexity, quality and evaluation: a challenge for environmental education. In *Reunión internacional de expertos en EA: nuevas propuestas para la acción: actas, Santiago de Compostela, 15-24 Noviembre 2000* (pp. 157–177). A Coruña: Centro de información e tecnoloxia ambiental.
- Mayer, M. (2003). Nuevos retos para la educación ambiental- Jornadas de Educación ambiental de Cantabria. *Carpeta Informativa CENEAM*, (Febrero).
- Mayer, M. (2006). *Criterios de calidad e indicadores en educación ambiental. Perspectivas internacionales y ejemplos nacionales e internacionales en vista de la Década de las UN de EDS*. In III Jornadas de educación ambiental de la comunidad autonoma de Aragón.
- McDuff, M. (2002). Needs Assessment for Participatory Evaluation of Environmental Education Programs. *Applied Environmental Education & Communication*, 1(September 2013), 25–36.
- Medir,RM, Heras, R., Magin, C. (2016). Una Propuesta Evaluativa Para Actividades De Educación Ambiental Para La Sostenibilidad. *Educación XXI*, 19(1), 331–355

- Mogensen, F., Mayer, M., Breiting, S., V. A. (2007). *Educació per al desenvolupament sostenible :tendències, divergències i criteris de qualitat*. Barcelona: Graó.
- Mulà, I; Tilbury, D. (2011). *Recorridos nacionales. Rumbo a la educación para el desarrollo sostenible*. Paris: UNESCO.
- Murga, M. A., & Novo, M. (2008). El desarrollo sostenible como eje fundamentalmente de la educación ambiental. *Sostenible?*, (10), 29–41.
- Nations, U. (2012). RIO+20, United Nations Conference on Sustainable Development. In *The future we want* (Vol. Rio de Jan, pp. 1–53).
- Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, 195–217.
- Potter, J. (1997). Discourse analysis as a way of analysing naturally occurring talk. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research :theory, method and practice* (pp. 144–160). London etc.: Sage.
- Pujol, R. M. (2003). *Didáctica de las ciencias en la educación primaria*. Madrid: Síntesis.
- Ramos de Robles, S. L. (2010). *Contextos CLIL para la formación inicial del profesorado de ciencias : análisis de la interacción desde una perspectiva sociocultural*.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). A review of research on outdoor learning, (March), 68.
- Robottom, I. (1985). Evaluation in Environmental Education: Time for a Change in Perspective? *The Journal of Environmental Education*, 17(1).
- Rogers, R. (2004). An Introduction to critical discourse analysis in education. In *An Introduction to critical discourse analysis in education* (pp. 1–18). London: Lawrence Erlbaum.
- Roth, W.-M., & Tobin, K. (2001). The implications of coteaching/cogenerative dialogue for teacher evaluation: learning from multiple perspectives of everyday practice. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(1), 7–29.
- Ruiz-Mallen, I., Barraza, L., Bodenhorn, B., & Reyes-García, V. (2009). Evaluating the impact of an environmental education programme: an empirical study in Mexico. *Environmental Education Research*, 15(3), 371–387.
- Sabio Collado, E. (2015). *Textos reflexivos en redes internacionales de educación para el desarrollo sostenible análisis del lenguaje evaluativo desde la teoría de la valoración*. Universitat Autònoma de Barcelona. Retrieved from
- Salvador, V. (1989). L'anàlisi del discurs, entre l'oralitat i l'escriptura. *Caplletra :revista Internacional de Filologia*. Universitat de València, 7, 9–31. Retrieved from
- Sanmartí, N. i Pujol, R. (2002). Que comporta capacitar para la acción en el marco de la escuela? *Investigación En La Escuela*, (46).

- Sauvé, L. (2005). Uma cartografia das corrientes em educação ambiental. In M. Sato & I. Carvalho (Eds.), *Educação ambiental - Pesquisa e desafios*. (pp. 17–46). Porto Alegre: Artmed.
- Sauvé, L. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos En Educación Ambiental*, 1(2), 7–25.
- Sauvé, L. (2010). Educación científica y educación ambiental: un cruce fecundo. *Enseñanza de Las Ciencias*, 28(1), 5–18.
- Schiffrin, D., Tannen, D., & Hamilton, H. E. (2001). *The Handbook of discourse analysis*. Oxford: Blackwell.
- Scott, W., & Gough, S. (2003). *Sustainable development and learning: framing the issues*. London: RoutledgeFalmer.
- Shaw, I. F., Greene, J. C., & Melvin, M. M. (2006). Introduction: The evaluation of policies, Programs and practices. In I. F. Shaw, J. C. Greene, & M. M.M. (Eds.), *The SAGE Handbook of Evaluation*. SAGE Publications.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data*. London: Sage Publications.
- Sterling, S. (2006). *Educazione Sostenibile* (Vol. 1ª). Cesena: Anima Mundi Editrice.
- Sterling, Stephen; Huckle, J. (1996). Education for Sustainability: an invitation to join a debate. In *Education for sustainability* (p. 236). London: Earthscan.
- Thomas, I. G. (1990). Evaluating Environmental Education Programs Using Case Studies. *The Journal of Environmental Education*, 21(2), 3–8.
- Tilbury, D. (2011). *Educación para el desarrollo sostenible. Examen por los expertos de los procesos y el aprendizaje*. (S. de educación para el desarrollo sostenible. D. de educación para la paz y el desarrollo sostenible. UNESCO, Ed.) (Vol. Seguimiento). París: Unesco. Retrieved from
- Tobin, K., & Roth, W.-M. (2006). *Teaching to learn :a view from the field. New directions in mathematics and science education* (Vol. ol. 4). Rotterdam: Sense Publishers.
- Tusón, A. (1995). *Anàlisi de la conversa*. Barcelona: Empúries.
- van Dijk, T. A. (2000). *Estudios sobre el discurso :una introducción multidisciplinaria. Lingüística / Análisis del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Wals, A. (2009). *Review of contexts and structures for education for sustainable development, 2009*. París: Unesco.
- Wals, A. (2014). *Shaping the Education of Tomorrow : 2012 Full-length Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development*. París: Unesco.
- White, P. R. R. (2004). The Appraisal website: The Language of attitude, arguability and interpersonal positioning. Retrieved from <http://www.grammatics.com/appraisal/>

# I- Índex de taules, figures, quadres i diagrames

## Llistat de taules

Taula 1- Propostes de millora de la 1a avaluació d' activitats d'educació ambiental.....	57
Taula 2- Diferències entre educació transmissora i transformadora.....	86
Taula 3: Tipologia de preguntes en un Focus Grup.....	104
Taula 4: Comparativa grup de discussió comunicativa vs grup de discussió.....	105
Taula 5: Comparativa de diferents tipus de recerca, respecte la MCC.....	107
Taula 6: Comparativa de tipus de Criteris de rigor científic segons la recerca.....	108
Taula 7- Tipologies i característiques dels paradigmes avaluatius de l'EA.....	123
Taula 8- Diferències entre els paradigmes quantitius i qualitius de l'avaluació.....	125

## Llistat de figures

Figura 1: Caracterització del discurs avaluatiu utilitzat al DICES.....	62
Figura 2: Àmbits i característiques del marc teòric de la recerca.....	72
Figura 3- Diferències entre avaluació convencional i participativa.....	120
Figura 4- Aproximacions a l'avaluació.....	127
Figura 5: Esquema amb els dominis semàntics de la valoració.....	133
Figura 6- Disposició del participants al focus.....	159
Figura 7: Nivells d'anàlisi de les dades de la recerca.....	170
Figura 8 - Relació Capítols de resultats amb la caracterització del Discurs avaluatiu.....	175
Figura 9- Relació Capítols de resultats amb la funció del Discurs avaluatiu.....	177
Figura 10- Relació Capítol 1 de resultats amb preguntes de recerca.....	178
Figura 11- Relació Capítol 2 de resultats amb preguntes de recerca.....	210
Figura 12- Relació Capítol 3 de resultats amb preguntes de recerca.....	232
Figura 13- Relació Capítol 4 de resultats amb preguntes de recerca.....	300
Figura 14- Relació Capítol 5 de resultats amb preguntes de recerca.....	323
Figura 15- Relació Capítol 6 de resultats amb preguntes de recerca.....	378
Figura16- Relació Capítol 7 de resultats amb preguntes de recerca.....	454
Figura 17- Relació Capítol 8 de resultats amb preguntes de recerca.....	472
Figura 18- Relació Capítol 8 de resultats amb preguntes de recerca.....	513

## **Llistat de quadres**

Quadre 1: Preguntes específiques de la recerca.....	65
<i>Quadre 2: Resum de la metodologia de recerca.....</i>	<i>156</i>
Quadre 3- Recull descripcions DICES Fem Oli!.....	199
Quadre 4- Recull propostes DICES Fem Oli!.....	204
Quadre 5- Distribució valoracions +/- a intervencions de Participants al DICES.....	441
Quadre 6- Distribució valoracions +/- en categories de Discurs valoratiu en Participants.....	443
Quadre 7- Distribució valoracions +/- en categories de Discurs en EpS.....	446
Quadre 8: Distribució valoracions +/- en categories de Compromís.....	452

## **Llistat de quadres resum**

Quadre resum 1- Tipus i durada de les intervencions dels/ de les participants.....	208
Quadre resum 2- Principals categories de Discurs en EpS més valorades.....	230
Quadre resum 3- Principals categories de Discurs valoratiu més utilitzades.....	231
Quadre resum 4- Comparativa de l'ús de categories de Discurs en EpS.....	288- 290
Quadre resum 5- Comparativa de l'ús de categories de discurs valoratiu.....	295-298
Quadre resum 6- Caracterització de preguntes al DICES en relació a Discurs en EpS....	320-321
Quadre Resum 7- Distribució categories Discurs valoratiu respecte les d' EpS.....	375- 376
Quadre resum 8: Distribució valoracions +/- a Categories de Discurs en EpS vs. Categories de Discurs valoratiu per participant al DICES "Fem Oli!" .....	450
Quadre resum 9: Caracterització de les tensions al DICES "Fem Oli!" .....	473
Quadre resum 10: Aplicació de les propostes de l'avaluació,.....	528-530

## **Llistat de diagrames**

Diagrama 1- Diàleg cogeneratiu 1: Resultat final de l'activitat- surt poc oli.....	482
Diagrama 2: Diàleg cogeneratiu 2- Les mestres no saben de que va la gimcana.....	494
Diagrama 3: Diàleg cogeneratiu 3: La Reunió prèvia ha de ser amb les mestres.....	502
Diagrama 4: Diàleg cogeneratiu 4- Propietat de la masia i manca d'infraestructures.....	507

## **J- Annex 1: Guió de preguntas del DICES**



**FOCUS GRUP D'AVALUACIÓ DE LES ACTIVITATS D'EDUCACIÓ PER LA SOSTENIBILITAT**  
**DEL PLA DE DINAMITZACIÓ EDUCATIVA (PDE) DE SANT CUGAT DEL VALLÈS**

**DATA:** 04-12-09

**ACTIVITAT:** FEM OLI!

**1- Qüestions introductòries**

- 1.1- Com valoreu l'activitat? (Potencialitats)
- 1.2- Què li demanaríeu a l'activitat perquè recollís algun aspecte que potser es va trobar a faltar?

**2- Qüestions de transició (per anar cap a les preguntes clau)**

- 2.1- Què en penseu de realitzar activitats en entorns locals propers a l'escola?
- 2.2- Què n'opineu del fet de que l'activitat es divideixi en dues sessions?

**3- Qüestions clau (en relació a l'assoliment dels objectius)**

- 3.1- Quina valoració en feu dels continguts treballats a l'activitat?
- 3.2- Com heu relacionat aquests continguts amb el currículum?
- 3.3- Quina valoració feu de les estratègies didàctiques utilitzades?
- 3.4- Penseu que és una activitat que afavoreix una participació activa de l'alumnat?
- 3.5- L'activitat permet una implicació activa del/ de la docent en el desenvolupament de la mateixa?
- 3.6- Com ha incidit la realització de l'activitat en la vostra tasca diària? S'ha treballat abans? I després?
- 3.7- Com valoreu les reunions prèvies de preparació de l'activitat amb els/ les educadors/-es?
- 3.8- Què us ha semblat el material utilitzat?

**4- Qüestions finals**

Després d'aquesta conversa, com ha canviat la vostra visió de l'activitat?

**5- Qüestió resum**

Creieu que queda algun punt sense tractar?

**6- Qüestió final**

Com valoreu el Focus Grup com a eina d'avaluació de les activitats?





## **J- Annex 2: transcripció del DICES**



1 Mo aaa... per començar ( ), aaa... m'interessaria que emmmm  
2 donguessiu quina valoració general en feu de, de, de  
3 l'activitat  
4  
5 M5OLI Molt bona  
6  
7 M7OLI Si, bona  
8  
9 M6OLI A mi també [em va agradar molt]<sup>11</sup>  
10  
11 M4OLI [De l'ú al deu]<sup>11</sup>, quin paràmetre vols que [utilitzem?]<sup>12</sup>  
12  
13 M7OLI [Ah, si]<sup>12</sup>.  
14  
15 E2ARGOLI [(Riu)]<sup>12</sup>  
16  
17 Mo Com volgueu, aviam, aaaa si ho voleu valorar amb números  
18 o ambbbb  
19  
20 M4OLI Això tu.  
21  
22 Mo És indiferent, és indiferent  
23  
24 M4OLI A mi em va agradar molt  
25  
26 M6OLI (va fent que si amb el cap) A mi em va agradar molt i  
27 ademés penso que als nens els hi va agradar molt  
28  
29 M4OLI si, perquè el fet de rascar amb, sobretot el tema de  
30 l'olivera, no? A més com [nosaltres som ( ) el CEIP  
31 L'Olivera ( ) pués era com ya]<sup>13</sup>, vamos, ael màxim, saps?  
32 Els hi va agradar molt i el rascaaar, a veure com queiaaa,  
33 agafar-ho... això els hi va agradar molt  
34  
35 M7OLI [(Va fent que si amb el cap i es gira per mirar a T-OLI  
36 que també fa que si)]<sup>13</sup>  
37  
38 T-OLI [(Va fent que si amb el cap)]<sup>13</sup>  
39  
40 M6OLI ( ) En el nostre grup també els hi va agradar molt el  
41 tema de la, de la gimcana, la part de [l'ametller ( ) que  
42 és la que jo feia, no sé les altres ( ) [agafar les  
43 ametlles, [picar-la, treure i menjar-se]<sup>16</sup> la, o sigui]<sup>14</sup> ( )  
44 veure realment]<sup>15</sup> que l'ametlla la treuen ells mateixos  
45 ( ) que a vegades són coses tan, tan normals, però no  
46 les fan a casa,( ) amb [les famílies. ( ) O alguns si,  
47 però molts no]<sup>17</sup> ( ) [Molt poc, no?]<sup>18</sup>, llavors veure que  
48 realment poden agafar l'ametlla, la piquen amb una pedra i  
49 l'agafeni se la mengen, pués els hi agrada. ( ) Si com  
50 una cosa molt natural, no? que a casa no fan amb les  
51 famílies, molts nens, [molts si, però molts no]<sup>19</sup>  
52  
53 M4OLI [(Fa fent que si amb el cap)]<sup>14</sup>  
54  
55 E2ARGOLI [(Va fent que si amb el cap)]<sup>15</sup>  
56  
57 M5OLI [Sii]<sup>16</sup>  
58  
59 T-OLI [(Va fent que si amb el cap)]<sup>17</sup>  
60  
61 E3ARGOLI [(Va fent que si amb el cap)]<sup>17</sup>

62  
63 **M5OLI** [Molts, poc]<sup>18</sup>  
64  
65 **E3ARGOLI** [(Va assentint tímidament amb el cap)]<sup>19</sup>  
66  
67 **M7OLI** Bueno ( ) i lo de tirar les olives també ( ) [els hi va  
68 agradar molt]<sup>20</sup>  
69  
70 **M4OLI** [(Assenteix)]<sup>20</sup>  
71  
72 **M6OLI** I també els hi ha agradat molt ( ), la part de la classe,  
73 eh?( ) [o sigui xafar les oliveees, ( ) treure el  
74 [suuuc]<sup>22</sup>]<sup>21</sup>, ( ) posar-li l'aigaaa, veure el procés de com  
75 han, com han fet l'oli ( ) això els hi va encantar  
76  
77 **M5OLI** [(Fa que si)]<sup>21</sup>  
78  
79 **E2ARGOLI** [(Fa que si)]<sup>22</sup>  
80  
81 **M5OLI** Ells ho miren, eh? Al dia següent, "ai, comença a sortir  
82 no se què" o "mira les gotes de l'oli" o... [QUE HO VAN  
83 MIRANT]<sup>23</sup>, que no ho tenen allà i com si res, no,no. Cada  
84 dia miren el goot a veure què ha passat  
85  
86 **M6OLI** [Com ha canviat]<sup>23</sup> (movent les mans com fent moviment)  
87  
88 **M5OLI** ( ) Està molt bé  
89  
90 **M6OLI** I és molt distreta perquè és variada, ( ) perquè aquests  
91 nens necessiten una miqueta d'activitats variades, no?  
92 Comenceu amb l'explicació, ( ) després ho fan, ( ) i  
93 després fan quatre coses més, vull dir que, l'activitat és  
94 variada, [que és important en nens petits]<sup>24</sup>  
95  
96 **T-OLI** [(Assenteix)]<sup>24</sup>  
97  
98 **E2ARGOLI** [8Assenteix lleugerament amb el cap)]<sup>24</sup>  
99  
100 **M6OLI** Perquè sinó es cansen. ( ) A mi em va semblar molt bé.  
101 Vosaltres ho feu [molt bé (je, je)]<sup>25</sup> ( ) I també, eh,  
102 també em va semblar bé (mirant a E2ARGOLI) que, quels  
103 mestres també participin de l'activitat (a partir d'aquí,  
104 dirigint-se a E2ARGOLI), o sigui que [ens dongueu]<sup>26</sup> ( \_ )  
105 [una tasca en grups, perquè nosaltres també]<sup>27</sup> [ho vivim  
106 amb ells]<sup>28</sup>, no?  
107  
108 **E2ARGOLI** [(Somriu)]<sup>25</sup>  
109  
110 **E3ARGOLI** [(Assenteix amb el cap)]<sup>26</sup>  
111  
112 **T-OLI** [(Assenteix)]<sup>27</sup>  
113  
114 **E2ARGOLI** [Si, això és una cosa...]<sup>28</sup> És una cosa que potser feia  
115 por, no? al principi. [De bueno xxxx]<sup>29</sup>  
116  
117 **M6OLI** [bueno xxxxx, dius a veure si jo ho sabré fer, no?però...  
118 ( ) havera, és fàcil]<sup>29</sup>  
119  
120 **E2ARGOLI** [(Somriure de complicitat, mirant a M6OLI)]<sup>29</sup>  
121

122 M5OLI Siii (rient), si hagués estat una, una cosa, [potser  
123 xxxxx hauria d'haver]<sup>30</sup> donar [instruccions]<sup>31</sup>  
124

125 M6OLI [Jo dic xxxx]<sup>30</sup> [Clar, no interessa]<sup>31</sup>  
126

127 E2ARGOLI Ja al final quedaven poques olives, era més complicat  
128 perquè veies el mestre alloodò ( ), més  
129

130 M6OLI Bé que els mestres a vegades també , a vera una cosa és  
131 veure un llibre i una altra és fer-ho, no? [( )]<sup>32</sup> També  
132 per nosaltres es, està bé fer-ho amb ells, no?, veiem les  
133 dificultats: QUE NO arriben, que els has d'abaixar la  
134 branca. Clar, sinó estàs allà no ho veus, no?, tot això.  
135 Vull dir que, amb els nens arribaran xxxxxx  
136

137 E2ARGOLI [mmm]<sup>32</sup> (assenteix)  
138

139 M6OLI Que et surtin a xxxxx  
140

141 Mo Des de ( ) els educadors, quina valoració en feu?  
142

143 E3ARGOLI Jo estic mmm molt content  
144

145 E3ARGOLI iii ( ) crec que les uni, les úniques coses així a  
146 millorar ( ) serien la temporalització ( ) perquè és una  
147 mica justet ( ) i la sessió de tarda ( ), m'agradaria  
148 xxxx les impressions dels mestres, perquètenim, tenim la  
149 sensacióque no, queee( ) bueno, que, quel, quel, que el  
150 resultat final compta i que llavonses generem una  
151 expectatives i unes ( )  
152

153 T-OLI De la quantitat d'oli  
154

155 E2ARGOLI Bueno, del result... [SI]<sup>33</sup>  
156

157 E3ARGOLI [SI]<sup>33</sup> ( ),de [tot el procés, no. Si [realment si arribes  
158 on arribes]<sup>35</sup><sup>34</sup> iiii i si entenen el procés, bueno has de  
159 xxxxx  
160

161 T-OLI [(Diu que si amb el cap)]<sup>34</sup>  
162

163 M6OLI [Pues a mi em va encantar, eh?]<sup>35</sup>  
164

165 E2ARGOLI [La "credibilitat" la puc fer amb oli]<sup>36</sup>  
166

167 M4OLI [xxxxxx, fantàstic]<sup>36</sup>. L'únic que l'expectativa final, de  
168 al menos [veu una miqueta més d'oli]<sup>37</sup>, aquí va ser el  
169 puesto que ( )va quedar... pobres, van dir: "vale, vale(  
170 ), vale" [( )]<sup>38</sup>. Valé? Tot el procés molt bé, eh?, el  
171 xafament, [tot, molt bé]<sup>39</sup>, molt bé va anar [( )]<sup>40</sup> L'únic  
172 que después, bueno, tu dius que ho van mirar a l'endemà.  
173 Els de la meva classe van veure-hi una pasteta i ja nooo,  
174 [no els hi va fer cap gràcia.]<sup>41</sup>  
175

176 M7OLI [Si]<sup>37</sup> (fa que si amb el cap)  
177

178 E2ARGOLI [(Somriu)]<sup>38</sup>  
179

180 E3ARGOLI [mmmm]<sup>39</sup> (assenteix amb el cap)  
181

182 E2ARGOLI [Si]<sup>40</sup>

183  
184 **T-OLI** [(Fa que si amb el cap)]<sup>41</sup>  
185  
186 **M7OLI** [(Fa que si amb el cap)]<sup>42</sup>  
187  
188 **M4OLI** [[No ho vam mirar l'en, l'endemà]<sup>42</sup>  
189  
190 **M4OLI** ( ) M'explico el que vull dir?]<sup>41</sup>  
191  
192 **E2ARGOLI** Quan vem, bueno, vam estar fent mil proves, perquèee ho  
193 [haviem vviist, sortia com una]<sup>43</sup> capa així d'oli bastant  
194 gran, ( ) i nosaltres vam estar fent proves amb les  
195 olives que havíem colliiit i veiem que això, sortia la  
196 capeeeta amb les gotes brillants i, no? i era: "Veieu les  
197 gotes com brillen? [[Aquestes són oli. Però clar, els  
198 nens]<sup>45</sup> realment co..., bueno, tenen l'expectativa d'anem  
199 a fer oli, perquè l'activitat ja es diu aixís. [Si  
200 l'activitat es digués anem a collir olives]<sup>46</sup>]<sup>44</sup>, [( ) ja  
201 seria diferent]<sup>47</sup>  
202  
203 **M4OLI** [Si]<sup>43</sup> (assenteix amb el cap)  
204  
205 **M7OLI** [(Va fent que si amb el cap totta l'estona)]<sup>44</sup>  
206  
207 **T-OLI** [(Assenteix amb el cap, somrient)]<sup>45</sup>  
208  
209 **M4OLI** [(Va fent que si amb el cap)]<sup>46</sup>  
210  
211 **M4OLI** [Si senyora (alçant el braç com a senyal d'aprovació mirant  
212 a E2ARGOLI)]<sup>47</sup> xxxxx el nom, l'expectativa seria diferent  
213  
214 **E2ARGOLI** SI, si,si això si que ( ) [crec que és important]<sup>48</sup>  
215  
216 **M4OLI** [La mateixa expectativa també que els mestres els hi  
217 creenveurem [una miqueta d'oli ( )]<sup>49</sup>, [vale? i a sobre  
218 la posarem a una torradeta i ens la podrem menjar ( )]<sup>50</sup>.  
219 L'expectativa aquesta...]<sup>51</sup>  
220  
221 **E3ARGOLI** [(Assenteix amb el cap tota l'estona) mm, mm]<sup>48/49</sup>  
222  
223 **T-OLI** [(Assenteix amb el cap)Clar(Continua assentint amb el  
224 cap)]<sup>50</sup>  
225  
226 **M7OLI** [(Assenteix amb el cap) Siiiiii. Això els hi va fer  
227 (assenyala amb el dit a M4OLI), els hi va agradar]<sup>51</sup>  
228  
229 **M6OLI** Això els hi va agradar molt, eh?  
230  
231 **M4OLI** Canviem el nom de l'activitat (mirant a E2ARGOLI)  
232  
233 **E2ARGOLI** Si (assentint amb el cap i amb somriure de complicitat)  
234  
235 **M4OLI** [Anem a collir olives( )Poder més( ) Podria ser....]<sup>52</sup>  
236  
237 **M7OLI** [(Assenteix amb el cap) [Poder si]<sup>53</sup>]<sup>52</sup>  
238  
239 **T-OLI** [(Va dient que si amb el cap, lleugerament) Anem a collir  
240 olives (Continua assentint)]<sup>52</sup>  
241  
242 **M4OLI** ( ) i aleshores veurem ( )Què, què podem fer  
243

244  
245 **E2ARGOLI** [Collir olives]<sup>53</sup> i amb les olives fem un experiment, no?  
246 Què, què podem fer  
247  
248 **M5OLI** Si, també potser si, perquè clar no es veu [[clarament  
249 (0,15)que si( ) ells [s'ho imaginem( ) i, i ho  
250 veuen]<sup>56</sup>]<sup>54</sup>. (0,15 ) "Si, si, això és oli, això és oli"]<sup>55</sup>  
251 (rient una mica)(0,33). Però realment, claaar , es que no  
252 es veu tan clar com quan ( ) després ho porteu vosaltres  
253 (mirant a E2ARGOLI) allò i els hi fiquem l'oli (0,88) així  
254 és, [és veritat eh? (es gira i mira a M4OLI) Això si]<sup>57</sup>  
255  
256 **M7OLI** [Siiii (acompanyat d'assentiment amb el cap) Al final  
257 l'oli. ( ) És lo que dius tu, no? (mirant a  
258 M4OLI)(assenteix amb el cap)]<sup>54</sup>  
259  
260  
261 **T-OLI** [(Va fent que si amb el cap)]<sup>55</sup>  
262  
263 **E3ARGOLI** [(Assenteix amb el cap)]<sup>56</sup>  
264 ]  
265 **M7OLI** [8Va dient que si amb el cap)]<sup>56</sup> Claaar (0,64) i saben que  
266 [aquell oli no ha sortit del [quin han recollit ells, sinó  
267 queee...]<sup>58</sup>]<sup>57</sup>  
268  
269 **M5OLI** [(Cop de cap dient que si i continua assentint)]<sup>57</sup>  
270  
271 **T-OLI** [(Va fent que si amb el cap) mm, mm]<sup>58</sup> (1,40) I de fet  
272 (0,2), nosaltres també (1,13) hem après que no sortia tant  
273 oli com pensàvem  
274  
275 **E3ARGOLI** [(Assenteix amb el cap)]<sup>58</sup>  
276  
277 **E2ARGOLI** Com ens pensàvem també (mirant a T-OLI)  
278  
279 **T-OLI** Pensàvem que sortiria molt més ( ) i [realment és que no  
280 és...]<sup>59</sup>  
281  
282 **M6OLI** [(Assenteix amb el cap)]<sup>59</sup>  
283  
284 **M4OLI** la xxxx que és de poble diu:"xxxx, com ho feu, no sortirà  
285 res, eh? [( ) ens han dit que si!]<sup>60</sup>  
286  
287 **E2ARGOLI** [Claar. És que falta la "garriussa"]<sup>60</sup>  
288  
289 **T-OLI** [Si, si, si (mou el cap afirmant)]<sup>60</sup>  
290  
291 **M6OLI** (Estossec) De tota manera tu ho vas dir (0,28) (assenyalant  
292 a E2ARGOLI), [que hi ha]<sup>61</sup>, quan vem acabar(0,25), que vem  
293 sortir (0,28), tres gots de (0,37), de blanc i un de negre,  
294 no? (mirant a E2ARGOLI), de... com negre. I ella va dir:  
295 "Clar, penseu que ho hem fet a classe i que ha sortit  
296 poquet (0,32), que ens va passar el PowerPoint  
297  
298 **E2ARGOLI** [(Fa que si amb el cap)]<sup>61</sup>  
299  
300 **M6OLI** (0,79) que veia com de manera industrial (0,84), [era  
301 diferent (torna a mirar a E2ARGOLI) i que agafàvem també  
302 vas dir]<sup>62</sup> xxxx xafaveent el pinyool (0,44). [Si vas  
303 aclarir]<sup>62</sup>, que clar, que havien fet una cosa molt petita



304 (0,47), [d'una manera manual que no era ben bé (0,33)]<sup>63</sup>  
305 com es feia de manera industrial  
306  
307 T-OLI [(Assenteix)]<sup>62</sup>  
308  
309 T-OLI [(Torna a assentir)]<sup>62</sup>  
310  
311 T-OLI [(Assenteix un altre cop)]<sup>63</sup>  
312  
313 T-OLI [(Assenteix mirant a E2ARGOLI)]<sup>64</sup>  
314  
315 E2ARGOLI [Faltava la premsa]<sup>64</sup>  
316  
317 M6OLI [I amb el PowerPoint ho van entendre [molt bé, eh?]<sup>65</sup>]<sup>64</sup>  
318  
319 T-OLI [(Diu que si amb el cap)]<sup>65</sup>  
320  
321 M5OLI [Ai, jo no vaig]<sup>65</sup> [veure el]<sup>66</sup> [PowerPoint]<sup>67</sup>  
322  
323 E2ARGOLI [És que...]<sup>66</sup>  
324  
325 M7OLI [nooo]<sup>67</sup>  
326  
327 E2ARGOLI És que ella [és la única...]<sup>68</sup> [(assenyalant a M5)]<sup>69</sup>  
328  
329 M7OLI [ Aaah!]<sup>68</sup> (assenyalant E2ARG i assentint)  
330  
331 M6OLI [(Riu mirant a E2OLI)]<sup>69</sup>  
332  
333 T-OLI [xxx millores (es va girant cap a M7OLI fent el símbol de  
334 cometes amb els dits)]<sup>69</sup>  
335  
336 M7OLI [Complicitat]<sup>69</sup>  
337  
338 M6OLI Ai, ai, ai, ai  
339  
340 E2ARGOLI Hi ha hagut una millora de l'activitat i és les fotos que  
341 passem ( ) les vem ( ) vem fer una presentacioó  
342  
343 M6OLI La teva classe si que la van... [(assenyalant a M7OLI)]<sup>70</sup>  
344  
345 M7OLI [Noo!]<sup>70</sup>  
346  
347 E2ARGOLI Noooo  
348  
349 M7OLI (Fa que no amb el cap)  
350  
351 M7OLI [(Assenyala a M6OLI)]<sup>71</sup> Només ha sigut la teva  
352  
353 E2ARGOLI [xxxxxx (Mirant a M7OLI i assenyalant primer a M6OLI i  
354 després a M7OLI)]<sup>71</sup>  
355  
356 E3ARGOLI [No (mirant a M7OLI)]<sup>71</sup> vam fer primer amb ella  
357  
358 M7OLI amb el PowerPoint  
359  
360 M6OLI Però van venir una estona que [es van sentar a terra]<sup>72</sup>  
361  
362 M4OLI [(Assenteix mirant a M6OLI)]<sup>72</sup> Jo també, eh?  
363

364 M7OLI Aaah si, vem venir a veure [un moment]<sup>73</sup>, si, aprofitant ( )  
365 ) [però ja...]<sup>74</sup> (assenteix amb el cap i assenyala primer  
366 a E2ARGOLI i després mirant a M6OLI)  
367  
368 M4OLI [(Assenteix mirant M6OLI)]<sup>73</sup>  
369  
370 M6OLI [(Fa que si amb el cap mirant a M7OLI) Sii]<sup>73</sup>  
371  
372 E2ARGOLI [És com millor perquè]<sup>74</sup> es veia molt millor ( ) perquè  
373 lees fotografies que portàvem eren una mica petites i no  
374 ho acaben de veure bé ( ) i amb el PowerPoint ja podien  
375 veure els detalls [i ells mateixos ja preguntaven...]<sup>75</sup>  
376  
377 M5OLI [Però de totes maneres jo he vist...]<sup>75</sup>o sigui els gots  
378 teus a la classe (assenyala i mira a M6OLI) i [realment jo  
379 crec que ja]<sup>76</sup> després de tant temps ( ) us surt millor  
380 perquè( ) [jo]<sup>77</sup> (rient una mica) el primer dia si que el  
381 got ( ) era un pocoooo ( ) [mmm, allò no es veia]<sup>78</sup>  
382 [clarament que era oli]<sup>79</sup>, però ( ) ara amb els gots de la  
383 Montse, es comença a veure una miqueta mill... jaa és una  
384 altra història [( va mirant alternativament a E2ARGOLI i  
385 a M6OLI)]<sup>80</sup>. [En el nostre]<sup>81</sup> [ens va sortir... res, o  
386 sigui, a part que era així]<sup>82</sup> (assenyala la mida amb les  
387 mans) no es veia tan clar.[ ]<sup>83</sup> Però en el de la Montse si  
388 que es veu bastant bé [ ]<sup>84</sup>  
389  
390 M6OLI [(Assenteix mirant a M5OLI)]<sup>76</sup>  
391  
392 T-OLI [(Somriu amb complicitat mirant a M5OLI)]<sup>77</sup>  
393  
394 T-OLI [(Assenteix amb el cap)]<sup>78</sup>  
395  
396 M7OLI [(Assenteix amb el cap)]<sup>79</sup>  
397  
398 E2ARGOLI [Si? (a M5OLI)]<sup>80</sup>  
399  
400 E3ARGOLI [Si?]<sup>81</sup>  
401  
402 M6OLI [Si! ( ) Jo estic contenta.... xxxx]<sup>82</sup>  
403  
404 E3ARGOLI [Mmm mm]<sup>83</sup>  
405  
406 M7OLI [Mm, mm]<sup>84</sup>  
407  
408 M7OLI Jo no sé de quins gots parlu (mirant a M5OLI)  
409  
410 E2ARGOLI Bueno dell...  
411  
412 E3ARGOLI Del que us vem deixar allà al final (mirant a M7OLI)  
413  
414 M7OLI xxx Me'ls veu deixar [a la classe]<sup>85</sup>  
415  
416 E2ARGOLI [Perquè potser]<sup>85</sup> no....és que és un altre canvi que vem  
417 fer  
418  
419 M7OLI [Aaaaah! vale,]<sup>86</sup> jo ara anava [sentint a par...]<sup>87</sup>  
420 .  
421 E2ARGOLI [Que potser al principi...]<sup>86</sup>  
422  
423 T-OLI [xxxx vas ser la conilleta d'índies, eh?]<sup>87</sup> (riu, adreçant-  
424 se a M7OLI tocant-li el braç)

425  
426 **M7OLI** (Riu) No home no, [la primera]<sup>88</sup> va ser ell eh? (assenyalant  
427 M5OLI), [la Laura eh?]<sup>88</sup>  
428  
429 **E2ARGOLI** [Claar, vas ser la primera, no?]<sup>88</sup>  
430  
431 **M5OLI** [Jo si, eh?]<sup>88</sup> tenia els gots a la classe  
432  
433 **M6OLI** Jo els tinc encara, eeh?  
434  
435 **E2ARGOLI** Que potser del primer al segon dia, ja vem pensar [de  
436 que..., de que]<sup>89</sup> seria interessant deixar [els gots... I  
437 llavors que els anessin mirant]<sup>90</sup>, a veure si canviaven  
438 fases o... (Mirant a M7 i després a M5)  
439  
440 **M7OLI** [De deixa'ls...]<sup>89</sup>  
441  
442 **M7OLI** [Clar..., ja ja anava pensant..., que diu (xxx) (Mirant  
443 E2)]<sup>90</sup>  
444  
445 **M5OLI** Si, però jo els (xxx), si que els tinc..., però la (xxx)  
446 diu que no.  
447  
448 **M7OLI** Nooo, jo per això quan parlàvem dels gots, no sé dic, no  
449 sé de quins gots parlaven  
450  
451 **Mo** **Mmmm..., aviam, per introduir-vos una mica més en el que**  
452 **seria el funcionament de l'activitat... aaah, quina**  
453 **valor..., quina valoració en feu (interrupció) ...quina**  
454 **valoració en feu del fet de..., eeh, que sigui una**  
455 **activitat que es faci en un entorn proper a Sant Cugat?**  
456  
457 **M4OLI** [(Assenteix amb el cap)]<sup>91</sup>  
458  
459 **M6OLI** [Perfecte. Jo trobo (xxx) perfecte]<sup>91</sup>  
460  
461 **M7OLI** Clar. I a més aprofitant la..., [aquesta masia, que n'hi  
462 ha tantes]<sup>92</sup> i que està molt bé  
463  
464 **T-OLI** [Assenteix amb el cap]<sup>92</sup>  
465  
466 **M6OLI** Tu vaig dir això (mirant a E2) no em semblaria que... ,  
467 que em semblava perfecte que poguessim..., dintre de...,  
468 de l'entorn que tenim, que és una sort, [perquè clar]<sup>93</sup>,  
469 estem en un lloc privilegiat. Aprofitar aquests recursos  
470 naturals que tenim, perquè no és lo mateix fer això a la  
471 classe, que passar-lis fotos que ho hagin de fer. Tot i  
472 que després, s'acabi l'activitat amb una..., amb una  
473 exposició amb fotografies i lo que vulguis, no? Però...,  
474 al fer-ho manual i en el lloc on es fa i veure-ho realment  
475 és..., molt méss..., ho tenen molt millor.  
476  
477 **T-OLI** [(Fa que si amb el cap) Si]<sup>93</sup>  
478  
479 **M6OLI** [Ja que tenim Sant Cugat amb tantes coses properes...  
480 (primer mirant a M4 i després a la resta de grup)]<sup>94</sup>  
481  
482 **M4OLI** [(Assenteix amb el cap) Això si.]<sup>94</sup>  
483  
484 **Mo** **Mm. I llavors dee..., a nivell dee ..., eeh..., que és una**  
485 **de les propostes que es vaaaa..., es va donar en la primera**

486                   avaluació, de doblar l'activitat, o sigui, fos en dues  
487                   sessions, matí i tarda. Aahh, vosaltres deee..., d'aquest  
488                   aspecte, què en penseu?  
489  
490   **M6OLI**               Jo ho trobo fantàstic, fer-ho tot al mateix dia  
491  
492   **M5OLI**               Siiiiii.  
493  
494   **M4OLI**               Si després fan l'oli , es necessita matí i tarda  
495  
496   **M5OLI**               Que sinó no donaria temps tampoc.( ) [Seria massa tot,  
497                   massa ràpid]<sup>95</sup>. No, no Millor així. [( ) I fins i tot...]<sup>96</sup>,  
498                   [mmm.]<sup>97</sup> ( ) Jo..., el que també vam pensar es que...  
499                   Aquet...,aquesta masia és xulíssimaaa, pués d'anar amb [els  
500                   entropaans i quedar-nos allà i fer la segona part allà]<sup>98</sup>  
501  
502   **T-OLI**               [(Fa que si amb el cap) Clar]<sup>95</sup>  
503  
504   **M7OLI**               [Home i al mateix diia... Que sigui el mateix]<sup>96</sup> [diia]<sup>97</sup>  
505  
506   **M6OLI**               [Clar]<sup>97</sup>  
507  
508   **E2ARGOLI**           [(Assenteix amb el cap)]<sup>98</sup>  
509  
510   **E2ARGOLI**           Això més d'un mestre ho ha dit.  
511  
512   **M5OLI**               Perquè és que..., és..., es tan guai aquell llooc  
513  
514   **M7OLI**               (Assenteix) Però feia fred amb... [El temps]<sup>99</sup> que estem...,  
515                   feia fred, eh?  
516  
517   **T-OLI**               [Si]<sup>99</sup>  
518  
519   **M6OLI**               Ui, en el dia de..., nosaltres, eh? Anna?  
520  
521   **E2ARGOLI**           Ara no me'n enrecordo. Si, si[...]<sup>100</sup> Feia molt fred. [Avui,  
522                   avui si que hem passat fred]<sup>101</sup>  
523  
524   **M6OLI**               [Oohh!]<sup>100</sup>  
525  
526   **M6OLI**               [Feia un fred que (xxx) em fan mal els dits i tot]<sup>101</sup>  
527  
528   **M6OLI**               Perquè va ser aquell dia [que va fer tan fred]<sup>102</sup>, [la  
529                   setmana passada, el dia que més fred va fer]<sup>103</sup>, vam tindre  
530                   mala pata amb el... Va ser aquest dilluns, no? (xxx)  
531                   [Aquest dilluns]<sup>104</sup>, aquest dilluns. ( ) I feia fred,  
532                   fred. El que passa que els nens, mira, ( ), no tenen mai  
533                   fred. [( )]<sup>105</sup> Si, però feia fred, eh? Quan t'estaves  
534                   quiet que (xxx)..., aquell momentet que ens vem seure amb  
535                   els sacs ( ) Que tu explicaaves i tot allò. Els nens  
536                   estaven..., Però el terra és fred, també, per molt que hi  
537                   hagi el sac. ( ) Una activitat que és més, és milor fer-  
538                   la amb un temps que no sigui (xxx) (Mirant a Toli durant  
539                   la darrera frase)  
540  
541   **M4OLI**               [Era un dia fantàstic (dirigint-se a M7)]<sup>102</sup>  
542  
543   **M7OLI**               [Siiiiii.(xxx) (Assenyalant M6)]<sup>103</sup>  
544  
545   **E2ARGOLI**           [Si, si, si.]<sup>104</sup>  
546

547 **E2ARGOLI** [També es mouen]<sup>105</sup>  
548  
549 **M5OLI** Buenoo, però..., és que clar, a tu també s'et va atrassar  
550 molt  
551  
552 **M6OLI** Claar. Vam tindre el problema de la vaga d'autocars. ( )  
553 I vem tindre que parar-la un mes, casi  
554  
555 **M4OLI** Però és que les olives...  
556  
557 **E2ARGOLI** Però la vegada [més d'hora del queee va començar ella,  
558 tampoc]<sup>106</sup> es podia fer perquè les olives estan verdes  
559  
560 **T-OLI** [Si. (xxx) (Assenyaland a M4 i donant-li la raó)]<sup>106</sup>  
561  
562 **M7OLI** Clar, s'ha d'anar al temps de les [olives, clar]<sup>107</sup>.  
563  
564 **M6OLI** [Clar, clar]<sup>107</sup>  
565  
566 **T-OLI** Això és unn..., això és un dels, dels temes . Aquestes  
567 activitats així d'agricultura que tenen a veure amb  
568 l'agricultura i tal. Que..., que depen..., que bueno, que  
569 és que és una temporalitat que primer que no podríem en  
570 realitat ni [a principis de curs fer un bon calendari]<sup>108</sup>.  
571 [Hauríem d'esperar. A veure en quin moment estant les  
572 olives per anar-les a buscar.]<sup>109</sup> I això és molt complicat.  
573 (riu) O sigui que és..., és tot un... Vull dir, com ens  
574 adaptem a..., al temps, no? Això és molt complicat per  
575 vosaltres, necessiteu el calendari des del primer dia iii,  
576 bueno ( ) és tot un....  
577  
578 **M4OLI** [(Fa que no amb el cap)]<sup>108</sup>  
579  
580 **M7OLI** [(Va fent que si amb el cap). Clar]<sup>109</sup>  
581  
582 **M6OLI** Jo trobaria molt interessant aprofitar aquestaaa( )...  
583 Aquesta casa per fer la verema. [( )]<sup>110</sup> Perquè la verema,  
584 nosaltres la vem..., el Collserola, la vem fer a l'aula(  
585 ) [T'enrecordes (mirant a M4), la vem fer]<sup>111</sup> i..., i ens  
586 ho vem passar bé. Vem fer-ho tot, però clar ( ) és una  
587 activitat queee...( ) que si tens un lloc, on agafes allà  
588 mateix el raïm, ( ) allà mateix, doncs xafes el raïm. Allà  
589 mateix fas el vi..., [és una passada]<sup>112</sup> . A part que és  
590 molt millor. Vas amb la teva bateta si de caas, però és  
591 molt millor que a la classe. Perquè és el lloc ( ), on  
592 s'ha de fer, no? Agafar-ho allà. Nosaltres vem portar el  
593 raïm d'un senyor que ens en va donaar, (torna a mirar a  
594 M4) i el vem fer..., però clar, no és lo mateix . [I allà  
595 ]<sup>113</sup>podria haver una vinya, no? [( )]<sup>114</sup> Una plantació de  
596 raïm, no?  
597  
598 **T-OLI** [(Assenteix) Mmm.]<sup>110</sup>  
599  
600 **M4OLI** [(Assenteix)]<sup>111</sup>  
601  
602 **E2ARGOLI** [(Assenteix) Mmm.]<sup>112</sup>  
603  
604 **M4OLI** [(Assenteix)]<sup>113</sup>  
605  
606 **E3ARGOLI** [(Assenteix). Mmm.]<sup>114</sup>  
607

608 E2ARGOLI Seria una proposta... (mirant a E3)

609

610 M6OLI Hi ha molt de terreny. Jo penso que [valdria la pena]<sup>115</sup>

611

612 E2ARGOLI [(Assenteix)]<sup>115</sup>

613

614 E3ARGOLI Mmmmmmm.

615

616 M6OLI Amb la de..., d'escoles que hi ha aquí.

617

618 E3ARGOLI Ara quan féiem la..., la..., les propostes aquestes per

619 aquest any. No? A finals de l'any passat. ( ) Iii..., en

620 principi..., al primer mpment es va descartar perquè...,

621 per calendari. Perqueeeè..., siguent al setembre,

622 [pensàvem que tot començant l'escola..., bueno, potser ja

623 no fins a l'octubre....]<sup>116</sup>

624

625 T-OLI [(Assenteix)]<sup>116</sup>

626

627 M6OLI Ha canviat. Ara ho teniu millor. Ens han adelantat (riu).

628 Ara comencem el set.[( )]<sup>117</sup> Ens han canviat el calendari

629 escolar [( )]<sup>118</sup> [Ara ho teniu perfecte...]<sup>119</sup>

630

631 E3ARGOLI [El set.]<sup>117</sup>

632

633 E2ARGOLI [No, si que hi ha una votació..]<sup>117</sup>

634

635 T-OLI [(xxxx) Aprofitarem (riu)]<sup>118</sup>

636

637 E3ARGOLI [(Assenteix)]<sup>119</sup>

638

639 E2ARGOLI Vosaltres heu fet, no?, la verema que heu anat a un altre

640 lloc. Vull dir que si... (dirigint-se a M4)

641

642 M4OLI Van portar el raïm, va ser aquest..., va fer molta calor

643 aquells dies, i en dos dies es va fer vinagre. [ ]<sup>120</sup> [Vam

644 fer..., [No ens va sortir bo]<sup>122</sup>]<sup>121</sup>

645

646 E3ARGOLI [Ja.]<sup>120</sup>

647

648 T-OLI [(Assenteix)]<sup>121</sup>

649

650 E2ARGOLI [Ah, no, però...]<sup>122</sup> hi ha una escola que emmm va explicar

651 que si que va anar a un lloc a fer la veremaa i van xaifar

652 [raïim]<sup>123</sup>

653

654 M7OLI [Siii.]<sup>123</sup> ( ) A La Floresta hi, hi anaven. Lo que no sé,

655 quin lloc. Però hi anaven, expressament per la verema. [Si.

656 ]<sup>124</sup>

657

658 E2ARGOLI [Mmmm.]<sup>124</sup>

659

660 M7OLI (xxxx). Una idea bona aquesta. Trobo molt bona, la del...,

661 Fem oli, eh? A més, és nova, [eh que sii? és nova d'aquest

662 curs, no? .]<sup>125</sup> [Mmm.]<sup>126</sup>

663

664 T-OLI [(Assenteix). Si, si. [D'aquest curs]<sup>126</sup>. D'aquest curs]<sup>125</sup>

665

666 E2ARGOLI [(Assenteix)]<sup>126</sup>

667

668 E3ARGOLI [(Assenteix) Mmmm.]<sup>126</sup>

669  
670 **Mo** Llavors, ja entrant més en matèria, ( ) aaah...,us passaré  
671 uns vídeos . Són uns vídeos de la gravació que vaig fer....,  
672 amb la Carme ( ), vale?. ( ) [Aaah...(xxx)]<sup>127</sup> Són...  
673 res, molt curtets i una mica ens serviran per anar  
674 introduïnt alguna de les preguntes...,( ), vale?  
675  
676 **M7OLI** [Aaah, si. (riu) ( ) (xxx)]<sup>127</sup>  
677  
678 *Interrupció Preparació del primer clip per introduir pregunta i*  
679 *visualització*  
680  
681 **Mo** Ara , la pregunta és, sobre els continguts.Una mica els  
682 continguts que es van donar en aquesta activitat, què us  
683 van semblar. Si lligaven amb el vostre currículum, si eren  
684 adequats a l'edat dels vostres nanos. ( ) Com ho valoreu?  
685  
686 **M6OLI** Nosaltres, molt. [( )]<sup>128</sup>. Perquè fem les plantes.  
687  
688 **M5OLI** [Siii.]<sup>128</sup>  
689  
690 **M5OLI** I fem els aliments. ( ) Llavors pués clar, ho lligues una  
691 mica pel costat de les plantes [i després per l'aliment.  
692 ( ) A nosaltres...]<sup>129</sup>, és que ens ha anat [superbé.]<sup>130</sup>  
693  
694 **M7OLI** [(Assenteix)]<sup>129</sup>  
695  
696 **M6OLI** [ Clavat.]<sup>130</sup>  
697  
698 **M5OLI** [Sii.]<sup>131</sup> (mirant M7)  
699  
700 **M7OLI** [Semblava]<sup>131</sup> fet expressament, [la veritat]<sup>132</sup>  
701  
702 **M5OLI** [Sii.]<sup>132</sup>  
703  
704 **M6OLI** Ara estem fent les plantes i a més, comm sabiem aquesta  
705 activitat ( ), els hi vem fer unn..., una miqueta de  
706 monogràfic [sobre lo que és l'olivera. Que també la nostra  
707 escola ho és.( ) Lo que és una oliveera]<sup>133</sup>, [lo que és  
708 una oliiva]<sup>134</sup>  
709  
710 **T-OLI** [(Assenteix) Mmm]<sup>133</sup>  
711  
712 **M5OLI** [I vem sortir a l'oliveera]<sup>134</sup>, la vem miraar, la vem  
713 dibuixaar i des..., i vem contestar unes preguuntes (mira  
714 a M6 buscant confirmació). I clar, també quan vem anar allà  
715 ( ), pués ja sabien una mica més del que...  
716  
717 **M6OLI** Lo que era una..., una olivera. [Les paarts]<sup>135</sup>, i tot  
718 això. [Quan ja hem treballat una miqueta]<sup>136</sup> també.  
719  
720 **M7OLI** [Siii.]<sup>135</sup>  
721  
722 **E2ARGOLI** [(Assenteix)]<sup>136</sup>  
723  
724 **Mo** Així us va coincidir? [( )]<sup>137</sup> Us va coincidir amb el  
725 temps?  
726  
727 **M6OLI** [Si.]<sup>137</sup>  
728  
729 *Interrupció Interrupció*

730  
731 **M6OLI** Amb els continguts, totalment. [Perquè]<sup>138</sup> clar, les  
732 plantes..., doncs (xxx), un tip..., un arbre, hem  
733 diferenciat també arbre, arbust i heerba, doncs també va  
734 bé per diferenciar-ho, veure-ho físicament. ( ). Vull dir  
735 que a nosaltres ens coincideix molt. I, i..., no ho sé...  
736 (es gira i busca la intervencióde M4)  
737  
738 **Mo** [Si.]<sup>138</sup>  
739  
740 **M4OLI** Nosaltres que hem fet un projecte de transformació  
741 d'aliments. Que són tres aliments. [Vem fer]<sup>139</sup> el vi, el  
742 raïm amb el vi. Eeel..., la oliva amb l'oli. I al final de  
743 curs farem el blat amb el pa. És...[(xxxx)]<sup>140</sup>, els tres  
744 temes[( )]<sup>141</sup>. Perquè clar, volíem a començament de  
745 gener. I ens vas dir que no. (mirant a T-oli). [A gener  
746 no, perquè en volíem un per cada]<sup>142</sup> trimestre.  
747  
748 **T-OLI** [(Assenteix) Mmm.]<sup>139</sup>  
749  
750 **T-OLI** [(Assenteix) Mmm.]<sup>140</sup>  
751  
752 **M7OLI** [Molt bé. (prèviament va assentint)]<sup>141</sup>  
753  
754 **T-OLI** [(Assenteix i somriu i acaba amb una ganyota de "glups!")]<sup>142</sup>  
755  
756 **M5OLI** Nosaltres ho vem lligar (mira a M6), però perquè ja sabíem  
757 ( ), quins temes havíem de feer, i llavors, com sabíem que  
758 anàvem a fer l'oli, pués vem dir: " Va, pués primer les  
759 plantes [i després treballarem]<sup>143</sup> els aliments". (torna a  
760 mirar a M69 ( ) Va ser així. ( ) Si.  
761  
762 **M6OLI** [Sii.]<sup>143</sup>  
763  
764 *Interrupció Interrupció*  
765  
766 **E2ARGOLI** I a partir d'aquí vau poder treballaar..., coses. ( ) Heu  
767 recuperat alguna activitat per fer algo? (dirigint-se a  
768 M5)  
769  
770 **M5OLI** Mmm..., bueno per..., Noo. [Però perquè]<sup>144</sup> ja després hem  
771 parlat dels arbres en generaal. ( ) I surt l'olivera com  
772 un més. Però no, perquè ja ho vem treballar,( ) quan es va  
773 anaar ( ) a la vostraa ( ) activitat.  
774  
775 **M6OLI** [Nooo.]<sup>144</sup>  
776  
777 **M6OLI** Bueno, avui he passat unnn..., uun Powerpoint deee...,  
778 la pissarra digital (xxx). I una de les fotos que sortia  
779 ées..., ( ) què traïem de les plantees. I una de les fotos  
780 era una ampolla d'oli i hi havia les [olives.]<sup>145</sup> Vull dir  
781 que sii. Lo que passa...,que clar, ja és com una cosa  
782 final, no? Una conclusió. "Què traïem dels..., dels  
783 (xxx)..., que traïem de les plantes... Doncs..., traï...,  
784 podem fer fuulles..., ( ) traïem aliments, una mica  
785 general, però només de l'olivera, eh?  
786  
787 **M5OLI** [Claar]<sup>145</sup>  
788  
789 **E3ARGOLI** I deee..., ( ) de la part de la gimcana... ( ), de  
790 continguts, creieu que... Estic fent una pregunta...



791 [(Dirigint-se a Mo)]<sup>146</sup> Creieu que lliga una miqueta amb...?  
792 ( ) (xxxx)  
793  
794 **Mo** [Si, si. Pots..., perfectament]<sup>146</sup>  
795  
796 **M6OLI** Jo és que..., això t'ho tinc que dir. ( ) Jo sincerament,  
797 de la [part de la gimcana]<sup>147</sup>, poder la única mancança, no?  
798 És que jo només em vaig enterar de la meva part de la  
799 gimcana. Seria la única cosa que potser... sé que veu fer  
800 l'hoort, sé que veu anar a buscar ( ) animaleets, no? en  
801 horts ooo..., [no ho sé, no ho sé ben bé]<sup>148</sup>  
802  
803 **E3ARGOLI** [(Assenteix) Mmm.]<sup>147</sup>  
804  
805 **M7OLI** [(Assenteix)]<sup>148</sup>  
806  
807 **E2ARGOLI** Rastres d'animals.  
808  
809 **M6OLI** No em vaig assabentar molt. Llavors, clar ( ), jo no  
810 vaig...( ) , si que els hi [preguntes als nens, no? [i  
811 t'ho diuen]<sup>150</sup>]<sup>149</sup>, però clar....( ), no pots ficar a  
812 preguntar molt perquè igual fiques la pota, perquè no saps  
813 ben bé ( ) [que han fet, i a lo millor et diuen una cosa  
814 que]<sup>151</sup> no és, perquè els nens ja saps que... [( )]<sup>152</sup>,  
815 poden dir moltes coses. Llavors, si no ho saps, a vegades  
816 dieun coses i calles perquè bueno, no ho sé. [Igual és  
817 algo així,]<sup>153</sup>no? ( ) [Has de saber una mica]<sup>154</sup> més, no?,  
818 de cada part  
819  
820 **E3ARGOLI** [(Assenteix)]<sup>149</sup>  
821  
822 **E2ARGOLI** [Mmm.]<sup>150</sup>  
823  
824 **M7OLI** [(Assenteix)]<sup>151</sup>  
825  
826 **M5OLI** [Clar]<sup>152</sup>  
827  
828 **E2ARGOLI** [Clar.]<sup>153</sup>  
829  
830 **E2ARGOLI** [Això...]<sup>154</sup>  
831  
832 **E2ARGOLI** Ho tenim escrit i us ho havíem pogut enviar abaans...  
833  
834 **M6OLI** No, ho tenim escrit.  
835  
836 **E2ARGOLI** No, però ho tenim méees..., més ben escrit. O siguii...,  
837 méees..., pautat.  
838  
839 **M6OLI** Hi ha [les quatre parts...( ) Però molt poc explicades.]<sup>155</sup>  
840  
841 **M5OLI** [Si perquè (xxx)]<sup>155</sup>  
842  
843 **E2ARGOLI** [...les quatre proves ben explicaades....]<sup>155</sup>  
844  
845 **M6OLI** Si, oi. Està poquet explicat. (mirant M5)  
846  
847 **M5OLI** I joo el tema deee..., clar, com van..., eeeh..., i van  
848 venir amb el paper aquest dee... "Mira, hem vist queee...,  
849 aquest animal fa això", noo?, amb la pinya o tal. Però  
850 això perquè era?  
851

852 M7OLI Aaa..., si

853

854 M5OLI Perquèee..., això jo no ho vaig entendre. [Clar, el que

855 va estar a l'hoort, dic: "vale"]<sup>156</sup>. Però eel..., de mirar

856 lo dels animals, coom..., això no ho vaig trobaar gaire...,

857 no ho sé. ( ) No li vaig trobar gaire [sentit.]<sup>157</sup>

858

859 E3ARGOLI [(Assenteix)]<sup>156</sup>

860

861 T-OLI [ No hi veia el]<sup>157</sup> sentit. ( ) Clar.

862

863 E3ARGOLI La idea inicial era quemm..., ( ) que totes quatre proves

864 eren sobre laa..., masiaa, no?, i llavors el, el..., el

865 eix, el fil conductoor, era..., eren els cultius de la

866 masia, no?Llavorens ( ) , volíem que fos l'olivera. El

867 que passa que després ens en vem anar una mica..., perquè

868 ens passa..., amb els continguts, que en volem posar

869 masses, ens animem molt.

870

871 M6OLI No, però estaà beé, eh?, que toqueu una mica de toot. A

872 mmm..., mi em sembla bé

873

874 E3ARGOLI Mmm.

875

876 E3ARGOLI Llavors..., aquests emmm...( ) hi havia la, la..., la

877 prova deee... de l'ametller, era per, a la tarda, lligar

878 el tema dee..., l'oli [d'ametlla amb l'oli d'oliva, no?

879 si com..., no? (xxx) el paralelisme amb el proceés. I

880 com també la masia, pués havia apostat]<sup>158</sup> pels ametllers

881 en el seu moment. ( ) La prova de l'hort era el tema

882 també dee... , de ( ) l'oliva no ens dóna ( ) un menjar

883 al dia dia, sinó quee..., sinó que és un..., és un cultiu

884 que fas, no?, i tens oli per tot l'any. Però la gent no

885 només pot menjar oli, per tant, eeh..., la gent d'aquesta

886 masia, com havia viscut sempre, doncs? Bueno, no?...tenia

887 els masovers, que els hi donava els horts i tal. ( ) I

888 llavors, el tema dels rastres i deee..., i deel escondite.

889 Hi havia un fet i amagar, que nosaltres [li vem posar el

890 nom]<sup>159</sup> deee..., àguiles i ratolins, no? [Volia, volia]<sup>160</sup>

891 parlar del..., de lo que era laaa..., l'abandó dels

892 cultius, no? . És a dir, com si la masia deixa de..., deixa

893 de..., de viure de... , de l'activitat agrícola, ( )

894 com canvia el seu entorn. Per això llavors, en principi,

895 en..., en l'explicació prèvia, intentàvem com..., com

896 situar-ho. [Com abans, tot això eren cultius]<sup>161</sup>, no? Tot

897 el que veiem eren cultius i com ha canviat. Llavors, ha

898 canviat que hi ha moltíssims més animals del bosc, perquè

899 el bosc està molt a prop, llavors observàvem, [no?, la

900 frontera amb el bosc]<sup>162</sup>. Llavors aquests animals que

901 entraven en el que queda de masia, llavors la gent de la

902 casa que ens havien explicat que...

903

904 M6OLI [(Assenteix)]<sup>158</sup>

905

906 M6OLI [Si, si, si.]<sup>159</sup>

907

908 M6OLI [Això, si.]<sup>160</sup>

909

910 M7OLI [Buidar-ho, no?, com buidar-ho]<sup>161</sup>

911

912 M6OLI [Mmm.]<sup>162</sup>

913  
914 **M5OLI** Això li explicàveu als nens. [Clar, no, és que... (xxx)]<sup>163</sup>  
915  
916 **E3ARGOLI** [Aquesta és la idea]<sup>163</sup>. Però no sé..., que es queden ells,  
917 d'això. Clar com (xxx)...  
918  
919 **M6OLI** Això podria ser (xxx) coseta, no? que..., que podíem  
920 haver... Nosaltres també [us ho podíem haver dit, eh?]<sup>164</sup>  
921  
922 **M4OLI** [Jo no...,]<sup>164</sup> el qui em va transmetre a mi, jo no ho vaig  
923 entendre.[ ]<sup>165</sup> Vaig entendre lo de les petjades i lo de  
924 tot això, si. De l'hort també. Però aquest em vaig quedar,  
925 que no sabia ben bé, si havia sigut un joo c, però no sabia  
926 ben bé. [Ara si que ho entenc.]<sup>166</sup>  
927  
928 **E3ARGOLI** [(Assenteix) Mmm.]<sup>165</sup>  
929  
930 **E3ARGOLI** [(Assenteix) Mmm.]<sup>166</sup>  
931  
932 **M5OLI** Jo diria que no s'han quedat, eh? (dirigint-se a E3)  
933  
934 **E3ARGOLI** No.  
935  
936 **M4OLI** Però és que ells tampoc no poden..., captar tot, eh?  
937  
938 **M5OLI** Només amb la forma de... "Ah! Això ha sigut un esquirol",  
939 "Ah!, això ha sigut una rata". ( ) Però no s'han quedat  
940 amb quee..., amb..., amb això que acabes d'explicar ara  
941  
942 **T-OLI** (Assenteix) Mmm.  
943  
944 **M7OLI** A més veu trobar rastres de tots els animals que posava  
945 allà la..., [a la fotocòpia]<sup>167</sup> [aquella?]<sup>168</sup>  
946  
947 **E3ARGOLI** [Nooo.]<sup>167</sup>  
948  
949 **E2ARGOLI** [Tots nooo.]<sup>168</sup> ( ). De senglaar, de conill...  
950  
951 **E3ARGOLI** de senglaar, de conill... [(xxx)]<sup>169</sup> d'esquirol  
952  
953 **E2ARGOLI** [D'esquirol.]<sup>169</sup>  
954  
955 **M7OLI** [I ho trobaveu que anàveu amb nens. Representa que  
956 trobaven]<sup>170</sup>, ells. [ ]<sup>171</sup> 'Havien de trobar ells laa...]<sup>172</sup>  
957  
958 **E3ARGOLI** [(xxx)]<sup>170</sup>  
959  
960 **E2ARGOLI** [Siii.]<sup>171</sup>  
961  
962 **E3ARGOLI** [(Assenteix) Si.]<sup>172</sup>  
963  
964 **E3ARGOLI** Com que ho interpretaven ells...( ). potser en van veure  
965 de tot. Iii... [ ]<sup>173</sup> això és lo que..., bueno com que jo  
966 crec que ens ha faltat temps... ( ), tampoc hem tingut  
967 temps de..., de treballar... O sigui, no hem entrat ha  
968 treballar els rastres dels animals, sinó que, ha sigut com  
969 un...( ), una manera de fer que vagin ells sols, fent una  
970 cosa, no? I que sigui com tot [autodidàctic]<sup>174</sup>  
971  
972 **M4OLI** [(Assenteix) Mmm.]<sup>173</sup>  
973

974 **M6OLI** [(Assenteix)]<sup>174</sup>  
975  
976 **T-OLI** Estem sempre aaa..., així com ( ) entre quee..., tenim  
977 uns continguts al cap ( ), però sabent que no es poden  
978 explicar. ( ) Llavors, com ho feem, perquè..., i segurament  
979 moltes vegades ens deixem ( ), no? Tenim continguts al cap  
980 [que no arriben, evidentment a sortir. Perquè volem no  
981 ser...,]<sup>175</sup> no fotre'ls-hi el roollo. No, no..., no està  
982 allà explicant estona, llavors potser a vegades, potser  
983 que quedi poc lligat..., algunes coses, no?  
984  
985 **M6OLI** [(Assenteix)]<sup>175</sup>  
986  
987 **M6OLI** De totes maneres, que els nens descobreixin, també està  
988 bé, eh? Que els nens descobreixin i [que no els hi donguis  
989 tot mastegat. També és una manera que els fas pensar]<sup>176</sup>.  
990 Vull dir que...( ), tampoc és dolent. Lúnic que si, que  
991 els adults, hem de sapiguer el que volem que facin, saber-  
992 ho, no? Però, ( )que ells descobreixin i que alguna cosa  
993 sigui aixís, pués és cu..., jo penso que és bo. Més aviat.  
994 Que no tot mastegat, no? Sinó semblen tonto, pum. [S'ha de  
995 pensar.]<sup>177</sup>  
996  
997 **T-OLI** [(Assenteix) Mmm.]<sup>176</sup>  
998  
999 **E2ARGOLI** [Però això s'arreglariaa...]<sup>177</sup>, s'arreglaria amb una  
1000 posada en comú, després de la gimca ana. ( ) D'ajuntar-  
1001 nos tots [allà als saacs i..., i de parlar de cada  
1002 provaa]<sup>178</sup>. [ ]<sup>179</sup> El que passa que no hi temps. Aquí [és on  
1003 faltava el temps, que ho volíem fer des del principi, ( )  
1004 perooò]<sup>180</sup> em sembla que amb cap escola hem tingut temps,  
1005 perquè ja era [l'hora d'anar a l'autobus]<sup>181</sup>  
1006  
1007 **M4OLI** [(Assenteix)]<sup>178</sup>  
1008  
1009 **M5OLI** [Mmm.]<sup>179</sup>  
1010  
1011 **M6OLI** [Mmm.]<sup>179</sup>  
1012  
1013 **M7OLI** [(Assenteix)]<sup>180</sup>  
1014  
1015 **M5OLI** [Però...( )]<sup>181</sup> Però potser...( ) Si ens quedéssim allà  
1016 tot el diia..., [pués llavors es podria...]<sup>182</sup>  
1017  
1018 **E2ARGOLI** [Clar. ( ) Clar, clar... ]<sup>182</sup>( ) Ja guanyaríem estona,  
1019 si.  
1020  
1021 **M5OLI** Perquè clar, sinó vens al cole, després tornaana a venir  
1022 vosaltres. O sigui, és una mica... [ ]<sup>183</sup>  
1023  
1024 **E2ARGOLI** [Mm.]<sup>183</sup>  
1025  
1026 **T-OLI** I també expliquen..., expliquen abans i millor als profes...  
1027 ( ), [no?]<sup>184</sup>  
1028  
1029 **E2ARGOLI** [Sii.]<sup>184</sup> Passen laaa....  
1030  
1031 **T-OLI** Explicar els continguts una mica meés..., i tot això.  
1032 Bueno, que també és complicat, perquè...(xxx) , falta  
1033 trobar el temps, [iii..., tot això, eh?]<sup>185</sup>( ) Intentar  
1034 fer un material una mica més ben fet...

1035  
1036 **M6OLI** [Clar. ( ) És difícil.]<sup>185</sup>  
1037  
1038 **E2ARGOLI** No, però si. Ara el tenim, tenim explicat cada prova i  
1039 es pot fer en plannn fitxa, ( ) [per donar-els-hi a cada  
1040 mestre quan...( ), bueno, amb tots els [continguts]<sup>187.</sup>]<sup>186</sup>  
1041  
1042 **T-OLI** [(Assenteix)]<sup>186</sup>  
1043  
1044 **M7OLI** [(Assenteix)]<sup>187</sup>  
1045  
1046 **E3ARGOLI** [Però continuant]<sup>187</sup> tenint la seva només, no?  
1047  
1048 **E2ARGOLI** [Bueno, però es pot enviar per mail abaans, llavors]<sup>188</sup>  
1049 [llegeixen les quatre provees...( )]<sup>189</sup> I ja saben que  
1050 treballen els nens  
1051  
1052 **E3ARGOLI** [(Assenteix)]<sup>188</sup>  
1053  
1054 **M6OLI** [Si, això..., això estaria bé, això estaria bé]<sup>189</sup>  
1055  
1056 **M6OLI** Això està bé. Perquè després a l'hora de fer preguntes  
1057 saps una mica lo que diu  
1058  
1059 **E2ARGOLI** Vale, mmm ( ). Si.  
1060  
1061 **M6OLI** I després també els hi va agradar molt quan..., a la prova  
1062 aquesta..., bueno, jo et parlo de la que vag fer, eh?,...  
1063 a l'ametller. Que tu em vas dir (assenyalant E2): " Bueno  
1064 si..., situar-los, no? O sigui, que mirin el paisatge...,  
1065 com és ara". "I que pensin fa 150 anys o fa 100 anys, com  
1066 deuria ser això?". I clar, era alucinant perquè (xxx) els  
1067 fas pensar. Doncs dius: "mira, mira aquestes cases i...  
1068 "Els fas situar a dintre d'un espai, això és Valldoreix,  
1069 això és La Mola, això és nosequè. Que això també està bé,  
1070 no?, les (xxxx), perquè ho situa una mica dintre dels  
1071 espais( ) Que poder no és fer olivees, però també és  
1072 [important, no?]<sup>190</sup>(Mirant a T-OLI) ( ) I també els hi  
1073 agradava, no?, la..., mirar el paisatge. Ostres, aquí està  
1074 Terrassa (mirant a M7), aquí està..., [ ]<sup>191</sup> aquí estem  
1075 nosaltres (mirant a M4), aquí està Valldoreix. Tot això  
1076 els hi agrada..., els hi agrada molt. Perquè buscar...[(  
1077 )]<sup>192</sup> uii, l'escola, darrera les grues... (xxxxx) "A  
1078 darrera les grues". "Pués no la veiem", "És que queda molt  
1079 amagada".  
1080  
1081 **T-OLI** [(Assenteix) Mmm]<sup>190</sup>  
1082  
1083 **M7OLI** [Claar.]<sup>191</sup>  
1084  
1085 **M5OLI** [I buscar l'escola, perque també hi han...]<sup>192</sup>  
1086  
1087 **M4OLI** Jo penso que (xxx) més es queden és (xxx)..., quan estaven  
1088 allí els masovers antics o el d'això, no hi havia cap casa  
1089 (xxx). Això els va dir: "Ostres, pués..., què ha passat?"  
1090 [( )]<sup>193</sup> A vegades no es compleixen tots els objectius,  
1091 però en compleixes d'altres, eh?  
1092  
1093 **T-OLI** [Si.]<sup>193</sup>  
1094  
1095 **T-OLI** Ja, és veritat.

1096  
1097 **M7OLI** (Assenteix)  
1098  
1099 **Mo** Tornant una mica amb..., que ja a començat ha sortir  
1100 aquest... , treball previ ( ) , que feu vosaltres pels  
1101 mestres i queee..., eeels..., els educadors també..., us  
1102 passen algun tipus d'informació o recomanació. Ammm...,  
1103 ah, és un tema queee, mmm..., amb el què hi haa, ja n'hi  
1104 ha prou o es podria ampliar més...?  
1105  
1106 **M6OLI** Home, nosaltres el que vem fer de segon, jo crec quee...,  
1107 [déu n'hi do, eh? ( ) Parlava del que era una olivera(  
1108 )]<sup>194</sup>, eeh, bueno. Primer parla de què és una oliva. Llavors  
1109 hi havien unes olives rient, simpàtiques . Pintaven una  
1110 verda, [pintaven una negra]<sup>195</sup>, perquè..., sàpiguen fer .  
1111 (xxx) com un conte, després anava explicant, ja més  
1112 seriosament lo que (xxx) una olivera, les parts d'una  
1113 olivera, posaven ells les parts, la pintaven...( ),  
1114 iiii..., i després doncs, eeh...., perquè servia cada part  
1115 de l'arbre, l'arrel... Perquè servien les fulles, o sigui,  
1116 parlava de tot en realitat. Eraa..., [un monogràfic de  
1117 l'oliva, però era d'un arbre, [eh?]<sup>197</sup>]<sup>196</sup> Vull dir que a mi  
1118 em sembla que per segon és suficient, eh? Després la part  
1119 pràctica (assenyalant E2), han fet oli. Jo crec que és  
1120 suficient. No sé vosaltres (mirant a M4 i M7), siiiii....  
1121  
1122 **M7OLI** [(Assenteix)]<sup>194</sup>  
1123  
1124 **M5OLI** [Eren com històries.]<sup>195</sup>  
1125  
1126 **M7OLI** [(Assenteix)]<sup>196</sup>  
1127  
1128 **M5OLI** [Siii.]<sup>197</sup>  
1129  
1130 **M4OLI** (xxx), va ser treball posterior, eh? [(xxx)]<sup>198</sup> en aquest  
1131 sentit, eh?  
1132  
1133 **Mo** [Mmm.]<sup>198</sup>  
1134  
1135 **Mo** Doncs..., quin tipus de treball posterior m'estas dient  
1136 [que vas comentar]<sup>199</sup>  
1137  
1138 **M4OLI** [(xxx)]<sup>199</sup> el que he explicat abans, eh? (xxx) les quatre  
1139 activitats, ens han explicat l'activitat general, (xxx),  
1140 com estaven..., fent caure les olives..., com feien les  
1141 olives (xxx)  
1142  
1143 *Interrupció Interrupció*  
1144  
1145 **M4OLI** I dibuixar una olivera. Que també els hi va cridar molt  
1146 l'atenció com eren les oliveres. Sent tan cargoladees...  
1147 Els noms que es van posar tambeé... Tenien significat i  
1148 també els hi va agradar el nom.  
1149  
1150 **E2ARGOLI** El nom de cada equip..., [que es van posar.]<sup>200</sup> ( ) Mmm.  
1151  
1152 **M4OLI** [El nom de cada equip.]<sup>200</sup>  
1153  
1154 **E2ARGOLI** (xxx) potser siiiii..., el material que vam enviar nosaltres?  
1155 (preguntant a Mo)  
1156

1157 **Mo** Hi ha una mica de tot. Tant..., el seu tre..., el treball  
1158 que van fer amb vosaltres, més com autodidàctes i el...  
1159  
1160 *Interrupció* *Interrupció*  
1161  
1162 **Mo** Tu Anna, què volies comentar del...  
1163  
1164 **E2ARGOLI** No perquè em pensava que preguntaveess, sobre el material  
1165 que havíem enviat[ nosaltres ]<sup>201</sup>  
1166  
1167 **Mo** [Les dues coses]<sup>201</sup>, les dues coses.  
1168  
1169 **E2ARGOLI** Que nosaltres només els hi vam, vam enviar, doncs la fitxa  
1170 de descripció de l'activitat. [( )]<sup>202</sup> I potser si que  
1171 estaria bé, això, [enviar les proves més ben explicadees  
1172 iii...]<sup>203</sup>( ), i no ho sé sii... (xxx) [no ho sé]<sup>204</sup>  
1173  
1174 **Mo** [Mmm.]<sup>202</sup>  
1175  
1176 **M7OLI** [(Assenteix)]<sup>203</sup>  
1177  
1178 **M6OLI** [(xxxx) una cosa...]<sup>204</sup>  
1179  
1180 **M7OLI** [La única cosa, perquè (xxx)]<sup>205</sup>  
1181  
1182 **M5OLI** [No..., si, lo de la gimcana que quedava una [mica...]<sup>206</sup>]<sup>205</sup>  
1183  
1184 **M7OLI** [Siii.]<sup>206</sup>  
1185  
1186 **M5OLI** Com dient: "Vale, pu..., pués ja..., ja ens ho..., ja  
1187 veurem allà...(mirant a M7)  
1188  
1189 **M7OLI** Sii.  
1190  
1191 **Mo** Però el que és feina per fer..., vosaltres en necessiteu?  
1192 Ooo...., o amb el que feu vosaltres ja penseu que jaa...,  
1193 en teniu suficient?  
1194  
1195 **M6OLI** Nosaltres em sembla que n'hem fet prou, eh? No ho sé. Ara  
1196 mateix...  
1197  
1198 **M5OLI** [Però ells diuen]<sup>207</sup>,( ) com si ens haguessin de diir...,  
1199 enviar alguna feina..., [o...]<sup>208</sup>, [idea]<sup>210</sup>.  
1200  
1201 **M7OLI** [Siii.]<sup>207</sup>  
1202  
1203 **T-OLI** [Sii.]<sup>208</sup>  
1204  
1205 **Mo** [Bueno. ( ) [A vegades..., a vegades passa...]<sup>209</sup>, mmm]<sup>210</sup>  
1206  
1207 **M7OLI** [(Assenteix)]<sup>209</sup>  
1208  
1209 **M4OLI** [Preparar vosaltres la feina]<sup>210</sup> i enviar-nos-ho a [nosaltres  
1210 (xxx)]<sup>211</sup>  
1211  
1212 **Mo** [A vegades tens una mica la idea dee...]<sup>211</sup>, "ostres, has  
1213 de fer tot el..., tot ell que és eel..., el previ, el  
1214 durant i el posterior". Iii..., veus a vegades materials  
1215 educatius quee els mestres( ) quan ho deuen rebre deuen  
1216 dir: "Això és im..., vull dir, de feina i feina i feina.

1217 Una mica a vegades, és el joc aquest de..., decidir...,  
1218 nece..., necessiteu [(xxx)]<sup>212</sup>  
1219  
1220 **M5OLI** [Bueno]<sup>212</sup>, jo m'ho prenc com a idea, eh? A mi [quan  
1221 m'envien]<sup>213</sup> feina, dic: "Ah, bueno", pués potser( ) si veig  
1222 que no, dic: "Pués gràcies per [enviar-la però no la]<sup>214</sup>  
1223 fareé". [Com ha idea]<sup>215</sup>, tot el que t'envien està bé  
1224 perquè mai saps, potser, jo que sé, aquella activitat  
1225 dius: "O stres m'ha anat molt bé". Però que sinó t'agrada,  
1226 pués la tens i ja està.  
1227  
1228 **M6OLI** [Sii.]<sup>213</sup>  
1229  
1230 **T-OLI** [(Assenteix) Mmm.]<sup>214</sup>  
1231  
1232 **M6OLI** [Nosaltres, si.]<sup>215</sup>  
1233  
1234 **M6OLI** Tu la pots aprofitar a lo millor una paart...[( )]<sup>216</sup> I  
1235 afegir, o canviar depèn del teu grup. Perquè..., clar...,  
1236 [a lo millor]<sup>217</sup> aquest segon tenim aquest grup..., però  
1237 l'any que vé tenim un grup tan diferent, que no podem [fer  
1238 ben bé igual]<sup>218</sup>. [Depèn dels grups, també, [no?]<sup>220</sup>]<sup>219</sup>  
1239  
1240 **M5OLI** [Una altra..., una paart ooo...]<sup>216</sup>  
1241  
1242 **M5OLI** [Sii.]<sup>217</sup>  
1243  
1244 **T-OLI** [(Assenteix) Mmm.]<sup>218</sup>  
1245  
1246 **M7OLI** [(Assenteix)]<sup>219</sup>  
1247  
1248 **M5OLI** [Sii.]<sup>220</sup>  
1249  
1250 **M6OLI** Com són...  
1251  
1252 **Mo** Mmm.  
1253  
1254 **Mo** Mireu, si un cas us passaré u...( ), un altre vídeo  
1255  
1256 *Interrupció* *Es passa el vídeo d'estratègies didàctiques*  
1257  
1258 **Mo** Una mica és..., haviam..., aaa..., que parreu una mica  
1259 e..., el que són estratègies didàctiques. O sigui, la  
1260 manera com ( ) van treballar, com van encarar l'activitat  
1261 els educadors. Tan com ho vau veure vosaltres i els  
1262 educadors què..., que us va semblar la vostra (xxx)...,  
1263 com fer una mica d'autovaloració  
1264  
1265 **M7OLI** Em va semblar molt [bé.]<sup>221</sup>  
1266  
1267 **M6OLI** [A mi]<sup>221</sup> em [va agradar. [Molt bé]<sup>223</sup>]<sup>222</sup> com ho feu.  
1268  
1269 **M4OLI** [Anna. ( ) Molt bé!]<sup>222</sup>  
1270  
1271 **M7OLI** [Sii.]<sup>223</sup>  
1272  
1273 **M6OLI** [(Riu mirant a M4)]<sup>224</sup>  
1274  
1275 **M7OLI** [(Al principi rient) Si]<sup>224</sup>, sii. ( ) De veritat, [eh?]<sup>225</sup>  
1276  
1277 **T-OLI** (Riu)



1278  
1279 **M5OLI** [Va ser]<sup>225</sup> molt pràctic, senziill, o sigui, fàcil [de  
1280 feer, els nens [ho van]<sup>226</sup> enganxar de seguida perquè no hi  
1281 havia gaire dificultat]<sup>227</sup>. [Jo crec que estava molt bé.]<sup>228</sup>  
1282  
1283 **T-OLI** [(Assenteix)]<sup>226</sup>  
1284  
1285 **M7OLI** [(Assenteix)]<sup>227</sup>  
1286  
1287 **M7OLI** [(fa que no amb el cap) I ho]<sup>228</sup> feien..., bueno..., [vull  
1288 dir..., [al fer-ho directee]<sup>230</sup>]<sup>229</sup>, amb tot el material...,  
1289 vull dir[....]<sup>231</sup>Jo vaig trobar que estava molt bé, eh?  
1290  
1291 **M4OLI** [(Assenteix)]<sup>229</sup>  
1292  
1293 **M6OLI** [Paciènciaaaa...]<sup>230</sup>  
1294  
1295 **M5OLI** [Mmm.]<sup>231</sup>  
1296  
1297 **M6OLI** Tot molt ben..., estructurat. Portaves tot, tot perfectament  
1298 el material que caliaa..., vull dir..., bueno, molt...,  
1299 molt bé  
1300  
1301 **E2ARGOLI** Això depèn del grup, eh? Hi van haver grups que van costar  
1302 meés..., i eren més..., [moguts.]<sup>232</sup>  
1303  
1304 **M4OLI** [Això tothom, eh?]<sup>232</sup> No solament (xxx). Tots (xxx)  
1305  
1306 **M7OLI** Més moguts. El meu grup [et devia costar]<sup>233</sup> [una mica més,  
1307 potser?]<sup>234</sup>  
1308  
1309 **T-OLI** [Si, no?]<sup>233</sup> (Mirant a M4)  
1310  
1311 **M6OLI** [Nooo.]<sup>234</sup> [El teu Carme, vols dir?]<sup>235</sup>  
1312  
1313 **E2ARGOLI** [Ara, no ho recordo.]<sup>235</sup>  
1314  
1315 **M6OLI** [(xxx)l'Iann. Te'n recordes del meu Ian?]<sup>236</sup> (Tocant el  
1316 braç d'E2, amb complicitat)  
1317  
1318 **E3ARGOLI** [Jo vaig tenir el teu grup (mirant a M7)]<sup>236</sup>  
1319  
1320 **M7OLI** [(S'acosta a E3 per escoltar què diu) [Ah!]<sup>237</sup> I vas anar  
1321 tu...]<sup>238</sup> I anàveu tots dos (assenyalant a E2 i E3), no?,  
1322 amb el meu grup. [I veu anar tots dos.]<sup>239</sup>  
1323  
1324 **E2ARGOLI** [Sii. Jo crec que si. (rient)]<sup>237</sup>  
1325  
1326 **E3ARGOLI** [I vaig anar jo. (mirant a M7)]<sup>237</sup>  
1327  
1328 **E3ARGOLI** [Em sembla que si.]<sup>238</sup>  
1329  
1330 **E2ARGOLI** [Ah!, perquè al principi vem anar tots dos]<sup>239</sup> [( )]<sup>240</sup>. A  
1331 les vostres dues (referint-se a M7 i M5), crec que vem anar  
1332 els doos... ( ) [I llavors amb vosaltres (mirant a M4), ja  
1333 vaig venir jo, oi? ( ) [Si.]<sup>243</sup>]<sup>241</sup>  
1334  
1335 **E3ARGOLI** [Al principi vem anar tots dos...]<sup>240</sup>  
1336  
1337 **M7OLI** [(Assenteix, primer mirant a E2 i després a M4)]<sup>242</sup>  
1338

1339 M4OLI [Sii.]<sup>243</sup>  
1340  
1341 E2ARGOLI Iiii..., bueno és això, és depèn del grup iii..., va  
1342 haver..., van haver alguns grups, quee des del matí, potser  
1343 no vem marcar prou...( ), que va ser com laa..., no que  
1344 si des del matí ja estaven així com: "Bueeno...", que  
1345 siiiii..., costava molt fer-los callar i així. A la tarda  
1346 va costar més, clar. ( )A més que a la tarda ja estan  
1347 cansaats.( ) I és com que has de..., d'estar molt atents  
1348  
1349 Mo Jo vaig..., veient tot el vídeo de la, de la teva  
1350 classe.... (referint-se a M7) ( ) Veient eel matí i la  
1351 tarda... Hi havia un punt a la tarda..., [( )]<sup>244</sup> No. Era  
1352 ja..., mmm..., dispersió. Bueno, que era normal. Ja era cap  
1353 al final, però és un punt que es..., es pot veure clarament  
1354 , com els nens ja... Un cantant la cançó del Cacaolat,  
1355 l'altre nosequè[[...]<sup>245</sup>, tothom anava...]<sup>246</sup>  
1356  
1357 M7OLI [Que ningú escoltava]<sup>244</sup> (fent que no amb el cap)  
1358  
1359 M6OLI [(Riu)]<sup>245</sup>  
1360  
1361 T-OLI [(Somriu)]<sup>246</sup>  
1362  
1363 M5OLI [Però també ho fan a la classee.]<sup>247</sup>  
1364  
1365 M7OLI [Noo, no. ( ). Però...]<sup>247</sup>, bueno també és una classe, ja  
1366 us ho dic, que és molt moguda i d'allò... Però, clar potser  
1367 es que també necessiten estones curtes. [Són uns  
1368 nens...,]<sup>248</sup> [que, que, la quina ja d'allò]<sup>249</sup>, porten ja una  
1369 estona, ja necessitennn...  
1370  
1371 M4OLI [(Assenteix) Sii.]<sup>248</sup>  
1372  
1373 M6OLI [Siii. (xxx)]<sup>249</sup>  
1374  
1375 Mo Era bastant ja cap al final, eh? Es una cosa [que veies...]<sup>250</sup>  
1376 No, no..., [vull dir, potser...]<sup>251</sup>  
1377  
1378 M7OLI [Sii.]<sup>250</sup>  
1379  
1380 M7OLI [Ja en tenim prou]<sup>251</sup>. No, com vols dir? Que (xxx)...  
1381  
1382 Mo Que tam..., que tampoc no era allò una disbauxa, no, no.  
1383 Però es veien punts, que deies: "Oita aquí ja... ( ), la  
1384 tensió ja ha anat una micaa..." [Nosaltres els grans  
1385 també...]<sup>252</sup>, també ho fem [(xxx).]<sup>253</sup>  
1386  
1387 M7OLI [Aaa menos.]<sup>252</sup>  
1388  
1389 M6OLI [A nosaltres]<sup>253</sup> ens va anar millor perquè vas tallar amb  
1390 el vídeo (mirant a E2)... [I vam tallar mitja activitat]<sup>254</sup>  
1391 [( )]<sup>255</sup>. Vem canviar d'aula. El va [moure. Vam anar a  
1392 l'aula. Vem]<sup>256</sup> veure l'activitat i vem tornar. I això va  
1393 perfecte, perquè els talles, no? [( )]<sup>257</sup> I això els va  
1394 fer [estar més tranquilets, jo crec, [eh?]<sup>259</sup>]<sup>258</sup>  
1395  
1396 E2ARGOLI [(Assenteix) Siii.]<sup>254</sup>  
1397  
1398 E2ARGOLI [Sii.]<sup>255</sup>  
1399

1400 **M4OLI** [Aaah. (xxxx). (Assenteix)]<sup>256</sup>  
1401  
1402 **E2ARGOLI** [Mmm.]<sup>257</sup>  
1403  
1404 **M7OLI** [(Assenteix)]<sup>258</sup>  
1405  
1406 **M4OLI** [Estar assentats]<sup>259</sup> tota l'hora i mitja, pués al cap d'una  
1407 hora, pobres, per molt bons [que siguin]<sup>260</sup>, ja no poden  
1408 aguantar [l'ànima.]<sup>261</sup>  
1409  
1410 **E2ARGOLI** [Siii.]<sup>260</sup>  
1411  
1412 **M7OLI** [Siii. (Mirant M4)]<sup>261</sup>  
1413  
1414 **E3ARGOLI** Lo del PowerPoint té una mica aquest efecte, [no?]<sup>262</sup>  
1415  
1416 **M7OLI** [Poder]<sup>262</sup> això no ho hem dit i poder va ser la tarda ,  
1417 poder se'ls hi va fer llarg. Però de fet era..., molt  
1418 amena, no?, per vosaltres (referint-se a E2), perquè ho  
1419 feieu..., (xxx) per l'atenció d'ells..., sembla que ja en  
1420 tenien..., ja estaven cansats, no?  
1421  
1422 **E2ARGOLI** Es com la presentació d'ordinador, és una estona que es  
1423 queden com (xxxx)  
1424  
1425 *Interrupció Interrupció*  
1426  
1427 **M7OLI** Ara, quan va venir lo de la torradeta amb oli, [( ) van  
1428 tornar]<sup>263</sup> a estar tots desperts, eh? [(riu)]<sup>264</sup>  
1429  
1430 **M5OLI** [(Riure de complicitat)]<sup>263</sup>  
1431  
1432 **T-OLI** [(Riu)]<sup>264</sup>  
1433  
1434 **E2ARGOLI** [Si]<sup>264</sup>  
1435  
1436 **M6OLI** [Si]<sup>264</sup>, si  
1437  
1438 **M5OLI** Són golafres! [(tapant-se la cara amb la ma)]<sup>265</sup>  
1439  
1440 **M7OLI** [Ell deia (xxxx)]<sup>265</sup> "què n'hi ha més, que podem repetir?"  
1441 (xxx)  
1442  
1443 **M6OLI** [Semblava que no haguessin provat]<sup>266</sup> oli bo. "Què booo!"  
1444 Deien alguns. "Serà possible!" Ara cada dia esperant pa  
1445 amb tomàquet [(xxx)]<sup>266</sup>  
1446  
1447 **E2ARGOLI** [Si, ha nosaltres ens ho han DIT.]<sup>266</sup>  
1448  
1449 **E2ARGOLI** Ja, però com a l'escola [(xxx)]<sup>267</sup> es tan bo, tot tan bo,  
1450 doncs...  
1451  
1452 **M6OLI** [Queè booo!]<sup>267</sup> (riu)  
1453  
1454 **E3ARGOLI** [Cada dia teniu més eines (xxx)]<sup>268</sup>  
1455  
1456 **M7OLI** Noo, [no, escolta'm. Això no és un berenar de past...]<sup>268</sup>,  
1457 de, de..., ( ) de celebració, és perquè ho tasteu". [Els  
1458 hi vem haver d'explicar tot. [Us en enrecordeu?]<sup>270</sup>]<sup>269</sup>  
1459 (assenyalant M5)  
1460

1461 M6OLI [(Riu)]<sup>269</sup>  
1462  
1463 M4OLI [[(xxxx)]<sup>271</sup> (Dirigint-se a E3)]<sup>270</sup>  
1464  
1465 M5OLI [(xxx)[ ]<sup>272</sup> (Mirant a M7)]<sup>271</sup>  
1466  
1467 M7OLI [Claar]<sup>272</sup>  
1468  
1469 E3ARGOLI [(xxx)]<sup>272</sup> ens fixàvem en algunes cosees, amb els colors,  
1470 amb els..., les olors..., [no ho sé.]<sup>273</sup>  
1471  
1472 E2ARGOLI [El queè?]<sup>273</sup> (mirant a E3)  
1473  
1474 E3ARGOLI Noo, diu que amb un n'hi ha poc, vull dir que[...]<sup>274</sup>, en  
1475 el moment que fem la cerimònia aquestaa, pués tenir com  
1476 més eines per fer la cerimònia aquesta, no? Que ells puguin  
1477 fixar-se amb el color...( ), amb l'olor, perquè com  
1478 nomès en provem una i és tan simbòlic.... [(xxx)]<sup>275</sup>  
1479  
1480 M5OLI [Siii.]<sup>274</sup>  
1481  
1482 E2ARGOLI [(xxx) primer (xxx)]<sup>275</sup>  
1483  
1484 M4OLI [Però pensa quee...n'hi ha prouu, eh?]<sup>275</sup> [Tampoc cal omplir  
1485 tan]<sup>276</sup> de continguts  
1486  
1487 E3ARGOLI [(Assenteix mirant a E2)]<sup>276</sup>  
1488  
1489 M6OLI I després lo de l'oli d'ametlla per..., [per ficar-se'l...( )]  
1490 )]<sup>277</sup>. [És molt xulo perquè claar, no nomès veuen que hi ha  
1491 un oolii, sinó que n'hi ha un altre i que no serveixen pel  
1492 mateeix]<sup>278</sup>. I posar-se'l [a la peell, ho trobo això que  
1493 està molt bé]<sup>279</sup> també  
1494  
1495 E2ARGOLI [Claar, que és xulo, no?quan...]<sup>277</sup>  
1496  
1497 M4OLI [(Assenteix)]<sup>278</sup>  
1498  
1499 M7OLI [(Assenteix)]<sup>279</sup>  
1500  
1501 T-OLI [(Assenteix)]<sup>279</sup>  
1502  
1503 M7OLI És que nosaltres ja vem començar a primera hora una  
1504 micaa..., bueno, malament noo, ( )però una mica tort.  
1505 Perquè els hi vem anar fer, ( ) mirar el carrer..., el nom  
1506 del carrer, us en enrecordeu?. I, i..., dos allà, anar  
1507 mirant,[( ) a davant del...]<sup>280</sup>, del rètol. [I no deien...,  
1508 i llegeixen. Vull dir no, no...]<sup>281</sup>, es quedaven allà.  
1509 [Primer va anar un..., us en enrecordeu?]<sup>282</sup> Això ja va ser  
1510 [el principi.]<sup>283</sup> (Mirant al E2 i E3)  
1511  
1512 M6OLI [(Riu)]<sup>280</sup>  
1513  
1514 E3ARGOLI [I no..., i no el veien. Si.]<sup>281</sup> (Assenteix amb el cap)  
1515  
1516 M5OLI [(Somriu)]<sup>282</sup>  
1517  
1518 M6OLI [(Riu mirant a M5)]<sup>282</sup>  
1519  
1520 E3ARGOLI [Si, si, si.]<sup>283</sup>  
1521

1522 **M6OLI** (Continua rient)

1523

1524 **Mo** Us passo..., us mostro un altre..., vídeo [introdutori.]<sup>284</sup>

1525

1526 **E3ARGOLI** [(xxx)]<sup>284</sup>

1527

1528 **Mo** Digues. (mirant a E3)

1529

1530 **E3ARGOLI** A l'estrategie per la tarda, ( ) noooo..., ( ) em dona

1531 la sensació que no..., que, que no..., ells no pensen ( )

1532 gaire. És a dir, no, no els hi donem..., o sigui, anem molt

1533 per feina, perquè ens fa tan de pànic que se'ns descontrola

1534 la classe perquè és..., és [una mica complexa el tema

1535 de...]<sup>285</sup>, material, no? [( )] Que llavors anem..., podem

1536 molt, no?]<sup>286</sup> [(xxx) Ara farem]<sup>287</sup> això i ara farem allò,

1537 no? I, i..., em dona..., bueno... Així com al matí ja...,

1538 crec que..., hem aconseguit una mica més que lo de...,

1539 com collim les olives, sigui una cosa que... ( ), més o

1540 menys acabem decidint entre tots, no? O sigui, [el

1541 primer]<sup>288</sup> dia ho vem pautar més, però després ha sigut més

1542 una cosa de... Bueno, com..., com ho faríeu vosaltres,

1543 no?

1544

1545 **M4OLI** [(Assenteix)]<sup>285</sup>

1546

1547 **M5OLI** [(Assenteix)]<sup>286</sup>

1548

1549 **M5OLI** [(xxx), pum, pum, pum]<sup>287</sup> (movent la mà amunt i avall)

1550

1551 **E2ARGOLI** [Jaa.]<sup>288</sup>

1552

1553 *Interrupció Interrupció*

1554

1555 **E3ARGOLI** No sé si m'heu entès.

1556

1557 **M7OLI** Lo de la tarda, no? [(xxx)]<sup>289</sup>

1558

1559 **M6OLI** [A mi..., a mi nooo]<sup>289</sup>, se'm va fer pas llarg, eh? Jo...,

1560 t'ho dic [personalment]<sup>290</sup>, ( ) jo no sé Anna... (mirant a

1561 E2), a la meua classe..., no ho sé[...]<sup>291</sup>

1562

1563 **E2ARGOLI** [Si]<sup>289</sup>

1564

1565 **E3ARGOLI** [Mmm]<sup>290</sup> (assenteix)

1566

1567 **E2ARGOLI** [Va anar bé]<sup>291</sup>. Però no ha [dit tampoc]<sup>292</sup> que es fes pesat,

1568 [sinó que...]<sup>293</sup>

1569

1570 **M6OLI** [Siii.]<sup>292</sup>

1571

1572 **M5OLI** [Que no pens...]<sup>293</sup>, que no pensaven.

1573

1574 **E3ARGOLI** [És, és...]<sup>294</sup>

1575

1576 **M6OLI** [Que anava una mica ràpid]<sup>294</sup> [però...]<sup>295</sup>

1577

1578 **E2ARGOLI** [És..., està tot molt pautat]<sup>295</sup>, [i llavors ells, no...,

1579 no poden pensar (xxx)...]<sup>296</sup>

1580

1581 **M4OLI** [És un procediment, tampoc noo..., (xxx)]<sup>296</sup> [no hi ha  
1582 creació, eh?, [(xxx) són capaços de fer]<sup>298</sup> (parlant amb T-  
1583 OLI)]<sup>297</sup>  
1584  
1585 **E3ARGOLI** [(Assenteix mirant a M4) Ja. (Continua assenteint mirant  
1586 a M4)]<sup>297</sup>  
1587  
1588 **M6OLI** [El que passa que és una [[cosa per fer dos persones]<sup>300</sup>]<sup>298</sup>,  
1589 eh? Una sola impossible]<sup>299</sup>. O sigui, ( ) unaa reparteix,  
1590 l'altra vigila, perquè clar, olives per terra, tot això és  
1591 normal, perquè clar és..., quan xafen, se'ls hi cauen,  
1592 queda la classe queda de patètica, i això ho has de tenir  
1593 molt clar (xxx) . Que després ells ho han de recollir,  
1594 que també està bé, perquè ( ), han de recollir lo que faan.  
1595 [ ]<sup>301</sup> Perood..., jo penso..., ( ) a mi no em va desagradar,  
1596 eh? laa..., la forma de fer-ho per la tarda  
1597  
1598 **M7OLI** [(Assenteix mirant a M4)]<sup>299</sup>  
1599  
1600 **T-OLI** [(Assenteix lleugerament mirant a M4)]<sup>300</sup>  
1601  
1602 **E2ARGOLI** [Mmm.]<sup>301</sup>  
1603  
1604 **T-OLI** I Rosa, que deies que..., que sigui tann..., proce...,  
1605 procedimental, és bo o noo? [Com ho veieu?]<sup>302</sup> (dirigint-se  
1606 a M4)  
1607  
1608 **M4OLI** [No, és que no...]<sup>302</sup>, no, com pots fer l'oli sinó? Si no  
1609 fas [uns passos, un darrera l'altre. Vull dir, no és una  
1610 cosa que puguis dir:]<sup>303</sup> "És que ara aquí crearem...",  
1611 [no?, és que és...]<sup>304</sup>, pas un darrera l'altre. [ ]<sup>305</sup>  
1612 L'activitat no té més volta de fulla...( ) Penso, eh?  
1613  
1614 **M6OLI** [(Assenteix)]<sup>303</sup>  
1615  
1616 **T-OLI** [(Assenteix)]<sup>304</sup>  
1617  
1618 **E3ARGOLI** [(Assenteix)]<sup>305</sup>  
1619  
1620 **M6OLI** Aah! Jo us volia dir [també...]<sup>306</sup>  
1621  
1622 **M4OLI** [No sé]<sup>306</sup> què vols que comenci[...]<sup>307</sup> (mirant a E3)  
1623  
1624 **E3ARGOLI** [Noo...]<sup>307</sup>, per..., aquest passos, o sigui, per arribar a  
1625 aquests [passos ( ), no?]<sup>308</sup> quin... (mirant a M4)  
1626  
1627 **M4OLI** [(Assenteix). Si.]<sup>308</sup> (Mirant a E3)  
1628  
1629 **M5OLI** Raonar-loos [meeés (xxx)...]<sup>309</sup>  
1630  
1631 **E3ARGOLI** [Claar..., si]<sup>309</sup>, peequè hi anem..., no?, per...,  
1632 perquè..., nosaltres diem: "Anem treure els pinyols", no?  
1633 ( ) A vegades intentem aquesta interacció de dir: "Bueno,  
1634 què és lo primer que hauríem de fer?", no?. però...,  
1635 però...( ) com que anem una mica... ( ) obsecats amb el  
1636 tema [deee...]<sup>310</sup>  
1637  
1638 **M5OLI** [Però també]<sup>310</sup> per teemps, eh?, jo creec, [Perquè és  
1639 que..., és queee...]<sup>311</sup> es fa just, just, eh? [Perquè clar,  
1640 sortim a tres]<sup>312</sup> quarts [( )]<sup>313</sup>, i has de recollir la  
1641 classe i tot. ( ) És que es queda [curtaa]<sup>314</sup>. [( ) Per

1642 dir,: "Vinga, anem a veure]<sup>315</sup> com..." Ja [començar a  
1643 extreure idees, no se queè..., que els has d'estiraar]<sup>316</sup>.  
1644 Si a sobre han de fer l'acvitat iii..., recollir-  
1645 hoo,iiii..., tastar eel trosset aqueell i [anem a olorar-  
1646 lo, anem... És que és comm massa]<sup>317</sup> [( ) I llavors per  
1647 això]<sup>318</sup> no dóna temps, jo crec. Però si no ho podrieu fer  
1648 perfectament iii..., jo crec que aniria beé. [Bueno, a la  
1649 nostra]<sup>319</sup> classe (mirant a M6), són molt pas..., molt  
1650 participatiuus[...]<sup>320</sup>  
1651  
1652 **E3ARGOLI** [Siii, una mica per temps, i peer...]<sup>311</sup>  
1653  
1654 **E3ARGOLI** [i per les (xxx)]<sup>312</sup>  
1655  
1656 **T-OLI** [Ja.]<sup>313</sup>  
1657  
1658 **E3ARGOLI** [Mmm.]<sup>314</sup>  
1659  
1660 **M7OLI** [(Assenteix)]<sup>315</sup>  
1661  
1662 **E3ARGOLI** [(Assenteix)]<sup>316</sup>  
1663  
1664 **E3ARGOLI** [(Assenteix)]<sup>317</sup>  
1665  
1666 **M7OLI** [(Assenteix)]<sup>318</sup>  
1667  
1668 **M6OLI** [Siii (mirant a M5)]<sup>319</sup>  
1669  
1670 **M6OLI** [Siii...]<sup>320</sup>, [si, si.]<sup>321</sup>  
1671  
1672 **T-OLI** [(Assenteix)]<sup>321</sup>  
1673  
1674 **M5OLI** És més...( ) de temps, jo crec, eh?  
1675  
1676 **E3ARGOLI** (Assenteix)  
1677  
1678 **M5OLI** No perquè és ( )posin a cridaar, nii es distreguin, no.  
1679 És [quee fem moltes coses en...(riu), en hora i mitja.]<sup>322</sup>  
1680  
1681 **M7OLI** [(Assenteix)]<sup>322</sup>  
1682  
1683 **T-OLI** [(Assenteix)]<sup>323</sup>  
1684  
1685 **E3ARGOLI** [Mmm. (assenteix)]<sup>323</sup>  
1686  
1687 **M7OLI** [(Assenteix)]<sup>323</sup>  
1688  
1689 **M5OLI** [Sii.]<sup>323</sup>  
1690  
1691 **Mo** Bueno, si un cas us passo el vídeo aquell que us he dit.  
1692  
1693 *Interrupció (Es prepara i es passa el petit vídeo introductori sobre*  
1694 *la participació)*  
1695  
1696 **Mo** Més que tot aquí és...( ) incidir una mica amb el que  
1697 seria la participació, participació de..., del, del, dels  
1698 nanos..., dels infants. Comm..., com la veu valorar? o com  
1699 la valoreu?  
1700  
1701 **M6OLI** [Boníssima.]<sup>324</sup>  
1702

1703 M4OLI [Molt bé.]<sup>324</sup>  
1704  
1705 M5OLI [Molt bé.]<sup>324</sup>  
1706  
1707 M7OLI [Sii.]<sup>324</sup>  
1708  
1709 M5OLI Van sortir: "Uaaa! Lo que hem fet!", als pares (xxx) els  
1710 hi ha encantat. Si, si (riu). Súper bona. ( ) Van sortir  
1711 súper contents. ( ) Van [participar molt.]<sup>325</sup>  
1712  
1713 M7OLI [Jo inclús...]<sup>325</sup>, ( ) A m'hen [va faltar algun...]<sup>326</sup>,  
1714 com..., quan va veure l'Anna (assenyala E2) allà que va  
1715 venir a fe'ls-hi amb els seus (assenyalant M6), em va  
1716 demanar ( ) si podia [veniir..., l'Àlex]<sup>327</sup>, perquè suposo  
1717 que els altres li devien explicaar [i va ser l'únic que  
1718 no]<sup>328</sup> va venir aquell dia, estava malalt. ( ) I va venir  
1719 a tastar la..., la torradeta, [bueno i a veure una  
1720 mica...]<sup>329</sup> Si, vem dir: "Va, et deixem anar..., bueno,  
1721 [home si haguessin sigut uns quants]<sup>330</sup>, no, [però era  
1722 un...]<sup>331</sup>  
1723  
1724 M4OLI [Molta participació.]<sup>326</sup>  
1725  
1726 M6OLI [Si, si, si.]<sup>327</sup>  
1727  
1728 M6OLI [Lo bé que s'ho havien passat.]<sup>328</sup>  
1729  
1730 M6OLI [Si, si. Amb el PowerPoint, també.]<sup>329</sup>  
1731  
1732 M6OLI [(Riu)]<sup>330</sup>  
1733  
1734 M6OLI [Nooo. I tant!]<sup>331</sup>  
1735  
1736 Mo **I penseu queee..., ( ) els nens van participar, o sigui,**  
1737 **van fer coses, ells? [(xxx) ]<sup>332</sup>**  
1738  
1739 M4OLI [Siii.]<sup>332</sup>  
1740  
1741 M5OLI [Siii.]<sup>332</sup>  
1742  
1743 M6OLI [Siii. I tant! (riu)]<sup>332</sup>  
1744  
1745 M7OLI [Siii. I tant! (riu , mirant a M6)]<sup>332</sup>  
1746  
1747 M6OLI Segur que saben fer oli a casa [(riu)]<sup>333</sup>. [[S'enrecorden]<sup>334</sup>  
1748 del procés.]<sup>335</sup>  
1749  
1750 M5OLI [(Riu mirant a M6)]<sup>333</sup>  
1751  
1752 M4OLI [(Riu)]<sup>334</sup>  
1753  
1754 M7OLI [(xxx), no. Però tots picaaven]<sup>335</sup>, i [tots volien feer]<sup>336</sup>  
1755 i això jo trobo que la participació [va ser boona.]<sup>337</sup>  
1756  
1757 T-OLI [(Assenteix)]<sup>336</sup>  
1758  
1759 M5OLI [Siii. (mirant a M7)]<sup>336</sup>  
1760  
1761 M6OLI [Siii.]<sup>337</sup> [Molt, molt.]<sup>338</sup>  
1762  
1763 M4OLI [(Assenteix)]<sup>338</sup>



1764  
1765 **Mo** I els educadors, com ho veu veure? (dirigint-se a E3)  
1766  
1767 **E3ARGOLI** Jo trobo que si. ( ). Si, [si.]<sup>339</sup>  
1768  
1769 **E2ARGOLI** [Home]<sup>339</sup>, jo crec que és el punt fo..., fort de l'activitat,  
1770 no?]<sup>340</sup> Que des del principi, des de que ells cuullen, ( ),  
1771 ells...( ) treballen les olivees. ( ) Que és com..., lo  
1772 xulo.  
1773  
1774 **E3ARGOLI** [(Assenteix)]<sup>340</sup>  
1775  
1776 **M4OLI** (xxx), [no?]<sup>341</sup> [Tenen que [afegir.]]<sup>343</sup><sup>342</sup>  
1777  
1778 **E2ARGOLI** [Clar (Mirant a M4)]<sup>341</sup>  
1779  
1780 **M6OLI** [(Riu mirant a M4)]<sup>342</sup>  
1781  
1782 **E3ARGOLI** [A ve...]<sup>343</sup>, a la [gimcanaa...]<sup>344</sup>, hi ha alguna part que  
1783 costa una mica més ( ) i..., ( ) crec que ja ho havíem  
1784 decidit així. O sigui, quee vem dir: "Mira, quan arribin a  
1785 l'hort, segurament, ( ) podran fer poca cosa, perquè amb  
1786 el temps que tenim, serà més una explicació i una volta  
1787 aixiií, no?, de..., de reconeixement dee...tal". Però ja  
1788 ho havíem decidit així. [No, hi ha parts]<sup>345</sup> que no  
1789 participen. ( ) Aquesta part de l'hort està així. ( )  
1790 [Aquesta, si. ( ) Si,si.]<sup>346</sup>  
1791  
1792 **M5OLI** [Siii.]<sup>344</sup>  
1793  
1794 **T-OLI** [(Assenteix mirant a E3)]<sup>345</sup>  
1795  
1796 **M5OLI** [Però en generaal...]<sup>346</sup> (xxx)  
1797  
1798 **E3ARGOLI** (Assenteix)  
1799  
1800 **Mo** **I el paper de les mestres? Com, com us veu veure?**  
1801  
1802 **M4OLI** A mi (xx) [Em va agradar molt.]<sup>347</sup>  
1803  
1804 **M5OLI** [I a mi.]<sup>347</sup>  
1805  
1806 **M6OLI** [A mi m'encantaa.]<sup>347</sup>  
1807  
1808 **M7OLI** (Assenteix)  
1809  
1810 **M5OLI** [Va estar bé.]<sup>348</sup>  
1811  
1812 **M6OLI** [Poder participar]<sup>348</sup> i si et deixen. ( ) (Riu) [( ).  
1813 [Clar.]<sup>350</sup><sup>349</sup>  
1814  
1815 **M5OLI** [(Riu)]<sup>349</sup>  
1816  
1817 **M7OLI** [(Assenteix)]<sup>350</sup>  
1818  
1819 **T-OLI** [(Assenteix)]<sup>350-351</sup>  
1820  
1821 **M6OLI** [[Perquè clar]<sup>351</sup>, ser passiu, tampoc]<sup>350</sup> té cap gràcia,  
1822 no?  
1823  
1824 **M5OLI** (Mirant a M6) Nnoo.

1825  
1826 **M6OLI** Si pots participaar amb..., ( ) amb, amb..., ( ) sàpiguen  
1827 lo que has de fer, no? Perquè clar, jo, per exemple [( )]<sup>352</sup>  
1828 les olives... ( ), em costava, eh? ja t'ho dic [(riu )]<sup>353</sup>  
1829 Clar, perquè [feia així (aixeca la ma amunt), perquè]<sup>354</sup>  
1830 em caigués dos olives, vaig tindre problemes. [Però...( )]  
1831 ), es..., estava molt a daalt]<sup>355</sup> [i no arribava]<sup>356</sup> ( ) i  
1832 llavors no podia baixar les braanques, perquè no arribava,  
1833 perquè sóc petiteta ( ), i clar, si ets molt alt, pués  
1834 bueno, però jo no ho sóc iii..., i anava així amb aquelles  
1835 coses i em costava. ( ) Però bueno..., ( ) em costa, però  
1836 si és així la realitat. Costa. ( ) [Vull dir que... ]<sup>357</sup>  
1837  
1838 **M5OLI** [(Riu mirant a M6)]<sup>352</sup>  
1839  
1840 **M5OLI** [(Riu)]<sup>353</sup>  
1841  
1842 **T-OLI** [(Riu)]<sup>353</sup>  
1843  
1844 **M7OLI** [(Riu)]<sup>353</sup>  
1845  
1846 **E3ARGOLI** [(Riu)]<sup>353</sup>  
1847  
1848 **E2ARGOLI** [(Somriu)]<sup>353</sup>  
1849  
1850 **M7OLI** [Siii.]<sup>354</sup>  
1851  
1852 **M7OLI** [(Riu)]<sup>355</sup>  
1853  
1854 **T-OLI** [(Riu)]<sup>355</sup>  
1855  
1856 **M5OLI** [(Riu)]<sup>355</sup>  
1857  
1858 **E2ARGOLI** [Perquè era al final, si. (Mirant a M6)]<sup>355</sup>  
1859  
1860 **E3ARGOLI** [(Somriu i assenteix amb el cap)]<sup>356</sup>  
1861  
1862 **E2ARGOLI** [Sii.]<sup>357</sup> Sempre intentàvem deixar els millors arbres a les  
1863 mestres...[( )]<sup>358</sup> i nosaltres (xxxx) agafar els quee[...  
1864 havies de fer mil coses.]<sup>359</sup> ( ) Però ara [al final ja era  
1865 més difícil]<sup>360</sup> trobar [arbres bons]<sup>361</sup>. [Mmm.]<sup>362</sup>  
1866  
1867 **M6OLI** [Claar.]<sup>358</sup>  
1868  
1869 **M7OLI** [(Assenteix)]<sup>359</sup>  
1870  
1871 **M6OLI** [Nooo. Però va...]<sup>360</sup>  
1872  
1873 **M6OLI** [Però beeé]<sup>361</sup>  
1874  
1875 **M6OLI** [ No,]<sup>362</sup> no, però molt bé.  
1876  
1877 **M6OLI** Però és així. Han de veure que si estan moltç amunt  
1878 costen, i que si estan abaix és més [fàcil (riu i mira a  
1879 M7)]<sup>363</sup>  
1880  
1881 **M7OLI** [(Riu i assenteix)]<sup>363</sup>  
1882  
1883 **T-OLI** [(Assenteix) Clar.]<sup>363</sup>  
1884  
1885 **M5OLI** [Claar.]<sup>364</sup>

1886  
1887 **M4OLI** [En vam collir moltes, eeh?]<sup>364</sup>  
1888  
1889 **M6OLI** Sii. (girant-se i mirant a M4)  
1890  
1891 **M6OLI** Déu n'hi [do]<sup>365</sup>  
1892  
1893 **M4OLI** [El sac]<sup>365</sup> [aqueell, déu n'ho do. Entre quatre i cinc  
1894 quilos, segur]<sup>366</sup>, eh?  
1895  
1896 **E3ARGOLI** [(Assenteix)]<sup>366</sup>  
1897  
1898 **E2ARGOLI** Siii.  
1899  
1900 **M4OLI** (xxx)  
1901  
1902 **E3ARGOLI** A nosaltres és un canvi que participeu perquè moltes  
1903 vegades [les activitats d'educació [ambiental]<sup>368</sup>]<sup>367</sup>  
1904 (mirant a T-OLI al final de la frase)  
1905  
1906 **T-OLI** [(Va fent que si amb el cap mirant a E3ARGOLI)]<sup>367</sup>  
1907  
1908 **M5OLI** [Jo l'únic]<sup>368</sup> d'haver participat, és que clar; després  
1909 et quedes que no has vist [als nens a...]<sup>369</sup> amb  
1910 l'altra...( ) m'hagués agradat també veure com...  
1911  
1912 **E3ARGOLI** [Clar.]<sup>369</sup> (va assentint amb el cap durant tota l'intervenció  
1913 d'M4OLI)  
1914  
1915 **M5OLI** que feien a l'hort, que feien al...saps?  
1916  
1917 **M5OLI** és l'únic de. Però que jo també m'ho vaig passar molt bé.  
1918 ( ) [Explicant més.]<sup>370</sup>  
1919  
1920 **E2ARGOLI** [( ) més d'algú]<sup>370</sup> que hi ha d'haver una alliberada per  
1921 poder anar a donar una volta  
1922  
1923 **M5OLI** i donar [una volta per veure...]<sup>371</sup>  
1924  
1925 **M6OLI** [una mica de rotació]<sup>371</sup> no? poder rotar les mestres, en  
1926 ves de [rotar els nens]<sup>372</sup>... bueno clar els nens tenen de  
1927 [rotar]<sup>373</sup> [...] <sup>374</sup> no, clar els nens també han de rotar,  
1928 però poder rotar amb ells, no?  
1929  
1930 **M5OLI** [una mica]<sup>372</sup>  
1931  
1932 **M4OLI** [no, no, no]<sup>373</sup>  
1933  
1934 **E2ARGOLI** [Com podria ser ?]<sup>374</sup>  
1935  
1936 **M7OLI** Amb el [grup]<sup>375</sup> (fa estona que va fent que si amb el cap)  
1937  
1938 **E2ARGOLI** [Però]<sup>375</sup> s'hauria d'explicar a tothom les quatre proves  
1939 seria una mica [més [complicat]<sup>377</sup>]<sup>376</sup>  
1940  
1941 **M6OLI** [Si]<sup>376</sup> (assenyala E2ARGOLI amb els palmells de les mans,  
1942 en senyal d'acord amb el que diu)  
1943  
1944 **M5OLI** [Si.]<sup>377</sup>  
1945

1946 **M4OLI** I aquella mica d'autonomia d'anar d'una prova [fent ( )]<sup>378</sup>  
1947  
1948  
1949 **E2ARGOLI** [Això els hi agrada molt.]<sup>378</sup>  
1950  
1951 **M5OLI** [Això també és xulo. Això també és xulo]<sup>379</sup>  
1952  
1953 **T-OLI** [Això els hi agrada molt]<sup>379</sup>  
1954  
1955 **M4OLI** És que n'hi ha molts que no s'han separat mai de la ma de la mama i, i... [i tenen por, eh? Alguns]<sup>380</sup>  
1956  
1957  
1958 **M5OLI** [(Va fent que si amb el cap)]<sup>380-381</sup>  
1959  
1960 **E2ARGOLI** Siii. ( ) [O quan els hi dius]<sup>382</sup> tots fan (fa oh amb la boca sense parlar)  
1961  
1962  
1963 **M4OLI** [[Aquella miqueta d'espai]<sup>382</sup> que tenen d'anar que [és molt segura...]<sup>383</sup> jo vaig trobar un camió en allí que anava ( ) que anava... que això em va fer una [( ) el primer grup que va fer el canvi hi havia un camió]<sup>384</sup> [allí ( ) es tindria de buscar poder un altre camí per anar des dels ametllers fins a l'hort.]<sup>385</sup>  
1964  
1965  
1966  
1967  
1968  
1969  
1970 **M6OLI** [(riu)]<sup>383</sup>  
1971  
1972 **T-OLI** [(Assenteix amb el cap)]<sup>384</sup>  
1973  
1974 **E3ARGOLI** [(Assenteix amb el cap) Mmmm (va fent que si amb el cap)]<sup>385</sup>  
1975  
1976 **M7OLI** [(Assenteix amb el cap)]<sup>386</sup>  
1977  
1978 **M6OLI** [Si hi havia un camió ( ) també]<sup>386</sup>  
1979  
1980 **M4OLI** Si. I em va donar un susto d'espant, després va marxar el camió i ja va ser fantàstic. Els altres grups van ser fantàstics  
1981  
1982  
1983  
1984 **M6OLI** Si, això dels cotxes poder si que s'hauria de mirar. Perquè el dia que jo estava [també n'hi havia un.. quepassa estava parat, però Bueno]<sup>387</sup>  
1985  
1986  
1987  
1988 **M7OLI** [(Va fent que si amb el cap i estossega)]<sup>387</sup>  
1989  
1990 **M5OLI** Si, si.  
1991  
1992 **E3ARGOLI** Hi ha vàries coses d'adequació de l'espai Si (fa que si amb el cap)  
1993  
1994  
1995 *Interrupció* (*Interrupció*)  
1996  
1997 **Mo** I eell..., les reunions prèvies quee..., aahh..., veu fer ( ), abans de preparació de l'activitat (xxx) ( ), ets tu Anna la que hi vas. [( )]<sup>388</sup> Llavors aaa..., com les valoreu aquestes activitats? ( ) Aquestes..., [Bueno[...],]<sup>389</sup> no activitats, perdó, [sinó reunions.]<sup>391</sup><sup>390</sup>  
1998  
1999  
2000  
2001  
2002  
2003 **E2ARGOLI** [Vaig anar joo.]<sup>388</sup>  
2004  
2005 **M7OLI** [Preèvies]<sup>389</sup>  
2006

2007 M6OLI [Jo no vaig tindre reunió prèvia.]<sup>390</sup>

2008

2009 T-OLI [No, no..., reunió, no?]<sup>391</sup>

2010

2011 E2ARGOLI Si, però jo potser vaig..., [i tant!, ...amb totes. El

2012 quepassa que em vaig reunir amb la]<sup>392</sup> coordinadora.

2013

2014 M7OLI [(Fa que no amb el cap)]<sup>392</sup>

2015

2016 M6OLI Aah però no..., [però no amb [nosaltres...]]<sup>394</sup><sup>393</sup>

2017

2018 M5OLI [Aah, però no (xxx)]<sup>393</sup>

2019

2020 M7OLI [Aaah,]<sup>394</sup> [no nosaltres.]<sup>395</sup>

2021

2022 M4OLI [No, no...]<sup>395</sup>

2023

2024 E2ARGOLI [Es que depèn de l'escola]<sup>395</sup>, jo tenia un contacte que

2025 em passaven [( )]<sup>396</sup>. I jo trucava[...]<sup>397</sup>

2026

2027 M7OLI [Aah, l'Anabel.]<sup>396</sup>

2028

2029 T-OLI [Si.]<sup>397</sup> ( ) [L'Anabel]<sup>398</sup> [(xxx)]<sup>399</sup> (mirant a M7)

2030

2031 E2ARGOLI [Sii.]<sup>398</sup>

2032

2033 M7OLI [Aah, va se [l'Anabel]]<sup>400</sup><sup>399</sup>

2034

2035 E2ARGOLI [Jo em vaig]<sup>400</sup> reunir amb l'Anabel i l'Anabel us ho [va

2036 explicar a vosaltres.]<sup>401</sup>

2037

2038 M7OLI [O l'Andrea,]<sup>401</sup> ( ) o l'Andrea.

2039

2040 M6OLI L'anabel és la cap d'estudis. [Es possible]<sup>402</sup> que fos amb

2041 l'[Anabel.]<sup>403</sup>

2042

2043 M7OLI [Jaa.]<sup>402</sup>

2044

2045 E2ARGOLI [Sii.]<sup>403</sup> ( ) Que això jo també m'agradaria demanar-ho

2046 que..., que sempre fos amb [les mestres directament.]<sup>404</sup>

2047

2048 T-OLI [(Assenteix i fa senyal d'aprovació amb la ma)]<sup>404-405</sup>

2049

2050 M6OLI [Sii, [jo crec que si (xxx)]<sup>406</sup>]<sup>405</sup>

2051

2052 M7OLI [Claar. [Siii]<sup>408</sup>.]<sup>406</sup>

2053

2054 M5OLI [A vegades la informació no arriba.]<sup>406-407</sup>

2055

2056 E3ARGOLI [(Assenteix)]<sup>408</sup>

2057

2058 E2ARGOLI [Perquè la informació, després m'he trobat]<sup>407</sup>, que no ha

2059 arribat del [toot.]<sup>409</sup>

2060

2061 M6OLI [Noo,]<sup>409</sup> ja ens ha arr..., ja ens va passar els papeers (

2062 ) i ens va dir que era una activitat xuula i tot, ( )

2063 però clar..., ( ) [sempre és millor]<sup>410</sup> [directament.]<sup>411</sup>

2064

2065 E2ARGOLI [Siii.]<sup>410</sup> (mirant a M6)

2066

2067 E2ARGOLI [Siii,]<sup>411</sup> si, si.

2068  
2069 **M6OLI** No és que no ens informeés, però no és lo mateix que si  
2070 estas tu.  
2071  
2072 **E2ARGOLI** Mmm.  
2073  
2074 **T-OLI** El que passa que aneu molt atabalades [( )]<sup>413</sup>. I llavors  
2075 [trobar un moment]<sup>412</sup> (xxx) les trees [(xxx)...]<sup>414</sup><sup>413</sup>  
2076  
2077 **M4OLI** [(Assenteix)]<sup>412</sup>  
2078  
2079 **M6OLI** [Moolt.]<sup>413</sup>  
2080  
2081 **M6OLI** [No t'ho pot..., no t'ho pots ni imaginar (riu)]<sup>414</sup>  
2082  
2083 **M7OLI** [(Riu)]<sup>414</sup>  
2084  
2085 **M5OLI** [(Riu)]<sup>414</sup>  
2086  
2087 **M6OLI** Ja soom "chicas para todo"  
2088  
2089 **T-OLI** [Si. ( )Que per això normalment ho assumeixen les  
2090 educad...]<sup>415</sup>, [lees...( ) caps d'estudi, no?]<sup>416</sup>  
2091  
2092 **M7OLI** [(Riu)]<sup>415</sup>  
2093  
2094 **M7OLI** [Aaaah. ( ) Aixíns ha sigut a totes]<sup>416</sup> les escoles, [no  
2095 (xxx)]<sup>416</sup>  
2096  
2097 **M4OLI** [Que jo no me n'he]<sup>416</sup> enterat de cap...,de res previ.  
2098  
2099 **E2ARGOLI** [Depeèn.]<sup>416</sup> (mirant a M7)  
2100  
2101 **M7OLI** Aaah, veus [tampoc. ( )]<sup>417</sup> [Et van avis...]<sup>418</sup>  
2102  
2103 **M4OLI** [(Fa que no amb el cap mirant a M7)]<sup>417</sup>  
2104  
2105 **E2ARGOLI** [(xxx) que jo em vaig]<sup>418</sup> reunir amb tuuu. (mirant a M4)  
2106  
2107 **M4OLI** Aaah! El dia que vas vindre, allà [(xxx)]<sup>419</sup>. [Ah, bueno,  
2108 llavors sii.]<sup>420</sup>  
2109  
2110 **E2ARGOLI** [Claaar.]<sup>419</sup>  
2111  
2112 **E2ARGOLI** [(Riu)]<sup>420</sup>  
2113  
2114 **M7OLI** [Ah, aaah. (Riu)]<sup>420</sup>  
2115  
2116 **T-OLI** [Aquella reunió.]<sup>420</sup>  
2117  
2118 **M4OLI** Perdona, però si feies una cosa més, més... ( ). Vale,  
2119 vale, ( ) perfecte. [Si és veritat.]<sup>421</sup> ( ). [Si, si.]<sup>422</sup>  
2120  
2121 **E2ARGOLI** [Siii. ( ) Si, si.]<sup>421</sup>  
2122  
2123 **T-OLI** [I com valores]<sup>422</sup> aquella trobadaa, [d'informació]<sup>423</sup> i  
2124 de [tot.]<sup>424</sup>  
2125  
2126 **M4OLI** [Molt bé!]<sup>423</sup> (mirant a T-OLI)  
2127

2128 **M4OLI** [No]<sup>424</sup> m' enrecordava Anna, [ho sento molt,]<sup>425</sup> eh? (mirant  
2129 a E2) No [m'enrecordava gens. Pensava:]<sup>426</sup> "Però quina...  
2130 [(riu) ]<sup>427</sup>  
2131  
2132 **T-OLI** [(Riu)]<sup>425</sup>  
2133  
2134 **E2ARGOLI** [(Riu i aixeca el braç com dient que no passa res)]<sup>426</sup>  
2135  
2136 **M7OLI** [(Riu)]<sup>426</sup>  
2137  
2138 **E2ARGOLI** [Tranquila, tranquila.]<sup>427</sup>  
2139  
2140 **M4OLI** Si, bueno, va ser el que em vaaa guiar més bé per  
2141 l'activitat, clar. Ara hi penso, eh? Me n'havia oblidat,  
2142 [eh?]<sup>428</sup>  
2143  
2144 **E2ARGOLI** [(Riu)]<sup>428</sup>  
2145  
2146 **Mo** Va ( ), doncs llavors ( ) us passo l'últim...( ) l'últim  
2147 vídeo.  
2148  
2149 *Interrupció (Es veu l'últim vídeo introductori sobre el material)*  
2150  
2151 **M6OLI** Ai, ara que veig això. Amb això de les pintees, ( ) més  
2152 d'un anava així (amb el braç aixecat, mou la ma d'un cantó  
2153 a l'altre)  
2154  
2155 **E3ARGOLI** Mmm.  
2156  
2157 **E2ARGOLI** [Jaaa. Si les]<sup>429</sup> pintes eren... No hi ha hagut mmm... [(  
2158 ) cap problema amb cap. [(xxx)]<sup>431</sup>]<sup>430</sup>  
2159  
2160 **M7OLI** [Aaah, siiii.]<sup>429</sup>  
2161  
2162 **M6OLI** [És una mica perillós, eh?]<sup>430</sup>  
2163  
2164 **E3ARGOLI** [(xxxx)]<sup>431</sup> encara, sorprenent.  
2165  
2166 **T-OLI** [(Riu)]<sup>432</sup>  
2167  
2168 **E2ARGOLI** [Que ara ja està, perquè avui hem fet]<sup>432</sup> l'últim grup,  
2169 jaaa. ( ) Ja no n'hi hauran de problemes (riu)  
2170  
2171 **Mo** El tema..., el tema del material com el veu veure? Materiaal  
2172 ( ) quee aquí ve a ser tot el que era el material de  
2173 recollida de [les olives]<sup>433</sup>, com pot ser material que  
2174 llavors..., aamm, els educadors van fer servir per..., com  
2175 a acompanyament aaa l'introducció de continguts... (xxx)  
2176  
2177 **M7OLI** [Sii.]<sup>433</sup>  
2178  
2179 **M6OLI** Jo el material, perfecte.  
2180  
2181 **M7OLI** I taant.  
2182  
2183 **M6OLI** Lúnic, les eines expli.... ( ) Tu vas fer molt bé (parlant  
2184 amb E2), eh?, perquè vas explicar: ( ) "Bueno, la pinta,  
2185 no és per fer així (aixeca el braç i mou la ma d'un cantó  
2186 a l'altre), eh?" ( ) O sigui, des del principi mm...,  
2187 explicant molt bé l..., les eines, que es poden fer mal.  
2188 [( )]<sup>434</sup> Però estan perfectes, eeh? ( ) Però també els

2189 nostres nens ja estan acostumats a l'hort, ja. (xxx) a  
2190 [l'hort i ja saben que segons quines eines són  
2191 perilloses...]<sup>435</sup> [( ), de jugar. I vosaltres, igual]<sup>436</sup>  
2192 (dirigint-se a M4) ( ) Vull dir que...  
2193  
2194 **E2ARGOLI** [Mmm.]<sup>434</sup>  
2195  
2196 **T-OLI** [(Assenteix)]<sup>435</sup>  
2197  
2198 **M4OLI** [(Assenteix mirant a M6)]<sup>436</sup>  
2199  
2200 **M4OLI** Normalment les eines, el cabàs, el (xxx).  
2201  
2202 **E2ARGOLI** Mmm.  
2203  
2204 **E2ARGOLI** Amb el bloc d'aquests...( ) específic, [no?]<sup>437</sup>  
2205  
2206 **M4OLI** [Si.]<sup>437</sup>  
2207  
2208 **Mo** I vosaltres, educadors... ( ) que.., que en (xxx) del  
2209 material? (dirigint-se a E3 i T-OLI)  
2210  
2211 **E3ARGOLI** Ens falta un lavabo.  
2212  
2213 **E2ARGOLI** Ah, si, [un lavabo.]<sup>438</sup>  
2214  
2215 **M7OLI** [Un lavaabo.]<sup>438</sup>  
2216  
2217 **M5OLI** [(Assenteix)]<sup>438</sup>  
2218  
2219 **M7OLI** Aai, és veritat.  
2220  
2221 **M4OLI** Amb [això és veritat.]<sup>439</sup>  
2222  
2223 **M5OLI** [Un lavabo.]<sup>439</sup>  
2224  
2225 **E3ARGOLI** Si algú [té realment un "apuro" (xxx)]<sup>440</sup>  
2226  
2227 **M6OLI** [[(xxx) ( )]<sup>441</sup> És veritat,]<sup>440</sup> eh?, això, [no hi vaig  
2228 pensar-hi [(xxx)]<sup>443</sup>]<sup>442</sup> (mirant a M5)  
2229  
2230 **M7OLI** [Bueno, mira, lo de l'aigua?]<sup>441</sup>  
2231  
2232 **E2ARGOLI** [(Assenteix mirant a M6)]<sup>442-443</sup>  
2233  
2234 **M7OLI** [Lo de l'aigua va ser, bona idea lo del]<sup>443</sup> caanti,  
2235 [també.]<sup>444</sup> ( ) [Perqueè...( ) (mirant a E3), Bueno]<sup>445</sup>, jo  
2236 em pensava que [hi hauria alguna font, però quan vaig veure  
2237 que no hi havia cap font ( )]<sup>446</sup> (mirant a M4), que van  
2238 sortir amb el caanti.  
2239  
2240 **M5OLI** [Joo, sii.]<sup>444</sup> (mirant a M6)  
2241  
2242 **E3ARGOLI** [(Assenteix mirant a M7)]<sup>445</sup>  
2243  
2244 **M4OLI** [Aah, el canti.]<sup>445</sup>  
2245  
2246 **M4OLI** [(Assenteix mirant a M7)]<sup>446</sup>  
2247  
2248 **E3ARGOLI** Mmm.  
2249



2250 M7OLI Va ser [idea]<sup>447</sup>, perquè...[( ) Molts no havien vist mai  
2251 un]<sup>448</sup> caanti, tu.  
2252  
2253 E2ARGOLI [Clar. ]<sup>447</sup>  
2254  
2255 E2ARGOLI [Potser s'hauria de dir que portessin una aigua (mirant a  
2256 E3) ]<sup>448</sup>  
2257  
2258 M6OLI Nooo.  
2259  
2260 M7OLI Noo.  
2261  
2262 M6OLI Aquests nens que són de ciutat. [(riu)]<sup>449</sup>  
2263  
2264 E3ARGOLI [Si, si, estaria bé.]<sup>449</sup>  
2265  
2266 T-OLI [(Riu)]<sup>449</sup>  
2267  
2268 E3ARGOLI Potser si estaria bé dir que portessin aigua, perquè lo  
2269 del cantii..., és molt xulo, però és poc operatiu, eh? ( )  
2270 ) [Potser que en begui alguun]<sup>450</sup>, però...  
2271  
2272 M4OLI [És poc operatiu però no el tregueu, eh?, perquè  
2273 [és...]<sup>451</sup>]<sup>450</sup>  
2274  
2275 M7OLI [No el tre...]<sup>451</sup>, no, no el tregueu, no  
2276  
2277 T-OLI Elll..., la, la infrestructura..., o sigui, de la..., de  
2278 la casa. ( ) Hi ha..., hi ha un problema important al  
2279 darrera i és que aquesta casa en realitat, noo..., no tenim  
2280 cap permís per... ( ), per fer l'activitat tal qual. Sinó  
2281 que està en un moment determinat aquella caasa quee, està  
2282 canviant de propietaat. ( ) L'ajuntament la rebraà, però  
2283 no és encara de l'ajuntament. És tot un cacau bastant  
2284 difícil dee..., d'organitzar. ( ) Iii gràcies a quee...( )  
2285 ), a queee ells (mirant a E3) si han prestat molt, ( ) a  
2286 guardar les coses d'alguna manera en allà, perquè tenen  
2287 gent en allà, perquè tenen contactes i tal. Perquè sinó...  
2288 ( ), no tenim la infrestructura adequada per fer aquesta  
2289 activitat realment, no?  
2290  
2291 M7OLI No és de l'ajuntament, [no.]<sup>452</sup>  
2292  
2293 T-OLI [Noo]<sup>452</sup>, encara no. I quan ho siguiiii..., buff. ( ) Lo  
2294 que trigarem a poder conseguir això ( ) com aaa..., com a  
2295 [infraestructura...]<sup>453</sup>  
2296  
2297 M6OLI [De quin ajuntament]<sup>453</sup> ées? De Sant Cugat o de  
2298 [Valldoreix?]<sup>454</sup>  
2299  
2300 T-OLI [Passa]<sup>454</sup> als dos. Cinquanta per cent a [cadascun.]<sup>455</sup>  
2301  
2302 M6OLI [És que aquest]<sup>455</sup> també és un problema. ( ) Sabeu, [no?]<sup>456</sup>  
2303  
2304 T-OLI [Exacte.]<sup>456</sup> Aquest és un [dels problemes importants.]<sup>457</sup>  
2305  
2306 M6OLI [És un temaaa]<sup>457</sup>, polític.  
2307  
2308 T-OLI Sii. ( ). Mmm.  
2309

2310 T-OLI Si que en realitat..., ( ) la casa en si, i el fet de que  
2311 no hi hagués lavabo i tot això, clar és que no és un  
2312 equipament municipal. ( ) És una casa (xxx) particular.  
2313 [( )]<sup>458</sup> Amb permís, [eh?]<sup>459</sup>  
2314  
2315 E3ARGOLI [Jo no ho havia vist.]<sup>458</sup>  
2316  
2317 M6OLI [No, no,]<sup>459</sup> que us deixa la gent d'allà, clar.  
2318  
2319 E3ARGOLI Però[...]<sup>460</sup>  
2320  
2321 T-OLI [Permís...]<sup>460</sup>( ) oral. De dir: "Va, va, no passarà res.  
2322 Entreu quee nosequè". Però no està, no està habilitat ( )  
2323 l'espai. [( )]<sup>461</sup> Costa molt habilitar...  
2324  
2325 E3ARGOLI [Jo ho dic...]<sup>461</sup>  
2326  
2327 E3ARGOLI Ho dic més per si vosaltres us va..., us va condicionar  
2328 en algun moment. Us va venir algú...[Perquè a mi en algun  
2329 nenn m'ha vingut a dir: "Tinc caca" i (xxx)]<sup>462</sup>  
2330  
2331 M4OLI [Si..., ( )][els meus van aguantar]<sup>462</sup>, pobrets, eh? [Van  
2332 aguantar]<sup>464</sup>.]<sup>463</sup>  
2333  
2334 M6OLI [[Els meus no van tenir pipi]<sup>462</sup> ni caca. [Mira quina  
2335 sort.]<sup>464</sup> ]<sup>463</sup>  
2336  
2337 M5OLI [ Aaa mi, pipi.]<sup>464</sup> ( ) Pipi si, però...  
2338  
2339 M6OLI No va (xxx), no.  
2340  
2341 E3ARGOLI Bueno.  
2342  
2343 E3ARGOLI No seé, la resta de material (xxx) molt bé, no?[( )  
2344 (xxx)]<sup>465</sup> (Dirigint-se a E2)  
2345  
2346 E2ARGOLI [Sii, les borrasses en un inici eren]<sup>465</sup> moolt gran, les  
2347 vem [partir per la meitaat]<sup>466</sup>  
2348  
2349 E3ARGOLI [(Assenteix) Mmm.]<sup>466</sup>  
2350  
2351 M4OLI [A si?]<sup>466</sup>  
2352  
2353 E2ARGOLI Siii.  
2354  
2355 M5OLI Costaven una mica. ( ) Sii.  
2356  
2357 E2ARGOLI Sii, perquè eren... (amb les mans fa com si fossin molt  
2358 grans)  
2359  
2360 M5OLI Era enorme.  
2361  
2362 E2ARGOLI Després les vem partiir iii..., encara s'haguessin pogut  
2363 partir més, perquè...  
2364  
2365 E3ARGOLI Mmm.  
2366  
2367 E3ARGOLI Perquè quan (xxx) escampant-ho , al final és més pràctic  
2368 és que sigui petit.  
2369  
2370 M6OLI [Si]<sup>467</sup>, per als nens, si.

2371  
2372 **E2ARGOLI** [Mmm.]<sup>467</sup>  
2373  
2374 **E3ARGOLI** Nos..., nosaltres mo..., moolt ( ) sorpresos, en  
2375 positiu. Perquè... (riu) ( ) amb el material , no les  
2376 teníem totes..., allò deee..., joquesé, el nens aquí, amb  
2377 les borrasses i els pals haviam com acabarà això i ...( ).  
2378 Molt bé.  
2379  
2380 **E2ARGOLI** Siii.  
2381  
2382 **M7OLI** A més tenieu molt maateerial. Jo vaig trobar, bueno, al  
2383 menos n'hi havia per tothoom. [( )]<sup>468</sup> No és allò que uns  
2384 s'hagin d'esperaar, sinó quee..., que tothom ho podia fer  
2385 a l'horaa.  
2386  
2387 **M5OLI** [Mmm.]<sup>468</sup>  
2388  
2389 **M6OLI** Llavors aquesta activitat creieu que l'any que ve igual  
2390 no us la deixen feer?  
2391  
2392 **T-OLI** (Mou les espatlles com dient: "Ja veurem")  
2393  
2394 **E2ARGOLI** (xxx) posant com la pota allà, no?, peer...  
2395  
2396 **M6OLI** [Quina peena]<sup>469</sup>, noo?  
2397  
2398 **T-OLI** [És una mica així[...]<sup>470</sup>]<sup>469</sup>  
2399  
2400 **M7OLI** [Hoome]<sup>470</sup>. [Has de...(xxx) enviar alguna valoració o alguna  
2401 cosa[...]<sup>472</sup>]<sup>471</sup>  
2402  
2403 **M6OLI** [Pués si, perquè és molt maca, eh?]<sup>471</sup>  
2404  
2405 **E2ARGOLI** [Algo]<sup>472</sup> escrit, no?, [potseer?]<sup>473</sup>  
2406  
2407 **M6OLI** [O]<sup>473</sup> a lo [millor que els professors]<sup>474</sup>, [els mestres,  
2408 us poguéssim fer]<sup>475</sup> unaa..., una carta signada per toots,  
2409 ( ) de que és unaa ( ) activitat positivaa [iii....]<sup>476</sup>  
2410  
2411 **T-OLI** [(Assenyala Mo, donant a entendre que l'avaluació que  
2412 s'està fent ja ho tindrà en compte)]<sup>474</sup>  
2413  
2414 **E2ARGOLI** [Ah, vale.]<sup>475</sup> (Mirant Mo i assentint)  
2415  
2416 **M7OLI** [I]<sup>476</sup> que [val la peena]<sup>477</sup>. [I tant.]<sup>478</sup>  
2417  
2418 **M5OLI** [Mmm.]<sup>477</sup>  
2419  
2420 **M6OLI** [Pels nens]<sup>478</sup> de Sant Cugaat, o pels nens d'altres llocs,  
2421 no?  
2422  
2423 **M5OLI** Sii.  
2424  
2425 **Mo** i ara fer, per anar fent un tancament del que seria elll...  
2426 focus grup. ( ) Aamm..., ( ) quines expectatives tenieu  
2427 de l'activitat iii..., al final, com es van resoldre  
2428 aquestes expectatives. Una mica, al principi, ha sortit  
2429 alguna cosa...  
2430

2431 M6OLI Jo la veritat és que no, no, [no tenia cap expectativa. (

2432 )No, no...]<sup>479</sup>

2433

2434 M5OLI [No me l'imaginava..., no me l'imaginava]<sup>479</sup> així dee...,

2435 de collir les olivees d'aquest..., no, em va agradar molt

2436 perquè [no m'imaginava...Jo pensava, dic: "Bueno]<sup>480</sup>, pués

2437 ( )potser ens ensenyen ( ) oliives..." Una mica[...]<sup>481</sup>,

2438 iiii...[( ) Siii.]<sup>482</sup>

2439

2440 M7OLI [(Assenteix mirant a M5)]<sup>480</sup>

2441

2442 M7OLI [Siii.]<sup>481</sup>

2443

2444 M6OLI [Anem a veure una oliveera]<sup>482</sup> i pensava que les treurieu

2445 [vosaltres]<sup>483</sup>. [( ) I]<sup>484</sup> que ells ho mirarien. ( ) Més

2446 espectadors, no? I bueno, és que són [molt participatiu]<sup>484</sup>,

2447 molt participativa, no?

2448

2449 M5OLI [(xxx)]<sup>483</sup>

2450

2451 M7OLI [Siii.]<sup>484</sup>

2452

2453 M5OLI [Mmm.]<sup>485</sup>

2454

2455 M6OLI No ho sé. [A mi em va agradar]<sup>486</sup>. (mirant a M4)

2456

2457 M7OLI [Siii.]<sup>486</sup>

2458

2459 M4OLI Va superar les meves expectatives. L'únic que va quedar

2460 curt, va ser (xxx) l'oli. [Aquest és (xxx), eh?]<sup>487</sup>, però

2461 l'activitat del matií, tot...( ) va superar. Ni

2462 m'imaginava, ni que s'ho passessin tan bé, ni que a mi

2463 m'agradés tant.

2464

2465 Mo [El tema de l'oli.]<sup>487</sup>

2466

2467 E2ARGOLI [(Assenteix)]<sup>487</sup>

2468

2469 E3ARGOLI [(Assenteix)]<sup>487</sup>

2470

2471 T-OLI Potser s'hauria de fer això: "Anem a collir olivees [(

2472 )]<sup>488</sup> i després a classe ( ), [creieu que podria sortir

2473 algo d'aquí?]<sup>489</sup> ( ) I llavors veure què surt, no? [Les

2474 tres gotetes seran benvingudes, no?]<sup>489</sup>

2475

2476 E2ARGOLI [Mmm.]<sup>488</sup>

2477

2478 M4OLI [(Assenteix i extent la ma cap a T-Oli, donant-li la

2479 raó)]<sup>489</sup>

2480

2481 M4OLI [I... ( ) I fer una mica de trampa,]<sup>489</sup> que en surti...

2482

2483 E2ARGOLI [(Riu)]<sup>490</sup>

2484

2485 T-OLI [Saps]<sup>490</sup> que passa que això..., hi ha una cosa que ho ha

2486 explicat (xxx) (mirant a E3)... Hi ha un..., hi ha un

2487 mètode explicat ( ), que..., queee surt oli, surt molt

2488 oli. I llavors es veu que... ( ) Sospitem (deixa de mirar

2489 a M4 i per un moment mira E3) , perquè això de fet...,

2490 sospitem que molta gent que fa oli així en plan didàctic,

2491 ho fa amb olives ( ) comprades. I llavors estan..., ja

2492 [tenen oli. ( ) I és l'oli]<sup>491</sup> [que surt, és l'oli que  
 2493 tenen.]<sup>492</sup> ( ) [No és l'oli que surt]<sup>493</sup> de la... pròpia  
 2494 oliva. [I llavors]<sup>494</sup> ( ) [(xxx) diferenciar (xxx)]<sup>495</sup>  
 2495  
 2496 **M7OLI** [Aaaah!]<sup>491</sup>  
 2497  
 2498 **M6OLI** [(Assenteix i es dirigeix a E2) Tu ho vas dir.]<sup>492</sup>  
 2499  
 2500 **M4OLI** [(xxx) m'ho va explicar ]<sup>493</sup>  
 2501  
 2502 **M4OLI** [Però és que clar...]<sup>494</sup>  
 2503  
 2504 **M4OLI** [(xxx) fer l'oli (xxx)...]<sup>495</sup>  
 2505  
 2506 **E2ARGOLI** [Surt a l'XTEC i tot..., una paàgina]<sup>495</sup> ( ) que ho...,  
 2507 bueno, ho fan com ho fem nosaltres, però el resultat és  
 2508 com una capa [així d'oli]<sup>496</sup> (assenyala amb els dits).  
 2509 Nosaltres [bojos..., allà (mirant a E3), fent proves...]<sup>497</sup>  
 2510  
 2511 **T-OLI** [Si.]<sup>496</sup>  
 2512  
 2513 **M6OLI** [Pués feu trampa.]<sup>497</sup> [Col·loqueu unes quantes... Els nens  
 2514 no ho sabran.]<sup>498</sup>  
 2515  
 2516 **M4OLI** [Ja està..., exacte. [(xxx)]<sup>499</sup> [el procediment,]<sup>498</sup> ( ) el  
 2517 veuen... (mirant a T-OLI)]<sup>500</sup>  
 2518  
 2519 **E2ARGOLI** [No, però si ja ho han fet... (mirant M6) , mmmm (mirant  
 2520 a M7)]<sup>499</sup>  
 2521  
 2522 **M7OLI** [Siii. (assenyalant E2). ( ) [(xxx) portar.]<sup>501</sup>]<sup>500</sup>  
 2523  
 2524 **M6OLI** [Amb mi ja [ho vas]<sup>502</sup> fer]<sup>501</sup> amb aquell pot, [no?]<sup>503</sup>  
 2525 (dirigint-se a E2)  
 2526  
 2527 **T-OLI** [Després... (mirant M4)]<sup>502</sup>  
 2528  
 2529 **E2ARGOLI** [Siii.]<sup>503</sup> (mirant a M6) El que passa que allò... ( ), no  
 2530 eren alinyades amb oli. [( )]<sup>504</sup> Però de les curades... ( )  
 2531 [si que surt.]<sup>505</sup> Però...  
 2532  
 2533 **M4OLI** [No sé, eh? (dirigint-se a T-OLI)]<sup>504</sup>  
 2534  
 2535 **T-OLI** [De les curades.]<sup>505</sup>  
 2536  
 2537 **M6OLI** [(Assenteix) Mmm. Ella va portar un pot (xxx)]<sup>506</sup>  
 2538  
 2539 **E2ARGOLI** [Però les curades que vas comprar, no, no...,]<sup>506</sup> [allà  
 2540 no posava oli,]<sup>507</sup> [però]<sup>508</sup> si que surt més. Potser és el  
 2541 fet d'estar curades.....  
 2542  
 2543 **T-OLI** [No tenien oli.]<sup>507</sup>  
 2544  
 2545 **T-OLI** [Mmm.]<sup>508</sup>  
 2546  
 2547 **M4OLI** [Curades iiii]<sup>509</sup> guardades amb oli, poder... (Bo...) Perquè  
 2548 hi ha olives [(xxx)...]<sup>510</sup>  
 2549  
 2550 **E3ARGOLI** [(xxx) per allà...]<sup>509</sup>  
 2551

2552 **T-OLI** [Potser quee...] <sup>510</sup> (fa amb les mans com si apretés per  
2553 sota)  
2554  
2555 **E2ARGOLI** [Algunes sii.] <sup>510</sup>  
2556  
2557 **E2ARGOLI** Però havera...  
2558  
2559 **M7OLI** [(Assenteix mirant a M6)] <sup>511</sup>  
2560  
2561 **T-OLI** [Potser que absorbeixin l'oli] <sup>511</sup> ( ), les [olives] <sup>512</sup>  
2562 (mirant a E2 i E3)  
2563  
2564 **E3ARGOLI** [I hi ha una] <sup>512</sup> altra cosa [que és que] <sup>513</sup> collint-les...,  
2565 ara. S'aga..., fer gairebé la meitat d'oli que si les  
2566 collissim al gener. [( ) Això és] <sup>514</sup> una mica... [que ho  
2567 hem [descobert després.] <sup>516</sup>] <sup>515</sup>  
2568  
2569 **E2ARGOLI** [Pot ser.] <sup>513</sup> (dirigint-se a T-OLI)  
2570  
2571 **M4OLI** [(Assenteix)] <sup>514</sup>  
2572  
2573 **E2ARGOLI** [Que això m'ho havies dit tuu] <sup>515</sup> (assenyalant M4)  
2574  
2575 **M4OLI** [Tota..., tota la vida] <sup>516</sup> ( ), s'ha [collit les olives al  
2576 gener] <sup>517</sup>  
2577  
2578 **E2ARGOLI** [Ho va dir ella a la [reunioó] <sup>518</sup>] <sup>517</sup> (mirant a M4)  
2579  
2580 **E3ARGOLI** [(Assenteix mirant a M4). Siii.] <sup>518</sup>  
2581  
2582 **M4OLI** Bueno..., al menos...  
2583  
2584 **E2ARGOLI** [Iiii..., i jo et vaig dir:] <sup>519</sup> "Home, m'han dit que es  
2585 collien ara al deseembre. [( )] <sup>520</sup> I vam pensar que era  
2586 per la zoon, [peroò...] <sup>521</sup>  
2587  
2588 **E3ARGOLI** [Però no les teníem totes...] <sup>519</sup>  
2589  
2590 **T-OLI** [(Riu)] <sup>520</sup>  
2591  
2592 **M7OLI** [(Riu)] <sup>520</sup>  
2593  
2594 **M4OLI** [Si, exacte,] <sup>521</sup> vem pensar que era per la zona. ( ) A  
2595 Lleida es co..., jo sé..., tot a la vida [he sentit ( )  
2596 eel..., bueno quan fred, a l'hivern, a l'hivern,] <sup>522</sup> després  
2597 de [Nadaal] <sup>523</sup>, [gener...] <sup>524</sup>  
2598  
2599 **M7OLI** [(Assenteix)] <sup>522</sup>  
2600  
2601 **T-OLI** [(Assenteix)] <sup>522</sup>  
2602  
2603 **E2ARGOLI** [Mmm.] <sup>523</sup>  
2604  
2605 **E2ARGOLI** [Però Bueno] <sup>524</sup>, que també per freed, ( ) fer-ho al gener,  
2606 [seriaaa...] <sup>525</sup>  
2607  
2608 **M4OLI** [(Assenteix)] <sup>525</sup>  
2609  
2610 **E3ARGOLI** [(Assenteix primer mirant E2 i després a M4)] <sup>525-526</sup>  
2611  
2612 **T-OLI** [Seria molt [dur.] <sup>527</sup>] <sup>526</sup>

2613  
2614 **E2ARGOLI** [Perquè avuui]<sup>527</sup>, avui amb l'Avenç hem estat, hem passat  
2615 fred, eh? ( ) Avui ha fet fred allà ( ). [Un veent, allò  
2616 geelat...]<sup>528</sup>  
2617  
2618 **E3ARGOLI** [Això ja és un condicionant d'aquells dee...]<sup>528</sup>, [que,  
2619 quee... (xxx) (dirigint-se a T-OLI)]<sup>529</sup>  
2620  
2621 **M4OLI** [Va fer un dia fantàstic (mirant E2). Va ser arrodonit  
2622 tot, eh? [(riu)]<sup>530</sup> (mirant M7)]<sup>529</sup>  
2623  
2624 **T-OLI** [(xxx) de [l'Olivera]<sup>532</sup>, ja me'n recordo.]<sup>530-531</sup>  
2625  
2626 **M7OLI** [Siii.]<sup>530-532</sup>  
2627  
2628 **M4OLI** [Perquè acompanya molt, eh?]<sup>531</sup>, [el Sool.]<sup>533</sup> (mirant M7)  
2629  
2630 **M7OLI** [Aixins allà a Lleida hi van al Geneer...]<sup>533-534</sup>  
2631  
2632 **M4OLI** [Jo diria que si,]<sup>534</sup> [(xxx) jo]<sup>535</sup> [ho tinc així...]<sup>536</sup>  
2633  
2634 **M7OLI** [Al Gener...]<sup>535</sup> (Assenteix)  
2635  
2636 **E3ARGOLI** [Si, nosaltres en tenim [(xxx)]<sup>537</sup>]<sup>535-536</sup> (mirant a M4)  
2637  
2638 **M7OLI** [Jaa.]<sup>537</sup>  
2639  
2640 **M4OLI** El Sol, a través dels arbres. [És que va ser tot, tot  
2641 bonic. Si.]<sup>538</sup>  
2642  
2643 **M7OLI** (Assenteix)  
2644  
2645 **Mo** Molt bé.  
2646  
2647 **M7OLI** Bueno, és un lloc privilegiat, [aquell lloc (dirigint-se  
2648 a T-OLI). És [molt maaco.]<sup>540</sup>]<sup>539</sup> (xxx) [És molt bonic,  
2649 eh?]<sup>541</sup>  
2650  
2651 **T-OLI** [(Assenteix mirant M7)]<sup>539</sup>  
2652  
2653 **E2ARGOLI** [Molt macoo.]<sup>540-543</sup>  
2654  
2655 **T-OLI** [[A veure si]<sup>543</sup>, a veure si la manteniim.]<sup>541-542</sup>  
2656  
2657 **M6OLI** [I viuen en allaà?]<sup>542</sup>, [te...]<sup>544</sup>, tenen vida en allaà? o  
2658 [que van aaa...]<sup>545</sup> (mirant T-OLI)( ). Viuen? [Viuen?  
2659 (mirant E3)]<sup>546</sup>  
2660  
2661 **T-OLI** [Eh?]<sup>544</sup>  
2662  
2663 **T-OLI** [(Mira a E3 i l'assenyala movent el cap)]<sup>545</sup>  
2664  
2665 **E3ARGOLI** [Sii.]<sup>546</sup> Viuen... , quatreee ( ) famílies, bueno, la  
2666 mateixa família, els quatre... ( ) els pares i tres fills...  
2667 Mmm, són tres generacions, diguéssim.  
2668  
2669 **M6OLI** Quina sort viure [allà! (riu)]<sup>547</sup>  
2670  
2671 **E3ARGOLI** [(Assenteix)]<sup>547</sup>  
2672  
2673 **T-OLI** [Sii.]<sup>547</sup>

2674  
2675 M7OLI [(Assenteix)]<sup>547</sup>  
2676  
2677 Mo Bueno ..., llavors ja per acabar ( ) molt breument, ( )  
2678 aahh, si un cas aquí podem fer una mica de tornn... ( ),  
2679 res, dues frases ( ), aahh... ( ), quina és la cosa que  
2680 us ha agradat més de l'activitat?, i l'altre, quina és la  
2681 millora que prop..., proposaríeu? ( ) Si  
2682 vols...(dirigint-se a E2), vols començar tu Anna?  
2683  
2684 E2ARGOLI (Riu) El que m'ha agradat més i la millora?  
2685  
2686 Mo Si. ( ) Lo que tu creguis que és unaa potencialitat  
2687 d'aquesta activitaat.  
2688  
2689 E2ARGOLI Doncs apropar el camp aaa..., bueno a nens que són molt  
2690 de ciutaat, veure que ells amb les seves mans, podennn,  
2691 poden arribaar a transformar un aliment. [( )]<sup>548</sup> Iiii...,  
2692 i ha millorar seriaaa, havera si podríem, no ho sé,  
2693 aconseguir... Bueno, ja sé que una premsa és cara. [(  
2694 )]<sup>549</sup> Peròò..., no ho sé, seguir buscant algun mètodee  
2695 perquè sortís una mica més d'ooli,( ) això [és el que  
2696 milloraria]<sup>550</sup>. Però no ho sé perquè vem estar provant i  
2697 provant [iii..., ( )]<sup>551</sup> però bueno, potser de cara l'any  
2698 que veé, algo es pot pensar. ( ) això. (gira el cap cap  
2699 a M5, donant-li la paraula)  
2700  
2701 M4OLI [(Assenteix)]<sup>548</sup>  
2702  
2703 T-OLI [(Assenteix)]<sup>549</sup>  
2704  
2705 M7OLI [(Assenteix)]<sup>549</sup>  
2706  
2707 M4OLI [(Riu)]<sup>550</sup>  
2708  
2709 M4OLI [Siii...]<sup>551</sup>  
2710  
2711 M5OLI Jooo..., estic d'acord això en millorar el tema de quan  
2712 surt l'oli. ( ) Perqueè, com no s'acaba de veure, pués ens  
2713 ho hem d'imaginaar i creure que (riu) d'allà [hi sortirà  
2714 l'oli, però]<sup>552</sup> ( ) és el tema una mica que es queda així  
2715 com: "Ah, vale, aquí hi ha oli", saps? [Iiii...]<sup>553</sup> a mi  
2716 el que més em va agradar va ser al principi agafar les  
2717 oliives [i tot, és que s'ho van passar]<sup>554</sup> ( ) bomba. ( )  
2718 Va ser..., bueno, espectacular allà tots en plan  
2719 "granjeros". És quee, [s'ho van passar taan [beé]<sup>555</sup>. Si,  
2720 si, va ser molt guai.]<sup>556</sup> (es gira i mira M6, com passant-  
2721 li el torn de paraula)  
2722  
2723 M7OLI [(Assenteix)]<sup>552</sup>  
2724  
2725 T-OLI [(Assenteix)]<sup>553</sup>  
2726  
2727 M4OLI [Mmm. (Assenteix)]<sup>554</sup>  
2728  
2729 T-OLI [(Assenteix)]<sup>555</sup>  
2730  
2731 M7OLI [(Assenteix)]<sup>556</sup>  
2732  
2733 M6OLI A mi el que més m'agrada és que una activitat participativa,  
2734 no només deee..., de mirar, sinó que participen molt els



2735 neens. ( ) Que a partir de la participació aprenen  
2736 laaa...com es fa l'oli. I lo queee...millorariaa és: el  
2737 que no surt prou olii i també ell..., la gimcana. Que  
2738 l'ex..., faria més, més explicada, ( )bueno, l'activitat  
2739 prèvia la faria amb les mestrees, no amb laa..., amb la  
2740 persona que et rep, sinó amb les mestres que han d'anar. ( )  
2741 ) Iiii..., explicaria aquesta gimcana, més a les mestres,  
2742 més que en paper explicaat, perquè la mestra després quan  
2743 va allà, sàpiga lo que fa i després amb els nens, sàpiga  
2744 [lo que ha fet ( ), [lo que han fet tots, no?]<sup>558</sup>]<sup>557</sup>  
2745  
2746 **E3ARGOLI** [(Assenteix)]<sup>557</sup>  
2747  
2748 **T-OLI** [(Assenteix)]<sup>558</sup>  
2749  
2750 **M4OLI** Em va agradar molt quan baixaven les olives, allà és on  
2751 [em va agradar molt.]<sup>559</sup> Iiii..., els dibuixos són  
2752 preciosos. Els dibuixen tots els nens de l'equip eeh...,  
2753 (xxx) [dibuixen una olivera molt ben fetaa... ( ) , molt  
2754 ben fetaa]<sup>560</sup> la borrassa, el cabàs, no es van descuidar  
2755 detall, eh? (riu) [( ) I lo]<sup>561</sup> altre, bueno, ja ho he dit,  
2756 (xxx) no és [ress... greu]<sup>562</sup>  
2757  
2758 **T-OLI** [(Assenteix)]<sup>559</sup>  
2759  
2760 **E3ARGOLI** [(Assenteix)]<sup>560</sup>  
2761  
2762 **M7OLI** [(Riu)]<sup>561</sup>  
2763  
2764 **T-OLI** [Mmm.]<sup>562</sup>  
2765  
2766 **M7OLI** Sii, jo tambeé, és que anirem repetint, [però Bueno]<sup>563</sup>,  
2767 jo el moment que van baixar les olives i que ells ( )  
2768 parti..., participaven allà. ( ) I lo quee dius pitjor,  
2769 bueno pitjor, [pitjor és que no...]<sup>564</sup>  
2770  
2771 **M4OLI** [Sii.]<sup>563</sup>  
2772  
2773 **Mo** [Buenoo, lo millorable.]<sup>564-565</sup>  
2774  
2775 **M7OLI** [Sii...]<sup>565</sup> lo de l'oli,( ) [lo de l'oli, sii...]<sup>566</sup> ( )  
2776 Lo del sortir l'oli [vull dir, no?]<sup>567</sup>  
2777  
2778 **T-OLI** [(Assenteix)]<sup>566</sup>  
2779  
2780 **M6OLI** [Ja.]<sup>567</sup>  
2781  
2782 **M4OLI** I lo de les ametlles també molt, eh? Ningú es va descuidar  
2783 la pedraa, ni la pedra [de picaar...]<sup>568</sup>  
2784  
2785 **M7OLI** [(Assenteix)]<sup>568</sup>  
2786  
2787 **M6OLI** [Els va encantar.]<sup>568</sup>  
2788  
2789 **M4OLI** [Va seer...]<sup>568</sup> ( ) va quedar moolt..., molt gravat.  
2790  
2791 **M5OLI** [(Assenteix)]<sup>568</sup>  
2792  
2793 **T-OLI** Jooo...,mmm, de la..., d'aquesta activitat ( )m'agrada  
2794 moltíssim la descoberta que hem fet tots dee..., de  
2795 l'espai, ( ) [aquest i queee..., tan de booo...]<sup>569</sup> pugui

2796 continuar la cosa i tal, que és... ( ) una connexió amb  
 2797 una part del territori [que coneixem poc i que d'aquí es  
 2798 pugui treure alimeent, éss..., crec que és molt]<sup>570</sup>  
 2799 interessant, pel nano i per [nosaltres mateixos també,  
 2800 eh? ( ) Com a..., com a col·lectiu d'educació]<sup>571</sup>( ) dir  
 2801 que això ( ), té valor, ( ) [és algo que mira, fins ara  
 2802 ningú ho havia dit.]<sup>572</sup> Vull dir, que està molt bé, que crec  
 2803 que és molt interessant pel municipi. Iiii.... i, i  
 2804 millorablee..., jo no acabo de saber-ho del tot, però crec  
 2805 puee..., que continua sent un punt una mica feble, ( )el  
 2806 lligaam ( )de..., amb la..., o sigui el lligam de..., de  
 2807 les activitats que es fan i tal, amb la història que hi ha  
 2808 al darrera dee..., delll..., [d'allà, no?]<sup>573</sup> La  
 2809 històriaaaa..., de fa molt anys, de com això i tal, si, si  
 2810 ..., si es lliga tot bé o no. Això és lo que ss..., no ho  
 2811 sé, suposo que és lo que queda una mica més fluix.  
 2812  
 2813 **M6OLI** [(Assenteix)]<sup>569</sup>  
 2814  
 2815 **M7OLI** [(Assenteix)]<sup>569</sup>  
 2816  
 2817 **M4OLI** [(Assenteix)]<sup>569</sup>  
 2818  
 2819 **M6OLI** [(Assenteix)]<sup>570</sup>  
 2820  
 2821 **M5OLI** [(Assenteix)]<sup>570</sup>  
 2822  
 2823 **M6OLI** [(Assenteix)]<sup>571</sup>  
 2824  
 2825 **M6OLI** [(Assenteix)]<sup>572</sup>  
 2826  
 2827 **E3ARGOLI** [Mmm.]<sup>573</sup>  
 2828  
 2829 **E3ARGOLI** Mmm.  
 2830  
 2831 **E3ARGOLI** Jo tambeé..., mmm..., la..., la part positivaaa..., agafo  
 2832 les dues coses (assenyalant a E2 i T-OLI) que heu dit  
 2833 vosaltres, noo? Contacte amb el lloc i la descoberta del  
 2834 lloc.( ). I la participació molt... (dirigint-se a M6),  
 2835 [i laa..., i la cosa ha milloraar ]<sup>574</sup>( ), el lligaam  
 2836 ..., jo, bueno..., hist..., a mi històric m'apassiona, però  
 2837 sobretot... ( ), tinc elll..., la inquietud aquesta de  
 2838 que potser per una qüestió de temps i de no haver dedicat  
 2839 temps a fer posades en comú, ( ) no haguem lligat [les  
 2840 parts aquestes [de la gimcaana, amb tot el plantejament]<sup>576</sup>  
 2841 que nosaltres portàvem]<sup>575</sup>, [es a dir, del..., de  
 2842 continguts...]<sup>577</sup> ( ) [Inicials, no? Després]<sup>578</sup> s'hagi  
 2843 quedat amb que [hem buscat un..., noo?]<sup>579</sup>. Ens hem perdut  
 2844 una mica [en algunes proves.]<sup>580</sup>  
 2845  
 2846 **M6OLI** [(Assenteix)]<sup>574</sup>  
 2847  
 2848 **M7OLI** [(Assenteix)]<sup>575</sup>  
 2849  
 2850 **T-OLI** [(Assenteix)]<sup>576</sup>  
 2851  
 2852 **M5OLI** [(Assenteix)]<sup>577</sup>  
 2853  
 2854 **T-OLI** [(Assenteix)]<sup>578</sup>  
 2855  
 2856 **M6OLI** [(Assenteix)]<sup>579</sup>

2857  
2858 **M4OLI** [Però després amb el treball posterior]<sup>580</sup> si que queda  
2859 [bastant lligat]<sup>581</sup>, [eeh?]<sup>582</sup>  
2860  
2861 **E3ARGOLI** [Mmm]<sup>581</sup> (dirigint-se a M4)  
2862  
2863 **T-OLI** [Ah,]<sup>582</sup> clar..., ah, clar...  
2864  
2865 **E3ARGOLI** I després aconseguir un molí. Però això és demanar la  
2866 carta als Reis.  
2867  
2868 **M6OLI** [(Riu)]<sup>583</sup>  
2869  
2870 **M7OLI** [(Riu)]<sup>583</sup>  
2871  
2872 **T-OLI** És un bon moment, eh? (riu)  
2873  
2874 **M6OLI** A vegades els Reis... (xxx)  
2875  
2876 **Mo** **Ja per acabar, l'última pregunta, ja no té a veure amb**  
2877 **l'activitat..., és funcionament del Focus Grup. Com...,**  
2878 **com..., o sigui dell..., del dinar aquest, de poder anar**  
2879 **parlant d'aquest tema, com ho heu vist?**  
2880  
2881 **M6OLI** Em sembla molt [bé.]<sup>584</sup>  
2882  
2883 **M5OLI** [(Assenteix mirant a M6)]<sup>584</sup>  
2884  
2885 **M7OLI** [Fantàstic!]<sup>584</sup> [(riu)]<sup>585</sup>  
2886  
2887 **M6OLI** [(Riu) Que ens convides!]<sup>585</sup>  
2888  
2889 **E2ARGOLI** [(Riu)]<sup>585</sup>  
2890  
2891 **M5OLI** (Riu)  
2892  
2893 **M6OLI** Nooo, però està molt beé, eeh?. A mi em sembla [molt bé,  
2894 eh? ]<sup>586</sup>(mirant a M4)  
2895  
2896 **M4OLI** [Si, eh?]<sup>586</sup> (mirant a M6) ( ) Ha de ser tancar l'activitat  
2897 amb d'altres visions d'altre gent.  
2898  
2899 **M5OLI** [(Assenteix)]<sup>587</sup>  
2900  
2901 **T-OLI** [(Assenteix mirant a M4)]<sup>588</sup>  
2902  
2903 **Mo** [Mmm.]<sup>587</sup>  
2904  
2905 **M7OLI** [(Assenteix mirant a M4)]<sup>588</sup>  
2906  
2907 **M6OLI** [[Que comparteixes]<sup>588</sup> les dos visions.]<sup>589</sup>  
2908  
2909 **M4OLI** [Doncs mira..., tambeé. Què ha ]<sup>590</sup> [agradat, igual]<sup>591</sup> com  
2910 a tuu. ( ) Que vosaltres heu dit també (xxx)  
2911 d'ajuntar[...]<sup>592</sup>  
2912  
2913 **M7OLI** [(Assenteix mirant a M6)]<sup>588</sup>  
2914  
2915 **T-OLI** [(Assenteix mirant a M6)]<sup>590</sup>  
2916  
2917 **M6OLI** [Educador i mestre.]<sup>591</sup>

2918  
2919 T-OLI [(Assenteix)]<sup>592</sup>  
2920  
2921 E3ARGOLI Nosaltres fantàstic, perquè sinó no tenimm...  
2922  
2923 M4OLI [Nada.]<sup>593</sup>  
2924  
2925 E2ARGOLI [Clar.]<sup>593</sup>  
2926  
2927 M6OLI [(Assenteix)]<sup>594</sup>  
2928  
2929 E3ARGOLI [No en tenimm... [i és molt diferent agafar-less]<sup>594</sup>...,  
2930 no?]<sup>595</sup> ( ) [A..., així... ( )]<sup>596</sup>, [quee..., moltes  
2931 vegades]<sup>598</sup> a la pròpia activitat quan es plegaa, intentes  
2932 [[parlaaar, no?]<sup>597</sup> ( ) [Treure cosees,]<sup>599</sup> allaà... i]<sup>600</sup> [no,  
2933 i no, i no..., és un..., és molt diferent mirar-s'ho en  
2934 fred, no?, i [valorar una mica]<sup>602</sup>]<sup>601</sup> què han vist els  
2935 alumnes...  
2936  
2937 M7OLI [(Assenteix)]<sup>595</sup>  
2938  
2939 M6OLI [Siii... Tots a la vegada, clar.]<sup>596</sup>  
2940  
2941 M4OLI [Jo si que t'ho vaig dir]<sup>598</sup> (dirigint-se a M6)  
2942  
2943 T-OLI [(Assenteix)]<sup>597</sup>  
2944  
2945 M5OLI [(Assenteix)Nooo.]<sup>599</sup>  
2946  
2947 M6OLI [A vegades no es poot.]<sup>600</sup>  
2948  
2949 M6OLI [(Assenteix)]<sup>601</sup>  
2950  
2951 M4OLI [Si, si.]<sup>602</sup>  
2952  
2953 T-OLI O la fitxeta aquella que es faa, [que feeu]<sup>603</sup> ( ) I que  
2954 diu: ["Molt, poc, bé, bastant...]<sup>604</sup> ( ), [tal, tal tal.]"<sup>605</sup>  
2955 (encongeix les espatlles i mou el cap a un costat en senyal  
2956 de desaprovació)  
2957  
2958 E3ARGOLI [Siii.]<sup>603</sup>  
2959  
2960 M5OLI [(Assenteix) Siii.]<sup>604</sup>  
2961  
2962 M7OLI [(Assenteix)]<sup>605-606</sup>  
2963  
2964 M6OLI [És que això és molt fred,[ no?]<sup>607</sup>]<sup>606</sup>  
2965  
2966 M4OLI [Siii.]<sup>607</sup> ( ) Això..., això..., mira [dius: "Ostres, aquest  
2967 [paper, un altre paper...".]<sup>609</sup>]<sup>608</sup>  
2968  
2969 M6OLI [ Jo aquestes coses les trobo fredes sempre, no m'agraden  
2970 gens.]<sup>608-610</sup>  
2971  
2972 T-OLI [(Riu mirant a M4) Si.]<sup>609</sup>  
2973  
2974 M7OLI [(Riu). Si,]<sup>610</sup> ( ) [és omplir un altre paper, siii.]<sup>611</sup>  
2975 (dirigint-se a M4)  
2976  
2977 M6OLI [(xxx)]<sup>611</sup>  
2978

2979 **M6OLI** Noo..., no pots diir..., amb un papeer... "T'ha agradat  
2980 molt [(xxx)]<sup>612</sup>  
2981  
2982 **M5OLI** [I a més que ho has de fer]<sup>612</sup> ( ) megaràpid, perquè [clar,  
2983 een...,]<sup>613</sup> li has de donar al moment i és: "Vinga, fes-me  
2984 això en [un moment i..." (riu) ["Vale!"]<sup>615</sup> [(fa amb les  
2985 mans com si escrivís molt ràpid en un paper, de dalt a  
2986 baix).] ]<sup>614</sup> [No li pots]<sup>616</sup> comentaaar..., detalls, perquè  
2987 no et dóna [temps]<sup>617</sup>  
2988  
2989 **T-OLI** [(Assenteix)]<sup>613</sup>  
2990  
2991 **M7OLI** [(Fa que no amb el cap)]<sup>614</sup>  
2992  
2993 **E3ARGOLI** [(Assenteix)]<sup>615</sup>  
2994  
2995 **T-OLI** [(Assenteix)]<sup>616</sup>  
2996  
2997 **M4OLI** [Jo]<sup>617</sup> vaig intentar transmetre tot, que m'havia agradat  
2998 molt. [(xxx)]<sup>618</sup>  
2999  
3000 **E2ARGOLI** [Siii, si,]<sup>618</sup> si... ( ) que m'ho vas dir.  
3001  
3002 **Mo** Bueno, nomès quedaa agrair-vos que hagueu vingut aquí, que  
3003 (xxx) [el vostre temps, ja sé...]<sup>619</sup> que és complicaat. I  
3004 moltes gràcies.  
3005  
3006 **M6OLI** [Nooo. (xxx) vosaltres. ]<sup>619</sup>  
3007  
3008 **M7OLI** A vosaltres, a vosaltres.

## **J- Annex 3: Seqüències d'interacció del DICES**



Tot seguit podem veure aquest quadre amb totes les seqüències d'interacció que es produeixen al llarg del DICES, amb indicacions de les preguntes on es produeixen (en negreta) i situació del moment on apareixen les diferents tensions (en vermell). Cada seqüència d'interacció s'identifica amb un número de l'1 al 43 ja que se n'han trobat 43 de diferents. En les que es divideixen en diverses parts, el número de seqüència d'interacció va seguit d'una lletra en ordre alfabètic (3a, 3b, 3c,...). D'aquesta manera, és fàcil identificar una interacció que va apareixent en diferents moments del desenvolupament del DICES.

<b>Anàlisi interaccions DICES "Fem Oli!"</b>				
<b>Nº interacció</b>	<b>Paràgraf</b>	<b>Tipus d'interacció</b>	<b>Temàtica</b>	<b>Descripció</b>
<b>Pregunta 1- Valoració activitat general</b>				
1	1-22	Consens	Valoració general activitat	Valoració positiva
	24-75	Justificació		Justificació valoracions positives
2	96-129	Discussió	Participació mestres	Com participen a l'activitat?
<b>Tensió1: Resultat final de l'activitat- Surt poc oli</b>				
3a	159-177	Consens	Resultat final de l'activitat	Surt poc oli
	183-203	Consens		Canvi de nom de l'activitat
4	205-216	Consens	Estratègies didàctiques	Valoració positiva dinàmica torradeta d'oli
3a	218-233	Consens	Resultat final de l'activitat	Canvi de nom de l'activitat
3a	235-294	Justificació	Resultat final de l'activitat	Expectativa de que sortiria més oli
<b>Tensió 2: Estratègies didàctiques- Algunes mestres van veure fotos i a la resta d'activitats es va fer una presentació per explicar el procés de fer oli</b>				
5	298-332	Discussió	Estratègies didàctiques	Ús de PowerPoint per mostrar fotos
	337-356	Justificació		Perquè es va acabar fent una presentació amb PowerPoint
<b>Tensió 3 : Estratègies didàctiques- Perquè algunes classes tenien els gots de filtrat i d'altres no?</b>				
6	358-385	Consens	Estratègies didàctiques	Gots amb líquid filtrat de moldre les olives es deixen a l'aula perquè es vagi veient la capa d'oli
	387-411	Discussió		Gots amb filtrat en algunes classes i en d'altres no
	413-426	Justificació		Millora a l'activitat introduïda després de primers cops que es feia l'activitat



<b>Pregunta 2: Entorn i temporització</b>				
7	428-441	Consens Justificació	Entorn	Valoració positiva entorn on es realitza l'activitat
	443-458	Justificació		Justificació valoracions positives
8	460-487	Consens Justificació	Temporització	Valoració positiva activitat amb dues sessions
	489-532	Discussió		Millor època per fer l'activitat. Comença amb una anècdota d'un/-a dels/de les participants sobre l'activitat. Hi ha petits consensos amb l'argumentari que es va donant.
	534-550	Justificació		Millor època per a fer l'activitat
9	552-576	Consens	Proposta	Proposta de fer una activitat de la verema a Can Monmany
	578-623	Justificació		Valoracions positives i negatives
10	625-633	Consens	Valoració general activitat	Valoració positiva
<b>Pregunta 3- Continguts</b>				
11	645-697	Consens Justificació	Continguts	Coincidència amb el currículum escolar. Consens exclusiu entre mestres
<b>Tensió 4: Temporització- Mestres volien una programació d'activitats i no va poder ser</b>				
12	701-714	Discussió	Temporització	Mestres es queixen de que no van poder fer la programació d'activitats que volien. El tècnic ho entoma i no replica.
13	716-745	Discussió	Treball posterior	Entre educadors/-es i Mestres, sobre el que es va treballar després de l'activitat

Tensió 5: Estratègies didàctiques- Mestres no saben que es fa a la resta de proves de la gimcana				
14a	747-774	Discussió	Estratègies didàctiques	En relació a la gimcana. S'inicia amb pregunta dels/ de les educadors/-es. Surt el conflicte que les mestres no saben què es fa a les altres proves de la gimcana
	776-784	Consens		Mestres no veuen les altres proves de la gimcana
	786-857	Justificació		Educadors/-es justifiquen com s'organitza la gimcana i n'expliquen les diferents parts. Ho posen en relació a documentació prèvia per a mestres i al fet de que està poc explicat
Tensió 6: Continguts- Els infants entenen els continguts de la gimcana?				
15a	863-895	Discussió	Continguts	Es torna a recollir la qüestió de si es relacionen bé els continguts amb la gimcana i sorgeix el tema de si els infants entenen aquests continguts. Les mestres creuen que no acaben d'assimilar el sentit que educadors/-es volen donar. La discussió no va a més
	912-931	Justificació	Continguts Estratègies didàctiques	Es descriuen el lligam continguts- estratègies didàctiques i si els infants aprenen o no
16a	933-1001	Discussió	Continguts Temporització Fase prèvia	Continguts gimcana en relació a la temporització i a la documentació prèvia que es dona a les mestres
		Consens		Millora del material previ per a les mestres, possibilitat de fer l'activitat tot el dia a la masia
17	1003-1035	Consens	Estratègies didàctiques Continguts	Prova de la gimcana: valoració positiva en relació a lligam amb continguts

<b>Pregunta 4: Treball previ i posterior</b>				
18	1037-1066	Justificació	Fase prèvia	Mestres justifiquen el treball que fan a l'escola abans de realitzar l'activitat
16b	1073- 1085 1087-1122	Discussió	Fase prèvia Estratègies didàctiques	Continua la discussió al voltant del document previ que expliqui millor la gimcana. Principi d'acord amb la solució, però no de forma clara
19	1124-1178	Discussió Consens	Fase prèvia	Si és suficient el que es dona. Mestres expliquen què fan. Consens final que hi ha d'altres factors que determinen si un treball es fa o no (segons el grup)
<b>Pregunta 5: Estratègies didàctiques</b>				
20	1186-1204	Consens	Estratègies didàctiques	Valoració positiva, a mestres
	1206-1225	Justificació		Mestres justifiquen perquè valoren de forma positiva les estratègies didàctiques
21	1227-1309	Discussió	Participació infants	Valoració del seu comportament a l'activitat
	1311-1344	Consens	Participació infants Estratègies didàctiques	PowerPoint no se'ls hi fa pesat als infants
22	1348-1418	Consens Justificació	Participació infants Estratègies didàctiques	Estratègies didàctiques: torradeta d'oli i massatge amb oli. Valoració positiva. Justificació torradeta.
<b>Tensió 7- Estratègies didàctiques: Activitat pautada, no hi ha espai perquè els infants puguin pensar</b>				
23	1446-1557	Discussió	Estratègies didàctiques	Educadors/-es tenen la idea de que el taller de fer oli és molt pautat i deixa poc marge a la creativitat d'infants. Per les mestres no és pesat, és pautat perquè és un procediment. Es relaciona amb la participació dels/ de les educadors/-es i la manca de temps per poder-ho fer
	1559- 1596	Consens	Temporització	Causa de que no es pugui fer a l'activitat el que es vol: la manca de temps

<b>Pregunta 6: Participació d'infants</b>				
24	1603-1638	Consens Justificació	Participació infants	Valoració positiva per part de mestres, amb exemples de vivències a l'activitat per a justificar-ho
25	1640-1671	Consens	Participació infants	Tipus de participació d'infants: fan coses. Valoració positiva
	1673-1700	Justificació		Proves de la gimcana on no participen activament
26	1702-1724	Consens	Participació mestres	Valoració positiva
<b>Tensió 8- Estratègies didàctiques: Problemes a l'activitat de collir olives</b>				
27	1726-1783	Discussió	Estratègies didàctiques	Dificultats per a collir olives. Educadors/-es comenten solucions que porten a terme. Discussió no va a més.
<b>Tensió 5 (continuació): Torna a sorgir la preocupació perquè les mestres no veuen totes les proves de la gimcana</b>				
14b	1800-1841	Discussió	Participació mestres Estratègies didàctiques	Mestres tenen participació activa en una de les proves de la gimcana, no saben que es va fer a les altres. Surten diferents propostes per a solucionar-ho, no n'hi ha cap que convenci
28	1843-1857	Consens	Participació infants	Valoració positiva de l'autonomia dels infants a la gimcana
<b>Tensió 9: Estratègies didàctiques: Situació de perill a part del recorregut de la gimcana on infants van sols</b>				
29	1859- 1886	Consens	Estratègies didàctiques	Existència de perill. No va passar res. No es va més enllà.

<b>Pregunta 7: Reunió prèvia</b>				
<b>Tensió 10: Reunió prèvia- No es fan amb les mestres que participaran a l'activitat</b>				
30a	1896-2032	Discussió	Reunió prèvia	Dificultats de mestres per trobar un espai de temps per fer-la. S'hauria de fer amb mestres, no amb cap d'estudis. Problemes amb rebre informació de l'activitat. Tot i així, valoració positiva
<b>Pregunta 8: Material</b>				
<b>Tensió 11: Material- Perillositat d'algunes de les eines utilitzades a l'activitat de collir olives</b>				
31a	2036-2052	Discussió Justificació	Material	Al voltant de la seva perillositat. Consens en valorar-ho de forma positiva. Justificació: perillositat solucionada perquè tothom vigila i infants hi estan acostumats a treballar. Discussió no va a més
<b>Tensió 12: Material- Deficiència en les infraestructures del lloc on es realitza l'activitat</b>				
32	2096- 2113	Consens	Material	Infraestructures de la masia: manca un lavabo. Tothom d'acord amb l'existència d'aquest problema, no es busca solució, de moment
33	2115- 2157	Discussió Consens	Material	En relació a la manca d'infraestructures. Es valora la introducció d'un canti a l'activitat de forma positiva, sobretot per les mestres. Infants poden beure. Hi ha consens de que és poc operatiu, però cal mantenir-ho a l'activitat
<b>Tensió 13: Material- Propietat de la masia i manca d'infraestructures</b>				
34a	2159-2217	Discussió Justificació	Material	Infraestructures. Dificultats amb la propietat del lloc on es realitza l'activitat en relació a les infraestructures. En principi, no problemes pel fet de que no hi hagi lavabo, no afecta al funcionament de l'activitat. S'explica la causa.

<b>Tensió 14: Material. Mida massa gran de les borrasses</b>				
35	2219- 2247	Discussió	Material	Mida gran de les borrasses, difícil operativitat. Solucionat pels/ per les propis/-es educadors/-es en el desenvolupament de les activitats. Es van tallar per la meitat. S'acaba la discussió.
31b	2249-2260	Justificació	Material	Valoració positiva
<b>Tensió 13 (cont.): Material- Infraestructures- Mestres proposen una carta conjunta per a l'Ajuntament</b>				
34b	2262- 2295	Discussió	Material	Infraestructures. Problema amb la propietat, dificultat per continuar realitzant l'activitat l'any següent. Propostes de solució: el DICES i que mestres fan una carta per a l'ajuntament.
<b>Pregunta 9- Valoració final</b>				
36	2297-2332	Discussió Justificació Consens	Valoració general activitat	Valoració positiva d'activitat de collir olives. Petits consensos i justificació.
<b>Tensió 1 (continuació): Resultat final activitat- Surt poc oli</b>				
3b	2336- 2466	Discussió Justificació	Resultat final de l'activitat	Surt poc oli. Es torna a tractar tensió que ja apareix a la pregunta inicial de valoració general de l'activitat. Justificació d'educadors/-es comentant d'altres experiències de fer oli. Proposta no reeixida de fer-ho com exemple d'Internet. Segons mes que es cullen, surt més o menys oli
36	2468- 2490	Consens Justificació	Temporització	Millor època per a fer l'activitat. Desembre massa fred. S'inclouen justificacions
3c	2492-2506	Consens	Resultat final de l'activitat	Millor època per a collir olives
37	2508-2534	Consens Justificació	Entorn	Valoració positiva i justificacions.

<b>Pregunta 10- Potencialitats/ Millores</b>				
<b>Tensió 1 (continuació): Resultat final activitat- Surt poc oli</b>				
3d	2536-2572	Consens	Resultat final de l'activitat	S'ha de millorar. Proposta: comprar una premsa
38	2572-2586	Consens	Valoració general activitat	Valoració positiva activitat recollida olives
<b>Tensió 10 (continuació): Reunió prèvia amb mestres</b>				
<b>Tensió 5 (continuació): Estratègies didàctiques- Proves gimcana millor explicades</b>				
30b	2590-2602	Consens	Fase prèvia Reunió prèvia Estratègies didàctiques	Documentació prèvia per mestres més ben explicada, al voltant d'activitats de la gimcana. Realitzar reunió prèvia amb mestres
14c	2588-2602	Consens		
39	2604- 2617	Consens	Fase prèvia	Valoració positiva dibuixos fets per alumnat
3e	2619-2633	Consens	Resultat final de l'activitat	Surt poc oli
40	2635-2644	Consens	Estratègies didàctiques	Valoració positiva prova de les ametlles a la gimcana
41	2646-2679	Consens Justificació	Entorn	Valoració positiva entorn. Justificació a nivell educatiu.
<b>Tensió 6 (continuació): Problemes amb el lligam dels continguts amb l'activitat</b>				
15b	2681-2711	Consens Justificació	Continguts Estratègies didàctiques	Problemàtica amb el lligam dels continguts amb l'activitat, sobretot a gimcana. Justificació mancança de lligams. Solució al treball posterior Intervenció de tècnic i educadors/-es.
<b>Pregunta 11- Avaluació/ DICES</b>				
42	2724-2797	Consens Justificació	DICES	Valoració positiva i justificacions.
43	2799- 2844	Consens Justificació	Avaluació	Valoració negativa de la fitxa de valoració final de l'activitat.