

Mètode Llisterri

Cada alumne

és un món.

I cada món

**té el seu propi
context**

Joan Llisterri Homs

Índex:

pàg.

0. <u>Títol i resums del projecte</u>	<u>3</u>
1. <u>Introducció i objectius</u>	<u>4</u>
Introducció.....	<u>4</u>
Objectius.....	<u>8</u>
Objectius generals.....	<u>8</u>
Objectius específics.....	<u>10</u>
2. <u>Descripció del centre de pràctiques</u>	<u>11</u>
3. <u>Marc teòric</u>	<u>16</u>
4. <u>Part pràctica</u>	<u>26</u>
Context previ.....	<u>26</u>
Procés.....	<u>29</u>
Fases del projecte.....	<u>31</u>
Particularitats.....	<u>36</u>
5. <u>Resultats</u>	<u>41</u>
AMM.....	<u>41</u>
JC.....	<u>43</u>
AMP.....	<u>46</u>
6. <u>Conclusions i prospectiva</u>	<u>48</u>
Conclusions.....	<u>48</u>
Prospectiva o futures línies d'investigació.....	<u>53</u>
7. <u>Referències bibliogràfiques</u>	<u>58</u>
8. <u>Annexos (1-9)</u>	<u>64</u>

Mètode inèdit de planificació personalitzada del temps d'estudi per a períodes d'avaluació aplicat a estudiants de secundària i batxillerat

El Mètode Llisterri. Aplicacions, relacions, metodologia i prospectiva

Joan Llisterri Homs

Llicenciatura de Psicologia, Universitat Oberta de Catalunya

Abstract:

Students must plan their time to be successful in the examinations, but that planning needs to be personalized and individual, and has to be elaborated taking into account the scheduling of the exams, the subjective difficulty the different subjects have for the student, his/her former school certificates or the student's expectations. This method attempts to offer the student a planning which is appropriate for his/her necessities, for his/her capacities and for his/her limitations, aside from analysing the aforesaid parameters for a potential (educational) intervention in the student. The relationship between the students school achievement, their locus of control, their following-up of the planning and their expectations has been studied. Generally speaking, there was an evidence of a direct relationship between an internal locus of control and better qualifications, and between a suitable planning of the hours of study with the method's constructivist theoretic bases and the respective qualifications. Even though at present the method is used for high school students (the objective of this work), university students and candidates in a public entrance examination, it is envisaged to review the method and to analyse new possibilities for its future application for students diagnosed with all kinds of learning disorders.

keywords: time planning, personalized, students, method, expectations, locus of control, qualifications, learning disorders, necessities, constructivism, intervention

Resum:

Els alumnes necessiten planificar el seu temps per a aconseguir reeixir en les avaluacions, però aquesta planificació ha de ser personalitzada i individual, i s'ha d'elaborar tenint en compte la temporalització dels exàmens, la dificultat subjectiva de les assignatures, els antecedents de les qualificacions o les expectatives de l'alumne. Aquest mètode busca oferir a l'estudiant una planificació adequada a les seves necessitats, a les seves capacitats i a les seves limitacions, a banda d'analitzar els paràmetres esmentats per a una eventual intervenció en l'alumne. S'ha buscat la relació del rendiment escolar dels alumnes amb el seu locus de control, amb el seguiment que han fet de la planificació i amb les expectatives que mostraven. De forma general s'ha evidenciat una relació directa entre el locus de control intern i unes qualificacions millors, i entre una planificació adequada de les hores d'estudi amb les bases teòriques constructivistes d'aquest mètode i les qualificacions corresponents. Tot i que actualment està indicat per a alumnes d'educació secundària (l'objectiu d'aquest treball), universitaris i opositors, es planteja la revisió del mètode i l'abordament de noves potencialitats per a la seva aplicació futura a estudiants amb tot tipus de trastorn d'aprenentatge diagnosticat.

paraules clau: planificació del temps, personalització, estudiants, mètode, expectatives, locus de control, qualificacions, trastorns d'aprenentatge, necessitats, constructivisme, intervenció

Resumen:

Los alumnos necesitan planificar su tiempo para conseguir el éxito en las evaluaciones, pero esta planificación debe ser personalizada e individual, y tiene que elaborarse teniendo en cuenta la temporalización de los exámenes, la dificultad subjetiva de las asignaturas, los antecedentes de las calificaciones o las expectativas del alumno. Este método busca ofrecer al estudiante una planificación adecuada a sus necesidades, a sus capacidades y a sus limitaciones, además de analizar dichos parámetros para una eventual intervención en el alumno. Se ha buscado la relación del rendimiento escolar de los alumnos con su locus de control, con el seguimiento que han realizado de la planificación y con las expectativas que mostraron. De forma general se ha evidenciado una relación directa entre el locus de control interno y unas mejores calificaciones, y entre una planificación adecuada de las horas de estudio con las bases teóricas constructivistas de este método y las calificaciones correspondientes. Aunque actualmente está indicado para alumnos de educación secundaria (el objetivo de este trabajo), universitarios y opositores, se plantea la revisión del método y el análisis de nuevas potencialidades para su aplicación futura a estudiantes con todo tipo de trastorno de aprendizaje diagnosticado.

palabras clave: planificación del tiempo, personalización, estudiantes, método, expectativas, locus de control, calificaciones, trastornos de aprendizaje, necesidades, constructivismo, intervención

1. INTRODUCCIÓ I OBJECTIUS:

INTRODUCCIÓ

L'objecte d'aquest projecte es troba en l'aplicació d'un mètode que, atenent a les característiques individuals dels alumnes de la forma el més acurada possible i des d'una perspectiva constructivista, permeti establir uns horaris d'estudi personalitzats que mostrin a l'estudiant el temps que ha de dedicar a cada assignatura, el seu ordre i la seva durada per sessió. És tan important esbrinar, a través de la dificultat percebuda per l'alumne per a cada assignatura, les hores que li ha de dedicar a l'estudi per a cadascuna d'elles com l'ordre amb que ho ha de fer. Dins de les possibilitats de la mateixa planificació es donarà prioritat a intercalar les assignatures més complicades per a l'estudiant amb les que ell mateix considera més assequibles.

L'elecció del tema de la recerca en aquest projecte està ancorada en l'interès de millorar significativament el rendiment acadèmic, primerament (atesa la naturalesa del mètode), i integral (de forma accessòria i consegüent) del major nombre d'alumnes possible.

Es tracta d'un mètode que ha estat aplicat en diverses ocasions amb resultats molt satisfactoris. Aquest sistema ha estat provat de manera més o menys informal amb diversos alumnes de secundària i de batxillerat sense dificultats d'aprenentatge prèvies diagnosticades, i majoritàriament, quan s'ha seguit un mínim d'un 85% de la planificació obtinguda els resultats han estat els desitjats: unes qualificacions mínimes d'aprovat en totes les assignatures. A més, quan el seguiment del mètode ha estat continuat durant diversos cursos acadèmics, l'alumne ha anat adquirint uns hàbits d'estudi adequats a les seves necessitats i capacitats i al nivell curricular on s'ubicava.

El sistema troba les hores que cada alumne ha de dedicar a l'estudi de totes les assignatures en període d'avaluacions, on la dificultat de planificació del temps és més complicada que en altres períodes del curs lectiu. Originàriament es basava simplement en una anàlisi de la dificultat de cada assignatura per l'alumne i en la llunyania en el temps de cada prova.

La base psicològica del mètode està en oferir l'alumne la possibilitat de dir la seva. L'estudiant és requerit per a què expressi la seva opinió i aquest fet, en gran mesura, possibilita la major implicació del mateix en l'estudi i repercuteix positivament en la seva motivació. Aquestes circumstàncies ajuden en bona part a l'èxit del sistema però, per altra banda, aquesta implicació de l'alumne ha de ser prou significativa per a seguir de forma completa la planificació. Els càlculs del mètode intenten de trobar la mesura exacta quant a les hores que un alumne necessita per a estudiar cada matèria dins de l'interval des del que s'hagi abordat la confecció de la planificació horària, cosa que queda força debilitada quan el propi estudiant no segueix la guia de l'estructuració horària. Requereix aquest mètode, per tant, una implicació veritable i sincera.

Posteriorment el programa s'ha anat ampliant amb l'addició de diversos paràmetres i funcions més: estat d'ànim de l'alumne (a partir del qual es modifica la valoració de la dificultat de cada assignatura per l'estudiant), evolució de les qualificacions de l'alumne al llarg dels cursos acadèmics (amb l'afegit de traslladar la informació a unes gràfiques més aclaridores), etc.

El primer pas que cal contemplar és la comprovació general, a través d'un senzill qüestionari a les responsables del centre Orienta, de la conveniència d'una planificació acurada i personalitzada per a tots els alumnes davant les possibles mancances organitzatives, de mètode o de tècniques d'estudis per la seva part (veure [annex 2](#)).

La metodologia del treball, més detallada en els objectius generals del mateix consisteix a traçar les línies directrius d'una planificació horària fent servir com a guies diversos paràmetres propis de cada alumne, amb motiu d'ajustar les seves característiques a l'horari d'estudi resultant. Aquesta metodologia aborda dues vessants de la vida de l'alumne:

- a. L'acadèmica. Per aquest motiu l'estudi de les condicions enumerades en el següent apartat (expectatives, antecedents acadèmics, locus de control i atribucions) busca de fer progressar l'alumne a través de l'adequació de les hores de què pot disposar per a estudiar, la dificultat que percep en cada assignatura (a banda dels factors de correcció

atorgats per aspectes més objectius i que modularan la seva percepció en aquest sentit), i la temporalitat de les proves d'avaluació escolars.

- b. Socioafectiva. Aquest important vessant de l'alumnat s'aborda des del coneixement de les seves expectatives davant diversos elements del seu cicle vital, de les motivacions implícites i explícites que se'n poden desprendre, de la seva manera d'atribuir les responsabilitats i les conseqüències en els esdeveniments que tenen lloc al seu entorn, i del mateix estat d'ànim que pot arribar a mostrar.

La hipòtesi que es presenta en aquest projecte és la de comprovar si l'alumne, quan es tenen en compte les seves condicions motivacionals, d'expectatives, anímiques o atribucional és capaç de desenvolupar-se millor acadèmicament i socioafectiva que quan la planificació horària d'estudis que ha d'assumir ha estat imposada o elaborada sense tenir presents aquests paràmetres.

Generalment, aquest tipus de planificació està basada en les proves d'avaluació que l'alumne ha de fer els dies posteriors sense més argumentació que la de repartir, a grans trets, les hores de què disposa fora de l'horari escolar entre les diferents assignatures. La meua opinió és que una planificació feta d'aquesta manera no deixa marge a l'opinió de l'alumne ni a la seva consideració, fet que impedeix que la seva motivació (que en molts casos ja parteix d'uns nivells força baixos) actuï de forma significativa per a dotar aquest alumne de veritables possibilitats d'aprofitar de manera productiva el temps que ha de dedicar a estudiar.

Un altre aspecte que es proposa, possiblement impossible de comprovar en el lapse de temps en que transcorren aquestes pràctiques, és la probabilitat veure si el fet que un alumne que ha estudiat amb aquest nou mètode i ha reeixit en les seves qualificacions acadèmiques immediatament posteriors, vegi incrementades les seves expectatives, el seu estat anímic (si més no en l'ingredient escolar, malgrat que normalment repercuteix en la resta d'àmbits de la seva vida quotidiana), i la seva motivació en avaluacions posteriors. A banda d'això, seria interessant de poder contrastar a la llarga si s'observa

algun tipus de modificació en el seu estil atribucional i, més a llarg termini, el seu estil cognitiu, que ja no forma part d'aquest projecte.

La primera intenció abans de concretar la majoria dels propòsits d'aquest projecte va ser la d'aplicar aquest mètode en una alumne diagnosticada de TDAH, amb l'objectiu d'aplicar en el mètode altres indicadors molt més específics del trastorn; i en un altre alumne, encara sense diagnòstic clar, amb trets d'Asperger, obsessius i compulsius. Després de plantejar el projecte a la meva tutora externa, però, es va considerar poc adient d'aplicar-lo a l'alumna amb TDAH, ateses les dificultats que ja mostra en la planificació de les tasques escolars diàries, unides a les actituds problemàtiques que presenta, a banda dels problemes atencionals i d'hiperactivitat característics del seu trastorn.

En el futur, però, la meva intenció és la d'adaptar aquest innovador mètode a tot tipus d'alumnes i al màxim nombre de trastorns possible, a banda de poder comptar amb tot l'entorn dels alumnes, com és la família i el professorat. Un abordament integral dels aspectes relacionats amb el projecte construiria el plantejament ideal que cerca el mètode per a abastar el màxim potencial de què disposa.

Cal remarcar que els aspectes relacionats amb els constructes teòrics presents implícita o explícitament en el treball seran abordats convenientment en el capítol corresponent a la part teòrica del projecte on els plantejaments teòrics d'autors com Ausubel, Piaget, Vygotski, Rotter i Murly, o Weiner seran contextualitzats adequadament dins del meu treball.

Cal subratllar que el mètode objecte d'aquest projecte ha estat creat de forma inèdita per la per qui escriu aquestes línies i amb la realització d'aquestes pràctiques, previ acord amb les responsables del centre, ha estat aplicat a tres dels seus alumnes (tanmateix, ateses diverses circumstàncies, només ha pogut estar desenvolupat de manera correcta i completa en un d'ells). El centre ha ofert totes les facilitats per a que aquest autor pugui treballar aquest mètode propi i investigar en els seus avantatges, els seus inconvenients i les seves futures aplicacions.

El principal objectiu és el d'ajudar al major nombre d'alumnes possible a assolir unes millores significatives en l'aspecte acadèmic i també en el socioafectiu. Aquest objectiu coincideix per part de l'autor d'aquest projecte i per part del centre on es desenvolupen les pràctiques, encara que la concreció del mateix en determinats aspectes i no en d'altres és el motor de la creació prèvia del mètode que es posa en qüestió en aquest treball. Els paràmetres que es deriven de cadascun dels objectius generals que provenen d'aquest objectiu principal formen part d'aquest nou mètode de planificació d'hores d'estudi elaborat per l'autor d'aquest treball i han estat desenvolupats per aquest en una sèrie de sistematitzacions que seran exposades més endavant.

La definició dels objectius que es traslladaran a la pràctica al centre Orienta es detalla a continuació:

➤ Objectius generals:

1. Implementar un mètode nou sobre planificació d'horaris d'estudi per a les diferents assignatures de forma personalitzada atenent a les particularitats psicològiques, socioafectives i acadèmiques dels alumnes, a fi d'aconseguir una millora significativa i avaluable de les seves habilitats i recursos com a estudiants i com a persones.
2. Operativitzar els paràmetres i indicadors necessaris per a l'aplicació del projecte, per tal de poder objectivitzar les variables independents del procés i aconseguir unes variables dependents més fiables i pràctiques. Cal precisar que el càlcul de les hores que necessita l'alumne per a cada matèria es calcula en funció de dos únics ingredients:
 - La proximitat de cada examen, trobada amb l'equivalència en una taula entre els dies que manquen per a la seva execució i l'indicador final usat en el càlcul.
 - La valoració que construeix l'alumne sobre la dificultat que li suposa cada assignatura. Aquest indicador es basa en la dificultat

que l'alumne percep per a cada matèria i posteriorment és objectivitzat, al seu torn, per mitjà de factors de correcció d'altres tipus de paràmetres, que són els següents en el meu projecte:

- Estat d'ànim de l'alumne a l'hora de valorar la dificultat que assigna a cada assignatura, que podrà modificar la dificultat percebuda inicialment per l'alumne. Aquest paràmetre s'obté a través d'un qüestionari expressament construït i els barems corresponents.
- Els antecedents acadèmics de l'alumne, que ponderaran aquesta dificultat percebuda per a adaptar-la de forma més adient a la realitat del seu historial de qualificacions per a cada matèria. Aquestes dades seran proporcionades pel mateix expedient acadèmic de l'estudiant.
- El locus de control de l'estudiant. Aquest indicador modificarà també la dificultat final de cada assignatura mitjançant uns barems establerts a través d'una petita entrevista informal realitzada amb aquesta finalitat en acabar el període d'avaluacions. La intenció ha estat inicialment completar aquesta valoració amb un qüestionari redactat per l'autor del treball ("Previtest", veure [annex 4](#)) però finalment aquest ha considerat que per mitjà de l'entrevista informal duta a terme ha estat suficient per a calibrar el tipus de locus present en cada alumne.
- Les expectatives que té l'alumne sobre diferents aspectes de la seva vida. Aquestes expectatives donaran una imatge també sobre les motivacions del propi estudiant sobre els diferents elements estudiats, fet que ens proveirà d'una valoració més real sobre l'actitud de l'alumne davant de l'estudi de les diferents matèries (veure [annex 9](#)). Els factors de correcció derivats d'aquests paràmetres, amb la seva corresponent explicació individual, s'obtenen mitjançant un qüestionari per a cada aspecte, que són: els estudis, el

professorat, els familiars i companys d'estudis, i les expectatives d'eficàcia i de resultats (Bandura, 1977).

- Les hores de què disposa l'alumne per a estudiar computades diària i setmanalment. Aquest indicador servirà per a no sobrecarregar l'estudiant amb més hores de les que es veu capaç d'aprofitar. Aquest indicador requereix la capacitat de l'alumne per a posar en pràctica la seva sinceritat i la seva disposició a esforçar-se de forma adequada.

➤ Objectius específics:

1. Estudiar amb deteniment les característiques de cada alumne a qui se li administri el programa de planificació per a posar-les en joc. Aspectes com els enumerats anteriorment seran els indicadors a estudiar per al projecte.
2. Adaptar el mètode a cadascun d'aquests alumnes per a assolir els objectius que cadascun d'ells necessiti, atès que seran diferents per a cada estudiant. Caldrà tenir en compte aspectes com l'estil motivacional, el nivell d'expectatives i de dificultats afegides per a enfrontar-se amb les tasques escolars, les relacions socials o les pròpies habilitats.
3. Col·laborar en la resta d'elements educacionals i acadèmics que siguin de rellevància per al correcte desenvolupament de l'activitat de l'alumne i/o del seu trastorn.
4. Aplicar el mètode de forma totalment personalitzada als alumnes en qüestió procurant d'afinar al màxim la idoneïtat de les condicions en joc, per tal d'adequar les hores d'estudi el més possible a les seves capacitats, dificultats i motivacions.
5. Avaluar les diferències aconseguides després dels períodes d'avaluacions, contrastar-los amb les dades anteriors als esmentats períodes i corregir les possibles deficiències del sistema i/o dels hàbits dels alumnes. És evident la manca de temps per a reflectir una evolució temporal adequada i idònia, però la possible continuïtat de l'eficàcia del mètode en el temps serà confrontada posteriorment amb successius estudis, sempre que sigui possible.

2. DESCRIPCIÓ DEL CENTRE:

M'agradaria ara explicar com és el centre on faig jo les pràctiques. Primerament dir que hi he assistit dues tardes a la setmana (dimecres i dijous) de 17 h. a 20 h., amb alguna excepció on hi he anat tres tardes. Ha estat oberta la possibilitat d'assistir-hi alguna tarda més en cas de necessitat, d'alguna sessió especialment important o de la convocatòria d'alguna reunió rellevant.

Es tracta d'un lloc que es diu Orienta i és un gabinet de psicopedagogia privat. El centre es troba situat al carrer Carme Karr nº14, baixos 2ª, 08034, del barri de Sarrià, dins del districte de Sarrià-Sant Gervasi. Cal tenir en compte i valorar el context d'equipaments escolar de què disposen el districte i el barri per a valorar la necessitat i la pertinència de la instal·lació d'un centre com aquest.

El districte compta amb 32 llars d'infants i parvularis (1 a Sarrià), 36 centres concertats (3 al barri), 10 centres d'educació especial (2 a Sarrià), 9 centres privats i escoles estrangeres (2 a Sarrià), 6 escoles públiques d'ensenyament primari (1 al barri), 1 institut escola pública (primària i secundària) i 4 instituts d'ensenyament secundari públics.

Un dels trets diferencials del centre és, sens dubte, l'aula d'estudi o de reforç, ja que la majoria de centres psicopedagògics no compten amb ella, disposant tan sols de despatxos per a les entrevistes amb els clients i els alumnes, a banda d'algun espai més per a la sala d'espera i/o per a biblioteca.

Es tracta d'un centre de psicopedagogia infantil format per un conjunt de professionals de les branques de psicologia, pedagogia, logopèdia i d'ensenyament que componen un equip multidisciplinari, fet que possibilita l'afrontament integral i global dels problemes educacionals, dels trastorns relacionats i dels aspectes socials dels mateixos. Es poden trobar grups d'activitats diferenciades segons l'especialitat en joc: per a retards en la parla, per a trastorns de la veu, per a les dificultats en lectoescriptura, per a millorar les tècniques d'estudi, per als aspectes relacionats amb l'autoestima i les habilitats socials o per a tractar problemes psicomotors.

Aquest tipus de centres s'ofereixen, sigui per fracàs previ amb els mecanismes escolars i acadèmics, sigui per comoditat, sigui per elecció personal, principalment a les famílies per a tractar de forma directa dèficits de l'alumne en el procés d'ensenyament/aprenentatge, aspectes com les tècniques d'estudi, aspectes emocionals, les disposicions davant l'estudi, desmotivacions o, fins i tot, problemes que vagin més enllà i requereixin la intervenció d'algun altre tipus de professional, cas davant del qual hauran de derivar el cas convenientment.

Aquest equip de professionals està format per les següents persones:

- Susana Comajuan Corbera: pedagoga i logopeda
- Francisca Martínez Beltrán: psicòloga cognitivo-conductual, especialitzada en infantil i juvenil, màster en medicina conductual
- Anna Ayesta Velasco: logopeda especialista en dislèxia i TDAH
- Carolina Canyellas: psicòloga especialista en teràpia breu estratègica (TBE)
- Miryam Vila Gateault: enginyera química, coordinadora de l'aula d'estudi
- Belén Álvarez Fernández: arquitecte, recepcionista

La direcció del centre es troba a càrrec de la Susana Comajuan i de la Francisca Martínez. Va ser posat en funcionament gairebé fa cinc anys, que compta amb uns 30 nois i noies d'entre els 4 i els 18 anys. D'aquests nois, pràcticament el 50-60% provenen mitjançant les seves respectives escoles i la resta, acudeixen al centre a través del boca a boca. Obren cada tarda de les 16 h. fins a les 20 h.

Ja per la tarda la Susana, logopeda i pedagoga, porta a terme sessions de reeducació acadèmica (unes quatre cada mes per alumne) que consten de:

- revisió de l'horari setmanal i de l'organització de les tasques diàries dels alumnes.
- realització de tasques relacionades amb l'atenció.
- feines dedicades a la comprensió verbal i lectora.
- exercicis encaminats a promoure la motivació dels estudiants.

La Francisca Martínez, la Fran, s'ocupa com a psicòloga especialitzada en infantil i juvenil (màster en medicina conductual), de les sessions de reeducació cognitiva i conductual. A més, el centre compta amb l'Anna, logopeda especialista en dislèxia i en TDAH.

Per últim, m'agradaria destacar també la tasca de la Miryam, responsable i coordinadora de l'aula d'estudi. Aquest espai és un dels fets diferencials del centre, com abans he esmentat, ja que no tots en disposen. Uns paràgrafs més avall s'expliquen les activitats que s'hi fan i la forma com es fan.

No puc deixar d'esmentar la Belén, la recepcionista del centre i per la que tenen una veritable devoció tots els alumnes del centre i la resta de companys de l'equip.

El centre està compost de diferents espais:

- Un despatx destinat a les sessions de psicologia, que podré utilitzar per treballar aspectes metodològics i pràctics abans de la posada en acció de l'aplicació del sistema en qüestió i quan no em trobi treballant amb els alumnes.
- Un altre despatx destinat a sessions pedagògiques.
- I un tercer, especialment dedicat a sessions de logopèdia.
- Un altre espai que s'usa com a biblioteca i on estan dipositats també diversos jocs i material escolar divers (llibres de lectura, llibres de text
- Un espai on es troba la recepció, que fa els torns de sala d'espera. A continuació disposen d'un petit espai destinat als més petits amb una taula, unes cadires i una sèrie de jocs i de llibres.
- Una sala d'estudi on es realitzen de forma ordinària les classes de reforç i que disposa de llibres de text, diccionaris i llibres de lectura, a banda de material escolar d'oficina (bolígrafs, llapis, regles, etc.).

L'atenció és el més individualitzada possible, ja que s'intenta fer coincidir el mínim nombre d'alumnes per a aquesta finalitat. Cada alumne, quant al seu seguiment, disposa d'una llibreta on s'anoten diàriament les tasques que va realitzant i les possibles dificultats amb les que es va trobant, així com les solucions que s'han anat trobant; a

més, també es disposa d'un dossier on es reflecteixen els horaris de cada alumne, les seves qualificacions per avaluacions i diferents anotacions útils per al seu seguiment continuat.

En aquesta sala, també presto algunes hores del meu temps quan cal ajudar la coordinadora de l'aula a atendre els alumnes, tenint especial cura dels dos alumnes amb els qui treballaré de forma més intensa. En aquesta aula estic desenvolupant la major part del meu projecte amb els alumnes atenent les seves necessitats acadèmiques, organitzacionals o personals. L'aplicació del meu mètode, i les valoracions prèvies a la planificació pròpiament dita, les porto a terme també en aquest espai i en un d'annex per a xerrades o sessions una mica més privades. Fins que no vam acabar de decidir el tema del meu projecte, les meves tasques es circumscrivien al suport a l'aula d'estudi amb l'atenció acadèmica i personal de dos alumnes especialment: una noia amb TDAH de dotze anys i un noi, encara sense diagnòstic clar però amb símptomes importants d'Asperger de catorze anys.

En aquest espai també es duen a terme classes de repàs d'alguna assignatura concreta per a grups d'alumnes del mateix nivell o curs.

- Una altra sala on poden dur-se a terme sessions més individualitzades o alguna altra classe de repàs, de tècniques d'estudi o de reforç. Aquesta és la sala on es desenvoluparà, predominantment, la meva feina i el meu projecte quan estigui treballant amb els alumnes de forma individualitzada.

Tots els despatxos estan equipats de forma adequada amb ordinador, pissarra, prestatgeries amb una àmplia bibliografia, cadires per als clients i tot tipus de material per a les sessions.

La major part dels alumnes amb trastorn que acudeixen al centre estan diagnosticats de TDAH. La resta presenten diversos trastorns d'aprenentatge i a molts només els interessa assistir a l'aula d'estudi per a realitzar les seves tasques diàries sota supervisió i per a aprendre a estudiar mitjançant les tècniques d'estudi que s'imparteixen, donada la seva manca d'organització

pròpia i de motivació general. Alguns alumnes, d'altra banda, presenten trastorns psiquiàtrics lleus.

Quan els arriba un client s'analitza l'exploració que ja dugui realitzada d'un altre professional ja que s'intenta estalviar a l'alumne la duplicitat de tota una bateria de tests i de proves de mesura. Si venen diagnosticats són derivats a l'especialista adient i es procedeix a treballar amb ell/a de forma procedent.

Si no tenen diagnòstic previ, se'ls reconeix amb una sèrie de procediments o avaluacions:

- Determinació del CI i d'aspectes relacionats amb l'atenció.
- Una exploració psicopedagògica on es determina el nivell acadèmic de l'alumne i les seves habilitats en lectoescriptura.
- Una altra exploració, psicològica, on es valoren aspectes psicològics tals com la personalitat, l'autoestima i l'autoconcepte, l'estat emocional i anímic, les expectatives dels alumnes, etc.

La direcció del centre, previ consens de tot l'equip multidisciplinari, manté reunions periòdiques amb l'escola d'origen de l'alumne i amb els seus familiars. En cas d'alumnes amb medicació per algun tipus de trastorn més greu es mantenen també reunions periòdiques amb altres professionals externs al centre com psiquiatres, per exemple.

Cal ressaltar l'ambient familiar que un es troba al centre cada tarda, la unió que es pot copsar entre les persones que hi treballen i, fins i tot per sobre de tot això, el gran recolzament que he rebut de tots ells des del primer dia. Haig de dir que el primer que em van preguntar quan vaig anar-hi per entrevistar-m'hi abans de començar les pràctiques va ser que quins eren els meus interessos, els meus "gustos" o les meves preferències d'entre les tasques que podien oferir-me i això és un detall per a agrair.

Des d'aquí, moltíssimes gràcies a totes elles!

3. MARC TEÒRIC:

“No se trata tanto de cambiar la educación [...] sino de cambiar el ambiente de aprendizaje de cada escuela. Ni tampoco se trata de cambiar a los profesores [...] sino de lograr que los profesores adopten roles diferentes a los que han adoptado hasta ahora, actuando más como guías que como transmisores en la difícil y compleja aventura de aprender”

(Beltrán i Pérez, 2011)

El marc teòric d'aquest projecte està fonamentat, de forma general, en el constructivisme. Aquesta perspectiva, tindrà en compte de forma sistèmica tots i cadascun dels contextos on intervé l'alumne. Per altra banda, convé remarcar que en tot moment s'està fent al·lusió a estudiants de l'etapa de l'Educació Secundària Obligatòria i de Batxillerat.

Si una part del conjunt de funcions que s'han de dur a terme en un centre d'aquesta naturalesa és la següent: *“prevenir i detectar dèficits que puguin influir en l'aprenentatge escolar; contribuir a l'adaptació dels infants en el context escolar; acollir les famílies i integrar-les en la dinàmica del centre escolar; mantenir contactes amb els diferents serveis educatius, socio-sanitaris i locals; promoure un caràcter preventiu i compensador per a aquells nens que ho necessitin; assessorar les famílies sobre la primera infància i desenvolupar programes específics per a facilitar l'adaptació personal, social i acadèmica”* (Alguacil, 2009), l'estudi dels resultats de l'alumne en les avaluacions després d'haver-se aplicat el mètode objecte d'aquest projecte de pràctiques intenta atansar-se el màxim possible a les dues primeres premisses i a la darrera:

- Per una banda, es pretén, a través de la reflexió dels resultats acadèmics obtinguts per l'alumne, detectar o prevenir possibles dèficits en les capacitats necessàries per al correcte desenvolupament acadèmic de l'estudiant. Amb l'anàlisi de les qualificacions obtingudes per l'alumne, es vol abordar la detecció de l'estat actual de les competències de l'alumne i de les seves habilitats en el seu conjunt, així com de les característiques psicològiques més importants per a aquest procés:

- Competències de l'alumne: es tindran en compte aspectes com les diferències de comprensió i de procediments entre grups d'assignatures. Es tracta de distingir les capacitats de l'estudiant respecte les assignatures de lletres respecte de les assignatures de ciències. Dins de cada grup caldrà individualitzar posteriorment per tal d'obtenir algun barem que possibiliti l'adequació de les actuacions posteriors relacionades amb la segona premissa i amb la tercera. Es treballarà en base a les competències bàsiques establertes al Decret 143/2007, de 26 de juny (Generalitat de Catalunya, 2007), pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, atès que el mètode s'aplica a tres estudiants de l'E.S.O. En aquest Decret s'estableixen les següents competències bàsiques:

1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual.
2. Competències artística i cultural.
3. Tractament de la informació i competència digital.
4. Competència matemàtica.
5. Competència d'aprendre a aprendre.
6. Competència d'autonomia i iniciativa personal.
7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.
8. Competència social i ciutadana.

Les sis primeres corresponen a les competències transversals, atès que disposen d'elements comuns a totes les matèries acadèmiques impartides. Dins d'aquestes, les dues primeres són competències comunicatives; la 3, la 4 i la 5, metodològiques; la 6, personal.

Les dues darreres són competències específiques centrades en viure i habitar el món.

- Habilitats: es busca de potenciar les capacitats de l'alumne o d'activar-les en cas de trobar un dèficit significatiu. Després d'avaluar les competències dels alumnes caldrà posar de relleu els dèficits observats. Si el cas és el d'un alumne amb problemes en llengües,

caldrà esbrinar si el problema prové de la lectura, de l'escriptura, del llenguatge oral o de la combinació de varis d'aquests aspectes. Per a assolir aquest objectiu es poden aplicar tests específics que mesurin aquestes variables o preparar instruments que reflecteixin aquestes mancances de forma científica i objectiva. Si ens trobem amb un exemple de més dificultats en assignatures de ciències, caldrà incidir en aspectes més procedimentals o de comprensió de conceptes. La classificació abans exposada sobre les competències permetrà una localització més acurada dels problemes.

- Característiques psicològiques dels alumnes: en aquest cas necessitarem copsar l'estat inicial d'alguns paràmetres:
 - Les expectatives de l'alumnat respecte a diferents vessants, que seran avaluats mitjançant diferents qüestionaris propis i inèdits que seran exposats en la part pràctica d'aquest projecte (veure [annex 9](#)). Es classificarà els estudiants en tres grups atenent als resultats obtinguts en cadascun dels tests següents:
 1. Expectatives sobre els estudis: possibilitarà de copsar la imatge que l'alumne té d'aquest tema. Classificarà els estudiants en tres grups depenent dels resultats quantitius obtinguts.
 2. Expectatives sobre el professorat: en aquest altre test, podrem veure quina idea tenen els alumnes dels seus instructors.
 3. Expectatives sobre l'entorn compost per la família i pels companys d'estudis. En aquest cas, l'alumne donarà unes pistes de la seva percepció sobre aquest vessant de la seva vida.
 4. Expectatives d'eficàcia: en aquest cas, l'alumne deixarà veure la confiança pròpia en les seves capacitats a l'hora d'enfrontar-se als seus exàmens, en concret, i als seus estudis en general.

5. Expectatives de resultats: aquí l'alumne ens farà veure quina importància tenen per ell els resultats que espera trobar després de l'avaluació.

Aquests dos darrers tipus d'expectatives van ser introduïts per Bandura (1977, citat a Villamarín i Limonero, 2007).

6. Ponderació d'expectatives: segons l'ordenació dels cinc tipus anteriors d'expectatives, es realitzarà una ponderació de la importància de cadascuna d'elles per a l'alumne, per a, d'aquesta manera, atorgar un barem de correcció o un altre a l'hora de trobar les hores d'estudi per assignatura que retornarà el mètode.

Alguns autors que van desenvolupar interessants teories sobre les expectatives i la motivació foren destacats professionals com Lewin (amb la seva teoria del camp psicològic), Atkinson, Vroom o Tolman, que van introduir conceptes útils com les valències, l'èxit, resultats, eficàcia, eficiència, etc., cadascun des del seu camp d'estudi o des de la seva perspectiva.

- La motivació: aquest aspecte es troba força relacionat amb l'anterior. Coll (1986), com explicaré més endavant considera la motivació un element imprescindible a l'hora de tenir en compte la significativitat de l'aprenentatge i en aquest projecte estarà baremat a través de les expectatives. En elles la percepció dels alumnes respecte a tots els aspectes descrits més amunt reflecteix en bona mesura el grau de motivació que posseeix l'estudiant a l'hora de fer front als seus exàmens. S'està plantejant encara la possibilitat d'elaborar un instrument tipus qüestionari o test per a baremar-la i tenir-la en compte per a futures planificacions, tot i que una altra possibilitat és la de quantificar-la per a poder contrastar-la abans i després de l'època d'exàmens. La teoria motivacional de Weiner és un dels principals estendards d'aquest concepte i ofereix una explicació del mateix en la que m'he basat a fi d'abordar el seu estudi. Aquest autor inclou

diferents ingredients que afecten a la persona quan es planteja de dur a terme una acció: el rendiment de les accions passades (fet que tindrà en compte amb les qualificacions d'avaluacions anteriors), les atribucions causals (que estudiaré atenent al locus de control), les expectatives (anteriorment plantejades) i la motivació (ja esmentada també).

- El locus de control: aquest element serà avaluat amb posterioritat a les qualificacions dels exàmens, per a copsar la seva evolució en posteriors períodes d'avaluacions. Per a Weiner, un ingredient important per a definir aquest locus de control, a banda de la seva localització, és la controlabilitat. Aquest concepte ajuda l'individu a diferenciar sobre què pot incidir i sobre què no pot fer-ho. Aquest aspecte és clau quan es tracta de treballar amb els alumnes en aquest projecte. Weiner relaciona de manera molt directa les expectatives, tal i com seran abordades en aquest treball, i les emocions (les que depenen dels resultats obtinguts i les que depenen de les atribucions que realitza l'individu). Malgrat ser una relació més que interessant, probablement no serà objecte d'aquest treball.

És en la teoria d'aprenentatge social de Rotter i Murlly (1965), on s'introdueix el terme de locus de control. Es tracta d'un terme important perquè la seva definició en un sentit o en un altre marca de forma significativa la orientació davant dels estudis dels alumnes. Aquest terme delimita les atribucions que fan els estudiants dels seus èxits o dels seus fracassos. Villamarín i Limonero (2007) esmenten diferents perspectives des de les que s'estudia aquest constructe i Heider és el primer autor en abordar les atribucions causals. Heider desenvolupa dos aspectes a tenir en compte:

1. La distinció entre causes personals i causes situacionals, situada en l'origen de la proposta de Weiner.

2. L'atribució d'intencions i les seves possibles causes. Aquest punt es col·loca en l'origen d'altres dues grans aportacions, com són la teoria de la inferència corresponent de Jones i Davis, (1965) i la teoria de la covariació i la configuració de Kelley (1967; citades totes dues teories a Villamarín i Limonero, 2007)

Tots aquests paràmetres s'hauran d'integrar en el dia a dia als components afectius, relacionals i psicosocials del procés d'ensenyament/aprenentatge que hi posa en joc l'alumne (juntament amb l'autoconcepte, l'estil atribucional, o l'estil cognitiu, aspectes que s'estan estudiant per a futures integracions en el mètode.

- Per una altra, en cercar un millor desenvolupament acadèmic de l'estudiant, de forma indirecta s'assoleix de manera consegüent una progressiva optimització en l'adaptació de l'alumne en el seu procés d'ensenyament/aprenentatge, amb l'ambició de poder, al seu torn, influir d'algun mode en el seu benestar afectiu creixent dins del seu entorn social immediat, si més no:
 - Entorn acadèmic: l'ambient escolar de l'alumne resulta clarament afavorit per la seva progressió en les seves qualificacions. El professorat, de manera conscient o inconscient, valora millor l'alumne i pot arribar fins i tot a tractar-lo de forma més asèptica o, en determinats casos, més favorable. No hem d'oblidar fenòmens com l'efecte pigmalíon que tenen en moltes ocasions efectes importants en el desenvolupament integral de l'alumne.
 - Entorn familiar: les relacions familiars en el context d'un estudiant que presenta fracàs escolar en major o menor mesura acostumen a estar deteriorades en algun grau i en determinats moments. Amb la millora acadèmica podem aconseguir la millora també d'aquest vessant de la vida de l'alumne
 - Entorn social: un alumne amb bons resultats acadèmics reflecteix una més gran seguretat, un millor autoconcepte i una més favorable disposició a l'hora de les seves relacions socials. Una vida social rica i

plena aportarà a l'alumne, en forma de feedback positiu, un progressiu benestar i una socialització més ferma.

- Per últim, i prenent com a base les informacions recollides mitjançant les investigacions del primer apartat, i per aconseguir l'objectiu del segon, es treballarà en l'elaboració d'algun tipus de programa específic que reflexioni sobre els paràmetres en què caldrà incidir a l'hora d'intervenir per a acostar-se a l'objectiu de la millor adaptació personal, social i acadèmica:
 - Ingredients psicològics de l'alumne: elements com la motivació, el locus de control, les emocions, l'autoconcepte, l'estil atribucional, l'estil cognitiu, l'atenció o la memòria seran aspectes determinants a l'hora d'abordar un programa d'aquest tipus.
 - Ingredients socials: les expectatives són un factor de capital importància en el meu projecte. Soc de l'opinió que en elles s'amaguen alguns dels elements citats en l'apartat anterior i que tenen una gran influència en les actituds, els comportaments o les predisposicions de l'alumne quan es tracta d'estudiar, de relacionar-se o de percebre el seu entorn.
 - Ingredients acadèmics: cal treballar especialment en la millora dels resultats acadèmics com a motor de l'optimització de la resta d'aspectes de l'individu. Es tracta només d'un punt de partida

El constructivisme pren com a referència diferents principis sorgits de diverses posicions teòriques on se sustenta la seva influència: per una banda, pren de la teoria genètica de Piaget els conceptes de competència cognitiva, de l'equilibrament d'esquemes i estructures, i l'activitat mental constructiva; per altra, pren de la teoria sociocultural del desenvolupament inspirada en Vygotski els preceptes dels mecanismes d'influència educativa i la zona de desenvolupament pròxim; i, finalment, pren de la teoria d'assimilació d'Ausubel el constructe d'aprenentatge significatiu (Coll, 2004).

Piaget en la seva teoria genètica, com una forma essencial del constructivisme genètic, defineix els esquemes d'acció com a estructures cognitives que possibiliten que en diferents accions es puguin repetir o

generalitzar determinats aspectes d'aquesta acció. Aquest autor postula l'absolut paper actiu de l'individu a l'hora de construir el coneixement i és aquesta característica la que dota d'incontestable atractiu la seva proposta per al cas que ens ocupa.

En aquest projecte treballarem amb alumnes que es troben, dins de la classificació establerta per Piaget, en l'estadi de les operacions concretes (nens de 6 a 11 anys) i en l'estadi de les operacions formals (d'11 a 15 anys, que serà la franja d'edat majoritària en aquest treball). En aquest estadi concret, els alumnes disposen de tres tipus de característica (Villamarín i Limonero, 2007):

- Intel·ligència formal que, a diferència de l'operatòria, la representativa o la pràctica, pot aplicar-se a qualsevol contingut.
- Pensament combinatori que l'alumne fa servir per a pensar en diferents alternatives i en combinar diferents elements d'un fenomen per a trobar la decisió més adient.
- El pensament hipoteticodeductiu: l'alumne, en aquest estadi, utilitza les hipòtesis com a sistema de cerca de solucions.

El sistema de classificació de Piaget reflecteix una evolució exclusivament basada en l'edat biològica de l'individu que ha despertat un ventall de crítiques pel seu reduccionisme i per la manca d'observació dels elements ambientals i socials que influeixen en tots nosaltres en tots els àmbits del cicle vital.

Vygotski és l'autor que qüestiona aquesta exclusivitat oferint l'afegit dels aspectes socioculturals de l'aprenentatge (posats en joc a través de signes, de mediadors), indispensables per a oferir una resposta àmplia, completa i ferma als problemes del procés. De forma molt similar al que proposaria Bruner amb la seva metàfora de la bastida, l'expert seria la guia de l'aprenent fins que, poc a poc, s'aniria deixant de la ma a fi que anés adquirint l'autonomia pròpia en el procés. Els signes que postula Vygotski serien transmesos socioculturalment per persones properes a l'aprenent que aniria assimilant-los de forma progressiva.

El gran constructe que proporciona Vygotski és el de la zona de desenvolupament proper, que és la distància entre el que l'aprenent domina sol (o nivell de desenvolupament real) i el que domina amb ajut d'altri (o nivell de desenvolupament potencial). Aquesta zona, que en el procés d'ensenyament/aprenentatge es va desplaçant a mesura que s'avança en el mateix és de vital importància per als ensenyants, atès que caldrà delimitar-la el millor possible per tal que la significativitat dels nous coneixements que es pretén que els alumnes adquireixin no xoqui de front amb les possibilitats reals dels estudiants. Es tracta d'un concepte que pot arribar a ser molt subtil, però sobre el que considero necessari incidir per a no sobrepassar el límit que dibuixa a cada pas del procés.

La teoria d'assimilació o de d'Ausubel, com a enfocament utilitarista i pragmàtic de l'aprenentatge escolar, ressalta tres aspectes clau (Martí i Onrubia, 2004) en tot procés d'ensenyament/aprenentatge:

1. L'estructura cognitiva prèvia de l'alumne (conceptes inclusors): on estan ancorats els coneixements anteriors al procés d'ensenyament/aprenentatge en qüestió de l'estudiant. A partir d'aquests conceptes i estructures previs es tracta d'anar assimilant els conceptes nous a aprendre. Segons l'autor, hi ha tres maneres diferents de fer-ho:
 - a. Mitjançant l'aprenentatge subordinat: els conceptes o material nou a aprendre és considerat inferior als conceptes inclusors. D'aquesta manera el material nou s'assimila per extensió, modificació o limitació. Es duu a terme un fenomen de "diferenciació progressiva". Es tracta del procés d'assimilació més freqüent.
 - b. A través de l'aprenentatge supraordinat: aquí és el nou material el considerat de rang superior i el procés d'assimilació és l'invers que l'anterior. Es produeix un fenomen de "reconciliació integradora".
 - c. Per mitjà de l'aprenentatge combinatori: en aquest cas no hi ha relació de subordinació de cap dels dos corpus de coneixement. Ni dels coneixements previs sobre els nous ni a l'inrevés. En aquesta

ocasió poden donar-se fenòmens tant de “diferenciació progressiva” com de “reconciliació integradora”.

2. La inclusió obliteradora: el procés mitjançant el qual els nous coneixements s'integren en l'estructura cognitiva de l'alumne. Es tracta de la principal implicació de l'aprenentatge significatiu.
3. L'assimilació pròpiament dita: és el procés que possibilita la modificació mútua entre els coneixements previs i els nous coneixements apresos.

Aquest aprenentatge significatiu estarà facilitat sempre i quan els coneixements nous disposin de tres ingredients necessaris:

- Que tinguin una significativitat lògica, que no reflecteixin arbitriietat ni incoherència en cap moment.
- Que disposin d'una significativitat psicològica: és necessari per a adquirir o assimilar nous coneixements, que aquests tinguin una base en l'alumne en forma d'estructura prèvia adient per a ser inclosos en ella.
- Cal una disposició favorable per part de l'estudiant: sembla clar que sense aquest darrer aspecte, la correcta significativitat dels coneixements quedaria coixa a l'hora de ser convenientment apresos per l'alumne. Coll (1986), assenyala la gran importància de la motivació coma a aspecte decisiu en tot el procés. Aquesta motivació haurà de tenir una rellevància important en la fase d'anàlisi de les condicions prèvies en l'alumne a l'hora d'iniciar la planificació horària individualitzada i en la fase d'elaboració del programa posterior a les avaluacions acadèmiques que s'estimi més oportú.

A partir d'aquestes tres perspectives teòriques principalment, el constructivisme propugna (Coll, 2004) el triangle interactiu com a base de l'aprenentatge:

- El paper mediador de l'activitat constructiva de coneixement de la ment de l'alumne.

- La importància de les estructures cognitives prèvies dels alumnes i dels coneixements socioculturalment construïts.
- La importància del paper de mediador del professorat en l'ajut de l'assimilació dels coneixements per part de l'alumne.

Aquest triangle observa dos aspectes metodològics i procedimentals indissolubles de la pròpia concepció constructivista com són:

- Els procediments de construcció del coneixement a través de l'aprenentatge significatiu i de la modificació, reorganització i construcció dels esquemes de coneixement esmentats anteriorment.
- Els mecanismes d'influència educativa, per mitjà dels ajuts pedagògics i estils d'ensenyament del professorat, de la influència educativa dels propis companys i dels efectes del context institucional en tot el procés.

A través i gràcies a totes aquestes perspectives s'espera oferir un projecte prou complet i dedicat a la satisfacció dels interessos de tota la comunitat educativa: que els nostres alumnes progressin acadèmicament, socialment, afectivament i...efectivament, sota el benestar de la feina ben feta, de la valoració de l'esforç i de la construcció el més òptima possible de la pròpia identitat.

4. PART PRÀCTICA:

CONTEXT PREVI:

Com a pas previ a l'elaboració més sistemàtica d'aquest mètode en el context de les classes particulars a domicili impartides per mi fa cosa de vuit o nou anys, es va procedir fa gairebé deu mesos a realitzar dues preguntes a la xarxa social Facebook on s'intentava de valorar la pertinència o no d'un sistema que facilités una planificació d'hores d'estudi per a períodes d'avaluació de forma individualitzada i personalitzada. Abans d'aquestes qüestions ja havia anat provant aquest sistema amb d'altres alumnes i haig de dir que amb força èxit. La veritat és que requereix una feina considerable

de sinceritat i d'estudi per part de l'alumne. Sense aquests trets és difícil d'arribar a l'èxit desitjat.

Després de les respostes de varies persones a la xarxa social sobre les dues qüestions (veure [annex 1](#)), es va arribar a les conclusions següents:

- A la primera pregunta: "*Davant d'un període d'exàmens, creieu que tots els alumnes, en funció del curs, han d'estudiar les mateixes hores per assignatura o que cal una planificació individualitzada de l'horari d'estudi?*", pràcticament el 95% de les persones va considerar que els alumnes necessiten diferents temps d'estudi per a les mateixes assignatures depenent de les seves capacitats, els seus interessos o la seva motivació.
- Quant a la segona qüestió: "*Tots els alumnes, per si sols, són capaços de planificar les seves hores d'estudi adequadament?*", gairebé el 96% de les respostes es van encaminar cap a assenyalar la manca de capacitat dels propis alumnes per a planificar-se sols de forma adient les hores d'estudi davant una època d'avaluacions, i al llarg del curs en general d'organitzar les seves tasques.

Davant d'aquest escenari, i tenint en compte que la meua idea ja passava per a desenvolupar aquest mètode en el futur, quan se'm va donar la possibilitat de realitzar les meves pràctiques a un centre com Orienta, vaig plantejar aquest projecte a la meua tutora externa, fet que li va interessar força.

L'elecció del tema de la recerca en aquest projecte, doncs, resta ancorada en l'interès compartit per part d'Orienta i del meu mateix de millorar significativament el rendiment acadèmic, primerament, i integral (de forma accessòria i consegüent) del major nombre d'alumnes possible. Un dels mitjans que escollirem, així, va ser la implantació en alguns dels alumnes que assistien al centre d'aquest mètode dissenyat íntegrament per mi, i desenvolupat de forma més intensa i atenent a un nombre més gran de variables en aquest període de pràctiques amb el ple suport de la meua tutora. En concret, es va escollir una alumna de 2n. de Batxillerat (la JG), un alumne de 2n. de Batxillerat (en XR) i un alumne de quart d'E.S.O (l'AMP). Es va considerar que aquest mètode estava més indicat per a alumnes

d'educació secundària que per a estudiants d'educació primària atenent a les seves característiques metodològiques i les variables psicològiques en joc. Fora d'Orienta s'ha utilitzat aquest mateix mètode en dues alumnes de 1r. de Batxillerat més (l'AMM i la JC).

Per a l'elaboració pràctica d'aquest projecte s'han tingut especialment en compte els següents articles del Codi Deontològic del COP (2010):

- Art. 5: "*El ejercicio de la Psicología se ordena a una finalidad humana y social, que puede expresarse en objetivos tales como: el bienestar, la salud, la calidad de vida, la plenitud del desarrollo de las personas, en los distintos ámbitos de la vida individual y social [...]*"
- Art. 6: "*La profesión de Psicólogo/a se rige [...] respeto a la persona, protección de los derechos humanos, sentido de la responsabilidad, honestidad, sinceridad [...]*"
- Art. 12: "*[...] el Psicólogo/a será sumamente cauto, prudente y crítico, frente a nociones que fácilmente degeneran en etiquetas devaluadoras y discriminatorias [...]*".
- Art. 18: "*[...] En el caso de investigaciones para poner a prueba técnicas o instrumentos nuevos, todavía no contrastados, lo hará saber así a sus clientes antes de su utilización*".
- Art. 25: "*[...] el Psicólogo/a ofrecerá la información adecuada sobre [...] los objetivos que se propone y el método utilizado*".
- Art. 33: "*Todo/a Psicólogo/a [...] procurará contribuir al progreso de la ciencia y de la profesión psicológica, investigando en su disciplina [...]*".
- Art. 39: "*[...] el/la Psicólogo/a mostrará un respeto escrupulos del derecho de su cliente a la propia intimidad [...]*".
- Art. 40: "*Toda la información que el/la Psicólogo/a recoge [...] está sujeta a un deber y a un derecho de secreto profesional, que sólo podría ser eximido por el consentimiento expreso del cliente [...]*".
- Art. 42: "*Cuando la evaluación o intervención ha sido solicitada por otra persona [...] tendrán derecho a ser informados del hecho de la*

evaluación o intervención y del destinatario del Informe Psicológico consiguiente [...]".

- Art. 43: "*[...] Las enumeraciones o listas de sujetos evaluados [...] deberán realizarse omitiendo el nombre y datos de identificación del sujeto, siempre que no sean estrictamente necesarios".*
- Art. 45: "*La exposición oral, impresa, audiovisual u otra [...] debe hacerse de modo que no sea posible la identificación de la persona [...]*".

PROCÉS:

El primer que es va procedir a fer va ser l'elaboració d'un document d'autorització per a que fos signat pels pares/tutors dels alumnes escollits del centre Orienta (veure [annex 3](#)). En el cas de les alumnes externes al centre l'autorització que els pares van prestar va ser de forma verbal.

El pas previ que vaig voler realitzar va ser el de valorar, per mitjà d'un qüestionari (veure [annex 2](#)) a les tres professionals amb les que havia d'estar més en contacte per raons del projecte, la seva visió sobre la manera com estudien els alumnes que coneixen per raó de la seva dilatada experiència en el sector. Totes elles van coincidir a assenyalar que els alumnes, normalment no saben estudiar; que amb una planificació adequada poden obtenir millors resultats; que no saben planificar-se sols les hores d'estudi; que no tots els estudiants requereixen de les mateixes hores d'estudi per assignatura; que no a tots els alumnes els costen les mateixes assignatures per igual; que les dificultats de l'alumne amb l'assignatura és el factor més important a l'hora de quantificar les hores d'estudi per a una assignatura determinada; que, generalment, els alumnes no disposen de bones condicions a casa seva per a estudiar; i que l'ajut de l'entorn familiar és indispensable per a que els alumnes estudiïn de forma adequada.

En una qüestió en la que no van coincidir va ser la dels factors als que culpen els alumnes dels seus suspensos. Mentre una d'elles assevera que són la mala sort, la dificultat dels exàmens, la "mala baba" del professor i el fet de no saber estudiar, una altra es referia a tots aquests aspectes excepte al fet

que els alumnes es culpin de no saber estudiar. La tercera professional va concentrar les ires dels alumnes només a la mala sort.

Quant a quina es creu que és realment la causa dels suspensos, totes coincideixen en que poden atribuir-se a la mala planificació dels exàmens i al fet de no saber realment estudiar. Una de les entrevistades, però, afegí una tercera causa: la dificultat objectiva dels exàmens.

En funció d'aquests resultats el plantejament del mètode troba uns fonaments en professionals amb molts anys de dedicació a l'educació, a la psicologia, a la logopèdia i a la pedagogia que corroboren els supòsits inicials de qui escriu aquestes línies: els alumnes, en l'actualitat, no saben planificar-se les hores d'estudi de forma adequada; no tots els alumnes necessiten les mateixes hores d'estudi (ni que es tracti de la mateixa assignatura i del mateix curs); els alumnes tenen dificultats en trobar la manera òptima per a estudiar (a banda dels mitjans físics i psicològics per a fer-ho); i que el nombre d'hores que l'alumne ha de dedicar a estudiar una matèria concreta es troba molt en funció de la dificultat que el mateix estudiant percep sobre l'assignatura en qüestió.

Es va valorar l'adequació de realitzar un test, anomenat per l'autor d'aquest treball "Previtest" (veure [annex 4](#)), consistent en la valoració de determinades condicions personals, psicològiques i metodològiques que aborda l'estudiant durant els seus estudis, però es va concloure que les preguntes que contenia aquest test eren significativament similars a les que proposa el "*Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio*" (Álvarez, M. i Fernández, R.), acordant, a més, que no era imprescindible administrar-lo als alumnes perquè ja se'ls havia passat en el moment de la seva primera entrada al centre. A més, vaig preferir deixar l'estudi dels resultats de l'esmentat qüestionari per al moment en que em fos d'utilitat per a comparar-lo. La idea és contrastar els resultats inicials amb els obtinguts després de la implantació del meu mètode per a valorar si hi ha hagut algun canvi substancial a ressenyar.

El constructe del locus de control, àmpliament tractat en el capítol anterior serà també avaluat en aquest punt del procés. Es tindran en compte per a aquesta avaluació treballs com els de Serrano, Bojórquez i Vera (2005) sobre

rendiment acadèmic i locus de control en estudiants presencials i no presencials; els estudis de Bolívar i Rojas (2008) sobre els estils d'aprenentatge i el locus de control en estudiants que inicien estudis superiors i la seva vinculació amb el rendiment acadèmic; i els treballs de Ferrando, Demestre, Anguiano i Chico (2010) referents a l'avaluació del TRI de l'escala I-E de Rotter com a nou enfocament.

S'ha trobat a faltar molt per a aquest projecte la contrastació d'aquest mètode amb d'altres de semblants quant a la planificació individualitzada i personalitzada de les hores d'estudi per a períodes d'avaluació per als alumnes, però no ha estat possible la troballa d'estudis o de treballs similars amb els que poder comparar els resultats que s'exposaran en el seu moment.

FASES DEL PROJECTE:

Es va començar per presentar el mètode als alumnes. Se'ls va explicar que es tracta d'un sistema en el que ells tenen molta cosa a dir i a decidir.

No estem parlant d'una planificació d'hores d'estudi imposada que se'ls dona als estudiants per a què la compleixen perquè sí. S'està aplicant un mètode que tindrà en compte la dificultat que perceben sobre cada assignatura, els dies que manquen per a la realització de l'examen i les expectatives de què disposen cadascun d'ells sobre els paràmetres descrits en el capítol anterior (i que apareixen en l'[annex 9](#)), a banda de tenir en compte els seus antecedents acadèmics com a forma de ponderació a l'hora de calcular les hores d'estudi per assignatura.

Després de la seva aprovació per a sotmetre's a aquest sistema, el primer que es va fer va ser omplir determinades taules del mètode, exemplificades per les figures citades a continuació:

	ASSIGNATURA	PROXIMITAT TEMPORAL	DIFICULTAT ESTIMADA	ESTAT D'ÀNIM	DIFICULTAT CORREGIDA	ANTECEDENTS	EXPECTATIVES	TOTALS 1	RELATIUS
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
TOTALS 2									

Figura 1. Càlcul de relatius del Mètode Llisterri a partir de la proximitat de l'examen, la dificultat estimada, l'estat d'ànim, els antecedents i les expectatives. La dificultat corregida es basa en la dificultat percebuda i es pondera a través dels antecedents, l'estat d'ànim i les expectatives.

Font: elaboració pròpia

- Càlcul de *relatius*: el sistema calcula uns valors anomenats *relatius* i que corresponen a la proporció d'hores de cada assignatura respecte al total d'hores disponibles que diuen tenir els propis alumnes. Aquesta taula reflecteix també la proximitat temporal dels exàmens per assignatura, la dificultat percebuda per part de l'estudiant per a cadascuna d'elles, l'estat d'ànim subjectiu que es percep en l'alumne (a manca d'un major desenvolupament del paràmetre), la dificultat corregida de cada assignatura ponderada per les expectatives de l'alumne reflectides en el qüestionari de l'[annex 9](#), i pels antecedents acadèmics per assignatura que reflecteixin les avaluacions i les qualificacions anteriors a l'aplicació del mètode (veure Figura 1).

DILLUNS		
DIMARTS		
DIMECRES		
DIJOUS		
DIVENDRES		
DISSABTE		
DIUMENGE		
TOTAL		
1a. SETMANA		

Figura 2. Nombre d'hores disponibles per setmana i sumatori. En aquest cas s'omplirà amb el nombre d'hores disponibles diàries.

Font: elaboració pròpia

- Disponibilitat setmanal: en aquesta taula l'alumne ha d'omplir les hores que té disponibles diàriament durant el període d'avaluacions. Si durant aquest temps, a banda d'estudiar per les assignatures li posen deures, el temps comptabilitza per a la realització de les dues coses alhora, atès que es considera que les tasques que el professor ha

imposat es troben dins del temari que entra als exàmens i per tant ajuda també l'alumne (encara que d'una altra manera) a l'assimilació dels continguts de l'assignatura. El mateix full d'excel on està inclosa aquesta taula inclou també la resta de setmanes que comprendrà el període d'avaluació concret i un sumatori de les hores que servirà per a efectuar els càlculs següents, juntament amb els *relatius* de la taula anterior (veure Figura 2).

	ASSIGNATURA	ABSOLUTS	HORES A DEDICAR	
			HORES	MINUTS
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
TOTAL HORES ESTUDI				
			HORES TOTALS	

Figura 3. Càlcul d'absoluts del Mètode Llisterri. Transformació dels càlculs en format hores/minuts. Mitjançant una senzilla fórmula, el sistema retorna les hores i els minuts que s'han de dedicar a cada matèria.

Font: elaboració pròpia

- Càlcul *absoluts*: en la Figura 3 l'alumne ja no ha d'omplir res. El mètode calcula, en base als *relatius* de la Figura 1 i a la disponibilitat horària de la Figura 2 els *absoluts* que corresponen a les hores exactes que l'alumne ha de dedicar a l'assignatura. Donats els càlculs de l'excel, en la mateixa taula podem observar com el mètode ja poleix els resultats amb decimals per a transformar-los en hores i minuts per a estudiar. La suma total d'hores que s'ha de dedicar a estudiar correspon exactament amb el total d'hores que confessa l'alumne que té per a estudiar. El sistema, però, resta un temps proporcional al total

d'hores disponibles per a que l'alumne no se senti massa ofegat per l'estudi, donat que estem parlant d'uns períodes on l'estrès, l'angoixa, la inseguretad i l'autoestima o l'autoconcepte de l'estudiant no es troben en el seu millor moment, normalment.

- Distribució d'hores d'estudi diària: aquesta graella ofereix la planificació pròpiament dita a l'alumne. En ella es presenten totes les setmanes implicades en el procés d'avaluació i hi consten els exàmens i la seva data de realització i les hores que l'alumne ha de dedicar diàriament a l'estudi. Aquestes hores estan especificades per assignatura. A més, s'intenta de repartir les hores cada dia segons la dificultat que presenten per a l'alumne, intentant intercalar 1 hora d'una assignatura complicada per a ell amb 1 hora d'estudi d'una assignatura més senzilla, amb l'objectiu que les hores que haurà d'estar treballant siguin el menys estressants possibles, a més d'intentar assolir el màxim aprofitament d'aquest temps. En els annexos [5](#), [6](#) i [7](#) es poden observar aquestes taules corresponents als alumnes als que se li va aplicar, finalment, aquest mètode.

Taula 1. Correspondència entre l'estat d'ànim i el factor de correcció a aplicar

Descripció	Factor correcció
Eufòric/a	1,4
Molt content/a	1,3
Content/a	1,2
Animat/da	1,1
Normal	1
Desanimat/da	0,9
Trist/a	0,8
Molt trist/a	0,7
Deprimid/da	0,6

Font: elaboració pròpia

- Estat d'ànim: a manca de valorar-lo de forma més sistematitzada, es té en compte només en el moment que l'alumne omple les dades esmentades amb anterioritat (veure Taula 1).

Taula 2. Correspondència entre la proximitat de l'examen i el nivell de dificultat a aplicar.

Proximitat	Nivell
1-2 dies	10
3-4 dies	9
5-6 dies	8
7-8 dies	7
9-10 dies	6
11-12 dies	5
13-14 dies	4
15-16 dies	3
17-18 dies	2
19-20 dies	1

Font: elaboració pròpia

- Taula de proximitat: en aquesta altra figura hi consten les equivalències entre els dies que queden per a la realització de l'examen i el factor de correcció a aplicar en el càlcul dels relatius de la Figura 1 (veure Taula 2).

PARTICULARITATS:

En aquest apartats es descriuran les diferents aplicacions del mètode segons l'alumne, donat que es tracta d'un sistema personalitzat i diferents per a cada estudiant.

A les alumnes de fora d'Orienta (JC i AMM) se'ls va aplicar el mètode originari, és a dir, sense tenir en compte les expectatives ni els antecedents acadèmics per assignatura. Se'ls va demanar exclusivament les hores que tenien disponibles, les dates dels exàmens i la dificultat percebuda per a cada assignatura.

La planificació de JC es pot veure en l'[annex 5](#). Es tracta d'una alumna amb molt bons resultats previs a aquest curs lectiu, que en canviar d'escola (i passar de l'E.S.O. al Batxillerat) ha notat un canvi espectacular en el seu rendiment acadèmic. Ha passat d'una mitjana molt propera a l'excel·lent a suspendre 3 assignatures en les proves prèvies a la primera avaluació del curs. Aquests resultats han provocat en JC una ansietat considerable que l'ha portat a tenir vòmits, a plorar en repetides ocasions i a sentir-se perduda

quant a la seva planificació d'hores d'estudi, principalment. Ha manifestat la necessitat d'estudiar moltes hores cada dia (40 hores setmanals). Aquesta manifestació és pròpiament un rebot als seus mals resultats i, de fet, reconeix que durant la primera setmana "es va atabalar molt", mostrant-se molt nerviosa i preocupada pels exàmens que venien. En l'apartat corresponent veurem els resultats obtinguts, així com les conclusions preses.

La planificació corresponent a l'AMM es pot veure a l'[annex 7](#). En ell podem observar que disposa de 24 hores setmanals per a estudiar. L'AMM no és el primer cop que fa servir aquest mètode i ja hi està familiaritzada. Reconeix que no ha seguit totes les hores programades, però aquest aspecte serà analitzat també amb posterioritat, en tractar dels resultats, de la discussió i de les conclusions.

Ja dins del centre, parlarem de l'alumna JG. Aquesta alumna de 2n. de Batxillerat, de la qual ja no s'inclou la planificació que se li va realitzar ni els resultats dels qüestionaris d'expectatives, no va poder seguir la mateixa atès que va abandonar el centre per problemes familiars i per desavinences entre aquests familiars i el propi centre, per causes que no venen al cas.

En XR va disposar d'una planificació que, inicialment no va poder seguir per les interferències sofertes a causa del Treball de Recerca. Per causa que jo no puc assistir a Orienta amb la freqüència que m'agradaria, no va ser possible l'adaptació de la planificació amb la idoneïtat que hauria estat desitjable per al correcte funcionament del procés. En XR va seguir una altra planificació, que podríem anomenar estàndard proporcionada pel propi centre. En conseqüència tampoc s'inclouen els seus paràmetres sobre les expectatives ni la seva planificació en els annexos.

Vaig sol·licitar el canvi de dies de pràctiques (dimarts i dijous enlloc de dimecres i dijous) per a poder assistir amb més assiduitat als alumnes que tenien la planificació amb mi, atès que eren els dies que ells acudien al centre, però em van demanar que seguís amb els dies establerts donat que els interessava que, amés del meu projecte, desenvolupés una tasca de seguiment setmanal amb una alumna diagnosticada amb TDAH, ja que la

relació amb ella és molt bona i s'estan produint canvis molt satisfactoris en la seva conducta d'un temps ençà.

Per últim, l'AMP. En aquest cas el seguiment ha pogut ser més intensiu. Assisteix més dies al centre i he coincidit dos dies a la setmana amb ell. Trobarem la seva planificació inicial a l'[annex 6](#). S'han hagut de fer varis canvis sobre aquesta planificació per causa de canvis en les dates d'exàmens i en la disponibilitat horària de l'alumne. Aquest aspecte, el de retocar la planificació amb posterioritat, és un dels dèficits que presenta aquest mètode: adaptar sobre la marxa possibles incidències de forma automàtica sense haver d'introduir les dades de nou, però en treballs posteriors aquest aspecte serà millorat i solucionat, donat que s'està pendent de proveir el mètode d'un programa informàtic també inèdit i innovador que contempli totes les possibilitats tècniques i totes les contingències que puguin esdevenir.

A aquest alumne sí se li van passar els qüestionaris sobre les expectatives (de la mateixa manera que a JG i a XR), amb els resultats següents (veure Annex 9 per a comprovar les escales de resultats i les seves explicacions corresponents):

- Estudis: 18 punts (Factor de Correcció: 1). El factor de correcció (FC) de cada un d'aquests 5 tipus diferents d'expectatives s'aplica a la darrera tipologia combinada (ponderació d'expectatives) per a obtenir el factor de correcció final.
- Professors: 13,5 punts (FC: 1,1).
- Familiars i companys: 13 punts (FC: 1,1).
- Eficàcia: 15 punts (FC: 1,1).
- Resultats: 11,5 (FC: 1,1).
- Ponderació d'expectatives: en aquest apartat es tracta d'avaluar la importància que l'alumne confereix a cada tipus d'expectativa. El valor resultant serà el factor de correcció final que s'aplicarà a la Taula 1 sobre la dificultat percebuda transformant-la en la dificultat corregida, que serà la que servirà finalment per a calcular, juntament amb la proximitat temporal, els relatius d'aquesta taula. L'AMP valora les seves expectatives amb l'ordre següent (de més important a

menys): familiars i companys (entorn), professors, estudis, resultats i eficàcia. Aquest ordre demostra, principalment, que per a ell és molt important l'opinió del seu entorn (tant el familiar com l'acadèmic) i que la seva confiança en les seves pròpies capacitats i en la correspondència del seu esforç amb els resultats que pot obtenir deixen molt a desitjar.

Està clar que s'haurà d'incidir en aquests darrers aspectes per a la millora general de l'alumne. Treballar sobre la seva confiança personal, sobre la importància que cal atorgar a l'esforç i el fet de relativitzar l'opinió que té la resta de la gent sobre tu i sobre el que fas seran ingredients a millorar en properes avaluacions.

El factor de correcció es calcula multiplicant el número d'ordre de cada tipus d'expectatives en les prioritats o les preferències de l'alumne (5 per al més important i 1 per al menys significatiu) pel factor de correcció individual obtingut en cada qüestionari i dividint el total per la suma dels números d'ordre (15). En el cas de l'AMP el factor de correcció final és el següent:

$$\frac{(5 \times 1,1) + (4 \times 1,1) + (3 \times 1) + (2 \times 1,1) + (1 \times 1,1)}{15} = 1,073$$

Aquest és al valor que se li haurà d'aplicar a la dificultat percebuda per a cada assignatura per a establir, juntament amb el valor del factor de correcció dels antecedents acadèmics, la dificultat corregida final.

Taula 3. Correspondència entre les qualificacions genèriques i el factor de correcció proposat pel Mètode Llisterra

Qualificació	FC
Excel·lent	1
Notable	1,1
Bé	1,3
Suficient	1,5
Insuficient	1,7
Molt deficient	1,9

Font: elaboració pròpia

Pel que fa, per acabar, als antecedents, l'AMM va obtenir en les qualificacions immediatament anteriors a aquest període d'avaluacions, uns resultats, els quals, segons la taula d'equivalències entre les qualificacions i el seu factor de correcció (veure Taula 3), a aplicar en la Figura 1, ens ofereix els següents factors de correcció personals per assignatura (veure Taula 4).

Taula 4. Correspondència entre les qualificacions obtingudes per l'alumne AMP i el factor de correcció proposat pel Mètode Llisterri

Assignatura	Qualificació	FC
Biologia i Geologia	5	1,5
Ciències socials, geografia i història	5	1,5
Educació èticocívica	5	1,5
Educació física	8	1,1
Física i química	7	1,1
Anglès	4	1,7
Català	5	1,5
Castellà	6	1,3
Matemàtiques	8	1,1
Alemanys	6	1,3

Font: elaboració pròpia basada en les qualificacions de l'alumne AMP al final del curs 2011-2012

Aquest altres factors de correcció s'han utilitzat per a ponderar, de la mateixa manera que els que provenien dels qüestionaris de les expectatives, la dificultat percebuda i ajustar-la més a la realitat. En aquest cas no es deixa tot a la subjectivitat de l'opinió de l'alumne sinó que, tenint en compte els resultats anteriors per a les mateixes matèries, ens acostem significativament més a les dificultats reals que les esmentades assignatures tenen per a l'estudiant optimitzant encara una mica més les hores d'estudi de cadascuna d'elles a les necessitats de l'alumne.

La intenció és la de reflectir tota l'evolució dels alumnes al llarg dels cursos acadèmics de forma gràfica (veure l'[annex 8](#) per copsar un exemple) per a que serveixi de motivació extra per a l'alumne si va veient una evolució favorable, com s'espera amb el seguiment perllongat d'aquest mètode.

5. RESULTATS:

S'exposen a continuació els resultats globals obtinguts pels alumnes en el període d'una sola avaluació corresponent al primer trimestre del curs 2012/2013 de forma individual.

- AMM: aquesta alumna de 1r. de Batxillerat mostra, acadèmicament, aquestes qualificacions (veure Taula 5):

Taula 5. Qualificacions d'AMM a finals de 4t. d'ESO i al primer trimestre de 1r. de Batxillerat

ASSIGNATURA	QUALIF. FINAL 4T. d'ESO	QUALIF. 1R TRIMESTRE 1R. Batx.
Ciències socials	5	-
Educació eticocívica	8	-
Educació física	7	7
Ll. Castellana	5	4
Ll. Catalana	5	2
Matemàtiques	5	-
Projecte de recerca	6	-
Ll. Estrangera	5	3
Biologia i geologia	5	-
Llatí	7	3
Música	6	-
Psicologia i sociologia	-	6
Literatura castellana	-	5
Hª. del món contemporani	-	2
Filosofia	-	3
CC. del món contemporani	-	1

Font: elaboració pròpia basada en les qualificacions de l'AMM a finals del curs 2011-2012 i al primer trimestre del curs 2012-2013

Aquesta estudiant ha realitzat el pas de l'ESO al Batxillerat. En aquests casos se solen advertir descensos acusats en les qualificacions per la diferència d'esforç exigit en les dues etapes que acostumen a descriure tant els alumnes com el professorat d'aquests cursos. El fet del canvi de cicle (fet que comporta en moltes ocasions l'estudi d'assignatures noves per als alumnes, 5 en aquest cas concret, per exemple) i, en molts d'altres casos, a més, el canvi de centre com veurem en una altra de les nostres alumnes, poden derivar amb facilitat en un descens del rendiment acadèmic de l'estudiant.

Cal tenir en compte que la primera columna de qualificacions de la Taula 5 mostra les qualificacions obtingudes per l'AMM després de les recuperacions pertinents, atès que abans de les mateixes el nombre de matèries no aprovades ascendia a 7 (curiosament, les mateixes que en l'avaluació actual de 1r. de Batxillerat).

Un cop argumentat això és procedent reconèixer que l'esforç de l'alumna tenint en compte el canvi de cicle acadèmic, les noves assignatures i la dificultat creixent dels estudis (que queda més patent en canviar de l'ESO al Batxillerat que quan es passa de 3r. a 4t. d'ESO) no ha derivat en uns resultats excessivament bons però podrien haver seguit de forma més evident una corba clarament descendent.

En aquest cas el Mètode Llisterra ha dota l'alumna d'una sistematització de tasques i d'una organització del temps que l'ha fet disposar de més autoconfiança i d'una menor inseguretats en ella mateixa: *"m'ha anat molt bé perquè m'ajuda a organitzar les hores d'estudi. Descanso entre 5 i 10 minuts cada hora. Em va bé perquè com vaig calculant el temps penso que només em queda una hora i em motiva més"*, fent ús de les seves pròpies paraules.

És necessari dibuixar el seguiment que s'ha realitzat d'aquest mètode en aquest cas tenint en compte que, donat un canvi en les dates d'exàmens, es van canviar dues de posició en la graella sense deixar afectat el nombre total d'hores d'estudi per cap assignatura. L'AMM ha realitzat un seguiment del mètode d'un 70%, aproximadament.

Cal subratllar que aquesta alumna mostra alguna dificultat de concentració i de perseverança en l'estudi. Sembla reflectir, a més, alguna limitació en la comprensió dels enunciats amb la dificultat que això comporta no només en les matèries de llengües sinó a l'hora de fer un examen de qualsevol assignatura. Caldria treballar a partir d'ara en solucionar aquests dèficits detectats de comprensió, de concentració i de constància en els estudis. Aquest mètode permet

portar-nos a considerar, doncs, que cal incidir en aquest cas en tasques de concentració, en exercicis de comprensió de textos de dificultat creixent i progressiva i en treballar la constància en la feina, a banda d'intentar aconseguir el seguiment del 100% en la planificació, fet que acostaria les hores d'estudi per assignatura a la dificultat real de cada matèria per a l'alumna, ja que les hores planificades que no s'acostumen a seguir solen correspondre a assignatures que l'alumna considera més complicades per a ella.

En aquest cas no es van administrar els qüestionaris sobre les expectatives ja esmentats amb anterioritat ni els factors de correcció provinents dels resultats acadèmics anteriors, així és que no pot adivinar-se quins factors de les seves expectatives poden ser abordats per a una millora integral.

Tampoc no poden advertir-se diferències significatives entre els resultats obtinguts en les matèries de ciències en comparació a les de lletres.

En els aspectes psicosocials de l'alumna no s'ha observat una millora en ingredients com l'autoestima o la confiança en si mateixa atès que el nombre d'assignatures suspesa ha significat un trasbals per a ella, encara que a nivell professional se li hauria d'argumentar els termes abans esmentats per a fer-li veure que no ha d'estar tant decebuda, ja que d'alguna manera, i tenint en compte la seva trajectòria com a alumna no ha realitzat cap pas enrera però que sí n'hi queden molts per fer cap endavant i que, amb esforç i ajuda, podrà aconseguir-ho.

- JC: cal ressaltar que, potser veient que els resultats en aquest cas sempre han estat bons, o potser perquè la dificultat de les matèries ha anat *in crescendo*, cada curs ha anat minvant lleugerament la qualificació global (des de 1r. fins a 3r. d'ESO):
 - 1r. d'ESO: 9,11
 - 2n. d'ESO: 8,11
 - 3r. d'ESO: 7,64

El quart curs va començar molt forta i va descendir de rendiment mínimament a mesura que han anat passant les avaluacions, encara que de manera pràcticament imperceptible.

Es tracta d'un cas en què, clarament, la importància o la influència dels aspectes psicològics s'han situat molt per sobre dels acadèmics en bona part dels seus inicis al Batxillerat. Aspectes com la seguretat en si mateixa, l'autoconfiança, l'autoestima o la percepció de les pròpies capacitats o el locus de control van ser "atacats" de bon principi per un sistema i per un centre nous i per un volum de continguts curriculars major.

Aquesta altra alumna pateix el mateix procés que l'anterior quan canvia de cicle (de l'ESO al Batxillerat): nota un canvi notable en la metodologia d'avaluació i en els nivells exigits en les assignatures, a banda de fer 6 assignatures noves. A més, en aquest cas hi ha hagut un canvi de centre educatiu per no disposar de Batxillerat l'anterior centre.

En ser una alumna acostumada a "*no suspendre mai*", en paraules de la seva mare, el fet de suspendre tres assignatures en les preavaluacions (Història del món contemporani, Economia i Economia de l'empresa que, a més, han estat de les noves assignatures que ha està cursant l'alumna aquest any) l'ha portat a una angoixa molt important, fins arribar a plorar o a vomitar en diverses ocasions pel fet de no veure solució per als seus problemes. A més, segons les seves pròpies paraules "*el volum de les matèries no té res a veure amb el que tenia fins ara. Espero acostumar-me al nou ritme de treball*". Es tracta d'una estudiant amb una mitjana (de 1r. a 3r. d'ESO, de 8,33).

En aquest cas tampoc no van ser administrats els qüestionaris sobre les expectatives ni els factors de correcció provinents dels resultats acadèmics anteriors, així és que tampoc no pot adivinar-se quins factors de les seves expectatives poden ser abordats per a una

millora integral. Els resultats acadèmics són els que mostra la Taula 6.

Taula 6. Qualificacions de JC a finals de 4t. d'ESO i al primer trimestre de 1r. de Batxillerat

ASSIGNATURA	QUALIF. FINAL 4T. d'ESO	QUALIF. 1R TRIMESTRE 1R. Batx.
C. Món contemporani	-	5,8
Ed. Física	6,5	6
Filosofia i ciutadania	-	6,6
Ll. Castellana i literatura	9	6,3
Ll. Catalana i literatura	8	5,8
Ll. Estrangera (anglès)	8,3	6,8
H ^a del món contemporani	-	5,6
Economia	-	5,7
Economia de l'empresa	-	6,4
Matemàtiques aplicades a les c. socials	-	5,7
Biologia i geologia	9	-
Matemàtiques	8,4	-
CC. socials, geografia i història	9	-
Informàtica	8	-
Segona llengua estrangera (francès)	8,1	-
Projecte de recerca	8,3	-
Activitats alternatives a la religió	7	-

Font: elaboració pròpia basada en les qualificacions de l'alumna JC a finals del curs 2011-2012 i al primer trimestre del curs 2012-2013

És important fer notar que l'aplicació del Mètode Llisterri en la JC no es va produir des del principi del curs, de la mateixa manera que ens els altres dos casos (cosa que, sens dubte hauria retornat uns beneficis per als alumnes és importants), sinó que es va iniciar amb posterioritat a la preavaluació quan l'alumna es va espantar perquè havia suspès tres assignatures. Es quantifica el seguiment del mètode, en aquest cas, al voltant d'un 75%.

El fet principal ha estat que l'excessiva confiança en les seves possibilitats en començar el Batxillerat, confiança fonamentada disposant d'aquest excel·lent currículum en l'ESO, la que la va fer caure en una manca d'esforç personal que ha anat augmentant des de la preavaluació, com ha fet notar la seva tutora en el seu butlletí de qualificacions: "*S'ha notat un progressiu esforç en els teus hàbits*

d'estudi i de treball, tot i que ha arribat massa tard. Esperem que a la segona avaluació ens puguis mostrar tot del que ets capaç! Ànims!".

L'alumna ha vist que té capacitat sobrada per a afrontar aquests estudis, però que tal vegada en aquest cicle necessitarà esforçar-se més que a l'ESO, i aquesta és una lliçó que sembla haver après després de passar-ho tant malament. El que no vol perdre és l'hàbit i la planificació d'estudi i ha demanat que se li torni a aplicar el mètode quan conegui les dates dels exàmens de la segona avaluació, de la mateixa manera que han fet la resta dels estudiants que han col·laborat en aquest projecte i algun més que no ha pogut ser inclòs aquest cop.

- AMP: aquest darrer alumne reflecteix, en la Taula 7, la diferència entre les qualificacions d'una avaluació inicial (equivalent a una preavaluació) i les del primer trimestre. No es disposen de les dades d'anteriors cursos.

Taula 7. Qualificacions d'AMP a l'avaluació inicial i al primer trimestre de 4t. d'ESO

ASSIGNATURA	AVAL. INICIAL 4T. d'ESO	QUALIF. 1R TRIMESTRE 4T. d'ESO
Matèries alternatives 4	6	6
Biologia i geologia	5	6
Ciències socials, geografia i història	5	6
Educació eticocívica	5	5
Educació física	8	7
Física i química	7	4
Llengua estrangera (anglès)	4	2
Llengua catalana i literatura	5	6
Llengua castellana literatura	6	5
Matemàtiques	8	7
Segona llengua estrangera (alemany)	6	5

Font: elaboració pròpia basada en les qualificacions de l'alumne AMP a l'avaluació inicial del curs 2012-2013 i al primer trimestre del mateix curs

En aquest cas no s'ha produït cap canvi de centre ni de cicle. L'AMP ha realitzat una avaluació inicial, suspent una assignatura, en l'inici del curs on segons la seva opinió "*al principio siempre te pones más. No conoces a todos los profesores y quieres empezar cayendo más o menos bien*".

En aquesta ocasió s'han esdevingut tres canvis de dates d'exàmens, complicant de forma significativa l'evolució i el seguiment de la planificació que ofereix el mètode. El problema més important ha estat que aquests canvis han succeït sense cap marge temporal de maniobra (d'un dia per l'altre), fet que també ha ens ha estranyat força, tant al centre Orienta com a mi.

Un altre dels inconvenients que m'he trobat ha estat que l'alumne no sabia exactament el temari que li entrava a cada matèria per a l'examen. Hem trobat problemes amb l'agenda, en el sentit que no cada dia tenia apuntat les tasques que li pertocava realitzar perquè l'estudiant *"me'n refio molt de la meva memòria"*.

S'ha detectat un aspecte que no es correspon amb el desenvolupament òptim que, a partir de Piaget, li correspondria a aquest alumne en el moment en que relata que la planificació li va molt bé perquè d'altra manera no sap com organitzar-se el temps per als exàmens, però que ha trobat a faltar que cadascuna de les fraccions de temps que consten en la graella no concretés més en el tipus de tasca que havia de fer. Per exemple, si un dimecres havia d'estudiar una hora de socials i una d'alemany, l'AMP hauria preferit que se li especificués: "dimecres 1 hora de socials (has de fer un resum del punt 4.3 del tema 2 del llibre i repassar-te els tres punts anteriors).

Respecte a aquest extrem, l'autor no considerava que a un alumne de 4t. d'ESO se li hagués d'especificar fins a aquest punt. Després d'una conversa amb ella, la psicòloga del centre Orienta em va confirmar que no és corrent que a un alumne d'aquesta edat se li hagi de concretar fins a aquest punt, però que s'està treballant amb la seva autonomia acadèmica i personal, atès que és molt dependent d'algun adult del seu entorn familiar i necessita que li donin les coses pràcticament mastegades.

Segons la Taula 7 es pot observar com l'AMP, comparant els resultats d'ambdues mesures, varia molt poc significativament les

seves qualificacions. En tres de les assignatures augmenta un punt la seva nota, mentre que en sis d'elles la disminueix. Entre aquestes sis assignatures es troben les dues matèries que l'AMP ha suspès (una d'elles a causa de la mala actitud a l'aula). Cal tenir molt en compte, aspecte indispensable per a aquest autor, que el seguiment de la planificació per part de l'alumne ha estat molt poc superior al 50%, i d'aquesta manera (valorant també el fet que és el primer contacte de l'alumne amb aquest nou sistema) és força complicat extreure resultats més positius.

Des d'aquestes línies, però, pot traslladar-se certa satisfacció per la predisposició de l'alumne per al futur, per l'adquisició de determinats hàbits per la seva part i pels petits passos fets al llarg d'aquest procés quant a l'autonomia personal de l'alumne.

6. CONCLUSIONS I PROSPECTIVA:

CONCLUSIONS:

Aquest mètode no oferiria tota la seva potencialitat si no anés acompanyat, amb posterioritat a la seva primera aplicació i avaluació dels resultats, dels instruments que es proposen en la part teòrica quan, en parlar de la perspectiva constructivista, s'al·ludeix a la necessitat de conjugar-lo amb el fet d'incidir en tot l'entorn de l'alumne.

Incidir en tot l'entorn de l'alumne significa definir aquells aspectes més purament acadèmics que és necessari reforçar, aquells ingredients de l'entorn familiar i social que es requereix enfortir i aquells paràmetres psicològics de l'alumne en que sigui menester de treballar-hi.

El Mètode Llisterra, a banda d'ajudar l'alumne a organitzar-se molt millor el seu treball en èpoques d'avaluacions (i amb la possibilitat d'ampliar aquest recurs a tot el curs escolar, amb algunes adaptacions que s'estan estudiant referides a les percepcions de dificultats de les assignatures i a l'afegit d'algunes variables sobre la incidència de tasques o de deures que se'ls demana als alumnes al seu centre escolar i de les activitats extraescolars que

puguin realitzar), possibilita deixar al descobert algunes de les dificultats que presenta l'alumne en diferents matèries.

Aquest recurs pot ser de molta utilitat per a decidir on s'ha de treballar més amb l'alumne amb posterioritat. Els tests d'habilitats, d'intel·ligència, d'aptituds, etc. poden quedar-se curts a l'hora de valorar diferents aspectes de l'estudiant quan ens cal un període de temps significativament ampli per a determinar alguns constructes. Aquest mètode permet d'analitzar les capacitats i les limitacions dels alumnes en determinades matèries quan aquest ha tingut temps d'estudiar de manera natural, és a dir, en el seu propi context físic de treball i amb tota l'espontaneïtat que li proveeix el seu dia a dia. Aquest mètode pot acabar essent també, per tant, una eina de diagnòstic (amb les reserves pertinents) que permeti de respondre el professional diverses preguntes que s'hagi formulat al respecte de l'alumne.

M'agradaria ressaltar la necessitat d'un seguiment continuat en el temps d'aquest mètode. Aquest sistema no està pensat per fer-se servir tan sols per a solucionar el problema de la planificació del temps d'estudi en èpoques d'avaluacions quan l'alumne no sap com dur-la a terme.

Tanmateix té com a objectiu, a banda d'optimitzar les hores d'estudi per assignatura tenint en compte les especificitats de l'alumne quant a les percepcions que té sobre la dificultat de les matèries, respecte a les expectatives de què disposa i referent als antecedents acadèmics que presenti, el de reflectir o de detectar tots aquells aspectes que es considerin rellevants per al correcte desenvolupament integral de l'alumne i no només des de l'aspecte acadèmic. És important, doncs, familiaritzar el mètode amb l'alumne des del primer moment, des de l'inici del curs i no com a solució d'urgència a un període d'avaluacions determinat. Només així podrà oferir totes les seves potencialitats si, a més, el sabem combinar amb d'altres eines de la manera més eficient i tenint sempre en compte la perspectiva constructivista que és la visió holística que pot ajudar l'alumne de forma més àmplia.

La principal conclusió a la que porta aquest treball és que la individualització i l'especialització han de ser línies a seguir en l'educació dins del possible.

Aquest dos aspectes són de vital importància si volem oferir als nostres infants un desenvolupament integral adequat en tots els vessants de la seva vida, encara que comencin per tenir el seu origen en l'aspecte acadèmic. La instrucció i els mètodes per a tots igual han de deixar espai a la personalització i a les necessitats específiques de cada estudiant.

Aquest mètode intenta ajustar-se a aquest objectiu: aconseguir que cada alumne disposi d'una planificació pròpia i única en funció de les seves característiques, de les seves capacitats i de les seves limitacions per a, posteriorment, copsar aquells ingredients en els que ha de millorar i aquells altres que ha de mantenir o potenciar. Per a dur a terme aquesta immensa tasca cal estar present en tots els prismes que envolten l'alumne i no oblidar-se'n de cap. Seria absurd centrar-se en el vessant acadèmic pensant que d'aquesta manera podrà "aprovar totes les assignatures" (expressió de la que no em considero amic, perquè és un mal plantejament d'inici). I seria absurd per dos motius:

- Perquè per a "aprovar totes les assignatures" del curs no n'hi ha prou amb treballar els aspectes purament acadèmics, donat que en el rendiment de l'alumne n'hi incideixen d'altres amb arrels, en ocasions, molt llunyanes del centre escolar o de l'escriptori que l'alumne té a casa seva, i per aquest motiu és tant important introduir-se en la resta de cubicles de la vida de l'alumne.
- Perquè "aprovar totes les assignatures" del curs no significa que les possibles limitacions de l'alumne s'hagin extingit tot d'una. El sistema educatiu de què disposem no permet fer l'analogia entre els resultats acadèmics i les competències bàsiques que fan del desenvolupament de l'alumne un tot, limitant-nos d'aquesta manera a una sola cara d'aquest desenvolupament.

Respecte al locus de control, sembla acomplir-se la hipòtesi que defensa que els individus amb un locus de control intern tendeixen a obtenir millors resultats acadèmics que els que el tenen extern. Segons Bolívar i Rojas (2008), el locus fa referència a "*una expectativa o a una creencia del modo como el ambiente social o la actitud interior, afecta la vida de una persona*".

Day, 1999; Pelletier, Alfano i Fink, 1994; Rimmerman, 1991; Valle, González, Núñez, Vieiro, Gómez i Rodríguez, 1999; citats a Oros, 2005) ens fan notar que els individus amb locus de control intern són millors alumnes, menys dependents, menys ansiosos, es manegen millor enfront de les diferents tensions i problemes de la vida, tenen major autoeficàcia i presenten millor ajustament social.

Aquest constructe està molt relacionat amb l'estil d'aprenentatge i amb l'estil cognitiu, aspectes que es treballaran en el futur per a mirar de completar aquest mètode i que poden oferir noves eines d'anàlisi de forma prospectiva. Bolívar i Rojas (2008) asseguren que els estudiants amb un locus de control intern tenen la tendència a estructurar un estil d'aprenentatge més permanent que els que el presenten extern.

Oros (2005), en un treball on reflecteix l'evolució del concepte de locus de control acaba afirmant que aquest constructe està format per fins a sis dimensions

JC sembla disposar, després dels comentaris de l'alumna a través de la seva mare, i d'aquesta mateixa (únic contacte del que he pogut disposar), d'aquest tipus de locus de control intern. L'alumna sap que ha estat capaç d'aprovar sempre (sense haver hagut de fer mai cap recuperació) totes les assignatures fins ara. El fet de suspendre tres matèries a la preavaluació ha desgavellat les seves expectatives i la seva percepció de control, passant a considerar-se de forma inconscient una persona amb locus de control extern, ja que va arribar a pensar que no podia controlar la situació i que per més que s'esforcés no tindria la capacitat per a fer-ho, com una mena d'indefensió apresada. Més que un canvi en el locus de control, el succés ha estat un canvi en l'autopercepció de les pròpies capacitats. Un canvi de localització del control no s'esdevé en unes setmanes i requereix un temps de feedbacks per part de l'individu per a anar comprovant les hipòtesis conscients o inconscients que es va plantejant per a respondre's totes les qüestions relatives a l'arrel del seu control. Del control sobre els seus èxits i fracassos, i del control sobre les seves habilitats i limitacions. A més, aquests trets poden canviar només "*con esfuerzo y técnicas adecuadas y con un cierto tipo de ejercicios*" (Bolívar i Rojas, 2008).

Pel que fa a les percepcions de les dificultats de les matèries i els resultats obtinguts (i també les qualificacions de la preavaluació) cal dir que en la JC coincideixen molt bé les puntuacions donades amb les assignatures que li han significat més problemes en la preavaluació i en l'avaluació.

AMM, quan parla de la dependència dels seus resultats a com es vulgui plantejar l'examen per part del professor té, en canvi, una predisposició cap al locus de control extern, vinculant els seus resultats a aquest tipus de circumstàncies, atès que considera que ja estudia prou hores. En aquest cas, tanmateix, no coincideixen massa les percepcions sobre la dificultat de les assignatures per part de l'alumna amb les qualificacions obtingudes, atès que hi ha una matèria puntuada amb un 6 sobre 10 quant a la seva dificultat i en la que, a part de l'Educació Física, ha tret la més alta qualificació de totes, potser perquè hi ha posat més esforç de la seva banda. En sentit contrari, Català havia estat puntuada amb un 7 sobre 10 quant a la seva dificultat i la qualificació obtinguda ha estat la segona més dolenta de totes 10 assignatures.

AMP sembla, per altra banda, conjugar el tipus de locus de control dependent de l'assignatura en la que es mou. En aquest cas, l'alumne ha suspès dues assignatures i els motius que hi troba estan relacionats amb la mala sort en un dels casos (objectivament, el professorat atribueix el seu suspens a la falta de bona conducta) i a la manca de treball en l'altre. L'alumne entén que no podria haver aprovat de cap de les maneres la primera de les assignatures perquè la seva sort estava ja determinada pel professor; en canvi, en el segon dels casos, està convençut que podria haver aprovat si s'hagués esforçat una mica més.

Es dóna la circumstància, a més, que la primera de les matèries suspeses estava considerada per aquest estudiant com a força assequible i la segona com a més complicada (es tracta, a més, de l'única assignatura que aquest alumne va suspendre a la preavaluació). Aquest fet sembla reflectir, si més no, la sinceritat de l'alumne a l'hora de valorar la percepció sobre la dificultat de les seves assignatures, element important per a aquest mètode.

Si, com ens fa notar Oros (2005) dins de les creences de control "*pueden distinguirse aquellas que se relacionan con la localización del dominio y aquellas que se relacionan con la eficacia para ejercerlo*", un estudi profund del locus de control (intern o extern) i un aprofundiment en l'anàlisi de les expectatives ja més esmentades en aquest projecte (principalment les descrites per Bandura, 1997), relacionats amb el Mètode Llisterra pot dotar el futur del mètode d'una riquesa afegida que contribuiria a completar determinats aspectes potser encara coixos en aquest treball.

PROSPECTIVA O FUTURES LÍNIES D'INVESTIGACIÓ: [\(tornar\)](#)

Aquest mètode endegat amb aquest projecte i aquestes pràctiques permet visualitzar unes millores per al futur que poden oferir un ventall més ampli de les seves actuals aplicacions. La seva administració permet adequar de forma totalment individualitzada les hores d'estudi dels alumnes segons les dificultats que troben en cada assignatura; en funció també de la distància entre el dia inicial de la planificació i l'examen; en base a les expectatives de cada estudiant sobre determinats aspectes de la seva vida acadèmica i personal; i atenent finalment als antecedents de les seves qualificacions.

Posteriorment a l'avaluació dels seus resultats immediats, però, cal seguir treballant. Queda un llarg camí que només requereix de la continuïtat per a donar els seus buscats objectius finals: mitjançant l'anàlisi dels resultats acadèmics, socials i personals assolits és necessari readaptar el mètode a cada estudiant de forma més acurada. Després de visualitzar, mitjançant les qualificacions dels alumnes i la valoració del locus de control trobat en cadascun d'ells (aspecte en el qual cal incidir a través de l'elaboració d'una entrevista tipus que podrà ser adaptada al cas en cada moment), es fa imprescindible continuar amb el procés.

Aquest procés inclou, per una banda, una intervenció sobre el mateix constructe del locus de control (principalment en el cas de resultar extern) i sobre la millora de totes les expectatives de l'alumne que han estat valorades amb anterioritat al període d'avaluacions, així com l'adequació de la ponderació que d'aquestes ha fet l'estudiant i que dóna una indicació del seu sistema de valors a l'hora d'enfrontar-se a un període d'avaluacions.

Ambdós constructes, locus de control i expectatives, poden treballar-se mitjançant diferents estratègies, derivades de la perspectiva constructivista (donat que tot el seu entorn és clau per a abordar el seu desenvolupament integral), dirigides a l'optimització gradual de l'autoconcepte de l'estudiant i de la seva autoestima:

- Afavorint la identificació de l'alumne amb el seu centre escolar i amb el seu professorat amb l'objectiu que l'estudiant no vegi aquests factors de la seva educació com a aliens a la seva vida o com a enemics per a ell sinó com a elements aliats en el seu desenvolupament.
- Desenvolupant unes estratègies de conscienciació de les pròpies capacitats i limitacions de l'alumne per tal que sigui el més conscient possible d'on són els seus punts forts i els seus punts febles.
- Facilitant a l'alumne les eines necessàries per a combatre els possibles dèficits que pugui presentar en el procés d'ensenyament/aprenentatge i que s'hagin pogut visualitzar en el procés engegat pel meu mètode, o amb posterioritat gràcies als indicis que aquest hagi desvetllat.

I, per altra banda, treballar sobre els aspectes més purament acadèmics en funció dels resultats i les qualificacions obtingudes en les avaluacions. Es tracta, com esmentava en l'apartat teòric, que l'alumne millori de forma progressiva les seves competències bàsiques per a reflectir aquests avenços en les seves qualificacions i, d'aquesta manera, en el global del seu cicle vital:

- En primer lloc cal definir amb precisió on estan localitzades les llacunes de l'alumne i en relació amb quins aspectes cal incidir en una futura intervenció amb ell.
- En segon lloc cal tenir molt clar que la perspectiva constructivista ens pot acabar oferint totes les eines necessàries per a l'abordatge de la intervenció. És requisit indispensable que l'alumne tingui clar que ell és una part important de la construcció del coneixement que

genera en si mateix i en els seus companys (el treball cooperatiu a l'aula o fora d'ella pot ser de molta utilitat en aquest sentit).

- En tercer lloc, cal ajudar l'estudiant a saber estudiar. L'aprenentatge significatiu d'Ausubel i els ingredients que posa en joc ens poden permetre establir una bona base de coneixements previs de l'alumne per a que, a partir d'aquests, vagi construint la resta de coneixements que li seran necessaris, amb l'ajut de la seva competència cognitiva i de l'ajustament de les seves estructures i esquemes a mode de Piaget.
- En quart lloc no s'ha d'oblidar mai la vygotskiana Zona de Desenvolupament Proper de que disposa l'alumne per tal de no contemplar objectius inabastables ni quedar-nos curts en el seu progressiu desenvolupament.
- Finalment, és necessari que l'alumne disposi de la seva pròpia bastida bruneriana. El desenvolupament, no només acadèmic, de l'alumne requereix de persones properes dins del seu entorn que facin tasques d'acompanyament. Aquest acompanyament ha de proporcionar un recolzament fort en un principi per a anar-lo deixant de la mà a mesura que els objectius es vagin assolint. L'estudiant, d'aquesta manera, no se sentirà sol en tot aquest procés i anirà guanyant, indefectiblement, les competències que li calguin en ell.

El Mètode Llisterri en aquestes vessants d'actuació pot servir de matèria primera per al diagnòstic psicoeducatiu i com a eina important durant el mateix procés d'intervenció amb l'alumne. La retroalimentació que pot proveir als professionals de l'educació no passa desapercebuda per l'autor d'aquest treball ni per professionals del centre on aquest ha fet les pràctiques i per aquest motiu es planteja, si més no, tres línies d'investigació futures que s'exposen a continuació:

- a. A proposta d'una de les responsables del centre, es plantejarà la possibilitat d'oferir una ampliació de les planificacions que proveeix el mètode consistent en la realització d'una autoavaluació periòdica

del seguiment de l'horari d'estudi. En aquesta autoavaluació es pretén aconseguir que l'alumne sigui conscient del seu dia a dia de manera més eficaç. Es tracta que l'estudiant no només valori quan segueix i quan no segueix la planificació que se li ha lliurat després d'haver-se pres en consideració de forma molt important les seves percepcions, sinó que a més expressi els motius. L'objectiu és el d'implicar encara més l'alumne en el seu propi treball i estudi diari i dotar de més sentit per a ell aquest procés, amb la possibilitat afegida que pugui suggerir els avantatges i els inconvenients que aquest mètode li significa. A més, es planteja l'opció de refundre aquest mètode en una línia d'intervenció integral que aculli una iniciativa de treball de la mateixa responsable del centre que reculli els vessants més qualitius de l'entorn d'estudiant de l'alumne en on pugui oferir-se una metodologia holística que proveeixi l'estudiant de molts més recursos a l'hora d'abordar la seva etapa acadèmica i als professionals de l'educació, de més eines útils per a una intervenció òptima.

- b. Per altra banda, l'ambició del Mètode Llisterra va força més enllà: vol introduir-se en l'ampli ventall de trastorns de l'aprenentatge que trobem en els nostres estudiants. La intenció és la de poder donar una resposta com la que ofereix el mètode a tots els alumnes diagnosticats amb aquests diferents tipus de dèficits d'aprenentatge, proporcionant una vasta gamma de versions aplicables de forma específica per a cadascun d'ells. Per a assolir aquesta fita és necessari encara un exhaustiu estudi de les característiques que s'han de tenir en compte per tal d'adaptar les funcionalitats del mètode a cada trastorn, fet que es presumeix d'una utilitat encara per abastar, però innegablement enorme.
- c. Finalment, la posada en marxa d'un bloc (<http://metodellisterri.blogspot.com/>) que pugui ser una font d'informació i de debat ha esdevingut fa unes setmanes una realitat a la xarxa. Aquest bloc encara incipient pretén, en el futur, donar indicacions sobre el mètode objecte d'aquest treball i oferir un

suport virtual on els usuaris presents i futurs del sistema tinguin la possibilitat d'expressar les seves percepcions, els seus suggeriments, les seves opinions i les seves inquietuds respecte al mètode i a les seves aplicacions pràctiques. En l'actualitat, el bloc inclou algunes reflexions relatives als aspectes que es troben al voltant de l'estudiant quan s'enfronta a un període d'avaluacions i a la seva vida en general; algunes informacions relacionades amb ingredients com la motivació, les expectatives o la forma que tenen els pares/tutors d'enfocar l'educació dels seus fills; i estones d'esbarjo en els períodes on l'alumne es pot dedicar a descansar i que ofereixen visions una mica més lúdiques dels estudis i reflexions a l'entorn d'aspectes no tant relacionats amb ells.

Es planteja, de la mateixa manera, l'elaboració d'una aplicació mòbil, d'un programa informàtic també inèdit i propi, o d'una aplicació web amb l'objectiu de donar a conèixer de la forma més àmplia possible aquest mètode i assolir, així, la meta d'ajudar el màxim nombre possible d'estudiants. Una altra de les intencions de l'autor del Mètode Llisterra és integrar els diferents sistemes d'educació de diferents països del context proper a aquest per a fer-lo també accessible als usuaris corresponents.

Es tracta, en definitiva, de treballar en diferents direccions amb la fi d'aconseguir d'aquest mètode una eina útil, pràctica i que pugui significar algun dia la meua forma de viure la psicologia de l'educació que va indefectiblement lligada a la possibilitat de poder exercir professionalment, desenvolupar i optimitzar uns esforços encaminats, exclusivament, a ajudar els nostres alumnes a ser cada dia una mica més feliços.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES:

- Alguacil, M. (2009). La intervenció psicopedagògica en l'etapa d'educació infantil. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, (23-24), 23-32. Recuperat el dia 31 de maig de 2012 a: <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/129690/179122>

- Alonso, J. (2011). Avaluació del context de l'activitat escolar de l'alumne. A Andreu, Ll. (coord.). *Diagnòstic en educació* (pp. 263-304). Barcelona: Editorial UOC.
- Ariza, M., Carmona, S., Lachica, J., Moreno, A., Redolar, D., Robles, N., Serra, J. M. i Vilarroya, O. (2010). A Redolar, D., Aivar, P., Ariza, M., Carmona, S., Gómez, L., Lachica, J., Maiche, A., Moreno, A., Robles, N., Serra, J. M., Travieso, D., Valero, A. i Villarroya, O. *Psicologia fisiològica*. Barcelona: FUOC.
- Bartrés, D., Gallardo-Pujol, D., Lladó, A. i Solé, C. (2009). Perspectives en cognició, personalitat, psicopatologia i malalties neurodegeneratives. A Bartrés, D. i Redolar, D. (coords.). *Bases genètiques de la conducta*. Barcelona: FUOC.
- Beltrán, J. A. i Pérez, L. (2011). Más de un siglo de psicología educativa. Valoración general y perspectivas de futuro. *Papeles del psicólogo*, 32(3). Recuperat el dia 06 de maig de 2012 a: <http://www.papelesdel psicologo.es/pdf/1981.pdf>
- Bolívar, J. M. i Rojas, F. (2008). Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico. *Investigación y Postgrado*, 23(3), pp. 199-215.
- Chamarro, A. (coord.) (2007). Ètica de la intervenció professional. Barcelona: Editorial UOC.
- Coll, C. (2004). La construcció del coneixement a l'escola: cap a l'elaboració d'un marc global de referència per a l'educació escolar. A Coll, C. *Psicologia de la instrucció*. Barcelona: FUOC.
- Coll, C. i Solé, I. (2004). Factors psicosociològics relacionals i contextuals implicats en l'aprenentatge escolar. A Coll, C. *Psicologia de la instrucció*. Barcelona: FUOC.
- Coll, C. (2010). La psicologia de l'educació: una disciplina aplicada. A Coll, C. (coord.). *Psicologia de l'educació*. Barcelona: FUOC.
- Coll, C. (2010). Tecnologies de la informació i la comunicació i pràctiques educatives. A Coll, C. (coord.). *Psicologia de l'educació*. Barcelona: FUOC.

- Colodrón, M (1998). Psicología educativa y deontología profesional. *Papeles del psicólogo*, 71. Recuperat el dia 04 de desembre de 2012 a: <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?ID=797>
- COP - Área de Educación (2009). Conclusiones del I Encuentro Nacional de Profesionales de la Psicología de la Educación. *Infocop*. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. Recuperat el dia 10 de noviembre de 2012 a: http://www.infocoponline.es/view_article.asp?id=2254
- COP (2010). Código deontológico del psicólogo. *Infocop*. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. Recuperat el dia 10 de noviembre a: <http://www.cop.es/vernumero.asp?id=7>
- Díaz, R. (2001). Conceptos personales y profesionales en el cumplimiento del código deontológico. *Infocop*, nº 78. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, Recuperat el dia 10 de noviembre de 2012 a: <http://www.cop.es/infocop/vernumero.asp?ID=1005>
- Districte Sarrià-Sant Gervasi: <http://w110.bcn.cat/portal/site/Sarria-SantGervasi>
- Duch, R. (2011). L'informe sociopsicopedagògic. A Andreu, Ll. (coord.). *Diagnòstic en educació* (pp. 305-340). Barcelona: Editorial UOC.
- Feliu, J. (2008). Influència, conformitat i obediència. Les paradoxes de l'individu social. A Ibáñez, T. (coord.). *Fonaments psicosocials del comportament humà*. Barcelona: FUOC.
- Ferrando, P. J., Demestre, J., Anguiano-Carrasco, C. i Chico, E. (2011). Evaluación TRI de la escala I-E de Rotter: un nuevo enfoque y algunas consideraciones. *Psicothema*, 23(2), pp. 282-288.
- Generalitat de Catalunya (2007). DECRET 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Recuperat el dia 02 de novembre de 2012 a: <https://www.gencat.cat/diari/4915/07176092.htm>.
- Gómez, I, Mauri, T. i Valls, E. (2004). L'aprenentatge dels continguts escolars. A Coll, C. *Psicologia de la instrucció*. Barcelona: FUOC.

- Jayme, M. (2009). Constructes integradors: creativitat, estils cognitius, intel·ligència emocional. A Jayme, M. *Guia d'estudi de Psicologia de les diferències individuals*. Barcelona: FUOC.
- Jayme, M. (2009). Constructes tradicionals: intel·ligència i personalitat. A Jayme, M. *Guia d'estudi de Psicologia de les diferències individuals*. Barcelona: FUOC.
- Limonero, J. T., Álvarez, M., Rovira, T., Sanz, A. i Casacuberta, D. (2007). Emoció. A Limonero, J. T. i Casacuberta, D. (coords.). *Cognició i emoció*. Barcelona: FUOC.
- Maestres, B. i Peñaranda, M. C. (2008). La interacció social. A Ibáñez, T. (coord). *Fonaments psicosocials del comportament humà*. Barcelona: FUOC.
- Mapa Districte Sarrià-Sant Gervasi. Recuperat el dia 05 d'octubre de 2012 a: http://w110.bcn.cat/portal/site/Sarria-SantGervasi/menuitem.8d353f48d6257d6d7ca67ca6a2ef8a0c/?vgnextoid=08b332fe7f23a210VgnVCM10000074fea8c0RCRD&vgnnextchannel=08b332fe7f23a210VgnVCM10000074fea8c0RCRD&lang=ca_ES
- Martí, E. i Onrubia, J. (2004). Les teories de la prenentatge escolar. A Coll, C. *Psicologia de la instrucció*. Barcelona: FUOC.
- Mena, B., Nicolau, R., Salat, L., Tort, P. i Romero, B. (2011). *El alumno con TDAH. Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad*. Barcelona: Ediciones Mayo (4ª ed.)
- Miras, M. i Onrubia, J. (2010). Desenvolupament personal i educació. A Coll, C. (coord.). *Psicologia de l'educació*. Barcelona: FUOC.
- Miras, M. i Onrubia, J. (2008). Desenvolupament personal i educació. A Perinat, A., Miras, M. i Onrubia, J. *Psicologia del desenvolupament I*. Barcelona: FUOC.
- Miras, M. i Onrubia, J. (2004). Factors psicològics implicats en l'aprenentatge escolar: les característiques individuals. A Coll, C. *Psicologia de la instrucció*. Barcelona: FUOC.

- Monereo, C. (2003). Models d'orientació educativa i intervenció psicopedagògica. A Monereo, C. (coord.). *Models d'orientació i intervenció psicopedagògica*. Barcelona: FUOC.
- Moreno, A. (2009). El desenvolupament durant l'adolescència. A Moreno, A. (coord.) *Psicologia del desenvolupament II. Adolescència, joventut, edat adulta i vellesa*. Barcelona: FUOC.
- Orienta: <http://www.orienta.cat/>
- Oros, L. B. (2005). Locus de control: Evolución de su concepto y operacionalización. *Psicología*, 14(1), pp. 89-98). Recuperat el dia 12 de juliol de 2012 a: <http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17338/18077>
- Palau, M. E. (2002). Psicopedagogia a l'educació secundària dia a dia: un nou perfil professional. *Revista catalana de pedagogia*, (1), 293-309. Recuperat el dia 31 de maig de 2012 a: <http://revistes.iec.cat/index.php/RCP/article/view/3801/3800>
- Pallí, C. i Martínez, L. M. (2008). Naturalesa i organització de les actituds. A Ibáñez, T. (coord). *Fonaments psicosocials del comportament humà*. Barcelona: FUOC.
- Perinat, A. (2008). Desenvolupament socioafectiu en nens i nenes de 2 a 11 anys. A Perinat, A., Miras, M. i Onrubia, J. *Psicologia del desenvolupament I*. Barcelona: FUOC.
- Pozo, J. I. (2009). Aprenentatge verbal i conceptual. A Muñoz, E. (coord). *Psicologia de l'aprenentatge*. Barcelona: FUOC.
- Pozo, J. I. (2009). Els processos d'aprenentatge constructiu. A Muñoz, E. (coord). *Psicologia de l'aprenentatge*. Barcelona: FUOC.
- Pozo, J. I., del Puy, M, Sánchez, E., Pérez, M. L. i Carretero, R. (2003). Competències professionals de l'assessor psicopedagògic. A Monereo, C. (coord.). *Models d'orientació i intervenció psicopedagògica*. Barcelona: FUOC.

- Puig, I. (2011). Avaluació i diagnòstic del desenvolupament personal i social. A Andreu, Ll. (coord.). *Diagnòstic en educació* (pp. 137-206). Barcelona: Editorial UOC.
- Pujal, M. (2008). La identitat (el self). A Ibáñez, T. (coord). *Fonaments psicosocials del comportament humà*. Barcelona: FUOC.
- Redolar, D. (2009). Bases neurals de l'aprenentatge. A Muñoz, E. (coord). *Psicologia de l'aprenentatge*. Barcelona: FUOC.
- Redolar, D., Serra, J. M., Moreno, A. i Robles, N. (2010). Sistemes reguladors i emocionals. A Redolar, D., Aivar, P., Ariza, M., Carmona, S., Gómez, L., Lachica, J., Maiche, A., Moreno, A., Robles, N., Serra, J. M., Travieso, D., Valero, A. i Villaroya, O. *Psicologia fisiològica*. Barcelona: FUOC.
- Ristol, A. (2011). Avaluació i diagnòstic del desenvolupament cognitiu. A Andreu, Ll. (coord.). *Diagnòstic en educació* (pp. 83-136). Barcelona: Editorial UOC.
- Saborit, C. i Julián, J. P. (2011). Avaluació i diagnòstic dels adpectes curriculars. A Andreu, Ll. (coord.). *Diagnòstic en educació* (pp. 207-262). Barcelona: Editorial UOC.
- Sanz, L. M., Fernández, A., Campos, F., Pereto, M. i González, P. (1991). El rol del psicólogo educativo. *Papeles del psicólogo*, 51. Recuperat el dia 06 de maig de 2012 a: <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=514>
- Servei Educatiu CRP Sarrià-Sant Gervasi: <https://sites.google.com/a/xtec.cat/crp-sarria-sant-gervasi/>
- Solé, I. (2010). Les pràctiques educatives com a contextos de desenvolupament. A Coll, C. (coord.). *Psicologia de l'educació*. Barcelona: FUOC.
- UOC (2012). *Guia de Pràcticum Estudis Psicologia*. A uoc.edu. Recuperat el dia 02 de maig de 2012 a: http://cv.uoc.edu/estudiant/resources/docs/secretaria/matricula/tfc/Guia_Practicum_estudiant_CAT_LRU_20111.pdf

- Urra, J. (2008). Psicología y deontología: estudio empírico basado en dilemas éticos. *Infocop*. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. Recuperat el dia 16 de novembre de 2012 a: <http://www.cop.es/infocop/pdf/1575.pdf>
- Villamarín, F. i Limonero, J. T. (2007). Motivació. A Limonero, J. T. i Casacuberta, D. (coords.). *Cognició i emoció*. Barcelona: FUOC.

ANNEX 1. PREGUNTES REALITZADES A LES XARXES SOCIALS

Davant d'un període d'exàmens, creieu que tots els alumnes, en funció del curs, han d'estudiar les mateixes hores per assignatura o que cal una planificació individualitzada de l'horari d'estudi?

No, hi ha assignatures que els costa més a uns alumnes que a d'altres.

Cada persona té una capacitat diferent per assimilar conceptes, cal una planificació individualitzada.

La veritat és que ningú no m'ha preguntat encara.

Sí, han de dedicar-hi les mateixes hores segons l'assignatura.

No ho sé.

No m'ho havia plantejat mai.

+ Afegeix una opció...

Missatges Amistats · Altres

Escriu alguna cosa...

Joana Martínez Montabes Cal una planificació individualitzada... però segurament seran moltes hores!
No m'agrada · Comenta-ho · Comparteix · 4 febrer

T'agrada.

Mostra els 7 comentaris

Joana Martínez Montabes Joan Llisterrí Homs t'estàs referint a alguna edat determinada? És una pregunta a la que responcs com a psicòleg o com a alumne?

Preguntat per

Joan Llisterrí Homs
fa uns 8 mesos ·

Seguidors (6)

38 vots · Comparteix · Edita les opcions · Esborra

Pàgines recomanades Mostra-les totes

- Michael Jordan A el Toni Rios li agrada. M'agrada
- Damian Marley A l'Enric Liesa Escuder li agrada. M'agrada
- Tim Burton A la Gizele Silva Campà li agrada. M'agrada
- Fútbol A l'Esther Centellas li agrada. M'agrada
- Juan Manuel Sánchez Gordillo Xat (desactivat)

Tots els alumnes són capaços, per si sols, de planificar les seves hores d'estudi adequadament?

Sí

No

Missatges Amistats · Altres

Escriu alguna cosa...

Quim Serra · Ha contestat No
quines coses que preguntes...!
No m'agrada · Comenta-ho · Comparteix · 12 febrer

T'agrada.

Joan Llisterrí Homs Jajajaja...Ja t'explicaré...Tot té un perquè!
12 febrer a les 22:15 · M'agrada

Escriu un comentari...

Preguntat per

Joan Llisterrí Homs
fa uns 8 mesos ·

Seguidors:

23 vots · Comparteix · Esborra

Gent que potser coneixes Mostra'ts totes

- La Carmen Alvarez Hernandez Afegeix com a amic
- La Tradtec Traduccions Tècniques 1 amic en comú Afegeix com a amic
- La Mari Carmen Pérez Martí 1 amic en comú Afegeix com a amic
- La Gema Calvo Afegeix com a amic
- La Karacola Kola Kola 1 amic en comú Xat (desactivat)

ANNEX 2. VALORACIÓ PRÈVIA DELS PROFESSIONALS DEL CENTRE

1. Creus que els alumnes, normalment, saben estudiar?
 - a. Sí
 - b. No
2. Opines que amb una planificació adequada poden obtenir millors resultats?
 - a. Sí
 - b. No
3. Creus que saben planificar-se sols les hores d'estudi?
 - a. Sí
 - b. No
4. Penses que tots els alumnes necessiten les mateixes hores d'estudi per assignatura?
 - a. Sí
 - b. No
5. Creus que a tots els costen les mateixes assignatures per igual?
 - a. Sí
 - b. No
6. De què penses que depèn més el nombre d'hores que s'han de dedicar a cada assignatura? (*marcar només una opció*)
 - a. De l'assignatura
 - b. De la proximitat de l'examen
 - c. De les dificultats de l'alumne amb l'assignatura
 - d. De les expectatives que tingui l'alumne dels seus èxits
 - e. De les expectatives que tingui el seu entorn sobre ell
7. A què creus que acostumen a culpar els alumnes dels seus suspensos? (*pots marcar més d'una opció*)
 - a. A la dificultat dels exàmens
 - b. A la mala sort
 - c. A la mala baba del professor
 - d. A no saber estudiar
8. I quina creus que acostuma a ser-ne la causa? (*pots marcar més d'una opció*)
 - a. A la dificultat dels exàmens
 - b. A la mala sort
 - c. A la mala planificació de les hores d'estudi
 - d. A no saber estudiar
9. Creus que generalment els alumnes estudien en bones condicions?
 - a. Sí
 - b. No
10. Penses que l'ajut de la família a l'hora d'estudiar és indispensable?
 - a. Sí
 - b. No

ANNEX 3. AUTORITZACIÓ DE PARTICIPACIÓ EN EL PROCÉS DE PLANIFICACIÓ

AUTORITZACIÓ

A petició de Joan Llisteri Homs (DNI: 37333710H), estudiant de la Llicenciatura de Psicologia de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) en pràctiques en el centre ORIENTA, el/la sr./sra., pare/mare/tutor de l'alumne/a , autoritza l'alumne/a a que participi en un nou mètode de planificació d'hores d'estudi per als períodes d'avaluacions.

Els objectius d'aquest mètode són els següents:

- *L'adequació de les hores d'estudi de cada alumne/a a les hores diàries disponibles que tenen per a l'estudi.*
- *L'adaptació d'aquestes hores a cada assignatura tenint en compte la dificultat que representa cada matèria per a l'alumne/a.*
- *L'optimització de les hores d'estudi de l'alumne/a per a que aprofiti al màxim aquest temps.*
- *Tenir en compte, des del principi, les opinions i les percepcions de l'alumne/a respecte a cada assignatura.*

I amb aquesta finalitat signo aquest document,

Sr./Sra.

Signatura

ANNEX 4. "PREVITEST"

PREVITEST			
1.-	Què és el primer que penses quan arriba un període d'avaluacions?		
2.-	Creus que saps planificar-te el temps d'estudi per a cada assignatura?	SÍ	NO
3.-	Estudies el mateix temps per a cada assignatura?	SÍ	NO
4.-	Penses que necessites algú que et programi les hores d'estudi? Qui?	SÍ	NO
5.-	Podria servir la mateixa planificació per a tota la teva classe?	SÍ	NO
6.-	Si tinguessis una planificació feta, creus que la seguiries?	SÍ	NO
7.-	On estudies amb més comoditat? Per què?		
8.-	Quines coses trobes a faltar quan estudies a casa?		
9.-	Quines coses trobes a faltar quan estudies a Orienta?		
10.-	Necessites ajuda per estudiar?	SÍ	NO
11.-	Et costa concentrar-te?	SÍ	NO
12.-	És difícil per a tu fer resums o esquemes?	SÍ	NO
13.-	Et costen d'entendre normalment els temaris dels exàmens?	SÍ	NO
14.-	Què fas, si has contestat que sí a l'anterior, per a solucionar-ho?		
15.-	Creus que normalment estudies prou?	SÍ	NO
16.-	Quantes assignatures acostumes a suspendre?		
17.-	Penses que si t'organitzessis millor aprovaries més?	SÍ	NO
18.-	Creus que saps estudiar?	SÍ	NO
19.-	Trobes que les notes són justes amb el que et mereixes?	SÍ	NO
20.-	Creus que necessites ajuda per a aprovar-ho tot? Quina?	SÍ	NO

NOM I COGNOMS:

ANNEX 5. PLANIFICACIÓ J. C.

DILLUNS		DIMARTS		DIMECRES		DIJOUS		DIVENDRES		DISSABTE		DIUMENGE	
dia	19	dia	20	dia	21	dia	22	dia	23	dia	24	dia	25
ECONOMIA	1	CATALÀ	1	CASTELLÀ	1	MATEMÀTIQUES	1	CASTELLÀ	1	CIÈNCIES	1	ECONOMIA	1
FILOSOFIA	1	CIÈNCIES	1	MATEMÀTIQUES	1	E. EMPRESA	1	FILOSOFIA	1	FILOSOFIA	1	MATEMÀTIQUES	1,5
E. EMPRESA	2	MATEMÀTIQUES	1	E. EMPRESA	1	HISTÒRIA	1	CATALÀ	1	ECONOMIA	2	ANGLÈS	1
MATEMÀTIQUES	1			FILOSOFIA	1			HISTÒRIA	1	MATEMÀTIQUES	1	FILOSOFIA	1,5
ANGLÈS	1			ANGLÈS	2			E. EMPRESA	1	HISTÒRIA	1	CATALÀ	1
								MATEMÀTIQUES	1	E. EMPRESA	2	CIÈNCIES	2
total hores/dia	6	total hores/dia	3	total hores/dia	6	total hores/dia	3	total hores/dia	6	total hores/dia	8	total hores/dia	8

DILLUNS		DIMARTS		DIMECRES		DIJOUS		DIVENDRES		DISSABTE		DIUMENGE	
dia	26	dia	27	dia	28	dia	29	dia	30	dia	1	dia	2
MATEMÀTIQUES	2	CIÈNCIES	2	CATALÀ	2	ECONOMIA	3						
ANGLÈS	2	HISTÒRIA	1	CIÈNCIES	2	CASTELLÀ	3						
E. EMPRESA	2	FILOSOFIA	3	HISTÒRIA	2								
		E. ANGLÈS		E. FILOSOFIA		E. HISTÒRIA		E. ECONOMIA					
		E. MATEMÀTIQUES				E. CATALÀ		E. CASTELLÀ					
		E. E. EMPRESA				E. CIÈNCIES							
total hores/dia	6	total hores/dia	6	total hores/dia	6	total hores/dia	6	total hores/dia	0	total hores/dia	0	total hores/dia	0

ANNEX 6. PLANIFICACIÓ A. M. P.

DILLUNS		DIMARTS		DIMECRES		DIJOUS		DIVENDRES		DISSABTE		DIUMENGE	
dia	12	dia	13	dia	14	dia	15	dia	16	dia	17	dia	18
								Inglés	0,5	Biología	1	Catalán	1
										Catalán	1	Inglés	1
										Inglés	1	F. i Q.	1
total hores/dia	0	total hores/dia	0	total hores/dia	0	total hores/dia	0	total hores/dia	0,5	total hores/dia	3	total hores/dia	3

DILLUNS		DIMARTS		DIMECRES		DIJOUS		DIVENDRES		DISSABTE		DIUMENGE	
dia	19	dia	20	dia	21	dia	22	dia	23	dia	24	dia	25
Sociales	1	Biología	1	Inglés	1	Biología	1	Inglés	0,5	F. i Q.	1	Castellano	1
Biología	1	Sociales	1			Sociales	1			Biología	1	F. i Q.	1
Catalán	1	Catalán	1			Catalán	1			Catalán	1	Alemán	1
total hores/dia	3	total hores/dia	3	total hores/dia	1	total hores/dia	3	total hores/dia	0,5	total hores/dia	3	total hores/dia	3

DILLUNS		DIMARTS		DIMECRES		DIJOUS		DIVENDRES		DISSABTE		DIUMENGE	
dia	26	dia	27	dia	28	dia	29	dia	30	dia	1	dia	2
Inglés	1	Inglés	2	Inglés	1	Biología	2	Castellano	0,5	F. i Q.	2	Ética	1
Sociales	1	Sociales	2			Catalán	2			Matemáticas	2	F i Q.	1
Matemáticas	1											Matemáticas	1
						Examen Inglés		Examen Biología					
						Examen Sociales		Examen Catalán					
total hores/dia	3	total hores/dia	3	total hores/dia	1	total hores/dia	3	total hores/dia	0,5	total hores/dia	3	total hores/dia	3

DILLUNS		DIMARTS		DIMECRES		DIJOUS		DIVENDRES		DISSABTE		DIUMENGE	
dia	3	dia	4	dia	5	dia	6	dia	7	dia	8	dia	9
Ética	2	Alemán	2										
Alemán	1	Castellano	2										
Examen F. i Q.		Examen Ética		Examen Alemán									
Examen Matemáticas				Examen Castellano									
total hores/dia	3	total hores/dia	3	total hores/dia	1	total hores/dia	0	total hores/dia	0	total hores/dia	0	total hores/dia	0

ANNEX 7. PLANIFICACIÓ A. M. M.

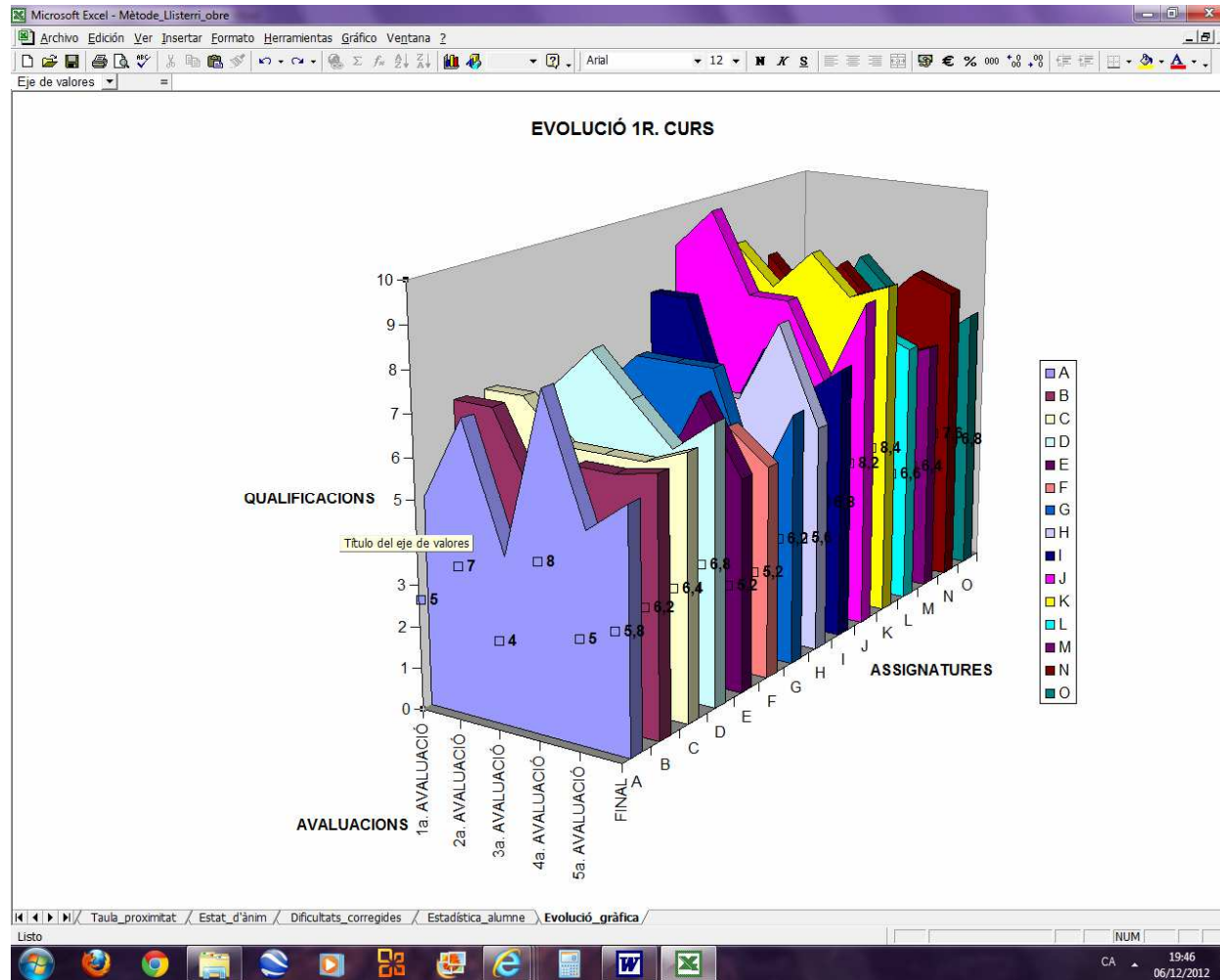
DILLUNS		DIMARTS		DIMECRES		DIJOUS		DIVENDRES		DISSABTE		DIUMENGE	
dia	12	dia	13	dia	14	dia	15	dia	16	dia	17	dia	18
						T1	1	Llatí	2	Quijote	1	Quijote	1
						T2	1			Llatí	1	Llatí	1
						Repàs T1 i T2	1			Quijote	1	Quijote	1
										Llatí	1	Llatí	1
										Quijote	1	Quijote	1
										Llatí	1	Llatí	1
								Examen T1 i T2					
total hores/dia	0	total hores/dia	0	total hores/dia	0	total hores/dia	3	total hores/dia	2	total hores/dia	6	total hores/dia	6

DILLUNS		DIMARTS		DIMECRES		DIJOUS		DIVENDRES		DISSABTE		DIUMENGE	
dia	19	dia	20	dia	21	dia	22	dia	23	dia	24	dia	25
Psicologia	1	Psicologia	1	Filosofia	1	Socials	1	Descans		Psicologia	1	Psicologia	1
Filosofia	1	Socials	1	Socials	1	Psicologia	1			Socials	1	Socials	1
		Filosofia	1			Filosofia	1			Psicologia	1	Psicologia	1
										Filosofia	1	Filosofia	1
										Psicologia	1	Psicologia	1
Examen Llatí										Filosofia	1	Socials	1
Examen Quijote													
total hores/dia	2	total hores/dia	3	total hores/dia	2	total hores/dia	3	total hores/dia	2	total hores/dia	6	total hores/dia	6

DILLUNS		DIMARTS		DIMECRES		DIJOURS		DIVENDRES		DISSABTE		DIUMENGE	
dia	26	dia	27	dia	28	dia	29	dia	30	dia	1	dia	2
Socials	2	Psicologia	1	Psicologia	1	Psicologia	1	Descans		Tens tot el cap de setmana per a dedicar-te a Català.			
		Filosofia	1	Filosofia	1	Filosofia	1						
		Psicologia	1			Psicologia	1						
		Examen Socials						Examen Psicologia					
								Examen Filosofia					
total hores/dia	2	total hores/dia	3	total hores/dia	2	total hores/dia	3	total hores/dia	2	total hores/dia	6	total hores/dia	6

DILLUNS		DIMARTS		DIMECRES		DIJOURS		DIVENDRES		DISSABTE		DIUMENGE	
dia	3	dia	4	dia	5	dia	6	dia	7	dia	8	dia	9
Examen Català													
total hores/dia	0	total hores/dia	0	total hores/dia	0	total hores/dia	0	total hores/dia	0	total hores/dia	0	total hores/dia	0

ANNEX 8. EXEMPLE DE GRÀFIC:



ANNEX 9. QÜESTIONARIS SOBRE EXPECTATIVES:

- Sobre els estudis (V):

1. Què opino dels meus estudis?
 - a. Em portaran a treballar del que realment m'agrada (4)
 - b. No serveixen per a res (1)
 - c. Serveixen per a tenir una cultura necessària (3)
 - d. Són obligatoris i res més (2)
2. Quines assignatures m'agraden més?
 - a. Totes (4)
 - b. Les ciències (3)
 - c. Les llengües (3)
 - d. Cap (1)
3. Què penso dels exàmens?
 - a. Són útils per anar veient què aprenc (4)
 - b. Serveixen per a fer la punyeta (2)
 - c. No serveixen per a res (1)
 - d. Són necessaris i prou (3)
4. Quina és la meva opinió de les notes?
 - a. Serveixen per a que els pares et renyin (2)
 - b. Són per a fer el seguiment del meu nivell (4)
 - c. No serveixen per a res (1)
 - d. És el sistema que hi ha i prou (2)
5. Què vull fer després dels estudis obligatoris?
 - a. Seguir estudiant (3)
 - b. Buscar feina (2)
 - c. Res (1)
 - d. Seguir estudiant i treballar (4)

Interpretació de les puntuacions:

- **5-10:** no li interessa gens el fet d'estudiar. Va a l'escola perquè hi està obligat, però quan acabi l'etapa obligatòria no pensa continuar amb els estudis. De fet, no és probable ni que intenti de buscar feina. **Factor de correcció** → 1,3
- **11-15:** té clar que el sistema està per a seguir-lo però no el convenç del tot. Sap que és la única manera de ser algú en el futur i accepta el seu rol, però no està massa motivat. **Factor de correcció** → 1,1
- **16-20:** sap per a què estudia i té ganes de fer el procés. A més, mostra disponibilitat i interès per a fer d'aquests estudis les eines necessàries per a prosperar en allò que li agrada. **Factor de correcció** → 1

• **Sobre els professors (W):**

1. Per què els professors es fan professors?
 - a. Els agrada la seva feina (4)
 - b. Per les vacances que tenen (2)
 - c. Perquè no han trobat res millor (1)
 - d. Perquè saben molt de la matèria (3)
2. Com expliquen els temes, en general, els teus professors?
 - a. Ho fan molt bé! (4)
 - b. No en tenen ni idea! (1)
 - c. Ni bé ni malament (2)
 - d. No ens podem queixar (3)
3. Creus que fan falta més professors a la teva escola?
 - a. Ni parlar-ne! (1)
 - b. Uns quants! (3)
 - c. Més aviat en sobren alguns (2)
 - d. Sempre fan falta més professors (4)
4. Els teus professors saben tractar bé als alumnes?
 - a. Molt bé (4)
 - b. Ens tracten fatal! (1)
 - c. Es pensen que encara som nens petits (2)
 - d. Normal (3)
5. Creus que és fàcil ser professor?
 - a. No! S'ha d'estudiar molt (4)
 - b. Qualsevol podria ser-ho! (1)
 - c. Depèn dels alumnes que tingui (3)
 - d. Depèn de l'assignatura que donin (2)

Interpretació de les puntuacions:

- **5-10:** pensa que els professors hi són "*perquè ha d'haver-hi de tot*" però la seva presència més aviat li molesta i creu que la vida, en general, seria millor sense professors. **Factor de correcció** → 1,3
- **11-15:** creu que tenir professors és necessari, però no imprescindible. Opina que n'hi ha de tot tipus i que, a més, potser n'hi ha massa. A més, no està convençut que tinguin vocació. **Factor de correcció** → 1,1
- **16-20:** és del parer que gràcies als professors poden avançar en els seus estudis. Valoren el paper del professorat pel que fa a la seva formació, la seva actitud i la dificultat que comporta. **Factor de correcció** → 1.

• **Sobre familiars i companys (X):**

1. Necessites sentir el suport de la teva família quan estudies?
 - a. És molt necessari (4)
 - b. Tant m'és (2)
 - c. Prefereixo que no s'hi posin (1)
 - d. No va malament (3)
 2. Tens ajut dels teus companys quan tens dificultats en alguna assignatura?
 - a. Sempre. Igual que jo els ajudo a ells si els fa falta (4)
 - b. Mai (1)
 - c. Alguna vegada (2)
 - d. Normalment sí (3)
 3. El teu entorn familiar et facilita les condicions per a estudiar?
 - a. Només si els ho demano (2)
 - b. Mai (1)
 - c. Sempre (4)
 - d. Algunes vegades (3)
 4. Creus que la teva família valora els teus esforços a l'hora d'estudiar?
 - a. N'estic segur (4)
 - b. No (1)
 - c. De vegades (2)
 - d. Normalment sí (3)
 5. Quan aprofites, penses que fas feliços als que són al teu voltant?
 - a. No (1)
 - b. Sí (4)
 - c. Depèn de les circumstàncies (2)
 - d. Cap al final del curs, sí (3)
-

Interpretació de les puntuacions:

- **5-10:** No mostra cap interès en disposar del seu entorn per a afavorir les seves condicions d'estudi, ni associa els seus estudis amb el seu voltant més proper. Els estudis són un procés en el que està, i vol estar, sol. **Factor de correcció** → 1,3
- **11-15:** Quan les coses li van bé, se n'alegra per ell i pel seu entorn, encara que manté força individualisme quant als seus estudis. **Factor de correcció** → 1,1
- **16-20:** Té molt en compte el seu entorn a l'hora d'estudiar, tant pel que fa a les condicions que troba a casa seva, com pel que fa als companys de l'escola. **Factor de correcció** → 1

• **D'eficàcia (Bandura, 1977) (Y):**

1. Et veus capaç de fer una planificació horària per estudiar?
 - a. Sense problema, sempre la faig (4)
 - b. No cal, estudio segons em sembla (1)
 - c. La veritat és que sempre la necessito (3)
 - d. No puc, em costa molt (2)
 2. Et sents capaç de seguir una planificació horària elaborada per una altra persona que tingui en compte les teves opinions sobre les assignatures?
 - a. I tant! (4)
 - b. Si em té en compte... (3)
 - c. No seria capaç de seguir una planificació (1)
 - d. Em costaria molt (2)
 3. Et creus capaç per a estudiar totes les assignatures?
 - a. Sí (4)
 - b. No (1)
 - c. Depèn de l'assignatura (3)
 - d. Depèn de com em sento (2)
 4. Et costa entendre les matèries, fer resums, esquemes, etc.?
 - a. Gens (4)
 - b. Algunes vegades (3)
 - c. Entendre no, però els esquemes i resums, sí em costen (2)
 - d. Fer esquemes i resums no, però entendre alguna matèria sí (1)
 5. Creus que podràs aprovar el curs complet?
 - a. Segur que sí (4)
 - b. Segur que no (1)
 - c. Em pot quedar alguna assignatura (3)
 - d. Em quedaran unes quantes... (2)
-

Interpretació de les puntuacions:

- **5-10:** Li costa molt seguir una planificació perquè no es veu capaç. Té problemes amb entendre les matèries de l'escola, per a organitzar-se i per a fer resums i esquemes **Factor de correcció**→ 1,3
- **11-15:** No les té totes, però és força conscient de les seves limitacions i intenta de superar-les. **Factor de correcció**→ 1,1
- **16-20:** Té prou seguretat en sí mateix. Sap què ha de fer per a estudiar i ho fa. Sap que una bona planificació ajuda força a l'hora d'afrontar els exàmens. **Factor de correcció**→ 1

• **De resultats (Bandura, 1977) (Z):**

1. Què passa al teu voltant quan suspens?
 - a. Els meus pares es posen contents (1)
 - b. Em poso trist (4)
 - c. Els meus companys se'n riuen de mi (2)
 - d. Els meus professors estan més per mi (3)
 2. Què passa al teu voltant quan aprofes?
 - a. Els meus pares s'enfaden
 - b. Els meus professors em feliciten
 - c. Em sento molt millor
 - d. Els meus companys em valoren més
 3. La gent et mira millor si aprofes que si suspens?
 - a. No, però m'és igual (1)
 - b. Sí, però m'és igual (2)
 - c. Sí (4)
 - d. No (3)
 4. Et mereixes més elogis quan aprofes?
 - a. Per suposat! (1)
 - b. No, perquè és el que haig de fer (2)
 - c. Depèn de les assignatures (3)
 - d. No estudio per això (4)
 5. Són importants per a tu les conseqüències d'aprovar o de suspendre?
 - a. No. Haig d'aprovar perquè toca (2)
 - b. Molt! Si no, no estudiaria (1)
 - c. Depèn del que m'hagi costat d'estudiar (3)
 - d. El meu futur se'n ressentirà (4)
-

Interpretació de les puntuacions:

- **5-10:** Els càstigs o les recompenses que espera segons els seus resultats no es corresponen amb els que rep i està confós. Sembla que estudia per complir l'expedient. **Factor de correcció→ 1,3**
- **11-15:** Sap què passa al seu voltant quan aprova i quan suspèn, però no s'acaba de creure que l'esforç té una recompensa, si més no, útil. Estudia buscant el reforç. **Factor de correcció→ 1,1**
- **16-20:** Sap perfectament què és el que passa quan se suspèn i quan s'aprova i espera que les coses passin d'aquesta manera. Estudia convençut del que fa i per a què ho fa. **Factor de correcció→ 1**

PONDERACIÓ EXPECTATIVES:

Què és el que més et motiva a l'hora d'estudiar? (*ordena de més a menys*):

- Els resultats que puc obtenir (*resultats*)
- La meva pròpia satisfacció (*d'eficàcia*)
- El recolzament que tinc de la família i dels amics (*entorn*)
- El suport que tinc dels professors (*professors*)
- Aprendre (*estudis*)