



03 - Setembre, 2013

Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears



Innovib. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears, 3

Aquesta revista digital és una publicació sense ànim de lucre i amb finalitats merament educatives i d'investigació. Està adreçada a tota la comunitat educativa de les Illes Balears i dona cabuda a tot tipus d'investigacions d'àmbit autonòmic, estatal i internacional.

CONSELL EDITORIAL

Direcció

Miquel F. Oliver Trobat Universitat de les Illes Balears.

Subdirecció

Rafel Maura Reus Servei de Formació Permanent del Professorat, Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats.

Coordinació Editorial

Rosa Maria Guerrero Vives Redined Illes Balears.

Comitè de Redacció

Shan Ashton Bangor University (Gal·les).
Lluís Ballester Bragé Universitat de les Illes Balears.
Joan Borja Sanz Universitat d'Alacant.
Margalida Campins Rosselló Moviment de Renovació Pedagògica de Menorca.
Rubén Comas Forgas Universitat de les Illes Balears.
Francesca Comas Rubí Universitat de les Illes Balears.
Geoff Fagan Conservation and Development in Sparsely Populated Areas (Escòcia).
Pilar Llompart Bennàssar Servei d'Innovació, Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats.
Belén Pascual Barrio Universitat de les Illes Balears.
Eduard Rigo Carratalà Universitat de les Illes Balears.
Maria del Mar Rigo Rigo Societat Balear de Matemàtiques.
Carmen Rodríguez Martínez Universidad de Cádiz.
Maria Rosa Rosselló Ramon Universitat de les Illes Balears.
Antoni Sans Martín Universitat de Barcelona.
José Tejada Fernández Universitat Autònoma de Barcelona.
María Ángela Torres Verdugo Universidad Nacional Autònoma de México (Mèxic).
Gemma Tur Ferrer Associació Pitiüsa per la Renovació Educativa.

Assessorament Lingüístic

Esther Cayuela Pons Universitat de les Illes Balears.
Aina Dols Salas Universitat de les Illes Balears.
Servei Lingüístic Universitat de les Illes Balears.

Webmaster

Isabel Pasqual López

EDICIÓ

Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de les Illes Balears. Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats.
Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació Professional.

ISSN 2172-587X

Innovib. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears es pot consultar a la pàgina web <http://www.innovib.cat>

Redined Illes Balears.

Institut de Ciències de l'Educació.
Edifici Sa Riera (Primer pis).
C/ de Miquel dels Sants Oliver 2.
CP 07122. Palma.
Telèfon: 971 17 27 92.
Correus electrònics: redined.balears@uib.cat / innovib@uib.cat

Índex

Editorial 4

Formació i recerca educativa

El paper de la mestra assessora a un centre d'infantil i primària..... 6
Rafaela Pons i Roser Mascaró

El valor dinamitzador dels projectes d'innovació educativa de caire institucional 14
Miguel Salmerón

Aproximació al sistema educatiu britànic..... 26
Gabriel Barber i Tomàs Oliver

La influencia de la mediación en el liderazgo en los centros educativos..... 35
Heide Martins Ribeiro Caiado de Castro

Acer-European Schoolnet Educational Netbook Pilot: Una experiència sobre l'ús de netbooks a l'aula i algunes relacions amb l'informe PISA..... 48
Amador Calafat, Maria Josep Grau i Maria Vallespir

Lectura cooperativa, coavaluació i autoavaluació a l'educació científica.....62
Margalida Siret i Àngel Vázquez

Els plans de millora. Noves respostes a vells problemes educatius..... 77
Catalina Moner Mora

Desmuntant el Dr. Jones: Didàctica de la prehistòria i l'Arqueòdrom CAMPUS-UIB..... 94
David Javaloyas, Manuel Calvo, Daniel Albero i Jaume García

Premis a experiències d'innovació educativa

Aprendre colcant. Projecte de mobilitat de l'IES Felanitx..... 107
M. Antònia Caldentey

El nostre protagonista..... 138
Antònia Torres i M. Luisa Alemany

Utilització de les TIC a l'educació infantil..... 149
Dolors Pons, Catalina Serra, M. Àngels Febrer i Àngels Pons

Taller de teatre. Una experiència didàctica a l'educació infantil..... 170
Catalina García, Maria Caro i Catalina Serra

Sòcrates a l'àgora. Una proposta per a 4t d'ESO..... 201
Ferran Carreras

Sala de llum i construccions213
Joana Piris, Joana Majó, Margarita Moll i Catalina Moll

Els ambients al CEIP Son Basca.....235
Margalida Batle, Sílvia Bonet, María Amparo Camarera, Maria Miquela Camps, Maria Neus Moyà, Francisca Server i Margalida Soler

Recursos i experiències

Compartir, conviure i comprendre. Viatge a través de les nostres vivències.....255
Montserrat Riera, Antònia Mulet, Ascensión Fernández, Manuela Soler, Rita Laura Reus, Sandra Valle et al.

Editorial.

Fent camí cap a la difusió de la recerca i la innovació

Amb el tercer número de la revista Innovib feim una passa més per a consolidar un mitjà propi per a la difusió de la recerca-acció i la innovació en els centres educatius de les Illes Balears.

Us presentam setze articles signats per cinquanta-quatre professionals de l'educació i emmarcats en quatre nivells educatius: sis articles es refereixen a l'educació infantil, un a primària, cinc a l'educació secundària i tres estan signats per investigadors de la universitat (equips de recerca i doctorands).

S'analitzen temàtiques tan variades com l'assessorament entre iguals, l'anàlisi de sistemes educatius internacionals, mediació i aprenentatge, noves tecnologies, lectura, plans de millora, mobilitat i sostenibilitat, comunicació família-escola, teatre, ètica i ciutadania, entre d'altres.

Un dels components fonamentals per a la professionalització dels docents és comunicar i compartir, des d'una perspectiva científica, els treballs pedagògics desenvolupats en el marc de la seva tasca docent i investigadora. La revista, des dels seus orígens, s'ha proposat ésser una plataforma per compartir el coneixements, propera als centres educatius, amb la intenció de contribuir a la millora del sistema educatiu a casa nostra.

Des d'aquí volem animar tots els docents de les Illes Balears a publicar les seves experiències i recerques. Obrim les portes d'Innovib a la comunitat educativa, perquè tots els membres d'aquest gran col·lectiu –i no només els docents– coneguin i participin plenament de la transferència de coneixements que facilita la col·laboració: els resultats de la recerca que els ensenyants i els experts duen a terme a partir d'experiències concretes reverteixen en la millora de tot el sistema educatiu. Oferim les pàgines d'Innovib a tots els membres de la comunitat educativa de les Illes Balears perquè sigui un mitjà més que permeti aquesta transferència tan necessària com eficaç.

El consell editorial vol agrair la bona tasca de la Sra. Rosa Maria Guerrero, coordinadora editorial de la revista des que es va crear i que, per motius personals, ha de deixar la tasca a partir del proper número. Et desitjam, Rosa, molta sort en aquesta nova etapa.



03 - Setembre, 2013

Formació i recerca educativa



El paper de la mestra assessora a un centre d'infantil i primària

El papel de la maestra asesora en un centro de infantil y primaria

The Role of the Educational Consultant in a Preschool and Primary School

Rafaela Pons Adrian, rpons1@educacio.caib.es

Roser Mascaró Talaya, rmascaro@educacio.caib.es

CEIP Margalida Florit Ciutadella

Resum

Es descriu la figura de la mestra assessora, creada al CEIP Margalida Florit de Ciutadella. La mestra assessora té una visió transversal del projecte d'escola i s'encarrega d'assessorar, guiar i animar el projecte d'aula durant tot el seu procés mitjançant reunions periòdiques amb la resta de l'equip educatiu. En primer lloc, es fa una breu contextualització del centre i es comenta el tipus de model educatiu que necessita. Seguidament, s'exposen les principals funcions que corresponen al perfil professional de la mestra assessora. Finalment, es comenten els aspectes positius a l'hora de comptar amb aquesta figura professional dins del centre educatiu.

Paraules clau

Projecte Educatiu de Centre, Perfeccionament de Professors, Model Didàctic, Assessor de Centre.

Resumen

Se describe la figura de la maestra asesora, creada en el CEIP Margalida Florit de Ciutadella (Menorca). La maestra asesora tiene una visión transversal del proyecto de escuela y se encarga de asesorar, guiar y animar el proyecto de aula durante todo su proceso mediante reuniones periódicas con el resto del equipo educativo. En primer lugar, se hace una breve

contextualización del centro y se comenta el tipo de modelo educativo que necesita. Seguidamente, se exponen las principales funciones que corresponden al perfil profesional de la maestra asesora. Finalmente, se comentan los aspectos positivos a la hora de contar con esta figura profesional dentro del centro educativo.

Palabras clave

Proyecto Educativo de Centro, Perfeccionamiento de Profesores, Modelo Didáctico, Asesor de Centro.

Abstract

This article describes the role of the educational consultant, a figure conceived at the public school CEIP Margalida Florit in Ciutadella (Menorca). The educational consultant has a cross-disciplinary view of the school's purpose and is responsible for providing advice, guidance and encouragement for the classroom project throughout the entire process, by holding regular meetings with teaching team. This paper begins by offering a brief description of the particular context of the school and the educational model it requires, and goes on to review the main tasks corresponding to the educational consultant. Finally, the advantages of including this professional figure among the school staff are discussed.

Keywords

School Educational Project, Professional Development, Teaching Model, Curriculum Consultant.

0. INTRODUCCIÓ

Aquest és el quart curs que tenim a la nostra escola la figura de la mestra assessora. Aquesta funció la cobreix una mestra d'educació infantil. Creiem que aquesta figura és essencial en un centre innovador com el nostre, on s'han dut a terme una sèrie de canvis metodològics importants.

La presència d'aquesta mestra, per una banda, ens ajuda a assegurar el currículum, pel fet de no tenir llibres de text que guiïn els mestres, s'ha d'assegurar el treball de tots els continguts curriculars, i per això tots els tutors, amb l'ajuda de la mestra assessora han de tenir present el currículum oficial. Per altra banda, el fet de treballar amb una metodologia no tan coneguda per mestres nous fa que sigui cabdal el fet de que hi hagi una persona que faci un acompanyament de tots els mestres nous.

Finalment, el fet de tenir una visió externa de tots els grups-classe fa que hi hagi una coherència al llarg de tota l'escolarització, i contactes i intercanvis constants d'un grup a un altre.

1. CONTEXTUALITZACIÓ DEL CENTRE

Fa vuit anys les mestres, arribades de diferents indrets i amb experiències diferents, es troben en un nou centre on no hi ha res decidit ni fet, res està escrit i cal plantejar-s'ho tot, definir-ho tot.

Després de tres cursos en funcionament, el claustre es va adonar que tenia l'oportunitat de crear una escola diferent, amb una línia metodològica definida a tots els nivells i sobretot en consonància amb les tendències actuals en educació.

Així es va plantejar, el curs 2006-2007, a partir de la inquietud de tot el claustre de concretar i definir una línia d'escola, quin tipus d'escola volíem.

Teníem clar que necessitàvem ajuda i vam decidir:

- Engregar un seminari de formació al centre que tingués com a objectiu ajudar-nos a concretar la nostra metodologia, és a dir, la manera com volem ensenyar.
- Rebre ponències d'experts que ens poguessin encaminar en la nostra recerca.
- Viatjar per conèixer altres realitats escolars que s'apropaven al que nosaltres volíem.

1.1. QUÈ CREIEM?

Després d'un temps de formar-nos i compartir experiències vam arribar a uns acords importants que definirien el nostre model educatiu:

- Creiem que l'educació és un fenomen canviant que s'ha d'adaptar al temps que vivim, a les situacions, als alumnes, als esdeveniments actuals, als sabers, a les diferents maneres de fer i d'entendre...
- Creiem que actualment l'escola ja no és la principal font de coneixement pels fillets, sinó que arribem amb un equipatge de coneixements i informacions que l'escola ha de recollir i ajudar a convertir-los en vertaders aprenentatges.
- Creiem que els coneixements i les habilitats no s'obtenen d'una forma fragmentada en forma d'assignatures, sinó d'una manera complexa tal com es presenta en la realitat. Per tant, l'educació ha d'anar enfocada a ajudar els alumnes a comprendre el món des de la pròpia complexitat.
- Creiem que el centre de les nostres aules són les persones, orientades a la comprensió del món utilitzant la comunicació i la interacció.
- Creiem que l'aprenentatge va íntimament lligat a les emocions i al goig d'aprendre.
- Creiem que la comprensió no està lligada a la definició sinó a les experiències que tenen els infants en relació amb un concepte determinat.

1.2. QUINA ESCOLA VOLEM?

Després de parlar i debatre molt vam arribar a acords sobre quin tipus d'escola volíem:

- Una escola entesa com un tot, on tots formem part i trobem el nostre lloc sense buits i bots metodològics.
- Una escola pensada i protagonitzada pels infants.
- Una escola connectada amb el món que l'envolta: una comunitat orientada a entendre la complexitat del món.
- Una escola on l'adult acompanya i guia l'aprenentatge de l'infant, i que té capacitat d'escolta.

- Una escola centrada a fer els infants competents en la nostra societat actual.
- Una escola transparent amb l'entorn i les famílies.

1.3. QUINS CANVIS ENS VAM PROPOSAR?

Una volta vam tenir clar el que volíem era el moment de decidir el que havia de canviar:

1. Organitzar les etapes de manera que faciliti una continuïtat i una manera de fer i ensenyar compartida per tots. Per tal d'evitar la ruptura metodològica que es troba freqüentment entre l'etapa d'educació infantil i la de primària, definim una primera etapa des de quart d'educació infantil fins a segon d'educació primària, i una segona etapa de tercer d'educació primària fins a sisè d'educació primària.
2. Deixar de parcel·lar els horaris en àrees d'aprenentatge que dificulten treballar de forma global i complexa, i aplicar horaris amb intervals de temps llargs perquè cada tutor o tutora pugui organitzar els diferents projectes d'aula.
3. Pensar en el grup-aula com un espai i un temps on es viuen històries pròpies del grup que són úniques i irrepetibles.
4. Utilitzar materials d'aprenentatge diversos i variats en els quals la informació és trobi en tota la seva complexitat. Així, vam decidir deixar d'utilitzar llibres de text com a material vertebrador dels aprenentatges, utilitzant diferents recursos adequats a cada situació concreta, com per exemple: xerrades d'experts, llibres temàtics i de consulta, material audiovisual, sortides, Internet...
5. Canviar la concepció de la figura del mestre tutor. Aquest deixa d'ésser l'únic transmissor de coneixements per convertir-se en un membre més del grup amb la funció d'acompanyar i guiar els diferents processos d'ensenyament-aprenentatge.
6. Augmentar la participació de les famílies i del barri en la vida del centre fent l'escola transparent per tal que s'entengui millor allò que es fa i així evitar els possibles dubtes i temors que puguin sorgir.
7. Crear la figura de la mestra assessora, amb la funció de guiar i acompanyar els diferents tutors i tutores en la seva tasca docent.

2. COM ENS ORGANITZEM?

2.1. CREEM DIFERENTS SITUACIONS I CONTEXTOS QUE ENS APROPEN A LA COMPLEXITAT DEL MÓN QUE ENS ENVOLTA

Situacions que...:

- Són consensuades i pactades per tot l'equip de claustre.
- Es renoven, amplien i es revisen cada curs.
- Són orientatives.
- Són complexes i s'entrellacen continguts de diferents àrees.
- Tenen un significat i un sentit pel grup.

- Permeten vincular les persones amb el món.
- Són capaces de generar interessos, preguntes, desig de conèixer.
- Són un bon pretext per plantejar problemes complexos i de qualitat.

Aquestes situacions permeten...:

1. Al mestre planificar, ordenar, tenir en compte....
2. Lligar i donar continuïtat a un estil o manera de fer pròpia de tota l'escola.
3. Abordar projectes col·lectius de grup amb objectius compartits.
4. Compartir històries i projectes amb altres grups de l'escola.
5. Crear històries on tots estem implicats i el treball té sentit.
6. Crear un clima i un ambient de conversa que aporta confiança amb les possibilitats individuals de cadascú.
7. Adquirir un compromís envers el grup i, en conseqüència, un esforç pel treball ben fet.
8. Abordar històries que són importants per a tots.
9. Crear espais i dinàmiques que afavoreixen el desig d'aprendre dels fillets.

2.2. CREEM PROCESSOS D'APRENTATGE QUE DONEN SENTIT I UN SIGNIFICAT REAL AL QUE APRENEM

Els fillets necessiten tenir i viure experiències importants que ajudin a construir i finançar el seu coneixement

En els processos d'aprenentatge:

- Escoltem i partim de les idees inicials o hipòtesis dels infants.
- Planifiquem experiències riques, diverses, obertes i connectades amb el món exterior.
- Creem un clima exigent on la perseverança i l'esforç és un element fonamental.
- Utilitzem recursos variats per fer recerca d'informació.
- Les accions i activitats tenen sentit i ajuden a generar coneixement i a construir significats.
- S'explica i representa de diferents formes el que aprenen.
- Es retorna els infants a les estratègies i maneres de fer pròpies.
- Tots tenim coses a aprendre i coses a ensenyar.
- Es realitzen diferents tipus d'agrupament per realitzar les activitats.
- Es reflexiona sobre el que s'aprèn i se sistematitzen els aprenentatges.

2.3. TREBALLEM EN EQUIP

Per tal de donar sentit al nostre projecte de centre tenim la necessitat de compartir la nostra tasca docent de forma periòdica amb els companys i companyes. D'aquesta manera s'han creat espais i temps per reflexionar, pensar, debatre, millorar... el nostre treball diari.

Alguns d'aquests espais i temps són els dedicats a la formació en centres, els claustres pedagògics, les trobades informals dins i fora del centre, i les reunions setmanals amb una mestra assessora.

3. LA MESTRA ASSESSORA

El currículum actual ens avala i recolza en el nostre treball diari i ens porta a la necessitat de viure l'educació de forma global i complexa en tots els nivells i cicles d'educació infantil i primària. Aquest fet reforça la idea que ja tenim des de fa dos cursos de comptar amb una mestra assessora que guii i tingui una visió transversal del projecte d'escola.

Amb aquesta finalitat d'assegurar la importància dels projectes i històries úniques que es viuen a dins cada grup-classe i la coherència del nostre projecte d'escola, cada mestra tutora disposa a dins del seu horari d'una hora de coordinació amb una altra mestra del centre (mestra assessora), que té la funció d'assessorar, guiar i animar el projecte d'aula durant tot el seu procés.

Així, la mestra assessora es reuneix setmanalment amb cada tutor/a del centre de forma individual per tal d'ajudar amb la consecució i desenvolupament dels diferents projectes i situacions d'aula que hi ha engegats en cada moment.

3.1. FUNCIONS DE LA MESTRA ASSESSORA

Les funcions de la mestra assessora són:

1. Guiar el desenvolupament de les diverses investigacions que es duen a terme a les diferents aules.
2. Compartir amb la tutora o tutor un temps per aturar i reflexionar sobre l'evolució del treball a l'aula.
3. Prendre decisions juntament amb la tutora o tutor sobre dinàmiques d'aula.
4. Estudiar comportaments, idees i treballs dels infants en situacions d'aprenentatge d'aula per entendre, retornar i anar així evolucionant.
5. Prendre decisions, juntament amb les tutores o tutors, sobre aspectes d'organització i gestió d'aula.
6. Ajudar a relacionar les intencions i desitjos del fillets amb els continguts curriculars.
7. Establir connexions entre els tutors i diferents experts en temes concrets (famílies, experts exteriors, altres mestres, altres escoles, banc d'experts del CEP...) i materials de què disposa el centre o als quals té accés.
8. Ajudar els tutors a elaborar la documentació del treball del grup perquè possibiliti fer més transparent el que passa a les aules i per crear una memòria col·lectiva del que s'ha fet i s'ha anat aprenent, ajudant també a estructurar el coneixement de l'infant

(dossiers, exposicions per a les famílies, pel·lícules, obres de teatre, presentacions digitals...).

9. Ajudar la mestra tutora a elaborar la documentació del treball del grup perquè pugui ser consultat i usat en activitats de formació.
10. Establir relacions i connectar històries i projectes de diferents grups-classe.
11. Guiar i ajudar en la planificació de diferents projectes, processos d'investigació o petites recerques, elaborant mapes conceptuals com a punt de partida. Ajudar a planificar l'entramat de situacions d'aprenentatge que sorgeixen a dins del grup.
12. Analitzar, juntament amb la mestra, produccions dels alumnes, classificar estratègies i maneres de fer pròpies dels infants per entendre els processos d'aprenentatge i poder oferir-los l'ajuda adequada perquè vagin evolucionant.
13. Ajudar a recollir i interpretar les diferents idees, inquietuds, interessos de cadascun dels fillets del grup.
14. Aplicar a dins l'aula estratègies acordades amb la tutor/a.
15. Elaborar materials, fer recerques d'informació, triar textos per treballar, elaborar eines complementàries dels projectes...
16. Entrar a les aules per ajudar a dur a terme algunes experiències més costoses d'algun projecte d'aula i que amb un adult tot sol serien complicades de realitzar (maquetes, guiar converses, representacions i models de la realitat, enregistrament en foto, vídeo...).
17. Ajudar a preparar el contingut de les reunions de cicle, claustres pedagògics, comissió de coordinació pedagògica i sessions de formació. amb la cap d'estudis.
18. Fer de vicle per fer arribar les preocupacions pedagògiques dels tutors i tutores a l'equip directiu.

3.1.1. ALTRES FUNCIONS DE LA MESTRA ASSESSORA

- Per tal de poder realitzar correctament totes les seves funcions, la mestra assessora s'ha de formar contínuament a través de cursets, seminaris, viatges per visitar altres escoles, jornades...
- Trobem necessari també que la mestra assessora assumeixi la funció de coordinadora de biblioteca i recursos del centre per poder:
 1. Ordenar i classificar tots els recursos bibliogràfics i audiovisuals per temàtiques de manera que afavoreixin als tutors la recerca de textos adequats per treballar amb els infants.
 2. Augmentar la dotació de la biblioteca amb llibres adients per poder atendre les demandes dels grups en la realització dels diferents projectes de treball a partir de les necessitats detectades.
 3. Inventariar els llibres i recursos que entrin de nou a la biblioteca.
 4. Dur un control del préstec de llibres i recursos als diferents grups.

5. Oferir jocs matemàtics, adequats als diferents nivells i cicles, perquè es pugui realitzar una sessió setmanal amb tot el grup d'alumnes.
 6. Ajudar a la recollida de documentació de les aules i preparar-la per ser consultada i estudiada en activitats de formació.
- La figura de la mestra assessora assegura també l'aplicació del projecte de centre en el moment que s'incorpora una tutora nova al centre, ja sigui a principi de curs o en algun altre moment. En el moment que s'incorpora una tutora nova al centre la mestra assessora té unes funcions especificades a dins del protocol d'acollida que tenen com a missió acompanyar-la i guiar-la fins que assumeix la nostra manera de treballar i de fer.
 - A partir del curs passat i a causa de la forma innovadora amb què treballem, hem rebut peticions d'altres escoles i organismes per donar-los a conèixer el nostre projecte d'escola, ja sigui a través de ponències o de guiar visites a la nostra escola. Aquesta funció també l'ha assumida la mestra assessora del centre.

Per acabar, som conscients que el camí a recórrer és llarg i costós i que cada passa que fem trobarem noves coses a millorar, incorporar, repensar... així i tot, trobem que aquesta figura és clau per tal que el nostre projecte segueixi avançant.

4. BIBLIOGRAFIA

Alzina, P. (2001). *Treballar amb la diversitat: nous enfocaments curriculars i metodològics*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

CEIP Riera de Ribes. (2005). *Una altra escola és possible. Els sabers matemàtics en el si d'una comunitat d'aprenentatge complexa i inclusiva*. Obtingut de: http://www.xtec.cat/ceiprieraderibes/index_tot_archivos/Un%20altre%20escola%20es%20possible/index.htm

Domènech, J. (2010). *Elogi de l'educació lenta*. Barcelona: Editorial Graó.

Equip de mestres de l'escola pública d'Antzuola. (2008). Un claustre que indaga i aprèn com a comunitat. L'escola d'Antzuola. *Perspectiva Escolar*, 323, 27-31.

Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula*. Barcelona: Editorial Graó.

Hoyuelos, A. (2003). *La complejidad en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. México, DF: Multimedia.

Parellada, C. (2008). Complexitat i educació: algunes claus a considerar. *Perspectiva Escolar*, 323, 2-14.

Vilalta, D. (2008). Algunes reflexions sobre complexitat i currículum a l'educació infantil i primària. *Perspectiva escolar*, 323, 15-26.

Per citar aquest article:

Pons Adrián, R. & Mascaró Talaya, R. (2013). El paper de la mestra assessora a un centre d'Infantil i Primària. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 6-13. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-3/pdfs/art1.pdf>

El valor dinamitzador dels projectes d'innovació educativa de caire institucional

El valor dinamizador de los proyectos de innovación educativa de tipo institucional

The Motivational Value of Institutional Educational Innovation Projects

Miguel Salmerón González, migsalmeron@gmail.com

Director del col·legi públic Blai Bonet de Santanyí (Mallorca).

Resum

Els projectes d'innovació educativa promoguts per les administracions públiques es poden convertir en eines poderoses de dinamització d'un centre escolar.

La implementació del Projecte d'immersió en anglès a la tardor i el Projecte ARCE al CEIP Blai Bonet (Santanyí), mitjançant un conjunt de tasques interdisciplinàries i intercíclics, ha servit per promoure el treball en equip; una estructura educativa en xarxa; una comunitat d'aprenentatge i un sentit compartit de pertinença a l'escola.

Aquestes finalitats s'han anat assolint a partir de la planificació i aplicació d'activitats significatives per als alumnes en relació amb cinc blocs temàtics convergents en els dos projectes educatius: Aigua, Terra, Flora, Fauna i Impacte humà de l'entorn mediambiental (la comarca, l'illa, la península Ibèrica, el planeta Terra).

Explicarem la nostra experiència educativa i el valor dels projectes d'innovació com a força impulsora per millorar les competències bàsiques dels alumnes i per generar pràctiques de col·laboració entre l'equip docent, la comunitat educativa i les institucions de l'entorn.

Paraules clau

Gestió Escolar, Relacions entre Centres d'Ensenyament, Experiència Docent, Competències Bàsiques.

Resumen

Los proyectos de innovación educativa, promovidos por las administraciones públicas pueden convertirse en poderosos instrumentos de dinamización de un centro escolar.

La implementación del “Proyecto de Inmersión en Inglés durante el Otoño” y el “Proyecto ARCE”, en el CEIP Blai Bonet (Santanyí), mediante un conjunto de tareas interdisciplinarias e intercíclicas, ha servido para promover el trabajo en equipo; una estructura educativa en red; una comunidad de aprendizaje y un sentido compartido de pertenencia a la escuela.

Estas finalidades se han ido consiguiendo a partir de la planificación y aplicación de actividades significativas para los alumnos en relación a cinco bloques temáticos, convergentes en los dos proyectos educativos: Agua, Tierra, Flora, Fauna e Impacto Humano del entorno medioambiental (la comarca, la isla, la Península Ibérica, el planeta Tierra).

Explicaremos nuestra experiencia educativa y el valor de los proyectos de innovación como fuerza impulsora para mejorar las competencias básicas de los alumnos y para generar prácticas colaborativas entre el equipo docente, la comunidad educativa y las instituciones del entorno.

Palabras clave

Gestión del Centro de Enseñanza, Relaciones entre Centros de Enseñanza, Experiencia Pedagógica, Competencias Básicas.

Abstract

Government-backed educational innovation projects can become powerful motivational tools for schools. Through a number of interdisciplinary and mixed-level tasks, the implementation of two projects, an autumn English language immersion programme and the ARCE Project (a school network partnership programme) at the public primary school CEIP Blai Bonet (in Santanyí, Mallorca), has served to foster teamwork, the formation of an educational network structure, a learning community and a shared sense of belonging at the school. These objectives have gradually been achieved through the planning and application of meaningful learning activities for the students in five areas: Water, Land, Flora, Fauna and Human Impact on the Environment (from the perspectives of the local area, the island, the Iberian Peninsula and the planet Earth).

This article recounts this educational experience and discusses the value of innovative projects as a driving force for the improvement of students' basic skills and cooperative teamwork practices among the teaching staff, the school community and the local institutions.

Keywords

School Management, Inter-school Relations, Teaching Experience, Basic Skills.

1. JUSTIFICACIÓ

El propòsit del treball consisteix a relatar l'experiència de dinamització d'un col·legi públic d'Infantil i Primària, d'uns 300 alumnes i 25 mestres (CEIP Blai Bonet), a partir del curs 2009/10, quan coincideix el meu nomenament com a director, en un moment personal en el qual havia presentat a convocatòria dos projectes d'innovació de cooperació territorial de caire institucional, i acabaven de ser aprovats per la Conselleria d'Educació de les Illes Balears i pel Ministeri d'Educació. Es tractaven del Programa d'Immersion Lingüística en Anglès a la Tardor i del Programa ARCE (agrupació de xarxes de centres educatius de diferents comunitats de l'Estat espanyol).

2. EL CANVI EN EL CENTRE EDUCATIU

El nou equip directiu partia del principi fonamental de la LOE, el qual expressa la necessitat que tots els components de la comunitat educativa col·laborin per aconseguir una educació de qualitat; la qual cosa exigeix la realització d'un esforç compartit per part de l'alumnat, el professorat, les famílies, els centre docent i les administracions. Arran d'aquesta determinació era necessari un diagnòstic inicial per tal d'adequar-nos a les circumstàncies concretes del nostre context educatiu. Com a punts forts vàrem destacar l'alt grau de convivència i la manca de conflictes; com a punts febles vàrem ressaltar un cert punt d'individualisme i de rutina com a elements de bloqueig que limitaven el creixement de la nostra organització educativa.

Per tant, es feia necessari elaborar unes estratègies de canvi afavoridores d'un desenvolupament col·laborador al centre. L'equip directiu liderava el paper de constructor d'una comunitat d'aprenentatge, on el protagonisme havia de recaure col·lectivament en el professorat, aportant la participació i compromís mutu.

Una nova visió de l'escola, d'acord amb una visió holística del món i de la societat, entesa com una estructura en xarxa, on tots els elements s'interrelacionen i es connecten. Aquest pensament global havia de complementar-se amb una visió compartida de valors: el bé mutu i l'enteniment. Aquesta transformació de la cultura del centre havia de basar-se en el treball en equip i en l'obertura mental cap a la reflexió (formació permanent i avaluació contínua) i cap a la creativitat. Sentir-se orgullosos de les tradicions positives i valents per a innovar amb vocació de millora de les pràctiques educatives.

3. ELS PROJECTES EDUCATIUS: MARCS PRÀCTICS DEL CANVI

L'oportuna dificultat de desenvolupar al col·legi dos projectes d'innovació educativa durant el mateix curs escolar va permetre un marc d'actuacions generadores de canvis. Des de l'organigrama de funcionament, com des de la implementació d'activitats i la creació de productes, fins a la exposició i difusió dels resultats es van propiciar situacions educatives basades en el treball en equip; en les feines interdisciplinàries i intercíclics i en la inclusió de la comunitat escolar i altres institucions.

Passarem revista a les activitats més rellevants dutes a terme, durant l'aplicació dels projectes d'innovació de cooperació territorial. Ambdós programes, promoguts per l'Administració educativa, coincideixen amb les finalitats de:

1. Contribuir a la solidaritat interterritorial de l'Estat espanyol.
2. Afavorir la convivència entre alumnes de diferents comunitats autònomes.

3. Incrementar l'apreciació de la riquesa cultural i lingüística de les diferents comunitats autònomes.
4. Reforçar les competències bàsiques dels alumnes.

3.1. PROJECTE D'IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA EN ANGLÈS A LA TARDOR

Adreçat a sisè de primària, subvencionat pel MEC i la Conselleria d'Educació. L'ajuda rebuda estava destinada per participar amb un grup de vint-i-cinc alumnes, durant una setmana de novembre 2009, al Centre de Natura de Tarihuella (Xèrica, Castelló) junt amb un altre grup de Sevilla, per mantenir activitats conjuntes per millorar la fluïdesa en llengua anglesa. El projecte comptava amb professionals nadius i material didàctic. El projecte partia d'un eix temàtic proposat pel MEC: *The World Around us* ('el món que ens envolta'). A part de director, vaig ser el mestre d'anglès de sisè. El plantejament ecològic del projecte presentat: el planeta Terra entès com casa nostra, "una llar fràgil, de la qual s'ha de tenir cura" va il·luminar el desenvolupament pedagògic dels cinc blocs temàtics, sempre interconnectats: Aigua/Terra/Flora/Fauna/Impacte Humà.

La idea partia de l'adaptació de la programació de sisè de primària, durant els dos primers mesos lectius, per centrar-nos en la temàtica del projecte, amb els objectius d'adquirir coneixements bàsics previs per aprofitar al màxim l'estada i preparar les actuacions d'una hora diària sobre els diferents blocs temàtics, les quals havíem de representar a l'altre grup de Sevilla. A tal objecte, vàrem elaborar una programació coordinada de les àrees curriculars d'Anglès, Coneixement del Medi, Educació Artística i Educació Física, entorn del projecte comú.

Ens concentrarem a examinar algunes planificacions curriculars i reflectir les produccions més memorables com a eines adients al treball interdisciplinari.

AIGUA

El cicle de l'aigua i el valor de l'aigua.

Continguts de les distintes àrees

Coneixement del Medi: els canvis d'estat; el moviment continu; núvols, rius, pluja i neu; muntanyes captadores, llacs, oceans i mars/ la importància de l'aigua per a la vida.

Anglès:

- Vocabulari (*mountains, water, fresh water, salt water, snow, rain, cloud, spring, stream, river, lake, sea, ocean...*).
- Estructures comunicatives (creació, escriptura i assaig dels textos a presentar a Xèrica):
 - *Do you know about water?* (informacions d'interès sobre el valor de l'aigua: els alumnes havien de comunicar-les com si fossin presentadors d'un programa divulgatiu de televisió).
 - *Cycle of Water*, peça clau de creació artística interdisciplinària: a partir de la comprensió del funcionament natural (Medi), i la creació d'un text literari (Anglès), els alumnes havien de recrear amb el propi cos, amb expressió i moviment (Educació Física), el procés dinàmic del cicle de l'aigua. La

dramatització necessitava vestuari i confecció de màscares (Plàstica), així com una música apropiada i la confecció de pals de pluja (Música).

Aquesta producció artística va ser catalitzadora d'un procés de canvi educatiu a l'hora d'entendre les relacions profundes entre les àrees curriculars; la sintonia dels mestres com a model de treball cooperatiu i l'assumpció d'un projecte comú com a eina per treballar eficientment les competències bàsiques de l'alumnat. A la fi es van potenciar les energies creatives i la capacitat sinèrgica del grup.

TERRA

Escenificació teatral dels "Exploradors del món". Imaginam el fascinant descobriment per part d'un grup de nins de les meravelles naturals de la Terra (oceà, illa, selva, muntanya, desert...) per arribar a trobar un mapa del tresor on ens assenyala que "el tresor és aquí i allà, al voltant del món perquè la vida és fascinant; hem de gaudir i protegir el nostre planeta".

Amb un text creat pel mestre d'anglès: desplegament d'imaginació dels alumnes com a actors i creador de vestuaris; amb la coordinació dels mestres de Plàstica i Educació Física.

PLANTES/ANIMALS/IMPACTE HUMÀ

- Estudi dels animals autòctons de les illes Balears (Medi i Anglès: creació de fitxes per exposar a Xèrica).
- Decàleg de les bones pràctiques per tenir cura del planeta (Medi i Anglès: creació de murals A3 per exposar a Xèrica).

Assaig de tres cançons per interpretar a Xèrica:

- "In the wood" (cançó per ensenyar moviments i així compartir amb el grup de Sevilla).
- "Old oak tree" (del músic americà Farmer Jason, amb el qual ja havien col·laborat en el seu darrer DVD: cant de la bellesa d'un roure vell i el respecte que es mereix).
- "Earth, Sun and Moon" (del grup australià Midnight Oil: cant a l'esperança en un món més ecològic).

Els resultats es van plasmar en un alt grau de qualitat dels productes finals a mostrar al centre d'immersió. Així que ens vàrem encoratjar a organitzar un festival final de curs, on els alumnes de sisè es convertiren en els artistes principals per mostrar les seves produccions artístiques a tota la comunitat educativa.

El dia 22 de juny de 2009 més de tres-cents espectadors varen contemplar les actuacions en un vespre memorable, amb sopar a la fresca. Moments màgics amb la dramatització corporal del *Cycle of Water* i la cançó "Old oak tree", amb un autèntic grup de música en viu, amb la intervenció d'un alumne de sisè a la bateria; un pare a la guitarra acústica; el mestre de música al teclat i el mestre d'anglès com a director d'un cor de trenta alumnes.

3.2. EL PROGRAMA ARCE (AGRUPACIÓ DE XARXES DE CENTRES EDUCATIUS DE DISTINTES COMUNITATS AUTÒNOMES DE L'ESTAT ESPANYOL)

Adreçat a tots els alumnes de primària, també hi varen incorporar els alumnes d'infantil amb la intenció d'aglutinar tot l'equip docent. Subvencionat pel MEC amb 9.840 euros per desenvolupar activitats i mobilitats durant dos cursos escolars.

El projecte ARCE dissenyat entre tres escoles sòcies: CP Virgen de las Angustias (Tabernas, Almeria); CP Els Castanyers (Viladrau, Girona) i CP Blai Bonet (Santanyí), durant unes jornades celebrades a Madrid el maig de 2009, té com a títol: "L'estudi de l'Entorn: la Natura a la Mediterrània". Tracta d'analitzar i contrastar les característiques biològiques dels tres ecosistemes, cadascun dels quals és propi de l'entorn d'un dels centres educatius: el subdesert a Tabernas, la muntanya a Viladrau i la costa a Santanyí. Es va planificar un conjunt d'activitats integrades per intercanviar experiències i establir un marc de debat i reflexió comú. Vàrem aprofitar, sota el nostre suggeriment, els cinc àmbits d'estudi de la natura de l'altre projecte. De manera complementària, es va organitzar un calendari de visites didàctiques de grups d'alumnes i mestres a les altres localitats.

Per al desenvolupament i gestió del projecte vàrem posar en marxa tots els recursos organitzatius i humans per a crear una estructura de treball en xarxa. L'equip docent passava a convertir-se en protagonista de l'experiència d'innovació. La Comissió de Coordinació Pedagògica (CCP) va ser l'encarregada de:

1. Programar les actuacions dividides en cinc blocs temàtics: aigua, Terra i impacte humà per al primer curs; més l'organització de la trobada d'escoles a Santanyí, la qual cosa implicava la preparació d'activitats significatives per mostrar el nostre parc natural: Mondragó. Per al segon curs: estudi dels animals autòctons i de les plantes (tasca principal, ja que el producte final era l'elaboració d'un llibre de plantes de la Mediterrània), amb la inserció de les plantes aromàtiques, arbust i arbres més representatius dels ecosistemes de cada centre educatiu.
2. Coordinar l'organització: amb l'establiment d'una comissió ARCE (integrada per una coordinadora i tots els membres de la CCP) encarregada d'optimitzar l'eficàcia i el grau de consecució dels objectius concrets i la seva realització; amb el suport d'una comissió de les Tecnologies de la Informació i Comunicació (TIC), formada per la coordinadora ARCE, el coordinador TIC del centre i un mestre encarregat del registre meteorològic, els quals havien de fer operatiu i seleccionar material per al blog i per a la revista escolar.
3. Desplegar el funcionament de tots els equips de cicle, encarregats d'implementar les activitats a l'aula i a l'entorn.

Com a recursos complementaris per fer més operatiu el projecte s'han de destacar:

- La creació d'un hort escolar.
- La restauració d'una caseta meteorològica.
- La instauració d'una biblioteca ARCE amb temes mediambientals.
- L'exhibició permanent dels treballs dels alumnes.
- La creació d'un blog comú: *Agrupaciomedieco*
- L'elaboració de la revista escolar "Xiulet" amb monogràfics mediambientals.
- La selecció d'excursions i sortides en relació amb temes de la natura.
- La celebració de Sa Rua 2011 amb el tema de plantes.

La metodologia del projecte sempre ha tingut en compte el protagonisme dels alumnes com a artífexs de totes les activitats; seleccionades per la seva rellevància, funcionalitat i significació. Les activitats proposades incitaven a la reflexió, al diàleg, a l'experimentació, a la inducció i a la deducció; a la classificació, a l'exposició; a l'expressió, a la utilització de les TIC i a la creació

artística sobre la base de la sensibilització i el respecte per si mateix i qualque altra forma de vida. El projecte ha creat un marc propiciatori de tasques desenvolupadores de les competències bàsiques dels alumnes i del treball en equip.

Per exemple, destacam les activitats a l'hort escolar i el conte de la gota d'aigua dels alumnes d'infantil; l'elaboració dels llibres de l'aigua (1r cicle); l'estudi climatològic i geogràfic del 2n cicle; l'estudi del Parc Natural de Mondragó i la creació d'una guia de camp (3r cicle). Com a activitats estrelles, l'elaboració de les fitxes de plantes aromàtiques (romani, farigola, alfabeguera, herba sana, camamil·la), arbusts (gatova, llentiscle, ullastre, esbarzer i taperera) i arbres (sabina, alzina, garrover, pi, figuera) tant en paper com digitalment.

Atorgam gran importància a les trobades presencials dels alumnes, com a experiències vivencials de convivència, memorables per l'enriquiment personal que han suposat cognitivament i afectivament.

La visita de vint-i-cinc alumnes d'Almeria i 12 de Girona durant la setmana del 22 al 26 de març de 2010 va ser l'oportunitat de projectar la nostra escola i el nostre entorn. La preparació d'activitats d'interès cultural i didàctic ens va ajudar a incorporar col·laboradors entre les entitats i institucions locals i autonòmiques. Així destacarem l'aportació de la Conselleria d'Educació, amb l'aprovació de l'estada dels grups visitants al Centre d'Aprenentatge del Palmer, a Campos, i la trobada al Servei d'Innovació Educativa amb una presentació del director general i una degustació de productes balears; així com una visita guiada a la Catedral i al casc antic de Palma. També l'aportació de la Conselleria de Medi Ambient amb l'organització de la visita al Centre d'Interpretació de Cabrera de la Colònia Sant Jordi i un itinerari guiat per les platges del Dolç i del Carbó. A més, destacam la col·laboració contínua del personal del Parc Natural de Mondragó, el qual ens va facilitar material didàctic i monitors per diverses visites d'estudi mediambiental. Finalment, ressaltam l'ajut de l'Ajuntament de Santanyí, amb una recepció institucional, regals representatius i un dinar de benvinguda als mestres. Sense oblidar-nos del Consorci de les Coves del Drac, que ens va subvencionar l'entrada de tots els participants. Aquesta extensiva enumeració té la seva importància tant en el sentit d'agraïment com de ressaltar la potència d'un projecte educatiu a l'hora de fer confluïr esforços.

Per altra banda, arran de la seva partida, es van celebrar unes Jornades Culturals, durant tres dies, dedicades al projecte ARCE. Consistien en un seguit de tallers culturals i artístics, on els alumnes participaven en activitats de poesia, conta-contes, reciclatge, ceràmica i pintura dissenyades per artistes rellevants de la comunitat educativa. A la vegada es va organitzar una completa exposició al porxo de l'escola.

Les visites de les escoles sòcies a Santanyí, així com la visita dels nostres alumnes a Viladrau (Girona) i a Tabernas (Almeria) han tingut repercussió als mitjans de comunicació, ja que se n'han publicat notícies al *Diario de Mallorca*, *Última Hora* i a la revista *Dies i Coses*. Com a director, he participat en un programa cultural a Ràdio Santanyí per informar dels projectes. També assenyalar que un grup d'alumnes de Magisteri de la UIB ha presentat un treball a la universitat sobre el projecte ARCE al CEIP Blai Bonet, dins de l'assignatura d'Organització i Gestió Educativa. Remarc la importància de difondre les experiències educatives com una forma de sistematització i transferència d'aprenentatges.

4. CONCLUSIONS

El conjunt de recursos i accions planificades i mútuament relacionades entre elles per aconseguir els propòsits dels dos projectes educatius de caire institucional han tingut efectes beneficiosos per a la dinamització del nostre col·legi. Tots els procediments (observació directa; anàlisi dels documents i valoracions) i instruments d'avaluació (qüestionaris, registres, escales d'estimació) han identificat la incidència del projecte en la coordinació del funcionament dels equips del centre; en la millora de les pràctiques educatives i en l'obertura del col·legi a les relacions externes.

Potser la manera més adequada d'expressar tots els beneficis és enumerant els objectius prioritaris, establerts en el Pla Estratègic del Centre Educatiu, els quals expressaven clar i net la nostra declaració d'intencions: treball en equip/tasques competencials/escola inclusiva.

1. EN L'ÀMBIT DE L'EQUIP DOCENT:

1. Promoure, dirigir i gestionar l'acció educativa del centre (CAPACITAT DE L'EQUIP DIRECTIU).
2. Transferir responsabilitats de les tasques comuns (DISTRIBUCIÓ DE LIDERATGE).
3. Augmentar el treball en equip en l'elaboració de documents i en feines interdisciplinàries (DIÀLEG PEGAGÒGIC).
4. Dinamitzar la pràctica educativa amb projectes d'innovació (CREATIVITAT).
5. Potenciar la Formació Permanent (QUALIFICACIÓ).
6. Incrementar la utilització de les TIC (MODERNITZACIÓ EN NOVES TECNOLOGIES).
7. Coordinar les actuacions entre equips, comissions i amb EOEP, serveis socials, medidora cultural i altres agents educatius (EFICÀCIA DELS RECURSOS HUMANS).

2. EN L'ÀMBIT D'ALUMNES:

1. Assolir uns hàbits d'ordre, atenció, concentració i esforç personal (HÀBITS D'ESTUDI).
2. Motivar i estimular l'interès i la curiositat per l'aprenentatge (VALORACIÓ DEL SABER).
3. Desenvolupar les vuit competències bàsiques: capacitar-los per aplicar els seus coneixements i destresses a la vida diària (APRENENTATGE COMPETENCIAL).
4. Atendre a la diversitat (EDUCACIÓ PERSONALITZADA).
5. Millorar la comprensió lectora i fomentar l'hàbit de la lectura (TRACTAMENT PRIORITARI DE LA LECTURA).
6. Practicar activats que incorporin l'ús de les TIC (INTEGRACIÓ NOVES TECNOLOGIES).
7. Educar en valors: comunicació, tolerància, respecte dels drets humans i cura del medi ambient... (EDUCACIÓ PER A SER MILLORS PERSONES I CIUTADANS)

3. EN L'ÀMBIT DE LA COMUNITAT EDUCATIVA

1. Promoure una escola que impliqui a les famílies i AMIPA (ESCOLA INCLUSIVA).
2. Articular xarxes de col·laboració amb altres centres educatius del terme, així com amb l'Ajuntament i altres institucions locals i autonòmiques (COOPERACIÓ AMB L'ENTORN MUNICIPAL I AUTONÒMIC).
3. Articular xarxes de col·laboració amb altres centres educatius de l'estat espanyol i d'altres nacions europees (DIMENSIÓ ESTATAL I EUROPEA).

En els tres àmbits d'actuació la millora ha estat substancial:

- En l'àrea d'equip docent, amb l'establiment de pautes consensuades d'actuació reflexiva i innovadora a base de treball en equip.
- En l'àmbit d'alumnes, amb l'activació de tasques desenvolupadores de les competències bàsiques; amb la incorporació de les noves tecnologies de la informació i comunicació, i amb la promoció de valors solidaris.
- En el de la comunitat educativa, amb la creació de lligams que han acostat l'escola a les famílies i a les organitzacions socials, incrementant la cultura del suport col·lectiu mutu.

Finalment, assenyalam la importància d'aquest article per a "tancar el cercle"(sistematitzar i difondre la nostra experiència) i per encoratjar la comunitat educativa a emprendre l'aventura de la innovació educativa. Com a tal, l'aventura té riscos i perills --requereix control, flexibilitat i adaptació a canvis continus; però, si no perds el rumb i arribes al destí, el premi serà un tresor ple d'imaginació, creació i passió: "l'art d'ensenyar amb art".

Després d'aquestes experiències educatives el CEIP Blai Bonet ha estat valorat positivament pel MEC i ha pogut continuar amb el projecte ARCE dos cursos més, estudiant i viatjant per contrastar els ecosistemes de la Mediterrània amb altres ecosistemes de la Península Ibèrica: la façana atlàntica (Doñana) i la muntanya continental (Gredos). També ha desenvolupat un projecte Comènius amb escoles d'Hongria i Finlàndia per ensenyar-nos mútuament la importància dels esports com a part de la cultura nacional i europea. L'escola ha mantingut la mateixa filosofia educativa.

5. BIBLIOGRAFIA

- Ainskow, M. et al. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Arnau C., Bassó J., Font L., Garcia M., Jorba M., et al. (2009). La innovació en educació. *Taules*, 03, 11-16.
- Bolivar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- El CP Blai Bonet visita el Parc Natural de Montseny. (2010, 10 de novembre). *Diario de Mallorca* (Suplem. Diari de l'Escola), 2.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- López, A. (2007). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Lucini, F. (1994). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya.
- Projectes educatius: els ecosistemes a l'escola. (2010, 31 de març). *Diario de Mallorca* (Suplem. Diari de l'Escola), 1.
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Teixido, J.(2005) *El lideratge del canvi en els centres educatius*. Hospitalet de Llobregat: V Jornada de Qualitat de l'Ensenyament. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Zabala, A., Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Per citar aquest article:

Salmerón, M. El valor dinamitzador dels projectes d'innovació educativa de caire institucional. *InnoviB, Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 3, 14-25. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-3/pdfs/art2.pdf>

6. ANNEX



Figura 1. Fabricació dels pals de pluja. Activitat coordinada pel mestre de Música.



Figura 2. Assaig de l'obra de teatre: "Pirates around the world". Activitat coordinada pel mestre d'Anglès.



Figura 3. Confecció dels murals per a les cançons: treball en equip, coordinat pels mestres de Plàstica, Anglès i Música.



Figura 4. Decoracions per a les actuacions artístiques; coordinades pels mestres de Plàstica.



Figura 5. Registre pluviomètric anual de la localitat. Activitat coordinada pel mestre de Matemàtiques i les tutores.



Figura 6. Assaig de la dramatització "El cicle de l'aigua". Activitat coordinada pels mestres d'Educació Física.



Figura 7. Jornades culturals ARCE: tríptic informatiu fet per la Cap d'Estudis.

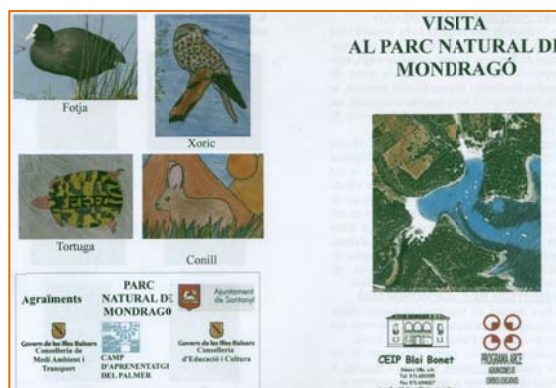


Figura 8. Quadern de camp del Parc Natural de Mondragó, dissenyat pel coordinador TIC.



Figura 9. Visita a Viladrau del projecte ARCE: senderisme per la neu.



Figura 10. Treball a l'hort de l'escola; coordinat per un pare voluntari.

Nota: Totes les fotografies són propietat de l'equip docent del CEIP Blai Bonet.

Aproximació al sistema educatiu britànic

Aproximación al sistema educativo británico

An Approach to the British Educational System

Gabriel Barber Marquès, biel.barber@gmail.com

Professor de l'IES Juníper Serra

Tomàs Oliver Colom, toliver@ceppalma.net

Assessor de formació del CEP de Palma Jaume Cañellas Mut

Resum

Un sistema educatiu tan poc centralitzat com el britànic condiona una estructura administrativa peculiar, que juntament amb la complexitat de les institucions i entitats educatives proporciona un panorama educatiu molt interessant. L'ensenyament de les llengües estrangeres també serà motiu d'anàlisi d'aquest treball. Malgrat que tots els governs europeus coincideixen en un interès creixent en els termes educatius i en l'harmonització dels respectius sistemes educatius, la realitat segueix essent que les estructures d'aquests sistemes mantenen diferències considerables. Són moltes i molt diverses les institucions responsables del finançament, gestió i avaluació de l'educació i la formació. I no són menys les divergències en temes com l'ensenyament professional, l'educació superior i postobligatòria, la política d'exàmens i titulacions, etc. Basta comparar els aspectes bàsics de dos sistemes educatius com l'espanyol i el britànic per entendre la complicada tasca d'intentar integrar els sistemes educatius europeus.

Paraules clau

Sistema Educatiu Britànic, Descentralització, Dimensió Europea, Estructura Administrativa, Llengües Estrangeres.

Resumen

Un sistema educativo tan poco centralizado como el británico condiciona una estructura administrativa peculiar, que unido a la complejidad de las instituciones y entidades educativas proporciona un panorama educativo muy interesante. La enseñanza de las lenguas extranjeras también es motivo de análisis del presente trabajo. Aunque todos los gobiernos europeos coinciden en un creciente interés sobre los temas educativos y en la armonización de sus respectivos sistemas educativos, la realidad sigue siendo que las estructuras de estos sistemas mantienen una serie de diferencias considerables. Son muchas y muy diversas las instituciones responsables de la financiación, gestión y evaluación de la educación y la formación. Y no son menos las divergencias en temas como la enseñanza profesional, la educación superior y post-obligatoria, la política de exámenes y titulaciones, etc. Basta comparar los aspectos básicos de dos sistemas educativos como el español y el británico para entender la complicada tarea de integrar los sistemas educativos europeos.

Palabras clave

Sistema Educativo Británico, Descentralización, Dimensión Europea, Estructura Administrativa, Lenguas Extranjeras.

Abstract

An educational system so little centralized as the British one determines a peculiar administrative structure, which along with the complexity of educational institutions and organizations, provides a very interesting educational scene. The teaching of foreign languages will also be a focus for analysis of this paper. Although all European Governments agree on a growing interest in educational terms and in the harmonization of their respective education systems, the reality shows that the structures of these systems maintain considerable differences. There are several and very different institutions responsible for financing, management and evaluation of education and training. And there are not less divergent institutions on issues like education, higher and professional education, the politics of non-compulsory examinations and qualifications, etc. Just comparing the basic features of two educational systems such as the Spanish and the British one we can understand the difficult task of trying to integrate the European educational systems.

Keywords

British Educational System, Decentralization, European Dimension, Administrative Structure, Foreign Languages.

0.INTRODUCCIÓ

Dins Europa, el Regne Unit representa, sens dubte, el model educatiu més regionalitzat. De fet, el seu no ha estat mai un sistema centralitzat com l'entenen països com França o Espanya, des de l'auge dels nacionalismes europeus, a finals del segle XVIII, fins avui dia. I no és només que parlem de tres sistemes educatius diferents: l'escocès, el d'Irlanda del Nord i l'anglès, que manté unitat de criteris amb el gal·lès. Aquests sistemes, a pesar de les seves particularitats legals i administracions educatives nacionals diferents, comparteixen un fet fonamental, i és que s'han constituït amb el temps sobre l'acceptació que tant les associacions privades com les autoritats dels distints comtats tenen dret, i per tant competències plenes, en l'organització i posada en marxa de les accions educatives pertinents dins de les pròpies circumscripcions.

1. ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA

El sistema educatiu del Regne Unit és, com molt bé s'ha definit, "un sistema nacional administrat de manera local". Convé aclarir, en canvi, que no hi ha una administració central per a tot el Regne Unit en l'àrea d'educació. Són quatre els secretaris d'Estat, tots ells presents al Gabinet, i tots ells comparteixen responsabilitats en matèria d'educació. El Secretari d'Estat d'Educació i Ciència s'encarrega de tots els aspectes de l'educació a Anglaterra, a més del suport i finançament de les universitats a tot el Regne Unit, exceptuant Irlanda del Nord. Els secretaris d'Estat de Gal·les, Escòcia i Irlanda del Nord tenen plena responsabilitat en tots i cadascun dels sectors i aspectes educatius de les respectives àrees administratives.

L'administració central queda confiada a una unitat relativament petita i allunyada del funcionament ordinari dels centres educatius, el Department for Education and Skills (DES) a Anglaterra, amb el secretari d'Estat d'Educació i Ciència al capdavant. Les agències corresponents a la resta del Regne Unit són el National Assembly for Welsh Education Department, l'Scottish Executive Education Department (SEED) i el Department of Education (DE), i finalment el Department of Employment and Learning (DEL) a Irlanda del Nord. És responsabilitat d'aquests organismes centrals establir el marc i el finançament adequat per al desenvolupament del sistema educatiu i de formació, incloent un pla nacional d'estudis, el National Curriculum, i la cooperació directa amb altres organismes centrals i locals per a la correcta implementació de les polítiques educatives.

Però són les Local Education Authorities (LEA), autoritats locals d'educació, les quals, en definitiva, es responsabilitzen de la provisió de recursos, contractació de personal i organització de l'acció educativa. Les LEA (SLA a Escòcia i Education & Library Boards a Irlanda del Nord) no fan sinó traduir a l'administració educativa el propi ordenament polític britànic, en el qual mantenen el seu pes i tradició les institucions del govern local, les anomenades *Local Authorities*. Així, les autoritats locals d'educació es corresponen amb les principals demarcacions en què es divideix el país: Consells de Comtat i Consells de Districte Metropolità. Cada LEA està integrada per un nombre determinat de consellers d'elecció pública i per professionals i experts en temes educatius que tenen, entre altres feines, la facultat d'elegir un director del departament local d'educació (Chief Education Officer), que manté un contacte directe i habitual amb el departament d'educació central, el DES.

A més, dins la demarcació de les autoritats locals, cada centre escolar conserva una àmplia autonomia en matèria curricular i de gestió interna, exercida sobretot pels directors, que responen directament a la LEA corresponent, que s'encarrega a més a més del nomenament d'aquests. Aquesta situació redueix bastant el poder real d'autonomia dels centres educatius, car encara que cada escola té una Junta de Govern amb participació dels diferents estaments escolars, és la direcció la que reté un ample poder executiu, fet que respon als esquemes jeràrquics britànics tradicionals.

Així i tot, la gran tradició i importància del govern local al Regne Unit es va veure alterada per la darrera gran reforma educativa de 1988, la qual va establir, malgrat els recels suscitats, una nova forma d'equilibri entre el poder central i les autoritats locals, que, encara així, es fa ben enfora de la situació de la majoria dels sistemes educatius europeus, clarament més centralitzats. En aquest sentit, la reforma de 1988 va proporcionar noves atribucions al Departament d'Educació, especialment en aquestes àrees:

- Creació d'una xarxa de centres estatals desvinculats de les autoritats locals, després de sol·licitar el seu estatus de *grant-maintained school*.
- Assegurar que els pares puguin triar lliurement el centre escolar dels fills, independentment de la seva ubicació geogràfica.

- Adjudicar noves i importants competències (incloses les pressupostàries) als consells de govern de cada centre en particular, que abans controlaven les Autoritats Locals.
- Abolició de l'autoritat local de Londres i d'altres grans metròpolis, i substituir-les per altres de més petites i coordinades amb el poder central.
- Imposició d'un Pla d'Estudis Nacional (National Curriculum) del qual el departament d'Educació seria l'executor. Les concrecions pertinents les decidirien les autoritats locals i els propis directors de les escoles (que, amb aquesta mesura intervencionista, veien reduïda de manera significativa la seva anterior autonomia a l'hora de planificar l'acció educativa).
- Amb tot el que s'ha exposat fins ara podem entendre el perquè de la gran diversitat de les escoles existents, tant en l'àmbit públic com en el privat, així com també la flexibilitat i la relativa complexitat de les seves propostes educatives.

2. INSTITUCIONS EDUCATIVES DE FINANÇAMENT PÚBLIC

Els centres educatius de finançament públic disposen d'una ampla autonomia en matèria pressupostària, de personal i d'organització interna i curricular (respectant sempre les directrius marcades pel National Curriculum).

Les escoles reben els seus fons públics a través de la LEA a la qual es troben adscrites. La gestió administrativa, educativa i organitzativa està supervisada per les Juntes de Govern (Governing Bodies), amb importants competències en matèria pressupostària, contractació de personal, organització interna i curricular. Les juntes deleguen el director per a la gestió i representació quotidiana de l'escola. En aquestes juntes de govern hi estan representats tots els estaments escolars (Governors): personal docent i no docent, personal de la LEA, pares i membres de la comunitat.

Una vegada més es fa necessari destacar la notable varietat en la tipologia i funcionament dels centres finançats amb doblers públics: *infant schools*, *primary schools*, *middle schools*, *junior schools*, etc. Això és una prova més que evident de l'autonomia de què gaudeixen les LEA.

La gran majoria d'escoles de secundària són *comprehensive schools* unitàries, que ofereixen ensenyaments de caràcter general per a tots els estudiants de tots els nivells de competència. En canvi les *grammar schools*, molt presents encara dins alguns sectors socials, continuen seleccionant els estudiants (prova 11-plus) per un ensenyament de tall més acadèmic, orientat cap als estudis universitaris.

Les institucions d'educació postobligatòria (*further education*), inclouen un ample ventall d'entitats educatives, que ofereixen als joves majors de 16 anys ensenyaments de major especialització, normalment orientades cap a les titulacions professionals i especialització laboral (*further education colleges*, *tertiary colleges*, *specialist colleges...*), deixant una porta oberta als estudis superiors (*sixt-form colleges*). A partir de 1993, tots aquests centres educatius foren habilitats per exercir amb autonomia plena, dins el camp de l'educació postobligatòria no universitària, de manera semblant a com ho fan les universitats. Les corporacions que es formaren a cadascun d'aquests centres varen deixar de dependre de les LEA per a la recepció dels seus fons públics. Els serveis d'educació d'adults segueixen essent, al contrari, responsabilitat de l'autoritat local, que els ofereix o bé a través de les instal·lacions escolars que té al seu càrrec o bé transferint-los a institucions d'educació postobligatòria.

Totes les institucions d'educació superior, incloses les universitats i altres entitats educatives de caràcter universitari, són finançades en un 90% amb fons públics, i encara així, són legalment independents, regides pels propis estatuts i gestionades per juntes de govern competents en tots aquests afers, tant de provisió educativa com d'organització interna. Oxford i Cambridge gaudeixen, encara a dia d'avui, d'un prestigi i reconeixement semblant al dels *public schools* de l'educació secundària.

La majoria de carreres duren tres o quatre anys, i suposen titulacions de primer grau: Bachelor of Arts (BA) o Bachelor of Science (BS). La continuació dels estudis permet accedir al títol de Master of Arts (MA) o Master of Science (MS). El doctorat (PhD) completa les titulacions universitàries britàniques.

3. ESCOLES PRIVADES

La participació privada en l'educació infantil és significativament important, i es du a terme a través de les *nursery schools*, *pre-primary groups* o *playgrounds*, o fins i tot hi ha *nurseries* dins de les escoles independents.

Aquestes *independent schools* es mantenen amb fons exclusivament privats i moltes d'aquestes són internats. D'entre totes, sobresurten per la seva imatge elitista i les seves taxes prohibitives les anomenades *public schools*, a les quals només es pot ingressar amb 13 o 14 anys després de superar unes proves selectives de gran dificultat. Les *preparatory schools* admeten estudiants d'entre 5 i 13 anys, i el seu objectiu és preparar-los per accedir en un futur a una determinada *public school*. Les escoles independents ofereixen el mateix ventall de titulacions que les escoles públiques: el GCSE i el GCE A-levels. Una darrera modalitat d'escoles privades són les *voluntary schools*, fundades per associacions sense ànim de lucre, generalment associades amb l'Església d'Anglaterra o amb l'Església catòlica.

Si bé no reben finançament directe, totes aquestes escoles independents s'han d'inscriure en els corresponents registres del Department for Education and Skills per a les escoles angleses, i els seus homòlegs de les altres regions del Regne Unit: la Welsh Office, el Scottish Executive Education Department i el Department of Education Northern Ireland. No tenen, en canvi, l'obligació d'implementar el Pla d'Estudis nacional, només han de garantir la qualitat del propi projecte curricular alternatiu, si fos el cas, davant la inspecció.

També hi ha al sector privat les *independent further education institutions*, que ofereixen educació postobligatòria, institucions d'educació superior i una única universitat independent, la de Buckingham, amb poder, com la resta d'universitats, per expedir els títols propis.

4. ESTRUCTURA ACADÈMICA DELS NIVELLS PREUNIVERSITARIS

4.1 EDUCACIÓ INFANTIL

Encara que l'ensenyament obligatori comença als 5 anys (un any abans a Irlanda del Nord), les LEA estan obligades a facilitar ensenyament infantil als nins de 4 anys si els seus pares ho demanen.

Hi ha un gran nombre d'escoles que acullen els menors de 5 anys, en la modalitat de *day nurseries*, *pre-school groups* o *playgroups*, *nursery schools*, o bé mitjançant aules especials dins algunes escoles de primària, que faciliten el pas dels més petits a l'entorn escolar.

4.2 EDUCACIÓ OBLIGATÒRIA: EDUCACIÓ PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA PREUNIVERSITÀRIA

L'educació primària va des de 5 a 11 anys (de 4 a 11 a Irlanda del Nord) i la secundària dels 12 als 16. Majoritàriament les escoles ofereixen ensenyaments en tots dos nivells, d'altres, però, ho fan encara en tres nivells: *primary schools* (entre els 5-8/9), *middle schools* (8/9-12/13) i *secondary schools* (fins a 16 anys).

A les *comprehensive schools* els alumnes segueixen un pla d'estudis polivalent en el qual s'integren continguts acadèmics tradicionals (alguns dels quals són obligatoris, d'acord amb el Pla Nacional d'Estudis) amb altres tipus d'ensenyaments tècnics, artístics i activitats prelaborals, a més de l'ensenyament religiós i la formació física. Algunes d'elles, conegudes com a *specialist schools*, s'especialitzen en àrees particulars del currículum, com per exemple la tecnologia, sense deixar de fer per això la resta de les matèries.

En general, no s'agrupa els alumnes d'educació primària pels seus nivells de competència, però la situació canvia en els nivells superiors, on no és infreqüent la formació de grups d'alumnes de nivells homogenis per a l'estudi d'alguna assignatura concreta (*setting*) o, més rarament, per a totes les assignatures (*streaming*).

El currículum per a l'educació obligatòria a Anglaterra, Gal·les i Irlanda del Nord es divideix en quatre cicles o *key stages* (KS): KS1 (5-7 anys o 4-8, a Irlanda del Nord), KS2 (7-11 o 8-11, a Irlanda del Nord), KS3 (11-14) i KS4 (14-16). Pel que fa als continguts, que inclouen els que són marcats pel Pla Nacional d'Estudis, són els següents, en el cas d'Anglaterra i Gal·les:

- KS1/2: Anglès (i/o gal·lès en aquesta regió), matemàtiques, ciències, disseny i tecnologia, tecnologia de la informació i comunicació (només a Anglaterra), educació religiosa, educació física, història, geografia, art i disseny i música.
- KS3: Una llengua estrangera és obligatòria a partir d'aquest tercer cicle, encara que perd el seu caràcter obligatori a Gales en el nivell següent.
- KS4: Les assignatures obligatòries es redueixen en aquest darrer cicle.

El currículum d'Irlanda del Nord fa les previsions pertinents per a l'ensenyament de l'irlandès, especialment en els primers nivells. A més estableix en els cicles KS1-4 cinc àrees d'estudi obligatòries: anglès, matemàtiques, ciències i tecnologia, el medi i la societat i estudis creatius i expressius. A aquestes s'afegeixen les llengües en els cicles KS3-4.

Encara que la promoció dels alumnes és automàtica, tant entre cursos como entre cicles, l'avaluació dels progressos dels estudiants és una constant, especialment al final de cada cicle. Tots els anys es publica una taula de resultats oficials dels centres britànics (League Table), que té una gran importància per als pares a l'hora de sol·licitar plaça als centres; no hem d'oblidar que tenen llibertat per elegir centre. Quan acaba l'ensenyament obligatori, el KS4, la majoria dels estudiants realitza les proves per a l'obtenció del General Certificate of Secondary Education (GCSE), que exigeix examinar-se d'almenys cinc matèries individuals. Aquesta titulació possibilita o bé l'entrada al món laboral o bé la continuació d'estudis. Cada vegada hi ha, però, més estudiants que opten a les titulacions vocacionals.

4.3. EDUCACIÓ POSTOBLIGATÒRIA NO UNIVERSITÀRIA

Aproximadament la meitat dels joves que aconseguixen el seu GCSE, decideixen emprendre la recerca del primer lloc de feina o cursar estudis de formació professional. Sigui quina sigui la

seva decisió, podran optar als ensenyaments de caràcter postobligatori, que seran gratuïts fins als 19 anys.

Molts dels joves ingressaran en un dels nombrosos Colleges of Further Education, en què s'ofereixen sobretot ensenyaments professionals. Hi ha altres institucions, com els *tertiary colleges*, que ofereixen una combinació d'estudis generals i professionals. Les titulacions més comuns a les quals s'accedeix per aquesta via són les General National Vocation Qualifications (GNVQ) i les National Vocational Qualifications (NVQ).

En canvi, aquells estudiants que decideixin seguir estudis superiors a universitats o altres institucions de nivell semblant, necessiten almanco dos cursos més al Sixth Form de les escoles secundàries o dels col·legis específics, Sixth Form Colleges (només a Anglaterra), que els prepararan, aproximadament a 18 anys, per a un nou examen molt més especialitzat (dues o tres assignatures), el General Certificate of Education, Advanced Level (GCE-A), requisit indispensable per a l'ingrés a institucions superiors, prèvia superació dels criteris d'admissió propis de cada centre.

5. ENSENYAMENT DE LLENGÜES ESTRANGERES

Un estudi de la Fundació Nuffield insinuava, fa ja uns anys, que el Regne Unit havia de començar a preocupar-se de promoure l'estudi d'altres llengües si volia mantenir la seva competitiva posició internacional, i deixar de confiar, com fa encara, en el valor i prestigi de la llengua anglesa al món.

Encara que el Pla Nacional d'Estudis, el National Curriculum, preveu, des que es va implementar al 1988, l'obligatorietat de l'estudi d'una llengua estrangera, ho fa només en els nivells de l'ensenyament secundari (entre 12 i 16 anys, 14 a Gal·les), a diferència del que ocorre a la majoria dels països europeus, en què s'introdueix obligatòriament una primera llengua estrangera a l'escola primària. És un tema complicat per a les autoritats britàniques car, com s'ha dit abans, les autoritats locals educatives disposen d'un grau important d'autonomia i poder de decisió. Si el Regne Unit es vol apropar a la resta de socis europeus haurà de cercar vies per arranjar el més que evident retard britànic pel que fa a l'aprenentatge de llengües estrangeres.

A l'educació primària, actualment les escoles decideixen sobre la possible oferta de llengües estrangeres i de quina manera ho volen introduir en el currículum. En aquests moments, les escoles amb finançament públic inclouen dins la seva oferta educativa almenys una llengua estrangera. En aquests centres se sol ensenyar aquesta llengua a tots els alumnes de més de 9 anys. A l'educació secundària, com ja hem comentat, la llengua estrangera és matèria obligatòria al tercer cicle, el K-3, però perd importància al darrer cicle, el K-4. A Gal·les perd el seu caràcter obligatori, i a Anglaterra les escoles poden aplicar els requisits curriculars mínims, que només obliguen a oferir als alumnes de 14 a 16 anys cursos de curta durada, *short courses*. Cada escola pot optar per oferir un segon idioma (començant a 12 o 13 anys) i fins i tot un tercer, però sempre com a assignatures opcionals d'entre les que ofereix el centre.

En els nivells d'ensenyament postobligatori (entre 16 i 19 anys), l'estudi d'idiomes torna ser matèria optativa. L'especialització que suposen els exàmens del General Certificate of Education A Level(GCE-A), perquè els alumnes seleccionin tres assignatures provoca que només un 10% dels estudiants d'aquests nivells continuïn l'estudi d'una o més llengües estrangeres. Aquesta és la raó per la qual se cerquen noves vies per trobar una solució a un tema que en el Regne Unit evidencia un notable retard respecte a altres estats membres de la Unió Europea. Una d'aquestes sortides passaria per reformar les titulacions preuniversitàries, que permetin cursar amb 17 anys cinc assignatures, en qualitat d'Advanced Subsidiary (AS).

També es plantegen fórmules que combinin l'estudi d'un idioma amb altres matèries com ciències o bé combinant-lo amb titulacions professionals.

De manera alternativa, els joves poden escollir estudiar idiomes dins el programa d'ensenyament professional d'economia, relacions públiques, restauració, turisme, etc., que dirigeix els estudiants cap als Vocational Certificates of Education (VCE-A), de nivell avançat.

Les escoles de secundària d'Anglaterra i Gal·les han de garantir l'oferta d'almenys un dels idiomes de feina de la Unió Europea (l'anglès, el francès i l'alemany) abans d'oferir altres llengües estrangeres. El currículum específic d'Irlanda del Nord requereix que les escoles ofereixin almanco una de les llengües següents: francès, alemany, italià o espanyol.

També és important destacar la presència de les escoles angleses especialitzades en idiomes, les *specialist language schools*. La primera d'aquestes escoles es va inaugurar el 1995, i en el 2001 ja n'hi havia 80. Fan l'ensenyament de totes les matèries del currículum i a la vegada destaquen per la diversitat i qualitat dels seus programes de llengües estrangeres, incloses les menys afavorides. En aquestes escoles els estudiants normalment aprenen dues llengües entre els 14 i els 16 anys, i s'espera que les continuïn en el cicle postobligatori, començant amb un tercer idioma.

Les universitats i altres institucions d'ensenyament superior, des de la seva autonomia, desenvolupen els programes propis de llengües estrangeres, amb una oferta cada vegada més diversificada. Si bé hi ha molts d'alumnes que segueixen els cursos tradicionals d'especialització en una o més llengües, s'imposen els cursos de titulació integrada que combinen l'estudi d'una o més llengües estrangeres amb assignatures d'economia, dret, ciències, estudis europeus, etc.

Finalment, pel que fa a l'educació d'adults, les modalitats i titulacions possibles són nombroses, tant si els objectius que persegueixen són vocacionals com professionals. Els cursos s'ofereixen a través de tot tipus d'institucions: centres d'adults, centres d'educació superior i postobligatòria, universitats (inclosos els programes a distància de l'Open University), instituts culturals i escoles d'idiomes privades.

6. DIMENSIÓ EUROPEA DE L'ENSENYAMENT AL REGNE UNIT I CANVIS DE FUTUR

No hi ha textos legals a la reforma anglesa de 1988 que facin referència a la projecció europea del seu sistema educatiu. Hi ha alguna declaració d'intencions, però sense mesures concretes que afavoreixin l'esperit integrador en un tema tan important com és l'ensenyament de llengües estrangeres.

La situació al Regne Unit és realment endogàmica. Sembla com si l'inconscient col·lectiu volgués mantenir l'esperança que siguin els altres països d'Europa els que s'apropin als seus plantejaments.

Així i tot, el Regne Unit participa en tots els programes europeus d'acció educativa i de formació professional, cooperant amb les xarxes d'intercanvi per a professors i estudiants. Els cursos que inclouen una dimensió internacional o europea són cada vegada més coneguts i ofereixen amb freqüència oportunitats als joves per estudiar a l'estranger, però també intenten que les universitats britàniques rebin estudiants d'altres nacions. Els cursos d'idiomes que preparen els alumnes per períodes d'estudi a l'estranger els solen oferir les mateixes institucions participants.

El govern britànic prepara la major reestructuració del sistema educatiu dels darrers deu anys. A través d'aquesta, donarà a la tecnologia un paper tan important com el que puguin tenir les matemàtiques i la llengua anglesa. Els nins aprendran a les escoles a utilitzar l'enciclopèdia *Viquipèdia* i les xarxes socials. També s'hi incorporaran classes de sexualitat, bons hàbits en l'alimentació i com administrar els doblers. Totes aquestes propostes seran presents a l'informe sobre l'estat actual de l'educació primària al Regne Unit, que es presentarà en un futur no gaire llunyà. Així i tot, açò ja ha començat a crear certa polèmica perquè es pensa que algunes assignatures podrien veure's afectades amb el canvi d'horaris.

El departament d'Infància, Escoles i Família va negar, d'altra banda, que l'ensenyament de les noves tecnologies repercutís negativament en les altres matèries. És prioritat del govern que tots els joves d'entre 5 i 18 anys tinguin Internet a casa i en puguin fer un ús controlat per realitzar les seves tasques escolars. Haurem d'esperar encara per saber com es concretaran totes aquestes propostes; el temps ens ho dirà...

7. BIBLIOGRAFIA

BBC Education. (s.d.) *Learning schools*. Recuperat el 8 de desembre de 2010, de <http://www.bbc.co.uk/schools>

Consolat Britànic al Regne Unit (s.d.). *Education: Innovative, individual, inspirational*. Recuperat el 8 de desembre de 2010, de <http://www.educationuk.org/A-UK-education>

Consolat Britànic d'Espanya (s.d.). *Schools online*. Recuperat el 8 de desembre de 2010, de <http://schoolsonline.britishcouncil.org>

Department for Children, Schools and Families. (s.d.) *Department for education*. Recuperat el 8 de desembre de 2010, de www.dfes.gov.uk

General Teaching Council for England. (s.d.). *Global training and cultural exchange*. Recuperat el 8 de desembre de 2010, de www.gtce.org.uk

Just for teachers. (s.d.) *Primary teachers profiles*. Recuperat el 8 de desembre de 2010, de <http://justpeterboroughteachers.co.uk>

Learn UK. (s.d.) *Teacher network*. Recuperat el 8 de desembre de 2010, de www.learn.co.uk

National Curriculum UK. (s.d.). *The school curriculum*. Recuperat el 8 de desembre de 2010, de <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum>

National Grid for Learning. (s.d.) *National Grid for Learning*. Recuperat el 8 de desembre de 2010, de <http://www.nen.gov.uk>

Per citar aquest article:

Barber Marqués, G. & Oliver Colom, T. (2013). Aproximació al sistema educatiu britànic. *InnovIB, Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 3, 26-34. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-3/pdfs/art3.pdf>

La influencia de la mediación en el liderazgo en los centros educativos

La influència de la mediació en el lideratge als centres educatius

The Influence of Mediation in Leadership at Schools

Heide Martins Ribeiro Caiado de Castro, heide.castro@etos.com.br

Psicóloga especialista en Psicología Organizacional y del Trabajo¹. ETOS Consultoria. Asesoria e Treinamento Ltda. (Curitiba-Paraná).

Resumen

Estamos en la era de la información. El nivel de profundidad del conocimiento en todas las áreas se escapa de nuestro control. Las escuelas encuentran un gran desafío a la hora de transmitir a los alumnos el conocimiento necesario para alcanzar el éxito. Ante este nuevo paradigma, el liderazgo en los centros educativos también plantea sus retos particulares: ¿cómo mantener a los profesores motivados y comprometidos? ¿cómo hacer que la gestión de los centros sea a la vez humana y profesional? Una de las técnicas que se ha demostrado más eficaz a la hora de resolver este planteamiento es la Mediación. El presente trabajo describe cómo la Mediación, a través de sus criterios, contribuye a responder positivamente a las cuestiones formuladas más arriba, formar a los profesionales del futuro y garantizar que el aprendizaje en los centros educativos sea saludable y eficaz.

¹ Doctoranda en Educación. Post-graduada en Intervención cognitiva y Aprendizaje Mediado. Miembro Certificado del PEI – Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein – En asociación con la ATC - Hadassah Wizo-Canadá Research Institute, Jerusalén – Israel. Posee Certificación Internacional en Coaching por la Lambent de Brasil. Trabaja como consultora organizacional en empresas de expresión internacional dentro de todo el territorio brasileño. Imparte capacitaciones destinadas al desarrollo de profesionales empresarios. Trabajó por más de 10 años en varios subsistemas de Gestión de Personas de grandes empresas.

Palabras clave

Liderazgo, Experiencia de Aprendizaje Mediado, Ámbito Educativo.

Resum

Som a l'era de la informació. El nivell de profunditat del coneixement en totes les àrees s'escapa del nostre control. Les escoles troben un gran desafiament a l'hora d'aconseguir transmetre als alumnes el coneixement necessari per assolir l'èxit. Davant aquest nou paradigma, el lideratge als centres educatius també planteja els seus reptes particulars: com mantenir els professors motivats i compromesos? com fer que la gestió dels centres sigui a la vegada humana i professional? Una de les tècniques que s'ha demostrat més eficaç a l'hora de resoldre aquest plantejament és la Mediació. El present treball descriu com la Mediació, a través dels seus criteris, contribueix a respondre positivament les qüestions formulades més amunt, formar els professionals del futur i garantir que l'aprenentatge als centres educatius sigui saludable i eficaç.

Paraules clau

Lideratge, Experiència d'Aprenentatge Mediat, Àmbit Educatiu.

Abstract

We now live in the information era. The depth of knowledge in every discipline is rapidly escaping our control. Schools are facing a major challenge when it comes to transmitting to students the knowledge they will need to be successful. In view of this new paradigm, leaders at school centres are also contemplating their own specific challenges, such as how to keep teachers motivated and committed and how to ensure that the management of the centres is both humane and professional. One of the techniques that have proven to be the most effective when it comes to resolving this issue is mediation. This paper describes the manner in which mediation applies its criteria to contribute to solving the problems posed above, training the professionals of the future and guaranteeing that the instruction given in schools is both healthy and effective.

Keywords

Leadership, Mediated Learning Experience, Educational Environment.

1. INTRODUCCIÓN

Como abordaremos un perfil específico de trabajo, vale la pena que veamos cómo la literatura actual ve el papel del líder en este mundo repleto de cambios constantes.

Desde las primeras organizaciones y formación de los primeros grupos de trabajo, los jefes de los equipos eran escogidos principalmente por el conocimiento que tenían de las tareas a realizar.

A lo largo de los años, con el crecimiento industrial y económico, y el consecuente surgimiento de la competitividad, nuevas habilidades y actitudes fueron mostrándose necesarias para que la actuación de esos jefes fuera cada vez mejor y para que el desempeño de los equipos llevara a la organización a obtener mejores resultados.

Esa intensa búsqueda de liderazgos que produzcan resultados, la constante discusión sobre el tema y el deseo de compartir experiencias en esa área hizo que la literatura sobre liderazgo empresarial se hiciera rica y extensa. De estos trabajos se concluye que no existe solo una única forma de orientar liderazgos que conduzcan a sus organizaciones al éxito. La razón de eso es porque el éxito es el resultado del desempeño de personas y cada persona es un ser humano único.

En la educación, el desafío de hoy es muy grande. La sociedad actual en la que vivimos, denominada de la información o del conocimiento, hace que los alumnos sean más exigentes, y por consiguiente, se desmotiven con el aprendizaje si éste no se vuelve atractivo y no se adapta a las realidades actuales.

Educar, enseñar a aprender, buscar nuevas formas de repasar contenidos y también crear pensadores, es el desafío presente en este milenio.

Pero, ¿por qué este consenso de que los cambios continúan siendo necesarios? Mucho se ha hecho, pero el cambio surge con sentido de urgencia y se percibe que, a consecuencia de la baja velocidad utilizada para las implantaciones de nuevos proyectos, muchos de ellos no llegan a buen puerto (Tébar, 2011).

Y, ¿qué decir sobre lo que lleva a las personas a resistirse ante un determinado líder y seguir a otro, sin ninguna oposición, donde quiera que él vaya? La respuesta a esa pregunta también es simple: son las calidades de carácter de cada individuo que determinan ese comportamiento diferenciado (Covey, 2002).

Paralelamente a la calidad del carácter, hay otros aspectos del comportamiento del individuo que interfieren en su actuación y hacen que él sea o no visto como líder. Esos aspectos son determinados por la historia de vida, cultura, herencia genética, habilidades innatas y valores, con base en los cuales ha crecido.

Para que un líder actúe de forma positiva y eficiente, debe ejercer influencia responsable, tener objetivos comunes a los de su grupo, incluir y no excluir, proteger sin encubrir, tener autoconsciencia elevada, usar comunicación clara, mantener un aprendizaje continuo, decir siempre la verdad, alinear su vida profesional a la personal y ser incuestionablemente ético (Covey, 2002).

La palabra es el modo más puro y sensible de relación humana (Bakhtin, 1992) por lo tanto, hacer un uso adecuado de la misma es de fundamental importancia para el desarrollo del papel de líder. Mediante el "feedback", se repasan las metas y objetivos organizacionales. Un uso adecuado de las palabras hace que el liderado tenga mejor comprensión de aquello que se le pide. La comunicación utilizada por el líder, por tanto, debe ser simple, clara y afirmativa, para que se entienda aquello que él desea o hacia dónde quiere ir.

El líder involucra a las personas en las decisiones, comprometiéndolas con los objetivos. Para sentirse realizadas, las personas necesitan formar parte de un proyecto, y el hecho de que se las incluya favorece su interés y motivación por el trabajo.

El líder no resuelve problemas, él los prevé evitándolos. En otros momentos, el papel del líder es percibir y mostrar los mejores caminos y, a través de su rol de características potenciar la fuerza del grupo para que alcance los objetivos propuestos.

El líder es el resorte propulsor de la misión que lidera. El líder no reacciona, actúa. La visión sistémica y el amplio conocimiento son sus grandes herramientas. Es de ahí que él toma las mejores alternativas (Kofman 2004).

2. EL LÍDER COMO MEDIADOR

En este artículo abordaremos la teoría de Reuven Feuerstein, sus principios e influencias. Analizaremos, con más intensidad, la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) y los tres criterios universales para que exista este proceso que son:

- Intencionalidad por parte del mediador y reciprocidad por parte del mediado,
- Construcción de significados y
- Transcendencia de la realidad, para otras aplicaciones y situaciones experimentadas; siendo éste el tema céntrico del presente trabajo.

2.1. FEURSTEIN Y SU TEORÍA SOBRE MEDIACIÓN

La mediación es algo característico del ser humano; se trata de una interacción que ha venido siendo observada desde hace mucho tiempo en la historia de la humanidad (Sasson, 2009-2010).

Antes de discutir sobre la teoría de la Mediación, se hace necesaria una breve descripción sobre el autor de esta teoría. La relevancia de este conocimiento se debe al hecho de que él mismo considera que su vida tuvo influencias en esta construcción. Reuven Feuerstein nació en Rumanía en 1921, quinto hijo de una familia de nueve hermanos: dos mujeres y siete hombres. Comenzó a leer muy pronto, leyendo los libros sagrados con cerca de cuatro años de edad.

Comenzó la carrera de profesor muy joven, a los ocho años de edad, y en esta edad ya tenía muchos alumnos. Estos alumnos eran llevados por sus padres que, a toda costa, querían que aprendieran a leer; cuando todos los otros profesores decían que era imposible. La necesidad básica era enseñar a los niños a decir el "Cádiz", una oración. Aún sin saber que estos niños tenían dificultades y aún sin tener formación psicológica, él les enseñó a leer. Estos niños tenían aproximadamente catorce años.

"(...) fui maestro de escuela de niños que venían de los campos de concentración del Holocausto. Estos niños habían estado muy traumatizados. Fueron necesarios muchos esfuerzos, no para hacerlos olvidar, sino más bien para que pudieran superar todas las dificultades que habían vivido. Es ahí que yo vi todo lo que se puede realizar con la ciencia humana, si uno verdaderamente cree". (Assael, s.f.).

En 1944 emigró a Israel y fundó, junto con tres compañeros más, el Instituto de Investigación Hadassah Wizo-Canadá en Jerusalén en el año 1964.

Se graduó en Psicología y Pedagogía en Bucarest. Estudió en Ginebra (Suiza), donde trabajó con Piaget.

Su doctorado (Doctor of Philosophy – PHD) fue en Psicología del Desarrollo por la Universidad de Sorbona (Francia), cuyo tema fue: “Las diferencias de funcionamiento cognitivo en diferentes grupos socio-éticos”.

La historia de vida de Feuerstein tuvo influencia directa en los estudios para la formulación de sus teorías, de acuerdo con Sasson (2009-2010). Para Feuerstein, la mediación del significado va a ser directamente afectada por las actitudes y valores morales que regulan y dan el formato al comportamiento transmitido.

Los estudios de Feuerstein han promovido muchos subsidios para la Psicología Cognitiva ya que tenían en cuenta la influencia del medio social, bien como las funciones cerebrales del individuo.

Beyer, de acuerdo con la mención que hace dice que:

“...las teorías de Feuerstein que tratan de la experiencia de aprendizaje mediada (la experiencia de la crianza mediada por la madre) y de sus funciones cognitivas deficientes, bien como su adaptación de la noción de Vygotsky de la zona de desarrollo potencial, han probado ser muy útiles tanto en la evaluación cuanto en el entrenamiento de las funciones intelectuales” (Beyer, 1996, 74).

2.2 LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIATIZADA

La Experiencia de Aprendizaje Mediatizada explica el papel de las experiencias interactivas en el desarrollo cognitivo de las generaciones más nuevas. Se trata de un acto de transmisión de cultura, valores, actitudes, intenciones, etc., efectuado por las generaciones anteriores, que visan producir efectos deseados.

Según Fonseca (1998), existen dos modalidades básicas de aprendizaje:

1. Exposición directa a estímulos variados comparados con las experiencias de vida.
2. Experiencia Mediatizada.

En estos dos puntos está contenida la diferencia entre modificación y modificabilidad. En la primera, la modificación ocurre en el entorno del propio individuo, sin un criterio pre-establecido, sin intención. Este proceso va a ocurrir a lo largo de las experiencias vividas por el sujeto. Lo que se preconiza como modificabilidad está centrado en la intención del mediador que actúa entre los estímulos oriundos del medio o no, potenciando y ampliando su forma y alcance. Esta interacción produce un cambio de desarrollo cualitativo y muy diferente a aquél que el medio cognitivo podría prever: neuropsicológico, educacional e incluso genético (Fonseca, 1998).

2.2.1. EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIADO

La teoría de la EAM (Experiencia de Aprendizaje Mediado) – definida como la calidad de interacción entre el organismo y el medio – se produce por la interposición de un ser humano iniciado e intencionado, que media el mundo y el organismo, creando en un individuo la

propensión o tendencia al cambio por la interacción directa con los estímulos (Feuerstein, 1997 citado en Gomes, 2001, 80).

Según Reuven Feuerstein (citado en Sasson, 2009-2010) el mediador inicial, normalmente la propia madre, se interpone e interviene alterando las relaciones entre el estímulo y el niño, afectando su intensidad, contexto, frecuencia, orden, etc., al mismo tiempo que impulsa intencionalmente la vigilancia, la alerta y la sensibilidad del hijo, llevándolo a desarrollar la capacidad de atención a estímulos mediatizados, así como exponerlo directamente a fuentes de estimulación de forma más humanizada.

De acuerdo con Reuven Feuerstein (citado en Sasson, 2009-2010), el mediador, inicialmente la propia madre, se interpone e interviene, cambiando las relaciones entre el estímulo y la crianza, afectando la intensidad, el contexto, frecuencia, orden, etc.... al mismo tiempo en que conduce intencionalmente la vigilancia, la alerta y la sensibilidad de su hijo, llevando a él a desarrollar una disposición para poner atención en los estímulos mediatizados, bien como exponiendo a él directamente a las fuentes de estímulo de manera más humanizada.

Para Feuerstein (citado en Gomes, 1997) la exposición directa a los estímulos es fundamental para el desarrollo cognitivo, pero la interacción mediada, es decir, la propia cultura, es la que permite el acceso a funciones cognitivas superiores. La pura presencia de los estímulos o su interiorización en esquemas no puede explicar la modificabilidad cognitiva ni la madurez del organismo del individuo. De esta forma, la experiencia de aprendizaje mediado surge como factor explicativo de la evolución humana.

Cole, refuerza esta idea cuando dice:

“(...) todo niño nace en un mundo transformado por la actividad de generaciones anteriores. Son sólo los seres humanos culturizados los que pueden organizar el ambiente de los niños y así, darles la oportunidad de apropiarse del campo común de recursos culturales” (Cole, 1998 citado en Gomes, 2002, 57).

2.2.2. TEORÍA DE LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA ESTRUCTURAL

La Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural posee las siguientes Suposiciones Básicas, y adaptándolas al liderazgo es fundamental que el Líder tenga la creencia interna de que:

- Todo ser humano está sujeto a la Modificabilidad Cognitiva Estructural;
- Todo ser humano es educable;
- Toda la sociedad y opinión pública se pueden modificabilizar;
- Yo, líder, puedo y me debo modificabilizar.

Para alcanzar los objetivos preconizados por el papel descrito en el apartado anterior, el líder debe demostrar una gran flexibilidad. La actuación del líder como mediador hace que se adapte a las necesidades de mediación del mediado.

La flexibilidad va a traer el equilibrio en este proceso de mediación. Con este equilibrio, se evita el exceso de mediación, pues él mismo confunde la creación de autonomía. Con mucha probabilidad, el mediado quedará dependiente de este estímulo. Este fenómeno es bien

conocido entre los padres que no quieren renunciar a su papel y continúan mediando a sus hijos, aun cuando ya son adultos.

2.3. APLICACIÓN DE LA EAM EN EL ÁMBITO DOCENTE

Observando el alcance de la actuación de la EAM, así como la implicación del mediador en el proceso, podemos ya iniciar un análisis del apoyo que el conocimiento y dominio de esta teoría pueden traer para el líder en el ejercicio de su papel.

La creencia de que las personas son modificables propiciará al líder una mayor creencia en su proceso comunicacional. Auxiliará en su propio proceso de desarrollo, en cuanto a recibir los “feedbacks” que su equipo estará haciendo sobre el desempeño de su papel como líder.

El mediador, en un proceso de interacción de aprendizaje mediado, debe de considerar algunos aspectos para que el proceso sea eficaz, cuidando del ambiente y de la recepción por parte del aprendiz.

A continuación, se expone una serie de funciones del líder o mediador, de acuerdo con el papel desempeñado, adaptadas de las ideas de Sasson (2009-2010), con relación a cuidados relacionados con el ambiente y la comprensión del mediado o aprendiz:

LÍDER o MEDIADOR

- Buscar una forma de presentación de los proyectos o planos de tal modo que inspiren la motivación y el compromiso.
- Evidenciar el contexto, los objetivos y las metas.
- Establecer relaciones causa / efecto.
- Regular y adaptar las respuestas y reacciones del aprendiz a las situaciones de aprendizajes específicos, ejerciendo su papel en el constante trabajo de “feedback” a sus liderados.
- Regular la cantidad y adaptar la calidad y el estilo de mediación.
- Transmitir al profesor (mientras es mediado por el líder) la creencia sincera en su capacidad de adaptarse a las nuevas situaciones y vivenciar cambios significativos.
- Poner a disposición de cada profesor los recursos necesarios para el desarrollo de su propio desempeño.
- Promover políticas de valorización del desempeño del profesor, enfatizando el trabajo en grupo, el cambio, el aprendizaje y principalmente la atribución de significado y la orientación trascendente.
- Permitir y motivar el trabajo en equipo y la fuerte interacción entre los profesores, colocando metas de desempeño conjuntas

- Cuidar para que el estrés generado por el Centro Educativo sea productivo, acompañando los mapas de situaciones estresantes y monitoreando sus resultados.

PROFESOR

- Definir el nivel de cualificación en que se encuentra actualmente, y tratar las eventuales cualificaciones a ser desarrolladas.
- Establecer un perfil de funciones cognitivas bien desarrolladas comparadas con las deficientes.
- Discernir factores afectivo-motivacionales que perturban su relación con el buen desempeño de su función, lo que llevará a una implicación del proceso Mediación / Aprendizaje por su parte.

Los criterios de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) traen subsidios importantes para el Líder en su trabajo.

A continuación citaremos los criterios de la EAM, y explicaremos cómo utilizaremos los tres criterios universales. No obstante, señalamos que los demás criterios de la EAM también podrán ser útiles al trabajo del líder.

CRITERIOS DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIADO (EAM) DE FEUERSTEIN

- I. INTENCIONALIDAD Y RECIPROCIDAD
- II. TRANSCENDENCIA
- III. MEDIACIÓN DE SIGNIFICADO
- IV. MEDIACIÓN DEL SENTIMIENTO DE CUALIFICACIÓN
- V. MEDIACIÓN DEL CONTROL Y DE LA REGULACIÓN DE LA CONDUCTA
- VI. MEDIACIÓN DEL COMPORTAMIENTO DE COMPARTIR
- VII. MEDIACIÓN DE LA INDIVIDUALIZACIÓN Y DE LA DIFERENCIACIÓN PSICOLÓGICA
- VIII. MEDIACIÓN DE LA CONDUCTA DE BÚSQUEDA, DE PLANIFICACIÓN Y DE REALIZACIÓN DE OBJETIVOS
- IX. MEDIACIÓN DEL DESAFÍO: BÚSQUEDA POR LO NUEVO Y POR LO COMPLEJO
- X. MEDIACIÓN DE LA CONCIENCIA DE LA MODIFICABILIDAD HUMANA (PERCEPCIÓN DEL SER HUMANO COMO ENTIDAD MODIFICABLE)
- XI. MEDIACIÓN DE LA ELECCIÓN DE LA ALTERNATIVA OPTIMISTA
- XII. MEDIACIÓN DEL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA

Figura 1: Cuaderno de trabajo del Curso de Especialización Lato Sensu en Intervención Cognitiva y Aprendizaje Mediado del Instituto Superior de Educación Nuestra Señora de Sion y del Centro de Desarrollo Cognitivo de Paraná (Curitiba). (Sasson, 2009-2010).

2.3.1 INTENCIONALIDAD Y RECIPROCIDAD

“Ningún viento sopla a favor de quien no sabe hacia dónde ir” (Séneca).

Intencionalidad y reciprocidad son básicas para la realización del aprendizaje mediado. Ésta presupone que el mediador interactúe deliberadamente con el mediado, es decir, que esté dispuesto a aproximarse al mediado y a ayudarlo a comprender lo que está siendo aprendido.

El concepto de reciprocidad proviene del hecho de que el mediador y el mediado busquen la misma intención. Así, el mediador debe estar abierto y atento a las respuestas del mediado, demostrando reconocimiento y satisfacción con su evolución.

Cuando los líderes comienzan a servir en una visión motivada por una intención superior, hay un cambio radical en su trabajo, dejando de centrarse solamente en los resultados y pasando también a promover el desarrollo de quien los producen (Kofman, 2007).

Un líder necesita decir cuál es su objetivo, su meta. Lo que él está haciendo allí.

Estamos en una era en que la ética y la confianza están cada vez más presentes dentro de lo que esperamos de una relación saludable de trabajo. Un estudio de 2005 de la Mercer Management Consult señaló que sólo el 40% de los empleados creen que sus líderes se comunican honestamente (Covey y Merrill, 2008).

Cada vez más, el mundo del trabajo busca una relación tipo ganar-ganar. Un mundo lleno de posibilidades y con interacción. Y lo que se espera de este líder es que él comparta las metas y los objetivos.

La comunicación de la intencionalidad servirá como apoyo y mejorará la destreza del líder dentro de la Comunicación Interpersonal. Su credibilidad está siendo evaluada por su liderado, así como la coherencia entre el discurso y la práctica. Por lo tanto, para obtenerse la reciprocidad, la intencionalidad necesita ser expresada en palabras.

Y aquí cabe destacar un punto. No es por medio de emails, notas de la organización, ni del mapa de desempeño. Todas éstas son herramientas útiles para informar, pero no para comunicar. El contacto necesita ser físico, personal, consiguiendo pasar por el lenguaje no verbal la alineación de sus intenciones y propósitos. ¡El mediador será siempre un ser humano, no una máquina!

La reciprocidad derivará de esta creencia interna que el líder tiene del propósito de sus acciones. Y, si este propósito está claro e internalizado por el líder, al comunicarlo a su equipo, probablemente tendrá la reciprocidad de sus liderados.

Ellos caminarán con él hacia donde sea el objetivo final. Sentirán que forman parte de un mundo donde todos ganarán.

2.3.2. TRANSCENDENCIA

“Creo que la transcendencia es, tal vez, el desafío más secreto y escondido del ser humano”. (Boff, 2000, 4).

La Transcendencia es entendida como la interacción en que el mediador, en su abordaje con el mediado, no se limita a resolver los problemas inmediatos.

La ocurrencia de la trascendencia viene con la utilización de preguntas que busquen crear, para el mediado, un escenario donde él pueda generalizar lo que fue aprendido en otras situaciones de su día a día. En este proceso se camina hacia el pasado y se revisa lo que fue aprendido con la finalidad de aplicarlo en el futuro, solventando posibles situaciones.

La trascendencia tiene como objetivo específico la adquisición de conceptos y estrategias que puedan ser generalizadas para otras situaciones de su vivencia. Para tal fin, es necesario el desarrollo del pensamiento reflexivo sobre la situación vivenciada, así como lo que está en el entorno de esta situación.

Para superar lo inmediato, y lo que tenemos delante, el líder ayudará a sus liderados a lidiar con el aprendizaje continuo. ¿En qué otras áreas ya experimentamos estos mismos procesos? ¿Qué podemos aprender con esta experiencia?

Este criterio apoyará al líder en su jornada, desarrollando la capacidad de crear una visión de futuro sostenida y compartida para su grupo.

Una forma adecuada para crear esta plantilla de reflexión es desarrollando la capacidad Metacognitiva de sus profesores. Hacer la gestión de su modo de construcción del pensamiento de las variables personales e interpersonales. El conocimiento de las variables de las tareas ayudará al profesor a entender mejor su funcionamiento y colaborar en la prevención de los posibles errores. En cuanto a la estrategia al constatar la obtención del objetivo propuesto, es también validar el camino recorrido así como garantizar que este objetivo fue correctamente alcanzado (Sternberg, 2010)

Todos los criterios de la metacognición apoyarán bastante al líder en la conducción de sus trabajos diarios. Al reflexionar en grupo estas experiencias repetidas veces, este líder estará ayudando a sedimentar la trascendencia, que, como el propio término dice, va más allá de las paredes organizacionales. Se extiende a su vida personal.

Y hablando de vida personal, su papel de auxiliar a sus liderados para que cuiden bien de sus vidas es cada vez más fuerte. Mirar al ser humano como un todo y no más como una mano-de-obra como en el pasado reciente, según ya decía Senge, "Cuando las personas hacen contacto con la motivación raizal de su intención, se descubren muchas veces con eventos espantosamente sincrónicos" (Senge, 2007, 154).

2.3.3. MEDIACIÓN DE SIGNIFICADO

Mediar el Significado consiste en despertar en el profesor el interés por la tarea en sí, por la búsqueda del porqué de los planes, proyectos y actuaciones.

El Líder atribuye significados y valores para diferentes objetos, experiencias y fenómenos, además de sus connotaciones intrínsecas, inherentes, así como solicita al liderado que atribuya los suyos, y también que comparta sus descubrimientos, con el fin de aportar un momento de gran desarrollo para el grupo.

Para Ausubel (1968, 39), "Significado es un fenómeno que busca interactuar el significado potencial inherente a los símbolos, convertir en contenido cognitivo, diferenciado para cada individuo".

Por lo tanto, el proceso de Significado pasa por la organización del contenido, por parte del sujeto. Un dato material es potencialmente significativo cuando existe la posibilidad de ser relacionado a un contenido cognitivo previo, aunque de forma hipotética.

Margaret J. Wheatley (1999) ya decía que la gran dificultad de las personas en seguir una planificación estratégica reside en el hecho de no participar de su construcción. No consiguen entonces energía suficiente para la caminata de algo que no significa nada para ellas.

“Un sistema vivo se produce en sí mismo; se altera para preservar su identidad. El cambio sólo es propuesto cuando el organismo decide que cambiar es la única manera de mantenerse”. (Wheatley 1999, 44)

Siendo así, el papel del líder mediador es traer este Significado. La base de la intervención vendrá en forma de preguntas “¿Por qué?”, “¿Usted puede explicarme su respuesta, su pensamiento?”, “¿Usted puede hablarme un poco más sobre este asunto?” Al posicionarse de esta forma el líder lleva al profesor a no contentarse con respuestas inmediatas, imprecisas y muchas veces con datos incorrectos, a buscar los puntos de real mejoría que existen.

Estas preguntas, indagaciones, disonancias, generan abstracciones sobre lo que se está realmente haciendo en el proceso enseñanza/aprendizaje. La conexión directa de las actividades, metas de las cátedras a las metas organizacionales es que se derivará el Significado del trabajo al profesor, evitando respuestas de tipo “siempre fue hecho así”...

3.CONCLUSIÓN

En el mundo moderno, el papel del líder ha estado cada vez más conectado al proceso humano relacional. Para tal, un líder que hace uso de los criterios de mediación: Intencionalidad y Reciprocidad, Transcendencia y Significado en el día a día, tendrá mayor éxito en cuanto a resultados previamente establecidos.

Al traer sus proyectos, se preparará para este momento, citando ejemplos de dónde y en qué otras circunstancias se tiene que trabajar de esta forma; pensar de tal manera, puede traer buenos resultados. Llevará al liderado a trascender el ambiente en que se encuentra, contando ahí con el tiempo, que puede ser hoy o futuro, no importa. Lo que interesa es llevar la comprensión hacia donde estos comportamientos, traerían más resultados como un todo.

Líder Mediador, éste es el camino hacia un resultado que realmente signifique algo para quien está haciendo el papel, no solamente para obtener un resultado para la organización.

La mediación del líder es percibida en sus acciones y por lo tanto, el líder practicante de la EAM (Experiencia de Aprendizaje Mediada con sus liderados) tendrá actitudes diferenciadas de otros líderes, trabajando con su inserción en todo el proceso, en la posición de compañero, “este barco también es mío”. Si los liderados no entendieron lo que estoy diciendo, necesito mejorar mi forma de exponer el tema.

La empatía será algo fuerte en este líder pues, para auxiliar en la transcendencia y Metacognición, es muy importante saber cómo piensa aquel liderado, qué tipo de preguntas podrían plantearse para que se despierte su interés en actuar. Al colocarse en el lugar del otro podrá entonces percibir mejor su plantilla cognitiva y poder auxiliar en su evolución.

Cuando la postura evoluciona hacia la de un líder Mediador, también observaremos a un líder preocupado y listo para dar y recibir “feedback”. Para este líder, el “feedback” tiene vía de dos manos y ayudará a tener datos sobre puntos a motivar y a auxiliar en la trascendencia y significado para el liderado, así como aprovechar los “feedbacks” recibidos para ajustar su comportamiento frente al grupo y las metas que se quieran alcanzar.

Otro punto visible que distingue a un líder practicante de la EAM es que él mismo actuará fuertemente en la delegación, suministrando así, ambiente para que el liderado se implique en la actuación en cuanto a la resolución de problemas, así como su capacidad en la toma de decisiones. Aprovechará de estos momentos, de las decisiones tomadas, de los análisis hechos, de la priorización de los problemas a ser resueltos como un vasto material para ejercitar la Trascendencia y el Significado.

El arte de administrar es encontrar los estímulos que generan las respuestas (Kofman, 2004). La EAM es una excelente forma de encontrar estos estímulos y conseguir las respuestas esperadas por el líder de un emprendimiento. Claro que necesitaremos practicar, revisar y volver a practicar. La práctica es la que nos dará la maestría que tanto anhelamos. Pero, como decía Aristóteles, la practica lleva al resultado esperado, entonces, ¡¡¡manos a la obra!!!

“Nosotros somos aquello que hacemos repetidamente. Excelencia, entonces, no es un modo de actuar, sino un hábito”. (Aristóteles).

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Assael, C. (trad.). (s.f.). Entrevista a Feuerstein en Le Journal Des Psychologues. Junio de 1987. Obtenido de Feuerstein' 01 Wiki: <http://feuerstein01.wikispaces.com/Entrevistas+Realizadas+a+Reuven+Feuerstein>
- Bakhtin, M.M (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Boff, L. (2000) *Saber cuidar: ética do humano—compaixão pela terra* (5ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Beyer, H. O. (1996). *O fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Vygotsky e Piaget*. Porto Alegre: Mediação.
- Covey, S. R. (2002). *Liderazgo basado en principios*. Río de Janeiro: Campus.
- Covey, S. R, & Merrill, R. R. (2008). *El poder de la confianza*. Río de Janeiro: Campus/Elsevier.
- Fonseca, V. da. (1998). *Aprender a aprender. La educabilidad cognitiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, C.M.A. (1997). Descrição da qualidade de vida dos pacientes em hemodiálise. *Revista Médica de Minas Gerais*.
- Gomes, C.M.A (2002). *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed.

- Kofman, F. (2004). *Metamanagement*. São Paulo: Campus.
- Kofman, F. (2007). *Consciência nos negócios: como construir valor a través de valores*. São Paulo: Campus.
- Moreira, M.A. & Masini, Y.F.S. (2009). *Aprendizaje significativo: la teoría de David Ausubel*. São Paulo: Centauro.
- Sasson, D. (2009-2010). Curso de post-grado lato sensu en intervención cognitiva y aprendizaje mediado. Centro de Desarrollo Cognitivo de Paraná y Colegio Nuestra Señora de Sion (Curitiba). Notas de clases expositivas.
- Senge, P.M. (2006). *La quinta disciplina*. Río de Janeiro: Best Seller
- Senge, P. (2007). *Presença: propósito humano e o campo do futuro*. São Paulo: Cultrix.
- Sternberg, R. J. (2010). *Psicología cognitiva* (5ª ed.). São Paulo: Cengage Learning.
- Tébar, L. (2011). *El perfil del profesor mediador: pedagogía de la mediación*. São Paulo: Senac.
- Wheatley, M. J. (1999). *Liderazgo y la nueva ciencia*. São Paulo: Cultrix.

Para citar este artículo:

Martins Ribeiro Caiado de Castro, H. (2013). La influencia de la mediación en el liderazgo en los centros educativos. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 3, 35-47. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-3/pdfs/art4.pdf>

Acer-European Schoolnet Educational Netbook Pilot: Una experiència sobre l'ús de netbooks a l'aula i algunes relacions amb l'informe PISA

Acer-European Schoolnet Educational Netbook Pilot: Una experiencia sobre el uso de netbooks en el aula y algunas relaciones con el informe de PISA

Acer-European Schoolnet Educational Netbook Pilot: an Experiment on the Use of Netbooks in the Classroom and Connections With the PISA Report

Amador Calafat Albertí, amador.calafat.educacio@gmail.com

Maria Josep Grau Garrigues, mjgrau@educacio.caib.es

Maria Vallespir Amengual, mivallespir@hotmail.com

IES La Ribera

Resum

Els autors participants en el projecte d'innovació educativa "1:1 un ordinador un alumne", entre l'empresa Acer i l'European Schoolnet, cerquen interpretacions a les correlacions trobades entre els resultats de l'Informe PISA i les enquestes inicials, que es varen fer al professorat participant, a l'inici del projecte esmentat. En aquestes enquestes el professorat expressà els nivells de confiança a l'hora d'emprar els ordinadors en educació.

Paraules clau

Sistema Educatiu, Ensenyament Secundari, Estudiant, Ordinador Personal, Innovació Educativa, Competències TIC del Professorat.

Resumen

Los autores participantes en la primera fase del proyecto de innovación educativa "1:1 un ordenador un alumno", llevado a cabo conjuntamente por la empresa Acer i la European Schoolnet, buscan interpretaciones a las correlaciones encontradas entre los resultados del Informe PISA y las encuestas iniciales realizadas al profesorado que participó en el proyecto antes mencionado. En estas encuestas el profesorado expresó los niveles de confianza a la hora de utilizar los ordenadores en educación.

Palabras clave

Sistema Educativo, Enseñanza Secundaria, Estudiante, Ordenador Personal, Innovación Educativa, Competencias TIC del Profesorado.

Abstract

The authors of this article took part in "1:1 one computer for each student," an innovative education project sponsored by the company Acer and the European Schoolnet. This article aims to explain some of the correlations that have been detected among the findings of the PISA Report and the results of the survey carried out among the participating teachers at the start of the project. In the survey, the teachers expressed their levels of trust vis-à-vis the use of computers in education.

Keywords

Education System, Secondary Education, Personal Computer, Educational Innovation, Teachers' ICT Skills.

1. INTRODUCCIÓ

Durant el curs 2010-2011 es va posar en marxa la segona fase del Projecte europeu *Acer-European Schoolnet Educational Netbook Pilot*,¹ sostingut amb fons europeus i propiciat per l'European Schoolnet amb la col·laboració del fabricant d'informàtica Acer.

En aquest projecte es distribuïren *netbooks* a unes 100 aules d'alumnes de nivell equivalent als primers cursos de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO) de cinc països europeus i de Turquia, de tal manera que dos cursos de cada centre disposessin permanentment d'un ordinador per alumne.

1. Per a més informació es pot consultar l'informe del Ministeri d'Educació Iniciativas 1:1 o <http://www.ite.educacion.es/>, <http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/>.

Els països on es va estendre l'experiència foren Alemanya, França, Regne Unit, Itàlia, Turquia i Espanya, on l'Institut d'Educació Secundària (IES) La Ribera va ser un dels participants.

Abans de començar l'experiència es va passar una enquesta al professorat que hi havia d'intervenir per tal d'avaluar les seves expectatives respecte a la utilitat dels ordinadors a l'aula. Els resultats originals d'aquestes enquestes així com la part pública de la documentació generada en l'experiència poden obtenir-se a <http://www.netbooks.eun.org/web/acer/pilot>.

En aquest article es comenten algunes correlacions que s'han observat entre els resultats del projecte Acer i els resultats de l'Informe PISA.² De totes les dades originals s'han eliminat les corresponents a Turquia per mantenir una major uniformitat entre les comparacions dels sistemes educatius dels països de la Unió Europea.

2. ANÀLISI DE L'IES LA RIBERA I DEL SEU CONTEXT HISTÒRIC I SOCIAL

L'IES La Ribera és un centre docent públic, de creació relativament recent (curs 2005/2006), que en aquell moment sols impartia ESO i tenia adscrits cinc centres de Primària.

El centre està ubicat a la Platja de Palma, a la zona de les Fontanelles. És una de les principals zones turístiques, tant de l'illa de Mallorca com de les Illes Balears, i rep majoritàriament turisme estranger, especialment alemany, però de poc poder adquisitiu. El turisme ha comportat un augment continuat de la població activa ocupada en el sector terciari, relacionat amb el turisme. Hi ha una forta immigració de població peninsular i estrangera, especialment cap a les urbanitzacions litorals.

La zona de ses Fontanelles ha passat de ser un lloc tranquil d'estiueig, on es desenvolupava una activitat econòmica primària d'agricultura; pesca; extracció d'algues, marès i arena (zona d'es Pil-larí i ses Cadenes), a ser un lloc turístic de masses. Si bé el *boom* turístic va suposar un desenvolupament econòmic, ha acabat comportant, per una manca de planificació urbanística, una degradació.

De la població resident, una part és autòctona, una altra és la segona generació dels immigrants del *boom* turístic dels anys 50, 60 i 70, fills tant de pares peninsulars, com de parelles entre espanyols i estrangers i, una altra part, són immigrants de l'hoteleria o la construcció, d'origen peninsular o de Sud-amèrica. També arriben senegalesos, magrebins, xinesos, russos i polonesos.

2.1. ELS ALUMNES

El curs 2010-2011 hi havia 425 alumnes: 98 de primer, 114 de segon, 114 de tercer i 99 de quart d'ESO. El Centre es troba a certa distància dels nuclis més poblats on viuen els alumnes, per això el 87% de l'alumnat utilitza el transport escolar.

Una quarta part de l'alumnat havia nascut a l'estranger, en concret provenien de 20 nacionalitats diferents. Com a conseqüència del que s'ha exposat anteriorment, la major part de l'alumnat parlava en castellà, però eren competents en comprensió oral i escrita en català, malgrat que no tant en habilitats expressives. També hi havia una part important que no tenia cap tipus de competència

2. L'Informe Pisa (OCDE) rep el nom de les sigles en anglès (Programme for International Student Assessment). Cada tres anys, en l'àmbit mundial, s'analitza quantitativament el rendiment acadèmic de l'alumnat de l'Educació Obligatoria.

lingüística en català, i en menor grau en castellà. Tot això feia que l'ensenyament al centre fora prou complicat.

L'IES s'ha anat adaptant a la diversitat de l'alumnat mitjançant múltiples plans i accions com ara els programes d'integració per alumnat amb necessitats educatives especials, compensació de desigualtats socioculturals, PALIC, diversificació curricular, reforços educatius, desdoblaments, programa de seccions europees, pla d'acció tutorial, tutories individualitzades, ALTER, PISE, optativitat, consulta jove de salut, programes de prevenció de drogodependències, programes d'orientació escolar i professional, etc.

2.2 LES FAMÍLIES

Una part important dels progenitors no entenien el català i la majoria no el sabien llegir, també hi havia pares/mares que desconeixien les nostres dues llengües oficials, la qual cosa dificultava la fluïdesa de la comunicació i en alguns casos l'acte comunicatiu en si.

La immensa majoria dels progenitors sols tenien estudis primaris. Un sector insignificant tenia estudis universitaris. Així, es pot afirmar que molt pocs d'aquests pares/mares havien tingut una formació acadèmica semblant a la que podien arribar a aconseguir els fills i, la gran majoria treballaven en el sector terciari, especialment en el turisme de sol i platja, marcat per la seva estacionalitat, que afegit a la crisi econòmica anava generant molts problemes econòmics a les famílies.

2.3. PROFESSORAT

El claustre estava compost per 63 professors/es, la gran majoria dels quals (72%) tenien destí definitiu, coneixien bé la idiosincràsia pròpia i n'estaven implicats en la dinàmica.

3. ELS SISTEMES EDUCATIUS

Els països analitzats tenen diferents sistemes educatius, per la qual cosa hem considerat convenient fer una breu anàlisi³ dels trams d'infantil, primària i secundària.

3.1. ALEMANYA

La República Federal d'Alemanya està formada per 16 estats federats o *Länder*. En 1949 es va aprovar la Llei Fonamental d'Educació (*Grundgesetz*), la responsabilitat de l'administració i la legislació educativa és assumida conjuntament pels Ministeris d'Educació dels *Länder*, les autoritats regionals i les autoritats de rang menor.

3. Basant-nos principalment en les dades actuals de la web del Ministeri d'Educació <https://www.educacion.gob.es/creade/>.

3.1.1 ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIU

A) Educació infantil

L'educació infantil, en la majoria dels *Länder*, és responsabilitat dels Ministeris d'Afers Socials, amb tres tipus de centres:

- *Kindergarten* (jardí d'infants) és per a nins entre 3 i 6 anys. La gran majoria estan dirigits per organismes no públics (esglésies i associacions), amb la contribució dels pares.
- *Schulkindergärten y Volklassen* atenen normalment nins de 6 anys que no han arribat a adquirir la maduresa suficient per acudir als centres de primària.

B) Educació obligatòria

L'educació a temps complet és obligatòria segons el *Länder* des dels 6 fins als 15 o 16 anys (Primària i Secundària Inferior). Existeix la possibilitat d'ensenyament a temps parcial, però en aquest cas és obligatori fins els 18 anys.

1. L'educació primària es realitza als *Gundschulen*. Dura quatre anys i admet nins de 6 a 10 anys d'edat (1r a 4t), excepte en alguns *Länder* com Berlín i Brandenburg que abasta fins als 12 anys d'edat i comprèn 6 cursos (1r a 6è).
2. L'educació secundària inferior comprèn des de 10-12 anys fins a 15-16 anys, segons els *Länder*. Es pot cursar en tres tipus de centres, amb certificats diferents, que possibiliten estudis posteriors diferents.
 - a) *Hauptschule* acull alumnat fins als 15 o 16 anys. Proporciona una educació general bàsica. Sol abastar del 5è al 9è grau.
 - b) *Realschule* té alumnat fins als 16 anys. Ofereix una educació més extensa que la general, abastant fins al 10è grau. Existeix una modalitat de 3 o 4 anys dirigida als alumnes del *Hauptschule* que desitgen incorporar-se al *Realschule* després dels graus 6è i 7è.
 - c) El *Gymnasium* inclou tant l'educació secundària general com la superior, de manera que abasta fins els graus 12è o 13è. Proporciona una educació general intensiva. A més a més de l'estàndard, hi ha modalitats destinades a la incorporació, a partir del 7è grau, dels estudiants de les *Hauptschulen* o *Realschulen*.

El *Gesamtschule* ofereix una combinació dels tres anteriors en un mateix centre i acull alumnat fins als 16 anys.

Tots els tipus de centres inclouen una fase d'orientació (*Orientierungsstufe*) de dos cursos de duració. La decisió d'optar per un centre o un altre és responsabilitat dels pares, del centre o de les autoritats de supervisió, a partir de les avaluacions de primària.

C) Educació postobligatòria

Inclou la secundària superior general i la formació professional.

1. La superior general (*Gymnasiale Oberstufe*) comprèn entre els 16 i 18-19 anys d'edat, i es pot cursar en els centres següents: *Gymnasium*, *Berufliches Gymnasium*, *Fachgymnasium* o *Gesamtchule*. L'accés a la Universitat sols és possible havent cursat el *Gymnasiale Oberstufe*.
2. La formació professional abasta des dels 15-16 a 18-19 anys i es pot cursar en els *Berufsfachschule* o *Fachoberschule*, a jornada completa. També existeix la possibilitat de cursar aquests ensenyaments en sistemes duals, realitzant-ne part en el centre docent i part en el lloc de treball.

3.2 ESPANYA

L'esforç educatiu en els darrers 40 anys ha estat extraordinari, si en la Llei general d'educació de 1970 el principal problema era que faltaven un milió de llocs escolars, actualment els problemes són de baix rendiment acadèmic.

L'obligatorietat de l'educació bàsica fins als 14 anys s'ha fet tard, malgrat que es va promulgar en 1857 i en 1964; edat que s'ampliarà amb la Llei orgànica general del sistema educatiu (1991) fins als 16 anys, la mateixa edat que en l'actual Llei orgànica d'educació (LOE).⁴

3.2.1 ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIU

A) Educació infantil

És voluntària. Té dos trams, de 0 a 3 anys i de 3 a 6 anys.

B) Educació obligatòria

1. L'educació primària acull alumnat de 6 a 11 anys als col·legis d'educació infantil i primària (CEIP) o col·legis d'educació primària (CEP).⁵
2. L'educació secundària obligatòria (ESO) es desenvolupa als IES, juntament amb la secundària postobligatòria. Rep alumnat de 12 a 16 anys. Al finalitzar obtenen el títol de graduat en educació secundària (GES).⁶
3. L'educació secundària postobligatòria de 16 a 18 anys. Té una doble via, ja que l'alumnat pot optar pel batxillerat de dos anys de duració, en el seu triple vessant d'humanitats i ciències socials; ciències i tecnologia i arts. Per accedir a la universitat han d'aprovar la prova d'accés a la universitat (PAU).

La segona via és la formació professional.⁷

4. Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (BOE núm. 106, de 4 de maig).

5. Denominació en els centres públics.

6. No s'analitzen altres possibilitats educatives com els programes de qualificació professional inicial (PQPI) ni les mesures d'atenció a la diversitat que atorguen el mateix títol del GES.

7. Per a més informació: Reial Decret 1147/2011, de 29 de juliol, pel qual s'estableix l'Ordenació general de la formació professional del sistema educatiu (BOE 30 de juliol de 2011).

3.3. FRANÇA

La Revolució Francesa (s. XVIII) és el punt de partida del sistema actual, en el segle XIX es consolida la gratuïtat i el laïcisme, que en són els trets més característics. També en aquest segle l'escolarització és obligatòria fins als 13 anys, es crea una escola en cada municipi, una escola normal de magisteri en cada departament, el *baccalauréat* (examen i/o títol d'ensenyament secundari que permet l'accés als estudis superiors), secundària per a les nines, etc. És el Ministeri d'Educació el que elabora el currículum de cada assignatura i nivell, estableix les directrius, gestiona la contractació del professorat, etc.

3.3.1 ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIU

A) Educació infantil:

Rep alumnat dels 3 a 6 anys (*école maternelle*), és opcional. Admet alumnat a partir dels dos anys.

B) Educació obligatòria:

Abasta dels 6 a 16 anys d'edat, dividit en:

1. Educació primària (*école élémentaire*) dels 6 a 11 anys, amb dos cicles:
 - a) Cicle d'aprenentatges elementals, de dos cursos de duració.
 - b) Cicle d'aprofundiment, de tres cursos de duració.
2. Educació secundària bàsica (*collège*), dels 12 a 15 anys. Està dividit en quatre cursos, que van en ordre descendent:
 - a) *Sixième* (6è), curs d'observació i adaptació (11-12 anys).
 - b) *Cinquième* i *quatrième* (5è i 4t), cursos de consolidació de conceptes (13-14 anys).
 - c) *Troisième* (3r), és un curs d'orientació (14-15 anys). Al finalitzar, els alumnes fan un examen global (*brevet*) basat en tres assignatures: francès, matemàtiques i història, que no condiciona l'entrada al *Lycée*.

C) L'educació postobligatòria transcorre al *Lycée* amb dues opcions:

3. Batxillerat general o tecnològic organitzat en dues etapes i tres cursos amb ordre descendent: 2n curs (cicle de determinació), i 1r curs i final (cicle d'orientació). Proporciona el títol *baccalauréat*.
4. La via professional amb una duració de dos cursos prepara l'alumnat per al certificat d'aptitud professional (CAP).

3.4 GRAN BRETANYA

Els sistemes educatius a Anglaterra, País de Gal·les i Irlanda del Nord són molt similars —malgrat que no pertanyen als mateixos departaments—, mentre que a Escòcia sempre ha estat diferent.

3.4.1 ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIU

A) Educació infantil

Abasta dels 3 als 5 anys; a Irlanda del Nord, dels 2 als 4 anys.

B) Educació obligatòria

Des dels 5 anys (4 a Irlanda del Nord) fins als 16 anys. Es compon de:

1. Educació primària dels 5 als 11 anys a Anglaterra i Gal·les; dels 4 als 11 a Irlanda del Nord, i dels 5 als 12 a Escòcia.
2. Educació secundària obligatòria dels 11 (12 a Escòcia) als 16 anys. A Anglaterra, Gal·les i Irlanda del Nord consta de 3 cursos (dels 11 als 14 anys) de secundària elemental i 2 cursos (dels 14 als 16 anys) de secundària superior. A Escòcia és únicament secundària elemental.

C) Educació postobligatòria

A partir dels 16 anys les opcions són continuar en una branca del batxillerat o en una via professional.

3.5 ITÀLIA

La Constitució d'Itàlia de 1948 fixa els principis fonamentals de l'educació i a partir d'aleshores fins l'actualitat la producció legislativa educativa ha anat variant.

3.5.1 ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIU

A) Educació infantil

A partir dels 3 anys en les *scuola dell'infanzia*. No és obligatòria, però sí gratuïta.

B) Educació Obligatòria

1. L'educació primària té cinc cursos, dels 6 als 11 anys. Existeix l'opció d'escolarització a casa (*scuola familiare*), i l'Estat en supervisa els nivells mitjançant un examen.
2. L'educació secundària inferior atén alumnat dels 11 als 14 anys, però hi poden assistir nins amb 10 anys amb l'*esame di idoneità* aprovat. Es compon de 3 cursos. Està dividida en un

primer cicle de 2 anys i un tercer curs de caràcter orientador i preparador per a l'etapa següent.

C) Educació secundària superior

1. L'opció general es cursa als *Licei* generals, on els estudis s'organitzen en un únic cicle, de dos períodes, de 2 anys el primer i 3 el segon.
2. Si es cursa en un *Licei* especialitzat en arts, després d'un període comú de 2 anys l'alumnat ha de seguir dues especialitzacions diferents.

En el curs 2010-11 es va iniciar un procés de reforma dels *Licei*.

3. El primer nivell de la formació professional es cursa després de la secundària obligatòria. El segon nivell s'inicia a partir dels 18 anys, quan ja han obtingut un certificat d'educació secundària superior o una qualificació professional de nivell 1 després de cursar-ne 3 anys.

4. LA MOSTRA

Resulta clar que els col·lectius inclosos en les dues mostres no són idèntics, per la qual cosa cal considerar les dades amb totes les precaucions de rigor. Ara bé, el professorat que va intervenir en l'experiència Acer era, molt uniformement, part del que l'any anterior havia contemplat com l'alumnat —que havia assistit a les seves classes— s'enfrontava a les proves PISA i l'opinió que s'havia format sobre l'alumnat, i sobre els resultats previsibles que es podien esperar d'una experiència com la dels *netbooks*, s'havia obtingut sobre algunes generacions d'estudiants de característiques semblants, en els països respectius, a la que l'any 2009 havia contestat les proves PISA.

En el període considerat, cap dels països que varen intervenir en les dues proves va aplicar canvis dràstics en l'educació obligatòria, ni va modificar, més del que és habitual, les plantilles de professorat. Per aquest motiu, s'ha considerat representatiu comparar resultats obtinguts a partir de les dues mostres, ja que contenen molts elements comuns. A més a més, insistim que la informació que es va recollir del professorat consistia en opinions i no en fets.

5. LES DADES

La idea que impulsava aquest projecte era dotar a una part de l'alumnat dels centres col·laboradors amb el nombre d'ordinadors suficient perquè cadascun dels alumnes en disposàs d'un, sempre el mateix, a jornada completa.

A l'IES La Ribera, es varen rebre 51 *netbooks* d'alumnat, 2 ordinadors destinats a les aules assignades als grups d'alumnat participant i 4 *netbooks* per al professorat. Tots aquests equips treballaven amb el sistema operatiu Windows 7 però, per motius de coherència amb el projecte de la Conselleria d'Educació i Cultura, del Govern de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears, el sistema operatiu dels *netbooks* es va canviar a Linux Ubuntu v. 10, amb les modificacions en la configuració que distribueix la Conselleria i que consisteixen, bàsicament, en una gran quantitat de programari educatiu. S'ha de dir que això no ha suposat cap problema particular durant el desenvolupament de l'experiència ni en el treball posterior amb l'alumnat.

El professorat hi va participar de forma voluntària i un professor hi va actuar de coordinador. Aquest grup de persones va rebre un curs de formació impartit per l'Institut de Tècniques Educatives amb una durada equivalent a 100 hores.

Com ja s'ha dit, abans de començar l'experiència es va sotmetre el professorat que hi va participar a un test, que intentava aclarir quina era la visió, l'experiència prèvia i les expectatives que el professorat manifestava. A la taula que ve a continuació (dividida en dues meitats per fer-la més aclaridora) es relacionen els resultats mitjans obtinguts en algunes de les qüestions que es plantejaren segons els diferents països. Totes les dades es donen en percentatges:

País	Els netbooks tendran un impacte molt positiu	Els netbooks afavoriran l'aprenentatge personalitzat	Els netbooks milloraran les habilitats TIC	Els netbooks milloraran les habilitats personals	Els netbooks milloraran les habilitats socials	Els netbooks milloraran les habilitats intel·lectuals	Els netbooks milloraran la capacitat crítica	Estic preocupat pels problemes tècnics que crearan els netbooks
Alemanya	79	84	87	72	36	54	39	49
França	58	55	85	72	39	38	26	56
Espanya	78	51	91	65	60	48	51	51
Itàlia	90	88	93	83	81	68	54	44
Regne Unit	90	91	94	78	62	62	55	45
Càlculs								
Mitjana	76	70	89	73	54	52	43	50
Mitjana de les desviacions, en valor absolut	9	17	3	5	14	9	10	4
Correlació amb les habilitats conjuntes de lectura	-0,321	0,328	-0,518	0,184	-0,683	-0,201	-0,596	0,207
Correlació amb les habilitats conjuntes de matemàtiques	-0,301	0,207	-0,645	-0,154	-0,832	-0,261	-0,579	0,258
Correlació amb les habilitats conjuntes de ciències	0,114	0,536	-0,173	0,073	-0,559	-0,091	-0,157	-0,138

Taula 1. Resultats dels tests sobre visió i expectatives del professorat en quant a la introducció de netbooks a les aules. Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del projecte Acer.

País	No hi haurà suport tècnic suficient	Els estudiants es distrauran	Els estudiants copiaran	Els netbooks seran útils pels treballs individuals a classe	Els netbooks seran útils pels treballs en grup a classe	Els netbooks seran útils pels treballs individuals a casa	Els netbooks seran útils pels treballs en línia en grup a casa	Percentatge del professorat que es considera "expert"
Alemanya	25	5	5	57	24	30	3	28
França	24	23	10	74	67	55	49	36
Espanya	56	34	16	62	49	33	24	20
Itàlia	37	27	7	33	43	23	18	37
Regne Unit	13	10	0	33	33	13	10	81
Càlculs								
Mitjana	36	22	10	57	46	35	24	30
Mitjana de les desviacions, en valor absolut	12	10	4	15	12	11	13	16
Correlació amb les habilitats conjuntes de lectura	-0,887	-0,834	-0,648	0,153	-0,183	0,184	-0,033	0,372
Correlació amb les habilitats conjuntes de matemàtiques	-0,542	-0,817	-0,383	0,329	-0,412	0,200	-0,270	-0,058
Correlació amb les habilitats conjuntes de ciències	0,176	-0,983	-0,744	-0,112	-0,673	-0,280	-0,555	0,442

Taula 2. Resultats dels tests sobre visió i experiència del professorat en quant a la introducció de netbooks a les aules. Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del projecte Acer.

D'aquestes dades resulta important comentar que les tres correlacions que s'indiquen en les tres darreres línies de les dues mitges-taules que es mostren, corresponen als índexs de correlació amb les dades obtingudes de les publicacions de l'informe PISA. Aquestes dades, que poden obtenir-se a <http://www.pisa.oecd.org/>, es relacionen a continuació:

País	Habilitats conjuntes de lectura	Puntuació en matemàtiques	Puntuació en ciències
Alemanya	497	513	520
França	496	497	498
Espanya	481	483	488
Itàlia	486	483	489
Regne Unit	494	492	514

Taula 3. Correlació de les taules 1 i 2 amb les dades obtingudes de l'informe PISA. Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'informe Pisa.

En aquesta taula el fons de casella rosa significa valor “per damunt la mitjana”. El fons verd significa “sense diferències significatives amb la mitjana”. El fons blanc significa “per davall la mitjana”.⁸

Recollits els resultats es feren mitjanes de les respostes —totes elles percentuals— del professorat i se'n va estimar la desviació fent la mitjana dels valors absoluts de les diferències. Després s'estimaren els coeficients de correlació lineal entre les respostes dels docents dels diversos països a les preguntes que se'ls feien, i els resultats més significatius es comenten a continuació.

6. COMENTARIS ALS RESULTATS I A LES CORRELACIONS

6.1. FE

Un 76% de tot el professorat considera que l'ús dels *netbook* tindrà un impacte molt positiu en l'evolució escolar de l'alumnat. La mitjana de les desviacions és tan sols de 4, la qual cosa significa que les dades estan molt agrupades. En altres paraules, poca gent discrepa d'aquesta opinió. Tot i que es tracta d'un resultat previsible, no deixa de ser necessari destacar aquest fet, ja que tot quant indica la confiança unànime que els docents dipositen en l'instrument.

8. Per molt trist que resulti dir-ho, no es pot amagar que el color dels resultats dels alumnes de l'Estat espanyol indica un valor més baix, significativament, que la mitjana corresponent.

6.2. CONFIANÇA EN L'ADMINISTRACIÓ

L'ítem retolat "No hi haurà suport suficient" fa referència a l'opinió que els docents tenen sobre l'ajut que rebran de l'Administració educativa quan hi hagi dificultats, previsiblement tècniques.

La primera cosa que crida l'atenció és que a Alemanya, a França i al Regne Unit pocs membres del professorat desconfien de l'Administració. Els percentatges de "desconfiança" estan tots per davall la mitjana (36%). A Espanya, en canvi (56%), la desconfiança es dispara. Sense entrar a valorar si aquesta desconfiança està fonamentada o no, creiem que és important destacar que això és un indicador clar del grau d'abandonament que els docents consideren que els afecta: no se senten agombolats per l'administració que els dirigeix, amb tota la implicació de cara a l'anàlisi que es pot fer de les conseqüències que aquesta malfiança té amb relació al fracàs escolar per tot quant té de desànim i desmotivació.

El segon indicador notable d'aquest ítem és l'estreta correlació que aquesta desconfiança guarda amb els resultats PISA (lectura -0,887, matemàtiques -0,542, ciències -0,760), massa significativa per ser ignorada. Dins els límits de la mostra considerada, els països en els quals el professorat té motius de confiança en l'Administració obtenen bons resultats al PISA. Aquells en els quals l'Administració és considerada ineficient, per part dels treballadors docents, tenen mals resultats al PISA.

6.3. ESTUDIANTS POC CONCENTRATS

L'ítem retolat "Els estudiants es distrauran" fa referència a la possibilitat que els estudiants facin servir els ordinadors per dur a terme activitats que no tinguin a veure, estrictament, amb el que es considera acadèmic. La mitjana dels percentatges de professorat que considera aquest comportament escolar com a plausible és un 22%, amb les dades referents a Espanya un altre cop disparades per damunt la mitjana, amb un 34%.

El que crida novament l'atenció és la correlació estreta que aquesta consideració del professorat guarda amb els resultats de l'informe PISA (lectura -0,834, matemàtiques -0,817, ciències -0,983). Els signes negatius dels coeficients de correlació indiquen que com més baixa és l'estimació de distracció (segons la percepció de la dosi de distracció que els docents tenen dels seus alumnes) millors són els resultats del PISA.

7. CONCLUSIONS

Considerades les dades que hem presentat, amb totes les precaucions que hi corresponen, no es pot negar que existeixen massa correlacions per a considerar els resultats independents. També s'ha de considerar que guarden una forta relació els col·lectius de docents que varen treballar en tots dos processos ja que l'un és, el d'Acer, part de l'altre, el de PISA.

Particularment destacable resulta la correlació entre l'opinió que el professorat té de la confiança en l'Administració i els resultats PISA i això, a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears, fa sorgir una pregunta que obliga a pensar.

S'atribueixen els mals resultats acadèmics, a diversos factors i, tot i que no se'n culpabilitza directament el professorat, és comú que l'Administració educativa anunciï periòdicament operacions d'avaluació dels docents. Si tenim en compte que el professorat s'ajusta a uns temaris oficials, es responsabilitza d'unes programacions a principi de curs, es reuneix periòdicament amb els col·legues per discutir el progrés dels estudiants i deixa acta escrita dels fets, és contínuament controlat per un

cos d'inspectors d'Educació destinats exclusivament a aquesta tasca i, finalment, fa una memòria en acabar el curs... ¿No seria més convenient, ni que sigui per una vegada, analitzar el funcionament de l'Administració no docent atès que provoca, uniformement i encertadament, segons indiquen els coeficients de correlació, opinions desfavorables en els països on els resultats de PISA són més baixos?

Dit d'una altra manera, si les avaluacions —contínues i puntuals— del professorat no resolen el problema del baix rendiment acadèmic, no convindria analitzar altres sectors de la comunitat educativa, en comptes d'insistir sempre en el mateix?

8. BIBLIOGRAFIA

CREADE (Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación). (2011). *Proyecto del CNIIE* (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa). Obtingut de: <https://www.educacion.gob.es/creade/>

European Schoolnet (2011). ACER, *European Schoolnet Educational Netbook Pilot. 1:1 pedagogy for schools*. Obtingut de: <http://www.netbooks.eun.org/web/acer/pilot>

Llei orgànica 2/2006, del 3 de maig, d'Educació. *Boletín Oficial del Estado*, 106.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011). *Iniciativas 1:1. Instituto de Técnicas Educativas*. Obtingut de: http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Informe_1a1_mundial ITE octubre 2011.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2011). *Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado*. Obtingut de: <http://www.ite.educacion.es/>.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2011). *Tecnologías de la Educación y la Comunicación. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades*. Obtingut de: <http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/>

OECD. (2011). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Obtingut de: <http://www.pisa.oecd.org/>

Per citar aquest article:

Calafat Albertí, A.; Grau Garrigues, M. J. & Vallespir Amengual, M. (2013). Acer-European Schoolnet Educational Netbook Pilot, una experiència sobre l'ús de netbooks a l'aula i algunes relacions amb l'informe PISA. *InnoviB. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 3, 48-61. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-3/pdfs/art5.pdf>

Lectura cooperativa, coavaluació i autoavaluació a l'educació científica

Lectura cooperativa, coevaluación y autoevaluación en la educación científica

Cooperative Reading, Peer-Assessment and Self-Assessment in Science Education

Margalida Sirer Colomar, margalida.sirer@gmail.com

Ángel Vázquez Alonso, angel.vazquez@uib.es

Universitat de les Illes Balears.

Resum

Saber llegir de forma comprensiva és una competència bàsica i fonamental per als estudiants, que requereix d'aprenentatge, pràctica i acompanyament per part del professorat. Aquesta capacitat és transversal, hauria de ser treballada no només a les àrees lingüístiques, atès que és important també per a garantir la possibilitat d'aprendre al llarg de tota la vida a tots els àmbits. Aquest article planteja la importància d'ensenyar els alumnes a llegir de forma comprensiva a les classes de ciències, proposa el model de treball cooperatiu i els models d'autoavaluació i coavaluació per a facilitar als estudiants una major comprensió en la lectura de textos. S'analitzen els resultats d'un treball de lectura cooperativa realitzat amb tres grups de 1r de batxillerat i l'ús de la coavaluació i autoavaluació en el procés avaluator, com a eina per valorar la utilitat de la lectura cooperativa en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Finalment es descriuen els resultats d'un qüestionari sobre l'opinió dels alumnes, respecte de la seva experiència en el treball de lectura cooperativa.

Paraules clau

Lectura Comprensiva, Treball Cooperatiu, Coavaluació, Autoavaluació, Competències Bàsiques, Educació Científica.

Resumen

Saber leer de forma comprensiva es una competencia básica y fundamental para los estudiantes, que requiere de aprendizaje, práctica y acompañamiento por parte del profesorado. Esta capacidad es transversal y debería ser trabajada no solo en las asignaturas lingüísticas, pues es importante también para garantizar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, en todos los ámbitos. Este artículo plantea la importancia de enseñar a los alumnos a leer de manera comprensiva en las clases de ciencias, mediante el modelo de trabajo cooperativo y los modelos de coevaluación y autoevaluación, para facilitar a los estudiantes una mayor comprensión en la lectura de textos. Se analizan los resultados de un trabajo de lectura cooperativa realizado con tres grupos de 1º de bachillerato y el uso de la coevaluación y autoevaluación en el proceso evaluador, como instrumento de valoración de la utilidad de la lectura cooperativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente se describen los resultados de un cuestionario sobre la opinión de los alumnos, acerca de su experiencia en el trabajo de lectura cooperativa.

Palabras clave

Lectura Comprensiva, Trabajo Cooperativo, Coevaluación, Autoevaluación, Competencias Básicas, Educación Científica.

Abstract

Reading comprehensively is a basic skill that requires learning, practice and support of teachers. This skill is also cross-curricular, so it must be taught beyond language subjects, as it is important to guarantee the possibility of lifelong learning across all issues. This paper addresses the importance of teaching pupils about comprehensive reading in science classes, through cooperative learning and peer and self-assessment models to help students to improve reading comprehension. Results of the work in cooperative reading achieved by three high-school group classes are analyzed and the use of peer-assessment and self-assessment in the educational assessment, as a tool to evaluate the usefulness of cooperative reading in the teaching-learning process. Finally the results of an opinion questionnaire about the students' experiences in the cooperative reading work are described.

Keywords

Comprehensive Reading, Cooperative Work, Peer-assessment, Self-assessment, Basic Skills, Science Education.

1. INTRODUCCIÓ

En el marc europeu d'ensenyament la competència lectora es defineix com la “capacitat de comprendre, utilitzar i analitzar textos escrits per assolir els objectius del qui llegeix, desenvolupar els seus coneixements i possibilitats i per a participar en la societat” (OCDE, 2004, p. 276).

La lectura de textos no ha de considerar-se com una tasca amb sentit per ella mateixa, ja que llegir un text forma part del conjunt d'activitats habituals que es desenvolupen dins una aula (Prat i Márquez, 2005). A la vegada, la simple lectura del llibre de text no s'hauria de considerar tampoc com a procés d'aprenentatge, sense cap més treball d'anàlisi o de reflexió d'allò que l'alumne dedueix de la pròpia lectura.

La tria de textos didàctics per emprar a les aules no resulta una tasca senzilla i en el cas dels textos científics i tècnics, el seu ús és encara menor com a eines de lectura. Per tal de donar suport a l'alumnat en el “procés descodificador” al qual fan referència Prat i Márquez (2005), el tipus de preguntes que es plantegin als alumnes, respecte del text, hauran de tenir la finalitat de facilitar-ne el procés lector i, per tant, la comprensió.

El treball cooperatiu és una pràctica essencial també en la lectura i comprensió de textos científics. Estudis en didàctica de ciències mostren la importància de “plantejar activitats que impliquin l'elaboració d'inferències i ajudin l'alumnat a prendre consciència del procés lector” (Sardà, Márquez i Sanmartí, 2006, p. 290). El treball en grups a l'aula constitueix un “instrument imprescindible per acostar l'activitat dels estudiants a les característiques de l'activitat científica i aconseguir aprenentatges significatius i un creixent interès per la cultura científica” (Vilches i Gil, 2011, p.75).

Alhora que els actuals plans d'estudis en l'educació secundària se centren en les competències bàsiques, els estudiants s'enfronten a un món laboral on cada cop és més important tenir capacitat per a treballar en equip i per aprendre de forma autònoma i contínua, al llarg de tota la vida. En aquest marc, el treball cooperatiu esdevé una estratègia fonamental a l'aula, en l'aprenentatge de qualsevol matèria. Atès que en aquest tipus de treball els alumnes han de ser conscients de la seva responsabilitat individual, tot i els seus beneficis potencials, la dinàmica cooperativa a l'aula pot suposar un problema quan es mira d'avaluar els alumnes de forma individual partint únicament del producte grupal.

L'avaluació de les activitats en grups cooperatius haurà de tenir en compte tant el producte del grup com el procés i la valoració dels membres del grup. En el treball cooperatiu “l'avaluació ha de ser una eina coneguda i aplicada a la pròpia activitat i a la dels companys i companyes” (Gorchs, 2009, p. 38) de manera que les activitats de coavaluació i autoavaluació esdevenen fonamentals. El *feed-back* formatiu, que rep l'alumne per part dels companys, constitueix una part important de les possibilitats d'aprenentatge que ofereix el treball de tipus cooperatiu.

Un altre motiu pel qual el procés d'avaluació d'aquest tipus d'activitats esdevé fonamental, és el fet que als grups de treball podem trobar alumnes amb una “ciutadania d'equip pobre”, és a dir, “estudiants que no assumeixen els seus compromisos grupals, que no participen o que adopten una actitud passiva” (Jiménez Valverde, s.d., p. 1). D'entre els tipus de comportaments disruptius descrits en la bibliografia consultada, aquell que suposa més inconvenients en el treball cooperatiu és l'anomenat de tipus “viatjar de polissó” o *free rider*. Aquests estudiants són membres del grup que no assumeixen les seves responsabilitats dins del grup, a la vegada que miren d'aconseguir la mateixa qualificació que els seus companys. Per altra banda, són

anomenats alumnes “tutors” aquells que superen positivament les expectatives de la seva tasca al grup (Jiménez Valverde, s.d.).

Les activitats de coavaluació aplicades al treball de tipus cooperatiu aporten, per tant, informació addicional al professorat, que pot fer una classificació dels tipus d'estudiants i de grups (Jiménez Valverde, s.d.). Això constitueix una guia orientativa a l'hora d'actuar, des del punt de vista del professorat, per millorar la qualitat del treball cooperatiu.

2. METODOLOGIA

L'estratègia de lectura emprada es basà en el plantejament de preguntes, partint de la hipòtesi que aquestes podrien facilitar als estudiants la comprensió del text. L'objectiu fou la utilització de textos com a punt de partida per establir discussió, reflexió i anàlisi. Els estudiants treballaren amb notícies i extractes d'articles periodístics relacionats amb el tema del futur sostenible del planeta i l'activitat fou realitzada dintre de l'assignatura de Ciències per al Món Contemporani, al llarg de les dues primeres sessions introductòries del tema “Cap a una gestió sostenible del planeta?”.

Per tal de distingir els diferents grups cooperatius, aquests s'identificaren amb el nom de l'especialitat de 1r de batxillerat cursada per cada grup-classe, segons Humanitats, Ciències Socials o Científic-Sanitari. Dintre de cada un dels grups-classe, cada grup cooperatiu quedà identificat d'acord amb el tema principal tractat al text que treballaren: Eòliques, Llums, Laboratoris, Biomassa, Espècies, Biocombustibles o Coltan.

2.2. PROCEDIMENTS D'AULA DEL TREBALL COOPERATIU

En la primera sessió es repartiren còpies de set articles diferents i els alumnes treballaren de forma individual, alguns d'ells amb el mateix article. En aquesta primera sessió se'ls va encarregar de llegir-lo, així com d'emplenar individualment una primera taula (taula 1), i respondre les preguntes que s'hi formulaven. En la segona sessió els alumnes s'agruparen segons l'article que els havia estat assignat, i així es formaren grups de treball basats en la lectura del mateix article.

En la segona sessió se'ls va encarregar, primerament, que expliquessin un per un als companys de grup allò que havien extret de la lectura individual. Un cop tots hagueren exposat, s'encomanà a cada grup d'emplenar una segona taula (taula 2) on havien de decidir conjuntament l'argumentació del grup. Aquesta segona taula constituïria el Producte de grup.

TÍTOL DE L'ARTICLE	
Quina és la idea que defensa el text?	
De quines accions que actuen sobre la sostenibilitat parla l'article?	
Quins impactes negatius diu que impliquen aquestes accions?	
Quins impactes positius diu que impliquen aquestes accions?	
Com les persones poden preveure que les seves accions no suposin un perjudici cap el medi ambient?	

Taula 1. Taula individual del treball de lectura cooperativa per a alumnes de 1r de batxillerat.

Ambdues taules foren adaptades de Neus Sanmartí (2009).

GRUP:	LECTURA COOPERATIVA:
Quina és la idea que defensa el text?	
Quines raons dóna?	
Quins arguments poden ser útils per als que no hi estiguin d'acord?	
Quines evidències aporta? Són creïbles?	

Taula 2. Producte de grup del treball de lectura cooperativa per a alumnes de 1r de batxillerat.

Un cop finalitzat el producte de grup es van facilitar als alumnes unes graelles per a realitzar l'activitat de coavaluació i autoavaluació (taula 3). Per emplenar-les els alumnes havien d'avaluar el paper dels seus companys i d'ells mateixos al grup, en una escala d'1 a 5, segons si estaven totalment d'acord (TA) o totalment en desacord (TD) amb cada una de les set afirmacions o categories. Posteriorment, els alumnes havien de comentar entre ells els resultats obtinguts, a fi de confrontar opinions i rebre diferents punts de vista i crítiques del paper dels seus companys i d'ells mateixos al grup.

COAVALUACIÓ/AUTOAVALUACIÓ: Avalua el paper dels teus companys i el teu al grup	
Nom del company/El teu nom:	
1. La seva/meva aportació ha resultat de gran utilitat al grup.	TD 1 2 3 4 5 TA
2. Ha/He aportat bons i variats arguments a la defensa de la idea del text.	TD 1 2 3 4 5 TA
3. Ha/He aportat bons i variats arguments en contra de la idea que defensa el text.	TD 1 2 3 4 5 TA
4. Ha/He respectat i valorat les aportacions de la resta de membres del grup.	TD 1 2 3 4 5 TA
5. Ha/He respectat adequadament els torns de paraula dels companys.	TD 1 2 3 4 5 TA
6. Ha/He facilitat la feina dels companys del grup.	TD 1 2 3 4 5 TA
7. Gràcies a ell/a /a mi s'ha pogut realitzar l'activitat satisfactòriament.	TD 1 2 3 4 5 TA

Taula 3. Graella de coavaluació i autoavaluació del treball de lectura cooperativa per alumnes de 1r de Batxillerat.

2.2. AVALUACIÓ INDIVIDUALITZADA DELS ALUMNES

En aquest apartat es proposa un mètode d'avaluació del treball cooperatiu que permet obtenir una nota individual per estudiant (NIE) partint de la nota del producte del grup. Aquest mètode és una adaptació de la proposta de Jiménez Valverde (s.d.).

L'obtenció de la nota individual per estudiant (NIE) fou el resultat d'ajustar la nota del producte de grup a la contribució individual de cada alumne, aplicant un factor de correcció (FIC, factor individual de coavaluació):

$$\text{NIE} = \text{FIC} \times \text{Nota del producte de grup}$$

Per obtenir el FIC el professor ha d'establir el percentatge de la nota del producte de grup que s'assignarà directament a la nota individual de l'estudiant (NIE). En aquest cas es va assignar un 70% de la nota del producte del grup que aniria directament a la NIE, independentment del paper jugat per cada alumne al grup cooperatiu. El 30% restant ve condicionat per la Puntuació de Coavaluació (PC) rebuda per cada alumne a les graelles que se'ls facilitaren. Tenint en compte aquests percentatges, el càlcul del FIC queda de la manera següent:

$$\text{FIC} = 0,7 + 0,3 \text{ PC}$$

La Puntuació de Coavaluació (PC) té en compte la contribució individual de cada estudiant al grup (TIC, total individual de coavaluació) en relació amb la contribució mitjana dels altres membres del seu grup (MTAI, mitjana dels totals de les avaluacions individuals), segons la fórmula següent:

$$\text{PC} = \text{TIC} / \text{MTAI}$$

Per tal d'obtenir els valors del TIC de cada estudiant i de la MTAI del seu grup, primerament es va assignar un valor numèric de 0 a 100 a l'escala d'1 a 5 de cada una de les set categories. L'escala de valors numèrics per a cada categoria quedava, doncs, de la manera següent:

TD (Totalment en Desacord)			TA (Totalment d'Acord)	
1 = 0	2 = 25	3 = 50	4 = 75	5 = 100

Un cop recollides les graelles de coavaluació i autoavaluació emplenades pels estudiants, es va fer una mitjana aritmètica de les puntuacions rebudes a cada categoria, i es va obtenir un sol valor per a cada graella. Seguidament es va calcular una altra mitjana dels valors obtinguts a cada graella, i aquest valor constituïa el Total Individual de Coavaluació (TIC). El TIC representa l'aportació de cada estudiant al treball de grup, segons les coavaluacions i l'autoavaluació. A continuació es calculà la mitjana dels TIC de tots els components del grup cooperatiu, i es va obtenir la Mitjana dels Totals de les Avaluacions Individuals (MTAI).

L'aplicació del factor de correcció FIC en l'ajust de la nota individual per estudiant, partint de la nota del producte de grup, fa que cada alumne pugui obtenir una nota major, menor o igual que l'obtinguda en el producte de grup, segons els resultats obtinguts en la coavaluació i autoavaluació (taula 4).

Resultats a la coavaluació i autoavaluació	PC = TIC / MTAI	FIC = 0,7 + 0,3 PC	Repercussió en la nota individual de l'estudiant
TIC < MTAI	PC < 1	FIC < 1	NIE < Nota del producte de grup
TIC = MTAI	PC = 1	FIC = 1	NIE = Nota del producte de grup
TIC > MTAI	PC > 1	FIC > 1	NIE > Nota del producte de grup

Taula 4. Repercussió en la nota individual per estudiant (NIE) del càlcul de la puntuació de coavaluació (PC) i del factor individual de coavaluació (FIC), segons els resultats obtinguts per cada alumne en el total individual de coavaluació (TIC) i mitjana dels totals de les avaluacions individuals (MTAI) del seu grup cooperatiu.

Pel que fa als diferents tipus d'alumnes que es poden trobar en el treball de tipus cooperatiu aquest estudi se centrà, per una banda, a localitzar els alumnes de tipus polissó i els alumnes tutors. Els autors Kaufman, Felder i Fuller (2000, citats a Jiménez Valverde, s.d., p. 9) consideren polissons els estudiants amb un TIC inferior a 75 i tutors a aquells amb un TIC igual a 100. També es localitzaren els diferents tipus de grups, segons si aquests eren disfuncionals o efectius. Els mateixos autors consideren com a grups disfuncionals aquells en què dos o més membres del grup no realitzen l'avaluació dels seus companys o la seva pròpia. També són considerats grups disfuncionals aquells amb una MTAI inferior a 75 i grups efectius aquells amb una MTAI superior a 90.

- 1) Havies fet algun tipus de treball similar anteriorment?
- 2) Després de fer el treball de grup, t'interessa més que abans el tema de la sostenibilitat/futur sostenible?
- 3) Disposes ara de més arguments a favor i en contra del tema de la sostenibilitat que abans de realitzar el treball?
- 4) En la primera lectura individual del text, t'ha costat molt extreure la informació que se't requeria?
- 5) T'ha resultat útil el requadre que havies emplenat de forma individual a l'hora de defensar la teva opinió davant dels companys de grup?
- 6) El treball realitzat amb el grup t'ha ajudat a comprendre millor l'article?
- 7) Creus que amb el treball de grup has aprofundit més en la idea del text?
- 8) El treball en grup t'ha ajudat a aprendre/pensar més sobre la sostenibilitat?
- 9) Creus que hauries après igual o més sobre el text de forma individual?
- 10) Al final del treball has avaluat el paper dels teus companys en el treball de grup. Això t'ha ajudat a valorar millor el teu paper al grup, en l'autoavaluació?
- 11) Després d'avaluar-te a tu i als teus companys, podries explicar què hauries de millorar del teu paper al grup?
- 12) T'has sentit incòmode o malament per haver d'avaluar als teus companys?
- 13) Creus que la nota que s'obtingui de les coavaluacions i autoavaluacions és fiable?
- 14) Penses que avaluar-se entre companys és com una competició?
- 15) Creus que els companys t'han avaluat amb una nota més baixa de la que et mereixies?
- 16) Creus que has avaluat els companys amb una nota més alta de la que es mereixen?
- 17) Creus que l'avaluació que han fet els companys és fiable?
- 18) Heu fet algun acord en el grup per tal de posar-vos la mateixa puntuació?
- 19) Et sents qualificat per avaluar el treball dels companys?
- 20) Penses que és només el professorat qui hauria d'avaluar-te?
- 21) T'estimaries més no haver d'avaluar els teus companys?

Taula 5. Preguntes del qüestionari d'opinió anònim per avaluar l'experiència dels estudiants de 1r de Batxillerat al treball de lectura cooperativa.

Posteriorment a les dues sessions dedicades al treball cooperatiu es va demanar als alumnes que responguessin un qüestionari de valoració de 21 preguntes sobre la seva experiència (taula 5). El qüestionari era anònim i, per tal de respondre les preguntes, els estudiants disposaven de tres opcions: SÍ, NO i NS/NC. L'objectiu d'aquest qüestionari fou valorar, partint de l'experiència dels alumnes, si aquest tipus de treball els hauria ajudat a comprendre millor el text i si l'activitat hauria influït en la seva motivació per a l'estudi del tema (preguntes 1 a 9 del qüestionari). També, es tractava de veure si el procés de coavaluació amb autoavaluació hauria fet que els estudiants fossin més conscients de les seves pròpies mancances i les poguessin valorar millor, a l'hora de treballar en equip (preguntes 10 a 12). Les preguntes de la 12 a la 21 foren dissenyades partint dels aspectes negatius o desavantatges que es descriuen a la bibliografia consultada, respecte de les activitats de coavaluació i autoavaluació.

3. RESULTATS

Les dades emprades corresponen a les respostes obtingudes en el treball de lectura cooperativa, càlcul de la nota individual per estudiant i posterior qüestionari de valoració de tres grups-classe de 35, 34 i 19 alumnes, respectivament, d'entre 16 i 18 anys d'un col·legi de Palma.

3.1 RESPOSTES AL PRODUCTE DE GRUP

Allò que es va tenir en compte en l'anàlisi foren les preguntes en què els alumnes respongueren de forma incoherent. Del total de 20 grups cooperatius, 9 respongueren de forma incoherent a la tercera qüestió, i exposaren arguments a favor de la idea inicial del text que havien considerat, i no en contra (taula 6).

Idea que defensa el text	Arguments útils per qui no estigui d'acord
- "La necessitat de controlar el consum energètic."	- "El major consum energètic implica més cost econòmic, que pot tenir repercussions."
- "Augmentar la quantitat d'energia provinent de biomassa."	- "Ajuda a lluitar contra el canvi climàtic, reduir la factura energètica i a millorar la massa forestal."
- "El biocombustible no substituirà el petroli, sinó que en reduirà el consum."	- "Amb els biocombustibles es pot estalviar petroli."

Taula 6. Exemples de respostes incoherents al producte de grup, en què els alumnes aporten arguments a favor de la idea considerada que defensava el text, i no en contra, així com se'ls demanava.

3.2 TIPUS D'ALUMNES I GRUPS COOPERATIUS

Del total dels 20 grups cooperatius formats als tres grups-classe, quatre foren considerats disfuncionals, per motiu que dos o més membres dels grups no realitzaren l'avaluació dels seus companys o la seva pròpia. A continuació s'exposen les dades corresponents a la resta dels grups cooperatius.

GRUP COOPERATIU:	Alumnes polissons	TIC
Humanitats - Eòliques	Julio	73.22
Humanitats – Llums	Elena	57.14
	Jhoselyne	58.93
	Esteban	56.25
	Daniela	61.43
Humanitats - Laboratoris	Paula	43.57
	David	55.71
Científic-Sanitari - Llums	Javier	64.28

Taula 7. Alumnes localitzats, de tipus polissons, segons valors del TIC, per grup cooperatiu segons branca de batxillerat i tema treballat al text.

GRUP COOPERATIU:	Alumnes tutors	TIC
Ciències Socials – Biomassa	Paula	100

Taula 8. Alumnes localitzats, de tipus tutors, segons valors del TIC, per grup cooperatiu segons branca de batxillerat i tema treballat al text.

Un cop realitzades les mitjanes dels valors de les set categories de cada graella, i dels valors numèrics de les coavaluacions i autoavaluacions per a cada alumne, atenent als valors dels TIC, quedaren localitzats els alumnes polissons i els alumnes tutors (taules 7 i 8). A la taula 9 queden descrits els grups disfuncionals i efectius, segons els valors de la mitjana dels totals de les avaluacions individuals (grups disfuncionals: $MTAI < 75$; grups ni disfuncionals ni efectius: $75 < MTAI < 90$; grups efectius: $MTAI > 90$).

GRUP COOPERATIU		MTAI	TIPUS DE GRUP
HUMANITATS	EÒLIQUES	86.21	Ni disfuncional ni efectiu
	LLUMS	66.22	Disfuncional
	LABORATORIS	70.71	Disfuncional
	BIOMASSA	85.94	Ni disfuncional ni efectiu
CIÈNCIES SOCIALS	EÒLIQUES	93.57	Efectiu
	LLUMS	82	Ni disfuncional ni efectiu
	BIOMASSA	96.71	Efectiu
	ESPÈCIES	81.87	Ni disfuncional ni efectiu
	BIOCOMBUSTIBLES	78.95	Ni disfuncional ni efectiu
CIÈNTIFIC - SANITARI	EÒLIQUES	85.71	Ni disfuncional ni efectiu
	LLUMS	76.39	Ni disfuncional ni efectiu
	LABORATORIS	79.76	Ni disfuncional ni efectiu
	BIOMASSA	92.87	Efectiu
	ESPÈCIES	95.39	Efectiu
	BIOCOMBUSTIBLES	84.92	Ni disfuncional ni efectiu
	COLTAN	89.68	Ni disfuncional ni efectiu

Taula 9. Tipus de grups cooperatius per grup-classe d'especialitat d'Humanitats, Ciències Socials i Científic-Sanitari, segons valor de la Mitjana dels Totals de les Avaluacions Individuals (MTAI).

3.3 RESULTATS DEL QÜESTIONARI DE VALORACIÓ DELS ESTUDIANTS

En aquest apartat es descriuen les respostes anònimes dels estudiants dels tres grups-classe a 82 qüestionaris d'opinió. A la figura 1 queden representats els percentatges de les respostes dels alumnes a les nou primeres preguntes.

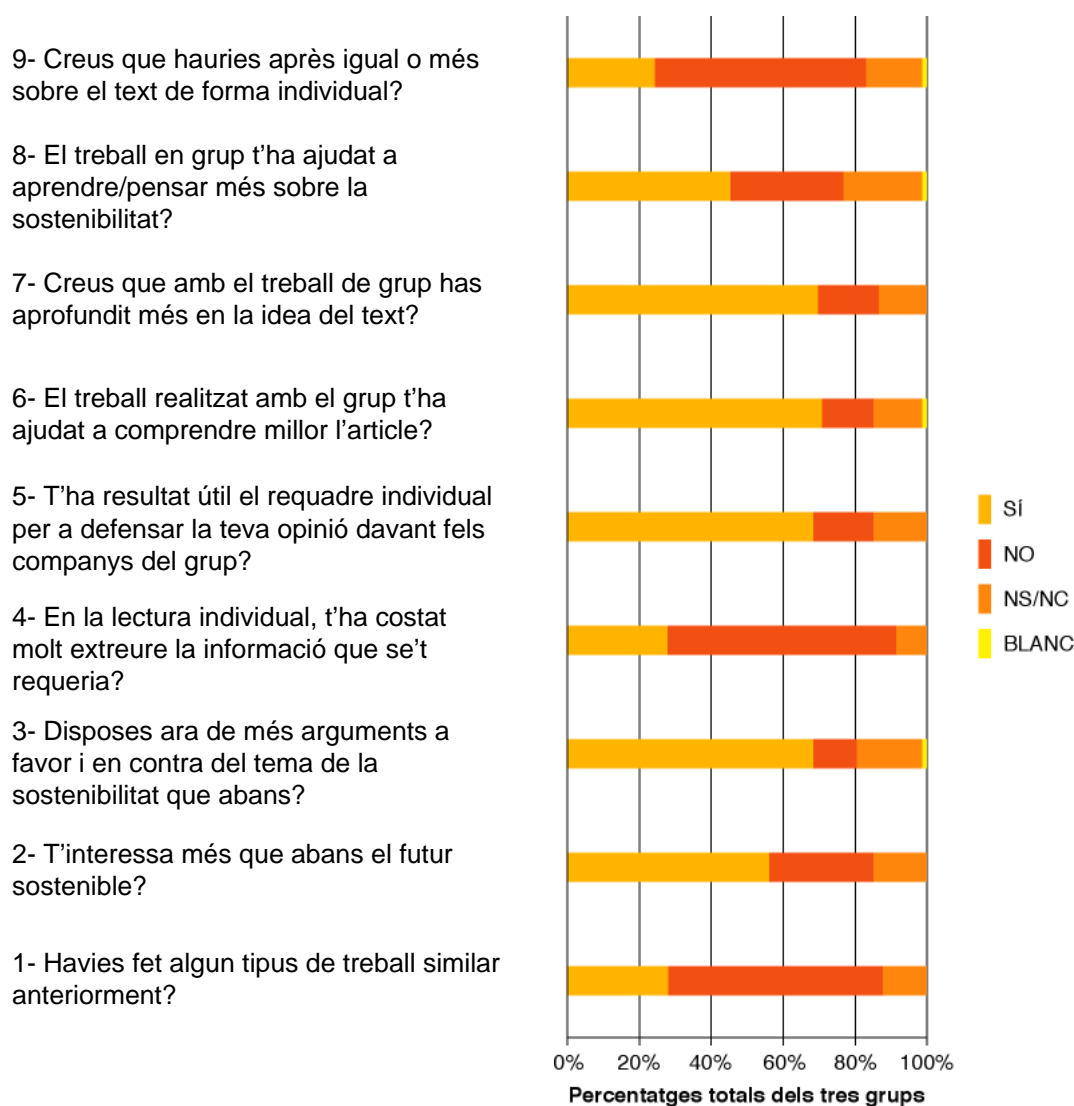


Figura 1. Gràfica dels resultats de les respostes dels estudiants de 1r de Batxillerat a les preguntes 1 a 9 del qüestionari de valoració del treball de lectura cooperativa.

El 60 per cent dels estudiants va declarar no haver fet cap tipus de treball similar anteriorment (pregunta 1) i, després de fer el treball de lectura cooperativa, més de la meitat va declarar estar més interessat que abans pel que fa al tema de la sostenibilitat del planeta (pregunta 2). Alhora, la majoria dels estudiants reconegué disposar de més arguments a favor i en contra de la problemàtica de la sostenibilitat, que no pas abans de realitzar el treball de lectura cooperativa (pregunta 3).

En resposta a la pregunta 4, el 63 per cent de l'alumnat va declarar que no li havia costat molt extreure la informació que se'ls requeria de la lectura, alhora que a la majoria dels estudiants (gairebé el 70 per cent) els va resultar útil l'emplenament de la taula individual per defensar la seva opinió davant els companys de grup (pregunta 5). Més de la meitat dels estudiants va considerar que no haurien après igual o més sobre el text de forma individual (pregunta 9).

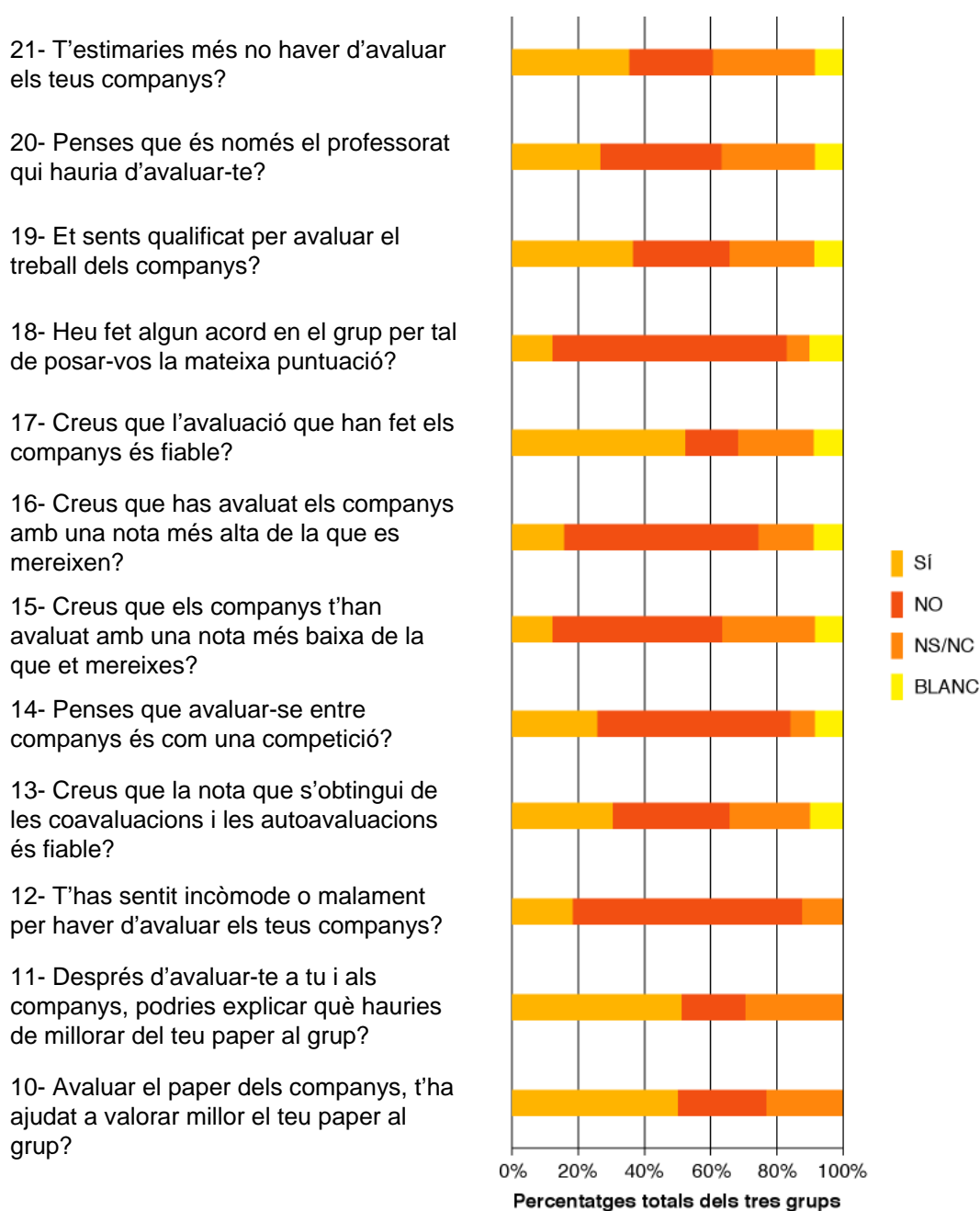


Figura 2. Gràfica dels resultats de les respostes dels estudiants de 1r de Batxillerat a les preguntes 10 a 21 del qüestionari de valoració del treball de lectura cooperativa.

A la figura 2 queden representats els percentatges de les respostes dels alumnes a les onze darreres preguntes. Feien referència a les impressions que el procés de coavaluació i autoavaluació podria haver causat entre els estudiants.

El fet d'haver valorat primer el paper dels companys de grup va ajudar la meitat dels alumnes a valorar-se millor, en el seu paper dins el grup (pregunta 10), mentre que un 51 per cent dels estudiants afirmà que, després de realitzar la coavaluació i autoavaluació, eren capaços

d'explicar què havien de millorar del seu paper al grup (pregunta 11). A la pregunta de si s'havien sentit malament per haver d'avaluar el paper dels seus companys al grup (pregunta 12) el 70 per cent dels estudiants va declarar que no i gairebé el 60 per cent de l'alumnat considerà que avaluar-se entre companys no era com una competició (pregunta 14).

Supera el 50 per cent la proporció d'estudiants que consideraren que no havien estat avaluats pels seus companys amb una nota més baixa de la que es mereixien (pregunta 15) i gairebé el 60 per cent afirmà no haver avaluat els companys amb una nota més alta de la merescuda (pregunta 16).

4. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

Alguns dels alumnes de secundària objecte d'aquest estudi es trobaren amb força dificultats a l'hora de resoldre preguntes, les respostes de les quals no eren descrites de forma literal als textos que treballaven. Tot i que les guies individuals i grupals, que se'ls facilitaren per escrit, resultaren de gran ajuda per la majoria d'ells, no foren suport suficient perquè tots demostrassin haver realitzat una lectura de forma comprensiva. En el procés lector, el paper del docent es constituïa essencial, especialment en la necessitat d'atendre la diversitat dins l'aula. La pròpia distribució en petits grups dels alumnes permeté dedicar un temps a cada un d'ells de forma personalitzada, tant a aquells grups amb estudiants que necessitaven d'un major suport educatiu com a aquells que presentaven un nivell més avançat.

Els alumnes confirmaren que les preguntes de tipus no literal, creatives o avaluatives són les considerades més difícils de resoldre pels estudiants de secundària. Tot i així, aquests tipus de preguntes resultaren útils per a la majoria, tant per comprendre millor i aprofundir més en la idea dels textos, com per defensar la seva opinió davant dels companys de grup.

La realització del treball de lectura cooperativa, com a activitat introductòria al tema del futur sostenible, contribuï a l'aprenentatge significatiu dels estudiants ja que, tot i que el treball no va motivar tot l'alumnat, la majoria disposava de més arguments a favor i en contra respecte d'aquesta problemàtica, que abans de realitzar el treball cooperatiu.

En general, els estudiants tendiren a puntuar-se de forma més bé elevada, tant als companys com a ells mateixos, però el mètode aplicat d'obtenció de la NIE va fer que aquests grups no es veiessin beneficiats per aquest fet, respecte de la resta de grups. Com que es valorava la puntuació de cada estudiant (TIC, total individual de coavaluació) sobre les puntuacions rebudes per tots els membres del grup (MTAI, mitjana dels totals de les avaluacions individuals), quedava compensada aquesta tendència.

L'activitat d'avaluació cooperativa aportà, a més, informació dels diferents tipus d'alumnes i de grups cooperatius, que no proporciona l'avaluació basada únicament en un producte final dels grups. Les coavaluacions i autoavaluacions permeten, doncs, guiar en la importància d'atendre de forma especial uns grups o uns altres. Tot i així, un cop s'obtingueren els diferents tipus d'alumnes i grups, això no hauria d'eximir d'una contínua observació per part del professor/ la professora al llarg de tot el curs. El fet de poder catalogar els diferents grups cooperatius i/o estudiants haurà de servir per orientar el docent en la pròpia dinàmica de treball cooperatiu.

La falta de costum de la majoria dels grups en la realització d'activitats de coavaluació i autoavaluació, es veié reflectida tant en l'aparició de grups disfuncionals com en les respostes al qüestionari d'opinió. Per altra banda, tot i que a la meitat dels alumnes sí els va ajudar el fet

d'avaluar els seus companys per poder autoavaluar-se, n'hi va haver una part que declarà que no, i més de la meitat havia manifestat no haver fet un treball similar anteriorment. Esdevé important, doncs, acostumar els alumnes a fer aquest tipus d'activitats perquè puguin ésser profitoses per a ells.

Contràriament a allò que s'esperava, els estudiants afirmaren majoritàriament no sentir-se malament per haver d'avaluar els seus companys de grup ni consideraren el fet d'haver d'avaluar-se entre ells com una competició. Aquests resultats caracteritzen de forma particular els grups analitzats, atès que el sentiment d'incomoditat i competència a l'hora d'avaluar els companys són algunes de les dificultats que els estudis consultats descriuen sobre l'ús d'activitats de coavaluació. Es fa palesa, doncs, la importància de considerar cada grup amb les seves característiques particulars, en aquest cas, respecte de les dificultats i/o facilitats en l'aplicació d'activitats de coavaluació.

El treball de lectura cooperativa no va motivar tots els alumnes a l'estudi del tema de la sostenibilitat, i va confirmar que no a tots els estudiants els motiva el mateix tipus d'activitat i que, per tant, serà important no considerar la metodologia de treball cooperatiu com l'única a aplicar. El fet de tenir en compte l'opinió dels alumnes creiem que pot ajudar a reconèixer dificultats i també facilitats de cada grup en particular i que això pot fer que el treball a l'aula sigui més profitós, en aquest cas, a l'hora de valorar l'aplicació del treball de tipus cooperatiu i de les activitats de coavaluació i autoavaluació.

5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Gorchs, R. (2009). El treball cooperatiu en l'ensenyament/aprenentatge de la química. *Educació Química*, 4, 35 - 40.
- Jiménez Valverde, G. (2005). Obtención de notas individuales a partir de una nota de grupo mediante una evaluación cooperativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38. Obtingut de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1221Jimenez.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2004). *Informe PISA 2003*. Madrid: Santillana Educación.
- Prat Pla, À. & Márquez Bargalló, C. (2005). Leer en clase de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 23(3), 431-440.
- Sanmartí, N. (2009). Què comporta aplicar un currículum orientat al desenvolupament de competències? [Presentació en diapositives]. Obtingut de Slideshare: <http://www.slideshare.net/torrents/competncies-bsiques-neus-sanmart>
- Sardà Jorge, A.; Márquez Bargalló, C. & Sanmartí Puig, N. (2006). Cómo promover distintos niveles de lectura de los textos de ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5, 290-303.
- Vilches, A. & Gil, D. (2011). El trabajo cooperativo en las clases de ciencias. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 69, 73-79.

Per citar aquest article:

Sirer Colomar, M. & Vázquez Alonso, Á. (2013). Lectura cooperativa, coavaluació i autoavaluació a l'educació científica. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 3, 62-76. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-3/pdfs/art6.pdf>

Els plans de millora. Noves respostes a vells problemes educatius

Los planes de mejora. Nuevas respuestas a viejos problemas educativos

Improvement Plans. New Answers to Old Educative Problems

Catalina Moner Morera, linamoner@gmail.com

IES Emili Darder

Resum

L'article exposa una reflexió sobre el significat dels plans de millora i dona pautes per tal que aquests no es converteixin en un document més sinó també puguin ser un motor de canvi que marqui un full de ruta per a la millora del rendiment dels alumnes. En primer lloc, es realitza un plantejament de preguntes que permetin obtenir dades objectives de la situació als centres educatius. Seguidament, es consideren els valors de referència a assolir de cara a la reducció de l'abandonament escolar prematur (Consell d'Europa), els principis per a la millora de la qualitat educativa (LOE) i les mesures oportunes de millora a partir dels resultats d'avaluacions externes (PISA). Tenint en compte aquest marc normatiu, es revisa el concepte de "pla de millora" i es desenvolupen els aspectes de tipus organitzatiu, metodològic, comunitari i formatiu a considerar. Es conclou que la millora de la situació als centres comença quan els implicats se senten identificats en el procés, conviuen i combreguen amb el canvi i, finalment, hi participen.

Paraules clau

Èxit Escolar, Innovació Educativa, Eficàcia del Centre d'Ensenyament, Qualitat de l'Ensenyament, Rendiment, Planificació, Avaluació.

Resumen

El artículo expone una reflexión sobre el significado de los planes de mejora y da pautas para que éstos no se conviertan en un documento más sino también puedan ser un motor de cambio que marque una hoja de ruta para la mejora del rendimiento de los alumnos. En primer lugar, se realiza un planteamiento de preguntas que permitan obtener datos objetivos de la situación en los centros educativos. Seguidamente, se consideran los valores de referencia a alcanzar de cara a la reducción del abandono escolar prematuro (Consejo de Europa), los principios para la mejora de la calidad educativa (LOE) y las medidas oportunas de mejora a partir de los resultados de evaluaciones externas (PISA). Teniendo en cuenta este marco normativo, se revisa el concepto de "plan de mejora" y se desarrollan los aspectos de tipo organizativo, metodológico, comunitario y formativo a considerar. Se concluye que la mejora de la situación en los centros comienza cuando los implicados se sienten identificados en el proceso, conviven y comulgan con el cambio y, finalmente, participan.

Palabras clave

Éxito Escolar, Innovación Educativa, Eficacia del Centro de Enseñanza, Calidad de la Enseñanza, Rendimiento, Planificación, Evaluación.

Abstract

This article reflects on the significance of improvement plans, and provides guidelines so that these plans do not become just more documents. To the contrary, they can serve as agents of change, indicating a roadmap for the improvement for student academic achievement. Firstly a series of questions are made that allow the collection of objective data reflecting the current situation in schools. Thereafter, reference values are considered to establish goals for the reduction of early school dropout rates (European Council), the principles for the improvement of educative quality (LOE), and the opportune means for educational improvement based on the results of external assessment plans (PISA). Taking into account this regulatory framework, the concept of "improvement plan" is revised and the organisational, methodological, community and formative aspects are considered. It is concluded that improvement in schools begins when the interested parties feel identified with the process, coexist and accept, and finally participate in these changes.

Keywords

School Success, School Efficiency, Educational Quality, Achievement, Planning and Assessment.

“Quan *fem alguna cosa* per millorar, possiblement no assolirem tot allò que havíem previst (...). Ara bé, segur que les coses mai més tornaran a ser com havien estat”. (Teixidó, 2005, p. 21).

1. INTRODUCCIÓ

És indubtable que els canvis viscuts a partir sobretot d'aquesta darrera dècada afecten totes les dimensions de la nostra vida, es parla d'una crisi global que no havíem conegut mai i de la qual encara no sabem les conseqüències de cara al futur (Raventós, 2005). Som en un moment de transformacions profundes amb nous plantejaments socials, laborals, econòmics, tecnològics, etc. Vivim un moment de gran incertesa, incertesa de no saber què ens depara el futur. El món educatiu no és aliè a aquesta situació, l'escola és un reflex de la societat i per tant viu en primera persona aquesta problemàtica.

Els canvis normatius dels últims anys, han centrat, el professorat sobretot, en les tasques de l'adaptació formal de les programacions didàctiques per tal d'aplicar les competències bàsiques. Aquest treballs d'adequació de les programacions i la conseqüent formació dels docents en competències bàsiques, de moment, ha incidit feblement en les pràctiques docents, en el treball de l'alumnat i en els materials curriculars. En la gran majoria de casos, els canvis han afectat el format, però no han arribat al contingut ni a la metodologia amb caràcter general.

La nova situació social i econòmica i els canvis normatius fan que es necessitin descobrir noves respostes a vells problemes educatius dins un nou context. Quan parlem de vells problemes educatius, ens referim al fet que històricament els centres educatius treballen per a la millora amb més o menys encerts; es va avançant, però la sensació de desànim, de manca de correlació de cost-benefici i de suport acompanya sovint els professionals que s'hi dediquen, i és que, com remarca Fullan (2002a, p. 51): “El principal problema no és l'absència d'innovació a les escoles, sinó la presència de massa projectes, inconnexos, episòdics, fragmentats i engalanats de forma supèrflua”.

Certament és recurrent la voluntat del centres i dels professionals de millorar alguns dels aspectes del treball quotidià a les aules. Tots tenen en marxa diferents projectes específics, alguns suggerits per l'administració educativa del moment, altres per la dèria d'un equip de professors o per la tradició del mateix centre educatiu. En el moments actuals, pens que convé, en referència a aquestes actuacions, aturar l'activisme de tots els projectes en marxa i reflexionar què en volem aconseguir, si la relació cost – benefici del que estam enlllestint és proporcional al temps, esforços i, sobretot, als resultats. No hem d'oblidar quina és la finalitat de tot allò que posem en marxa dins el centre. Ens hem de marcar molt clarament quin és l'objectiu comú, per això, cal una reflexió conjunta d'on volem arribar, la revisió constant i l'adequació de les actuacions en funció de les prioritats.

Per altra banda, tampoc hem d'oblidar que fins fa poc el principal repte, la prioritat, era treballar per assolir la igualtat d'oportunitats, la cohesió social i la inclusió. Darrerament vivim una certa obsessió pel control dels resultats, per la quantificació i avaluació de tots els problemes educatius, que ens condueix a mesurar-ho quasi tot. S'ha introduït un nou element que no podem deixar de tenir present i hem d'aprofitar la part positiva d'aquest nou context per tal que ens serveixi de punt de referència i sobretot de partida per ajustar les nostres actuacions de cara a la millora que pretenem.

Dins aquest context, es parla del plans per a la millora dels centres. Convé posar-nos d'acord a què ens referim, què entenem per plans de millora i, sobretot, cal saber primer què pretenem millorar? Com? Quan? I si serà útil per donar noves respostes als nostres vells problemes educatius.

2. ALGUNES PREGUNTES PER A LA REFLEXIÓ

El dia a dia dels centres fa que no es trobi moment per dedicar algun espai de temps a la reflexió conjunta sobre tota la feina que s'està fent. Aquest fet incideix negativament en l'auto-motivació del professorat, a més que duu a una inèrcia que en la majoria de casos provoca situacions de tensió i descontentament. Hem de rompre aquesta dinàmica, tots els projectes dels centres s'han de valorar i per això necessitem un temps i una dinàmica de posades en comú, anàlisi de metodologies i de resultats obtinguts per valorar la seva eficàcia i evidentment decidir la seva continuïtat.

Es molt important que els centres facin un *reset*: posar en comú, valorar i replantejar el que estam fent i seria bo que s'incloguessin algunes preguntes per a la reflexió:

1. **¿Coneixem les dades dels resultats de l'aprenentatge dels nostres alumnes? Com podem incidir en la millora dels resultats?** Afortunadament, avui disposem de moltes dades referides als rendiment acadèmic, cal conèixer i analitzar les dades, no només les del nostre grup classe, som part integrant del centre, per tant ens ha d'interessar la visió global. Les dades han de ser sempre un punt de partida, mai d'arribada, del seu anàlisi han de sortir propostes d'actuació que es puguin traslladar a la pràctica i per això és necessari el seu coneixement per a la reflexió prèvia.
2. **¿Ens hem demanat qui determina els resultats de l'aprenentatge?** Evidentment la resposta és molt complexa, però cal tenir present que l'actuació efectiva de cada centre és determinant. Ens referim a l'autonomia de cada centre, que li ha de permetre prendre decisions a l'àmbit organitzatiu, pedagògic i de gestió de recursos humans i materials en funció de la seva realitat.
3. **¿Quin marge de maniobra té el professorat?** El nostre sistema educatiu se sustenta en el professorat. Cada professor treballa en un determinat context i la seva capacitat d'iniciativa és un motor que fa avançar els centres docents. Sabem que la forma de com el professorat interactua amb els seus alumnes resulta decisiva pel seu rendiment, despertar curiositat, suscitar interès, oferir noves experiències, incitar a no rendir-se. Sabem, que quan es treballa sol difícilment es veuen els resultats, en canvi hem comprovat que quan es treballa conjuntament la riquesa queda augmentada i els suport dels companys queda reflectit en una millora continua.
4. **¿Com contribueixen les famílies?** Sabem que no es poden desentendre de les seves responsabilitats educatives però, aquest és un element que de cada vegada necessita d'actuacions per part dels centres que han de reinventar nous camins per la seva implicació dins les tasques educatives dels seus fills. El treball conjunt escola – família és un element clau que no podem obviar.

3. EL CONTEXT NORMATIU COM A REFERÈNCIA

La reflexió conjunta de cada centre que hem considerat necessària no pot deixar de banda, si veritablement volem avançar cap a una millora estructural, el coneixement del context normatiu que sempre ha de ser el punt de referència, el punt de partida. Cal tenir present tres aspectes: Les directrius del nou marc europeu, tot i que a vegades els objectius europeus ens semblen llunyans, nosaltres hi formem part, els hem de tenir com a punt de referència, també hem de considerar les avaluacions externes (PISA, les estatals i les autonòmiques) a més de la normativa estatal i de totes aquelles directrius que el govern autonòmic van aportant.

3.1. EL NOU MARC EUROPEU

El Consell d'Europa, va acordar el març de 2000 uns objectius estratègics a assolir en matèria d'educació. Es van marcar, entre d'altres, uns punts de referència que es proposaven reduir l'abandonament escolar prematur; incrementar el nombre de titulats en ensenyament secundari superior i disminuir el percentatge de ciutadans de 15 anys amb rendiments insatisfactoris en la competència lectora. Aquests objectius de l'anomenada Estratègia de Lisboa eren molt ambiciosos i no han estat assolits per la majoria de països de la Unió Europea. En aquest context, el Consell d'Europa, reunit el maig de 2009, va fixar uns nous objectius estratègics, amb l'horitzó de l'any 2020, anomenats ET2020. Concretament es fixaren quatre objectius estratègics:

1. Fer realitat l'aprenentatge permanent i la mobilitat.
2. Millorar la qualitat i l'eficàcia de l'educació i la formació
3. Promoure l'equitat, la cohesió social i la ciutadania activa
4. Incrementar la creativitat i la innovació, incloent l'esperit empresarial, en tots els nivells de l'educació i la formació.

Pel seu assoliment es concretaren uns valors de referència:

- Un 15% dels adults hauria de participar en l'aprenentatge permanent.
- El percentatge de joves de 15 anys amb un baix rendiment en lectura, matemàtiques i ciències hauria de ser inferior al 15 %.
- La proporció de persones amb edats compreses entre trenta i trenta quatre anys que hagin acabat l'educació superior haurà de ser com a mínim del 40%.
- La proporció d'abandonaments prematurs de l'educació i la formació haurà d'estar per sota del 10%.
- Un 95% com a mínim dels nens amb edats compreses entre els quatre anys i l'edat de l'escolaritat obligatòria hauran de participar en l'educació de la primera infància.

Evidentment cada centre educatiu pot adequar els seus objectius tenint present la referència del marc europeu i ajustar les seves línies d'actuació per contribuir a la millora necessària.

3.2. LA LOE I ELS PLANS DE MILLORA

El nostre sistema educatiu té com a objectiu que tot el alumnat, sense excepció i siguin quines siguin les seves característiques individuals o familiars d'origen, assoleixi el desenvolupament de les competències bàsiques.

La Llei Orgànica de Educació 2/2006 (LOE) està impregnada dels conceptes referits a la millora de la qualitat educativa i a l'autonomia de centres. Des del preàmbul ja es constata una manifestació d'intencions per la millora del nivell educatiu de tot l'alumnat i ho explicita en tres principis:

El primer consisteix en l'exigència de proporcionar "una educació de qualitat a tots els ciutadans d'ambdós sexes, en tots els nivells del sistema educatiu..." (LOE 2/2006, p. 1295).

El segon principi consisteix en la necessitat de "que tots els components de la comunitat educativa col·laborin para aconseguir aquest objectiu..." (LOE 2/2006, p. 1295).

El tercer principi que inspira aquesta llei consisteix en un compromís decidit "amb els objectius educatius plantejats per la Unió Europea pels propers anys..." (LOE 2/2006, p. 1296). La Unió Europea i la UNESCO s'han proposat "millorar la qualitat i l'eficàcia dels Sistemes d'educació i formació". (LOE 2/2006, p. 1296). En definitiva, la LOE fa incidència en la necessitat de millorar la qualitat de l'educació i que aquest benefici arribi a tots els joves sense exclusions. Es parla de qualitat i equitat com a principis indissociables.

En referència als plans de millora la LOE estableix dos elements obligatoris: que s'incorporin les competències bàsiques als currículums i que l'avaluació diagnòstica s'adopti com un element que permeti conèixer la realitat de l'alumnat, del centre i del sistema educatiu.

3.3. LES AVALUACIONS EXTERNES

Actualment, a més de les avaluacions internes del centre, disposem dels resultats de les proves externes del sistema educatiu espanyol, les proves externes de l'IAQSE en el cas de la nostra comunitat autònoma, la prova internacional PISA i les proves estàndards als països de l'OCDE.

A la nostra comunitat autònoma s'han anat introduint les proves externes de manera sistemàtica i creixent a l'ensenyament obligatori. L'administració es preocupa en la valoració dels resultats, ja que hi ha la necessitat urgent de conèixer el nivell general de l'alumnat. Sabem que les proves externes es fan des de diverses visions educatives i diferents finalitats. Hem de conèixer què s'avalua i per què.

Actualment, PISA és el programa internacional més valorat per avaluar el rendiment de l'alumnat (Borrell, Canals, González i Pujol, 2011). La principal característica de les proves PISA és l'objecte d'avaluació, mentre que la majoria de les proves es fixen en allò que ha après l'alumne, PISA es fixa en la preparació per a la vida que ha rebut l'alumne, és a dir, no estan dissenyades per avaluar un determinat cos de coneixements ni de l'aprenentatge de continguts específics fixats als programes dels centres educatius, estan dissenyades per conèixer les competències, és a dir els coneixements, habilitats i actituds dels estudiants per resoldre problemes, per manejar informació i per enfrontar-se a situacions que se'ls presentaran a la vida adulta. El informes PISA poden servir a cada centre com a diagnòstic per identificar aspectes que cal millorar, es pot identificar on cal incidir i dissenyar accions ajustades a cada

realitat. L'anàlisi dels resultats, segons el seu director, Andreas Schlecker, hauria de permetre als responsables polítics de cada país observar quins factors estan associats a l'èxit educatiu .

D'altra banda, la LOE planteja les proves d'avaluació diagnòstica al final de 4t d'educació primària i de 2n d'ESO, com a proves externes que el centre educatiu gestiona internament per tal de conèixer la situació del seu alumnat, sense incidència directa en la seva avaluació. Sota el meu punt de vista, el millor que ens han aportat els informes IAQSE de les avaluacions diagnòstiques fetes fins ara, és el **valor afegit**, allò que l'escola aporta a cada alumne tenint present el seu rendiment inicial, historial i situació. Desapareix així la idea de que una escola és eficaç si obté els resultats més alts com molts de rànquings apareguts als mitjans de comunicació s'encarreguen de difondre. Una escola obtindrà un major grau d'eficàcia si els seus alumnes assoleixen el nivell més alt del que **s'espera** d'ells. Partim de la nostra situació real i treballem perquè cada nin assoleixi el nivell més alt dins els paràmetres del possible. Si tenim present el **valor afegit** treballarem amb realisme per poder assolir un grau d'eficàcia major. S'ha de tenir com a punt de partida la importància a la promoció del desenvolupament de tots els alumnes. Això suposa no perdre de vista el concepte d'equitat en el procés i en els resultats i també ens duu a treballar per a la millora dels nostres alumnes dins el context del que ha d'ésser una escola eficaç, entenent que és aquella que promou de forma duradora el progrés de tots els seus alumnes més enllà del que s'espera tenint present el seu rendiment inicial i la seva situació d'entrada, assegura que cada alumne aconsegueixi els nivells més alts possibles i millora tots els aspectes del rendiment i del desenvolupament de l'alumnat (Murillo, 2003).

Aquest és el plantejament clau, ja que es diferencia de les antigues visions on preval únicament el rendiment acadèmic i la concepció del bon resultat sense tenir present el punt de partida ni el context.

Així mateix, d'acord amb les diferents resolucions que regulen la realització de les avaluacions de diagnòstic i el seu procediment d'aplicació als centres docents no universitaris de les Illes Balears, queda ben explicitat que una vegada rebut l'informe elaborat per l'IAQSE sobre els resultats obtinguts pel centre s'ha de posar en marxa un procés d'avaluació interna on s'afavoreixi l'anàlisi i la presa de decisions que condueixin a adoptar les oportunes mesures de millora; aquest procés ha de concloure amb un informe que contengui les reflexions i els plans de millora que se'n derivin (Resolució 23788/2011, p. 13).

Cada centre, després de l'anàlisi dels resultats, ha d'incorporar a les actuacions quotidianes les oportunes modificacions dels aspectes susceptibles de millora a través d'un pla d'actuació.

4. EL PAPER DE LA INSPECCIO EDUCATIVA

La inspecció d'educació treballa amb la supervisió, avaluació i assessorament de les institucions educatives, per tant en el control pedagògic i organitzatiu de funcionament dels centres, en la supervisió de la pràctica docent i de la funció directiva. El títol VII de la LOE encomana a la inspecció educativa també el suport a l'elaboració dels projectes educatius i a l'autoavaluació dels centres com a instrument fonamental per a la millora del sistema educatiu.

Els aspectes de supervisió per part de la inspecció tenen una doble finalitat: per una part, valorar el funcionament del sistema educatiu en la seva dimensió més innovadora i dinàmica i, per l'altra, aportar informació i valoració externa. Ho fa des d'una òptica global referit al sistema i també des de la realitat de cada un dels centres on actua. El nostre marc normatiu ens diu

que la Inspecció educativa supervisarà el procés d'avaluació externa que es durà a terme a cada centre i la informació que es donarà a la comunitat educativa.

Entenc que la participació de la inspecció en el desplegament d'accions per la millora de la pràctica educativa pot ésser un factor clau, sobretot pel que fa als aspectes d'assessorament, orientació i informació als diferents sectors de la comunitat educativa. L'inspector pot contribuir a guiar i ajudar els centres a fer una anàlisi reflexiva, ben feta, incidint en les mancances dels resultats de les proves i suggerir propostes d'actuacions a partir de l'anàlisi. En definitiva, la tasca d'assessorament durant tot el procés per part de la inspecció incorpora l'aportació d'una visió externa absolutament útil que garanteix el control normatiu, però sobretot contribueix a la reflexió entenent les dificultats i bones pràctiques i valorant recursos –resultats per poder concretar compromisos.

La inspecció educativa també pot contribuir amb la seva participació en el seguiment de la anàlisi dels resultats de les proves diagnòstiques, de competències bàsiques, dels resultats PISA (que el Consell d'Europa proposa com a font de referència a nivell d'un país) i en la conscienciació als centres del valor afegit que tenen aquestes proves per conèixer la situació dels aprenentatges dels alumnes del centre. L'anàlisi de tots aquests elements seran una peça clau per enllestir els plans de millora de cada centre

5. EL PLA DE MILLORA: ACLARIMENT DEL CONCEPTE

Entenem que quan un centre educatiu vol enllestir un pla de millora, aspira a introduir canvis en determinats aspectes de la seva actuació amb l'objectiu final d'assolir els millors resultats acadèmics pel seu alumnat, per la qual cosa s'han d'establir compromisos entre els docents participants i els directius per posar en marxa el conjunt de mesures encaminades a l'obtenció de la millora que es pretén. Una gestió eficaç i eficient del temps i dels recursos de què es disposen serà un element clau, per això serà imprescindible pautar i esglaonar els processos i compromisos interns que es vagin adoptant per tal que aquests siguin assolibles i mesurables. Tindrem un sol pla, però aquest haurà de considerar una sèrie d'objectius intermedis que són els que contribuiran a l'assoliment de l'objectiu final.

Val la pena repassar diferents definicions sobre els plans de millora el conjunt de les quals ens ajuden a aclarir que la planificació és un aspecte clau. Bàsicament els entenem com a propostes d'actuacions planificades que pretenen introduir dins els centres educatius processos de reflexió i canvi dirigits sobretot a millorar la satisfacció de la comunitat educativa, que sempre passa per l'assoliment de millors resultats acadèmics. Al document de la Conselleria d'Educació d'Astúries es remarca: que un pla de millora és una actuació intencional mitjançant la qual un centre articula un procés que li permet reforçar aquells aspectes considerats positius i modificar o eliminar aquells que es considerin negatius resultats d'un procés d'autoavaluació previ (2009). També, un pla de millora és una metodologia sistematitzada per mitjà de la qual es produeix un procés planificat de canvi en la seva organització, amb l'objectiu final de millorar tots aquells aspectes que afavoreixin la qualitat de l'educació (Jabaloyes i Carot, 2005).

La introducció de millores sempre sol suposar la incorporació d'alguns canvis, innovacions, i és per això que ens convé aclarir cada un d'aquests termes que sovint utilitzam. Segons Murillo (2002), el **canvi** serà qualsevol procés que comporti alteracions a la situació inicial, modificacions que poden ser intencionals i planificades o no; igualment són canvis els resultats d'aquests processos, és a dir cadascuna de les diferències i alteracions en si. Com afirma

Fullan (2000), el canvi depèn del que els professors facin i pensin; és tan senzill i complex com això. Continuant amb Murillo (2002), la **innovació** ja entraria dins un procés intencionat de canvi realitzat per un professor o grup de docents que modifiquen continguts, introdueixen noves metodologies en el procés d'ensenyar on el lloc natural és l'aula. La innovació suposa planificar i valorar resultats, i en relació amb la valoració ens remarca i alerta que

“(...) uns dels grans dilemes de la innovació: se'n parla molt, s'elaboren molts projectes, els centres hi treballen amb més voluntat que sistematicitat (...). Ara bé, al capdavant, no hi ha una valoració rigorosa de la incidència que ha tingut en l'educació dels nois ni tampoc, de quina manera ha contribuït al progrés del centre” (Teixidó, 2006, p. 33).

En referència a la **Millora**, de les moltes definicions proposades, la que podem considerar com a tradicional i més coneguda és l'elaborada en el marc del Proyecto Internacional para la Mejora de la Escuela (ISIP).

“Consistiria en un esforç sistemàtic i continu dirigit a canviar les condicions de l'aprenentatge i altres condicions internes associades a una o més escoles amb la finalitat última d'arribar a metes educatives de manera més eficaç”.(van Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer i Robin, 1985, p. 48, citat en Murillo, 2003, p. 2).

Un canvi planificat i sistemàtic, coordinat i assumit pel centre educatiu que busca incrementar la qualitat del centre mitjançant una modificació dels processos d'ensenyar i aprendre com de l'organització del centre (Murillo, 2003).

Com assenyala Teixidó (2005), la paraula millora dóna una visió positiva, té un sentit ampli i engloba aspectes de canvi i innovació. Introdueix la idea de gradació en l'assoliment de les innovacions i els canvis. Els conceptes d'eficàcia i millora van lligats indissolublement, ja que la millora de l'eficàcia escolar es refereix a un canvi planificat amb l'objectiu d'incrementar els resultats educatius de l'alumnat, així com la capacitat de l'escola per gestionar el canvi (Teixidó, 2005). Parlem de gestió eficaç quan podem mesurar el grau de realització de les activitats planificades i l'obtenció dels resultats, parlem d'eficiència quan hi ha una bona relació entre els resultats assolits i els recursos utilitzats.

6. ASPECTES A TENIR PRESENTS PER ELABORAR UN PLA DE MILLORA

6.1. LA IDENTIFICACIÓ DE LES AREES DE MILLORA

Hi ha condicions necessàries per implantar un pla de millora? Podríem enumerar-ne moltes que n'afavoririen la implementació (lideratge de l'equip directiu, estabilitat del professorat, implicació de les famílies...), sabem, però, que la realitat de cada centre es molt diversa i que hem de treballar amb allò de què disposem, per tant la primera condició seria que ens hem d'adaptar al ritme de cada centre i a les seves condicions i prioritats. A partir d'aquesta premissa qualsevol centre ha de ser capaç de poder executar un pla de millora que sigui real i respongui a les pròpies necessitats.

Què es vol millorar? Resultats acadèmics, cohesió social, participació de les famílies, ús de TIC, etc. Aquests poden ésser alguns exemples, però cal que la selecció no sigui fruit de la dèria d'un grup de docents, sinó allò on veritablement fa falta incidir per tal que el centre tingui

una millora. Per això és molt important la detecció de les necessitats, utilitzant com a punt de partida la lectura del que ens diu el centre a través les fonts internes; per exemple, l'anàlisi dels resultats de les avaluacions a partir dels indicadors de què disposem (percentatge d'aprovat, nombre d'alumnes repetidors, percentatge de repetidors amb bons resultats, grau d'èxit de l'alumnat que rep suport...), els documents de centre que marquen les pautes d'actuació i les fonts externes (resultats de l'avaluació diagnòstica, proves PISA) etc. L'anàlisi del rendiment acadèmic de l'alumnat en totes les seves vessants i la documentació ens serviran per identificar i prioritzar els potencials aspectes de millora. Es tracta, doncs, de seleccionar i prioritzar aquells aspectes que hem detectat que necessiten actuacions específiques dins el propi centre que són susceptibles de millora.

6.2. LA PLANIFICACIÓ I ELABORACIÓ DEL PROJECTE

La planificació és una eina extraordinàriament important. Aquesta suposa tenir clar l'objectiu que volem aconseguir i que es detallin i es temporalitzin les actuacions que es programin per assolir les fites que ens proposem. Posteriorment haurem d'elaborar un document on es desenvolupi la planificació del projecte. Haurem de concretar els objectius que es volen assolir i planificar la manera d'aconseguir-ho, delimitar els grups d'interès on incidir especialment, la temporalització, els indicadors i els resultats que volem aconseguir.

La planificació de les accions de millora ha de ser realista i ha de tenir una visió a curt, mitjà i llarg termini. Suposarà concretar les actuacions programades, nomenar responsables de cada una de les accions que es planifiquin, recursos, i periodicitat del seguiment. Convé definir tantes actuacions com es considerin necessàries i acompanyar-les sempre de la temporalització, concretant les estratègies que es pensen implantar.

Els objectius sobretot han de ser realistes i mesurables, sempre s'han de poder concretar en actuacions. Han de tenir la facultat d'engrescar els escèptics i contribuir al camí cap a l'excel·lència. Convé planificar objectius a curt, mitjà i llarg termini. És molt important que els objectius assolits es puguin anar consolidant per poder avançar, per tant és aconsellable tenir una gradació, ja que ens podem trobar amb el perill de fer plans només a llarg termini i no veure resultats a curt termini (Murillo, 2004). Dels objectius que ens proposem, segur que n'hi haurà que es refereixen als resultats que s'espera obtenir amb els alumnes i altres que incideixen en el funcionament general del centre.

Sigui quin sigui l'objectiu que es vol aconseguir sempre caldrà fer incidència en els àmbits d'actuació següents:

1. **Àmbit organitzatiu i de funcionament:** Comprèn l'organització del centre i de l'activitat docent. Alguns exemples de propostes d'actuació d'aquest àmbit podrien ésser:
 - Criteris pedagògics dels agrupaments de l'alumnat.
 - Criteris d'assignació de grups i matèries al professorat.
 - Criteris d'assignació de tutories i responsabilitats de coordinació al professorat.
 - Criteris per a la implementació, organització i assignació dels suports.

- Organització del temps (horaris) i recursos (humans i materials) en l'àmbit de centre/etapa/nivell/grup/alumne en base a les necessitats reals, etc.
2. **Àmbit curricular i metodològic. Plantejaments didàctics:** Fa referència a la planificació del procés d'ensenyament-aprenentatge. Alguns exemples de propostes d'actuació podrien ésser:
- Adequació de la selecció d'objectius, continguts, activitats competencials i criteris d'avaluació sobre la base del grup/alumne i als seus resultats.
 - Identificació dels nivells d'assoliment de les competències bàsiques per a cada cicle o nivell dins el propi centre a partir de les avaluacions diagnòstiques.
 - Coordinació de l'activitat docent del professorat per etapa/cicle/nivell i area/matèria tenint present les ACIs i els plans individualitzats per nousvinguts o repetidors .
 - Potenciació d'aspectes concrets de la tutoria i l'orientació.
 - Adequació les estratègies didàctiques i metodològiques a les necessitats reals de l'alumnat a nivell grupal i individual.
 - Increment de la coordinació i coherència metodològica per a la millora dels resultats.
 - Selecció d'activitats i materials en funció de les necessitats del grup/alumne dels seus resultats.
 - Avaluació formativa del procés d'aprenentatge i de la pròpia pràctica docent i la consegüent correcció permanent en funció de les millores.
3. **Àmbit comunitari i convivencial:** Alguns dels aspectes a tenir presents podrien ésser:
- Adequació de la normativa interna del centre amb l'objectiu de la millora de les relacions i la convivència.
 - Implicació del professorat amb l'entorn i les famílies.
4. **Àmbit de desenvolupament professional i formació:** Convendria valorar la inclusió de:
- Distribució de temps per activitats de reflexió i detecció de necessitats de formació i posada en comú d'aspectes treballats.
 - Observacions d'aula a altres companys
 - Necessitat d'assessorament dels serveis externs inspecció, CEP, IAQSE...
 - Elaboració de documents i difusió als altres col·legues.

- Treball en xarxa amb altres centres de la zona.

En referència a les actuacions, aquestes s'han de traduir en accions concretes que s'han de dur endavant (poden incloure estratègies metodològiques amb l'alumnat, actuacions amb les famílies, amb els tutors, amb el departament d'orientació, etc.). Hem de seleccionar les activitats necessàries que resultin més efectives per assolir l'objectiu plantejat. Convé que estiguin redactades de manera clara i sistemàtica, s'han de seqüenciar per facilitar-ne la implementació i també per poder ser mesurades periòdicament a curt, mitjà i llarg termini (Jabaloyes Vivas i Carot Sierra, 2005). Sempre s'ha de preveure l'acompanyament de les actuacions amb un calendari general que inclogui la temporalització de les accions. També convé que cada activitat vagi identificada amb uns responsables (persona o equip) de la implementació i del seguiment.

Seguidament hem de seleccionar els recursos necessaris (humans, econòmics, d'infraestructura, materials dels centre, espais, personal, organització del temps, recursos externs, etc.). Els recursos són instruments clau al servei de les actuacions. Sempre els considerem escassos, per tant, hi ha d'haver un compromís per prioritzar els recursos de què disposem al servei de les actuacions planificades; això pot significar no poder dur endavant diversos projectes a la vegada, ens hem de centrar. La bona utilització dels recursos pot implicar una redistribució dels existents en funció de l'actuació que es prioritzi, cal ésser molt realista a l'hora de preparar el que estam en disposició de tenir.

Els indicadors són els mitjans per comprovar de manera objectiva si assolim el que ens hem proposat. Els indicadors han de ser concrets i mesurables i han de servir per comprovar l'eficàcia de les activitats, definint la periodicitat del seu seguiment (un registre per recollida d'evidències és un instrument molt útil).

Per acabar, cal tenir present l'avaluació referida, sobretot al procés que inclou la posada en marxa, seguiment i execució del pla, amb dos enfocaments: l'avaluació interna, revisant les accions i actuacions desenvolupades fins a la data de la revisió, el seu grau de compliment i causes de les no fetes, les desviacions detectades sobre el que s'havia planificat i les accions correctores per poder assolir els objectius planificats. És important també una avaluació externa que ens pot aportar una visió més amplia i pot detectar altres perspectives. Gairin (2009), ens recorda que el desenvolupament del pla de millora ha d'estar vigilat a través d'una avaluació sistemàtica dels progressos per petits que siguin i dels efectes directes o indirectes de la seva implementació, les tasques de seguiment són extraordinàriament importants. El seguiment suposa incorporar la cultura de l'avaluació i rendició de comptes de manera continuada, necessita del necessari anàlisi, reflexió i posada en comú d'allò que funciona i el que no analitzant-ne les causes.

7. REFLEXIONS FINALS

Els plans de millora no són ni bons ni dolents *per se*, la seva utilitat i eficàcia depenen del seu plantejament inicial i del seu desenvolupament. Ha de ser realista, possible i útil i ha de limitar i prioritzar el nombre de propostes, evitant generalismes i proposant objectius fàcilment assolibles. Els objectius segurament sempre contindran la revisió d'aspectes curriculars, de canvis en la pràctica docent, en l'organització del temps, dels agrupaments o dels espais.

Convé no ser massa ambiciosos, hem d'evitar cometre l'error de voler millorar-ho tot, per això hem d'establir prioritats i seleccionar propostes de millora que agrupin i afectin un grup ampli

de docents, prioritzar accions amb consens ampli, delimitant els aspectes bàsics sobre els circumstancial.

Cal tenir present que elaborem un pla de millora del centre, no d'un cicle o d'un departament; encara que hi existeixin punts febles que estiguin focalitzats, els petits plans es poden englobar en un únic pla.

Un dels aspectes clau per l'èxit del pla és no oblidar la importància de la reflexió conjunta i del compliment del seguiment de les actuacions programades per valorar-nr el grau de la consecució. S'ha de ser suficientment flexible per valorar si el que ens havíem proposat es va assolint o si hem de fer les modificacions necessàries per tal que s'arribi a la consecució dels objectius. Les millores assolides a curt termini són importants i convé valorar-les i fer-les públiques.

Des de la seva planificació, un element que hem de pautar és el temps del qual disposam, hem d'evitar la sensació que no se disposa de temps suficient per afrontar els compromisos contrets aplicant una sèrie d'estratègies per flexibilitzar-lo i aconseguir treure'n el major profit: rebutjar demandes no essencials, eliminar el treball innecessari, integrar iniciatives, etc.

Les actuacions tutorialis són aspectes a tenir molt en compte, ja que podran ajudar-nos a millorar el clima d'aula, la convivència i la socialització de l'alumnat o a cercar estratègies per tal que les famílies augmentin la predisposició favorable a allò que treballem a l'escola.

El compromís per a l'execució d'un pla de millora al centre necessita la coherència necessària en l'aplicació dels canvis que es considerin necessaris, és a dir, el que no podem és voler aconseguir uns objectius sense la implementació de canvis en els aspectes d'organització i funcionament.

Una de les qüestions que hem de tenir molt presents és la necessitat d'arbitrar mecanismes per garantir la continuïtat i estabilitat de les millores assolides, contínuament haurien de fer el seguiment i promoure accions encaminades a la seva revisió contínua.

La millora de la satisfacció de la comunitat educativa és un repte a aconseguir, però no és ni ha d'ésser l'objectiu. S'assoliran millors nivells de satisfacció entre la comunitat educativa quan els problemes quotidians del dia a dia i els resultats estiguin resolts. No podem oblidar que la satisfacció millora quan els implicats se senten identificats amb el procés i els seus resultats. Evidentment, aconseguir reduir l'índex de fracàs escolar implica una millora del rendiment, un increment de l'autoconfiança dels equips docents, una millora de la convivència. Assolir aquests reptes dins el centre en suposarà la millora global.

8. BIBLIOGRAFIA

Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares* (4a ed.). Barcelona: Horsori.

Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educar*, 24, 89-110.
Obtingut de: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn24p89.pdf>

- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? *Política educativa, escuela y aula. Educaçao & Sociedade*, 26 (92), 859-888. Obtingut de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a08.pdf>
- Borrell, E. & Canals, R. (2011, març). *Com l'avaluació PISA pot contribuir a canviar els procediments i processos d'aprenentatge*. Document presentat en la Jornada d'Avaluació PISA a Catalunya. Constatacions i propostes d'acció, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans.
- Borrell, E.; Canals, R.; González, M. A. & Pujol, C. (2011, març-abril). *L'avaluació dels resultats educatius: les proves externes, aportacions de la inspecció educativa*. Document presentat al V Congrés-XIII Jornades d'Inspecció i reptes educatius de Catalunya en l'Europa 2020, Sabadell, Associació d'Inspectors d'Educació de Catalunya.
- Cantón Mayo, I. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Consejería de Educación y Ciencia de Asturias. (2009, 13 de maig). Fase VI: Elaboración del plan de mejora. Apunt publicat en <http://blog.educastur.es/autoevaluacion/2009/05/13/fase-vi-elaboracion-del-plan-de-mejora>
- Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats. (s.d.). *Projecte d'implantació de sistemes de qualitat als centres docents. Catàleg de processos*. Obtingut de: <http://weib.caib.es/Programes/Qualitat/inici.htm>
- Decret 36/2001, de 9 de març pel qual es regula la inspecció educativa en l'àmbit de l'ensenyament no universitari. *Butlletí Oficial de les Illes Balears*, 33 (17 de març), 3544-3546. Obtingut de: <http://boib.caib.es/pdf/2001033/mp3544.pdf>
- Direcció General de Formació Professional i Inspecció Educativa. (2003): *Projectes d'Intervenció Educativa: concepte origen i aplicació*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura.
- Fullan, M. (2002a). El significado del cambio educativo. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 6 (1-2), 1-14. Obtingut de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Fullan, M. (2002b). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002c). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. & Caball Guerrero, J. (2004). *Las fuerzas del cambio: la continuación*. Madrid: Akal.
- Fullan M. & Stiegelbauer, S. (2000). *El cambio educativo. Guía de planeación para los maestros*. México: Trillas.
- Gairin, J. (2000). *Los planes de mejora y la satisfacción de la comunidad educativa*. En XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía, Madrid, 26-30 de septiembre.
- Gairin, J. (2009). *Los planes de mejora basados en la evaluación de competencias*. En XXV Jornadas Pedagógicas del Bidasoa, Irún, San Sebastián, 23-25 de setembre.

- Gairín, J.; Armengol, C.; Lorenzo, M. & Martín, M. (2006). *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*. Madrid: CIDE.
- Garcia, G.; Martin, N. & Solà, M. (2011). *La contribució de la inspecció a l'assoliment dels objectius educatius europeus 2020*. Document presentat al V Congrés-XIII Jornades d'Inspecció i reptes educatius de Catalunya en l'Europa 2020, Sabadell, Associació d'Inspectors d'Educació de Catalunya.
- Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. (2008). *Plan de mejora de las competencias básicas del alumnado de educación primaria*. Pamplona: Autor.
- IAQSE. (2008). *Avaluació inicial posobligatoria 2007 (AIPO 2007)*. Obtingut de: http://iaqse.caib.es/documents/INFORME_AIPO.pdf
- IAQSE. (2010). *Resultats PISA 2009 Illes Balears*. Obtingut de: http://iaqse.caib.es/documents/aval2009-10/Resultats_Illes_Balears_PISA_2009.pdf
- IAQSE. (2011a). *Avaluació de diagnòstic 2009-2010. 2n d'ESO*. (Informe executiu de juliol). Palma: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats.
- IAQSE (2011b). *Indicadors del sistema educatiu de les Illes Balears 2010 (1a ed.)*. Obtingut de: http://iaqse.caib.es/documents/aval2010-11/INDICADORS_2010.pdf
- IAQSE. (2012a). *Avaluació de diagnòstic 2010-2011. 4t d'Educació Primària* (Informe executiu d'abril). Palma: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats de les Illes Balears.
- IAQSE (2012b). *Indicadors del sistema educatiu de les Illes Balears 2011*. Obtingut de: http://iaqse.caib.es/documents/indicadors_2011/INDICADORS_2011_total.pdf
- IAQSE (2013a). *Avaluació de diagnòstic 2011-2012- Illes Balears, 2n d'ESO. Informe executiu (març)*. Conselleria d'educació, cultura i universitats.
- IAQSE (2013b). *Indicadors del sistema educatiu de les Illes Balears 2012*. Conselleria d'educació, cultura i universitats de les illes Balears.
- IAQSE & Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar. (2008). *Informe d'avaluació del programa de reforç lector PRL i del projecte d'avaluació de la competència lectora*. Obtingut de: <http://iaqse.caib.es/documents/PRL.pdf>
- Jabaloyes Vivas, J. & Carot Sierra, J. M. (2005). *Carpeta per a la gestió dels plans de millora en els instituts d'educació secundària*. València: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura Educació i Esport. Obtingut de: http://www.cece.qva.es/eva/docs/calidad/publicaciones/val/portada_3_v.pdf
- Lago, J. R. (2007). L'assessorament educatiu com a eina per a la reflexió i la millora de la pràctica educativa i de l'escola inclusiva. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 11(1), 42-50. Obtingut de: <http://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/102288/142107>
- Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. BOE núm. 106 del 4 de maig.
- Mayor Zaragoza, F. (2000). *Un món nou*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

- Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación. (2011). *Sistema estatal de indicadores de la evaluación. Edición 2011*. Obtingut de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/seie-2011.pdf?documentId=0901e72b810b3cc3>
- Murillo Torrecilla, F. J. (2002). La "Mejora de la escuela": concepto y caracterización. A F.J. Murillo i M. Muñoz Repiso (Coords.), *La Mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 2-22. Obtingut de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf>
- Murillo Torrecilla, F. J. (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 48-51.
- Ordre 12169/2002 del conseller d'Educació i Cultura, de 7 de juny, de regulació de l'organització i el funcionament dels instituts d'educació secundària de les illes Balears i de l'elaboració i aplicació de projectes d'intervenció educativa per al curs 2002-2003. *Butlletí Oficial de les Illes Balears*, 76, 10190-10192. Obtingut de: <http://boib.caib.es/pdf/2002076/mp10190.pdf>
- Ordre 9020/2011 del conseller d'Educació i Cultura, de 24 de març, per l'organització i funcionament de la inspecció educativa. *Butlletí Oficial de les Illes Balears*, 64, 36-40. Obtingut de: <http://boib.caib.es/pdf/2011064/mp36.pdf>
- Raventós Santamaria, F. (2005). La crisis de los sistemas educativos europeos. A J. Prats & F. Raventós (Dir.), *Los sistemas educativos europeos, crisis o transformación?* (pp. 12-28). Barcelona: Fundació La Caixa. Obtingut de: <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd90/0401PRAsis.pdf>
- Resolució 26070/2010 del conseller d'Educació i Cultura, per la qual es regula la realització de les avaluacions de diagnòstic del curs 2010-2011 i el seu procediment d'aplicació als centres docents no universitaris de les Illes Balears que imparteixen ensenyaments de quart curs d'educació primària, *Butlletí Oficial de les Illes Balears*, 174, 11-13. Obtingut de: <http://boib.caib.es/pdf/2010174/mp11.pdf>
- Resolució 10065/2011 del conseller d'educació i cultura, de 15 d'abril per la qual es posa en funcionament el Pla Pilot de Contractes Programa per l'èxit escolar amb el suport del Ministeri d'Educació i se seleccionen els centres participants, *Butlletí Oficial de les Illes Balears*, 69, 38-41. Obtingut de: <http://boib.caib.es/pdf/2011069/mp38.pdf>
- Resolució 23788/2011 del conseller d'Educació, Cultura i Universitats, per la qual es regula la realització de les avaluacions de diagnòstic del curs 2011-2012 i el seu procediment d'aplicació als centres docents no universitaris de les Illes Balears que imparteixen ensenyaments d'educació secundària obligatòria, *Butlletí Oficial de les Illes Balears*, 176, 12-14. Obtingut de: <http://boib.caib.es/pdf/2011176/mp12.pdf>
- Resolució 25424/2011 del conseller d'Educació, Cultura i Universitats, de 25 de novembre, per la qual es fixen les directrius i s'aprova el Pla d'Actuació del Departament d'Inspecció Educativa per al període 2011-2015. *Butlletí Oficial de les Illes Balears*, 187, 13-17. <http://boib.caib.es/pdf/2011187/mp13.pdf>

- Resolució 25431/2011 de la directora general de Planificació, Inspecció i Infraestructures Educatives, de 29 de novembre, per la qual s'estableix el Programa d'Actuació del Departament d'Inspecció Educativa per al curs 2011-2012. *Butlletí Oficial de les Illes Balears*, 188, 6-11. Obtingut de: <http://boib.caib.es/pdf/2011188/mp6.pdf>
- Rul Gargallo, J. (2009). La función inspectora de la educación escolar *Revista Galega de Educación*, 45, 11-15.
- Secadura Navarro, T. (2011). El referente de la inspección educativa: el centro docente versus el sistema educativo. *Revista Avances de Supervisión Educativa*, 15. Obtingut de: <http://xurl.es/nqe4p>
- Servicio de Inspección de Educación de Granada. (s.d.). *Orientaciones para la elaboración del plan de mejora en centros educativos. Evaluación de diagnóstico curso 2007- 2008*. Obtenido de: <http://xurl.es/6vug8>
- Teixidó, J. (1999). *La dirección de centros educativos desde una perspectiva de cambio* Barcelona: Cooperativa Universitaria Sant Jordi.
- Teixidó, J. (2005). *El liderazgo del cambio en los centros educativos*. V Jornada de qualitat a l'ensenyament, Universitat de Girona, 9 de febrer. Obtingut de: http://www.joanteixido.org/doc/lideratgecanvi/liderazgo_del_cambio.pdf
- Teixidó, J. (2006). De la innovació al creixement institucional. *Escola Catalana*, 430 (41), 33-35.

Per citar aquest article:

Moner Morera, C. (2013). Els plans de millora. Noves respostes a vells problemes educatius. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 3, 77- 93. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-3/pdfs/art7.pdf>

Desmuntant el Dr. Jones: Didàctica de la prehistòria i l'Arqueòdrom CAMPUS-UIB¹

Desmontando al Dr. Jones: Didáctica de la prehistoria y el Arqueòdrom CAMPUS-UIB

Disassembling Dr. Jones: Teaching Prehistory and the Archaeodrome at the UIB Campus

David Javaloyas Molina, david.javaloyas@uib.es²

Manuel Calvo Trias, mct336@uib.es²

Daniel Albero Santacreu, d.albero@uib.es²

Jaume García Rosselló, jaume.garcia@uib.es²

Resum

L'arqueologia sovint és percebuda des de la societat com una disciplina amb un alt component exòtic i romàntic però d'escàs valor pel que fa al seu paper social i el seu caràcter científic. Des de l'àrea de prehistòria de la UIB s'està tractant de canviar aquesta concepció amb tot un conjunt d'activitats formatives i didàctiques adreçades als diferents nivells educatius i al públic en general amb l'objectiu d'apropar el caràcter científic i professional, que posseeix actualment la disciplina. Dins d'aquesta estratègia s'emmarca l'Arqueòdrom del Campus UIB, un jaciment simulat configurat expressament per permetre que els participants desenvolupin, mitjançant

¹ Aquest article és part de la transferència de coneixements del projecte d'investigació *Vivir entre islas: paisajes insulares, conectividad y cultura material en las comunidades de las Islas Baleares durante la prehistoria reciente (2500-123 BC)* (HAR2012-32620) finançat pel Ministeri d'Economia i Competitivitat.

² ArqueoUIB, Departament de Ciències Històriques i Teoria de les Arts, UIB.

una sèrie d'activitats i el suport de professors i monitors, els coneixements propis envers l'arqueologia del segle XXI. A més, gràcies a aquesta estratègia d'aprenentatge fora de l'aula es treballen també altres temes transversals, com la sensibilització envers el patrimoni i les ciències socials en general.

Paraules clau

Ciències Socials, Arqueologia, Activitats Dirigides, Ensenyament i Formació, Aprenentatge, Alumnes en Pràctiques.

Resumen

La arqueología a menudo es percibida desde la sociedad como una disciplina con un alto componente exótico y romántico pero de escaso valor en cuanto a su papel social y su carácter científico. Desde el área de prehistoria de la UIB se está tratando de cambiar esta concepción con un conjunto de actividades formativas y didácticas destinadas a los diferentes niveles educativos y al público en general con el objetivo de acercar el carácter científico y profesional que posee actualmente la disciplina. Dentro de ésta estrategia se enmarca el Arqueòdrom del Campus UIB, un yacimiento de simulación configurado expresamente para permitir que los participantes desarrollen, mediante una serie de actividades y el apoyo de profesores y monitores, sus conocimientos sobre la arqueología del siglo XXI. Además, gracias a esta estrategia de aprendizaje fuera del aula se trabajan temas transversales como son la sensibilización del patrimonio y las ciencias sociales en general.

Palabras clave

Ciencias Sociales, Arqueología, Actividades Dirigidas, Enseñanza y Formación, Aprendizaje, Alumnos en Práctica.

Abstract

Archaeology is often viewed by society as a highly exotic and romantic discipline, yet its social and scientific role is underrated. The Prehistory Department at the Universitat de les Illes Balears has now set out to change this conception through a group of educational activities targeting different school levels and the general public. The idea is to make the scientific and professional nature of the discipline more accessible to society. As part of this strategy, the UIB Campus has opened the Archaeodrome, which consists of a replica of an archaeological site specially designed to increase the participants' awareness of the archaeology of the 21st century. This on-site teaching strategy outside of the classroom moreover extends to other disciplines, raising public awareness of and appreciation for heritage and the social sciences in general.

Keywords

Social Sciences, Archaeology, Guided Activities, Teaching and Training, Learning, Student Training.

1. INTRODUCCIÓ

Tothom ha vist o ha sentit parlar del Dr. Jones, més conegut com Indiana Jones, “l’arqueòleg” fictici responsable de la visió que gran part de la societat actual té envers l’arqueologia. I no és gens estrany: diferents generacions han vist les sagues d’aquest intrèpid arqueòleg, que han recaptat gairebé 2 mil milions de dòlars, per no comentar els productes de tota mena (marxandatge, videojocs, etc.) que s’han desenvolupat entorn d’aquesta figura. Si bé podem considerar —més enllà del component fantàstic típic del cinema d’aventures— que el Dr. Jones pot reflectir pàl·lidament certa praxis arqueològica que es feia durant els anys 30 del segle XX, sens dubte aquestes pel·lícules no reflecteixen, ni de bon tros, la situació de l’arqueologia del segle XXI.

En aquest sentit, apropar les disciplines humanístiques al públic i a l’alumnat en general és una tasca de gran importància, especialment si considerem que el gruix de la societat té una visió en la qual hi ha la convicció que les carreres universitàries de la rama humanística tenen escasses sortides professionals i que són de poc valor per una societat que té una visió economicista de les activitats formatives. Aquest fet està fonamentat, en primer lloc, en una percepció social més àmplia, que es deu, en molts casos, a un important desconeixement sobre la realitat concreta d’aquestes disciplines. En segon lloc, i especialment pel cas de l’arqueologia, pel paper que tenen els mitjans de comunicació, emfatitzant el component exòtic i romàntic de la disciplina i deixant de banda el caràcter professional i altament especialitzat que en aquestes darreres dècades està adquirint la pràctica arqueològica a les societats occidentals (Javaloyas, en premsa).

Dintre d’aquest context de separació entre la praxis arqueològica real i la visió que la societat té d’aquesta, s’han realitzat, des de fa més de dues dècades, diferents esforços per apropar l’arqueologia al conjunt de la societat i en concret a l’alumnat preuniversitari. En aquest esforç, cal destacar les estratègies que combinen una vessant lúdica i pràctica amb l’ensenyança i difusió del que és la realitat de la disciplina arqueològica (Rice, 1985; Jardón i Soler, 1994; Gil, Pérez i Izquierdo, 1994; Gil, Izquierdo, Pérez i Fierrez, 1996; Calvo, Salvà, Caldentey, Cerà i Martí, 2000; Bardavio i González-Marcén, 2003; González-Marcén, 2010).

En aquest context, l’àrea de Prehistòria de la Universitat de les Illes Balears ha anat desenvolupant des de fa alguns anys activitats destinades a apropar l’arqueologia a la societat. Aquesta transferència s’està fent en els diferents nivells educatius reglats, tant universitaris (llicenciatura, estudis de grau, etc.) com preuniversitaris (infantil, educació secundària, batxiller, etc.), i també amb al públic en general (Garcia-Rosselló, Javaloyas, Albero i Calvo, 2011; Javaloyas [en premsa]).

En aquest treball volem presentar les experiències que, al llarg d’aquests anys, hi ha hagut en el desenvolupament d’estratègies actives i pràctiques amb relació a la formació reglada dintre de l’àmbit universitari. En especial amb el nou disseny curricular de pràcticum desenvolupat a partir de la implantació dels nous plans de estudi de l’EEES, i fent una especial atenció a l’experiència pilot que s’ha desenvolupat amb relació al projecte didàctic de l’Arqueòdrom.

2. DESENVOLUPAMENT D'ESTRATÈGIES DIDÀCTIQUES ACTIVES A LA FORMACIÓ REGLADA DE LES ASSIGNATURES DE PREHISTÒRIA DE LA UIB.

Des de l'any 1996, l'àrea de Prehistòria del Departament de Ciències Històriques i Teoria de les Arts de la UIB ha desenvolupat un pràcticum relacionat amb els crèdits pràctics que el pla d'estudis vigent establí per a cada una de les assignatures de l'àrea. Bàsicament aquestes pràctiques consistien en la implementació, per part dels professors, d'activitats de prospecció, excavació a jaciments arqueològics i gestió de material arqueològic al laboratori de Prehistòria de la UIB, que els alumnes havien de realitzar.

Amb el nou marc dels plans de estudi de l'EEES, l'àrea de Prehistòria ha dissenyat una nova estratègia didàctica destinada a completar la formació de l'alumnat en la part pràctica dels crèdits ECTS.

La finalitat d'aquesta nova estratègia didàctica consisteix, per una part, a sistematitzar en un *cursus honorum* els coneixements, aptituds i habilitats a desenvolupar en cada un dels pràcticums de les diferents assignatures d'arqueologia i prehistòria del pla d'estudis del grau d'Història de la UIB i, al mateix temps, millorar la coordinació entre els professors que imparteixen aquestes matèries dins d'una mateixa àrea de coneixement. L'objectiu final és donar la millor formació pràctica possible, intentant temporalitzar al llarg dels 4 anys de duració del grau, diferents nivells, coneixements i aptituds en relació amb els crèdits pràctics de cada assignatura de l'àrea de Prehistòria.

Amb aquest nou disseny, el *cursus honorum* estableix unes pràctiques integrades i complementades semestralment i any darrere any a les assignatures: Introducció a les Comunitats Prehistòriques, Prehistòria I, Prehistòria II, Prehistòria de l'Edat del Bronze, Prehistòria de la Edat del Ferro i Arqueologia Prehistòrica. Aquestes pràctiques inclouen una gran varietat d'activitats didàctiques que es realitzen tant fora com a dins de l'aula i al laboratori. Entre aquestes activitats, s'han de situar tant la manipulació de materials i pràctiques a jaciments arqueològics reals com el treball amb col·leccions de materials i a jaciments artificials (García-Rosselló et al., 2011; Javaloyas, en premsa), creades especialment per reforçar la vessant didàctica i l'adquisició de coneixements.

Dintre les activitats podem citar les següents:

- Prospecció i realització de fitxes d'anàlisi de jaciments arqueològics i col·leccions museològiques arqueològiques.
- Taller de materials (nivells bàsic, mitjà, alt): aproximació a material arqueològic per tal de potenciar la visió cronològica i comparativa, així com la identificació de diversos tipus de materials, especialment de ceràmica de diferent tipus.
- Taller d'inferència arqueològica amb cultura material actual: aprenent amb els objectes rebutjats.
- Gestió de material arqueològic al laboratori (nivells bàsic, mitjà, alt): neteja, siglat, inventariat i aferrat de material.

- Activitats d'excavació a un jaciment simulat o Arqueòdrom (nivells bàsic, mitjà, alt).
- Pràctiques d'excavació a un jaciment real.

Algunes d'aquestes activitats, concretament la d'excavació a l'Arqueòdrom del Campus UIB, que és la que es tractarà amb més profunditat dins aquest treball, també s'han aplicat, recentment amb èxit, a les pràctiques que realitzen altres alumnes del grau d'Educació Primària a l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica II i alumnes del grau d'Història de l'Art a l'assignatura Lectura i Anàlisi del Patrimoni Arquitectònic.

3. L'ARQUEÒDROM DEL CAMPUS UIB

Arran de l'experiència obtinguda amb la realització de pràctiques docents a jaciments reals, es varen veure els grans avantatges didàctics que suposaria disposar d'un jaciment arqueològic simulat on es poguessin adaptar les pràctiques arqueològiques a diferents nivells educatius, i on els alumnes poguessin desenvolupar, amb tranquil·litat, les seves pràctiques, sense les limitacions que comporta implementar-ho a un jaciment real on, lògicament, s'ha de tenir una especial cura del patrimoni arqueològic i a on les estratègies didàctiques estan directament condicionades a la realitat arqueològica de què es disposa, que no sempre és la més adient per poder treballar didàcticament amb l'àmplia varietat de situacions que es donen en la praxi arqueològica.

Amb aquesta finalitat, de poder treballar millor amb els alumnes davant diferents escenaris arqueològics plantejats, es va habilitar un espai al campus de la UIB on es va recrear un jaciment arqueològic, especialment dissenyat perquè, en un ambient controlat, l'alumnat pugui fer front, aplicant una metodologia adequada, a algunes de les realitats de la pràctica arqueològica d'una excavació, sense que això afecti negativament al Patrimoni Arqueològic (fig. 1). Aquest espai o Arqueòdrom disposa de dues unitats diferenciades: per una banda, la *Unitat Cabana*,



Figura 1: Alumnes excavant a la Unitat Cabana (Arqueòdrom Campus UIB, 2010). Font: ArqueoUIB.

que presenta una cabana circular amb sòcol de pedra, semblant a algunes documentades a la prehistòria mallorquina, i àrees associades a diverses accions vinculades amb les activitats domèstiques que es realitzaren en aquest hàbitat; per altra banda, la *Unitat Tombes*, on s'han recreat tres enterraments en fossa de tipus primari, secundari i un enterrament dins d'una urna ceràmica, tot amb esquelets reals i els respectius aïxovars, principalment ceràmics.

3.1 OBJECTIUS

Els objectius principals que es pretenen aconseguir amb l'experiència didàctica de l'Arqueòdrom són:

1. Unificar i sistematitzar en l'àmbit universitari la metodologia docent orientada a la realització dels crèdits pràctics ECTS per a totes les assignatures de l'àrea de coneixement de prehistòria.
2. Generar una metodologia docent de pràcticum que integri coneixements, habilitats i valors.
3. Millorar la coordinació entre els professors que imparteixen matèries dins d'una mateixa àrea de coneixement, en aquest cas de prehistòria.
4. Potenciar el treball en grup i el desenvolupament d'estratègies d'autoaprenentatge a l'alumnat.
5. Potenciar una estratègia d'aprenentatge col·laboratiu, afavorint l'aparició de sinergies, una repartició del lideratge i la responsabilitat individual dins del col·lectiu per assolir l'èxit conjunt, fomentant el diàleg, la intervenció dins el procés i la solidaritat entre els integrants dels grups.
6. Conèixer les necessitats i les carències i inquietuds dels alumnes amb l'objectiu d'afavorir-ne la motivació i sensibilització envers el món de l'arqueologia i el passat. En aquest sentit, aula i pràctica són dues vessants didàctiques que es retroalimenten mútuament.
7. Dissenyar estratègies didàctiques flexibles en l'activitat amb el fi d'ajustar-se als diferents nivells educatius que presenta l'alumnat i a les inquietuds i necessitats dels diferents sectors que componen la societat.

Els coneixements, habilitats i valors que es pretenen potenciar amb aquesta activitat són:

1. Coneixements a adquirir amb l'activitat.
 - Plantejament d'una excavació arqueològica.
 - Coneixement de les estratègies de recuperació i conservació dels materials exhumats.
 - Estratègies d'anàlisi, deducció i interpretació del registre arqueològic per a articular un discurs científic mitjançant la selecció de les dades rellevants.
 - Estratègies de registre sistemàtic de les dades obtingudes a l'excavació.
 - Presa de consciència del fet que l'activitat arqueològica d'excavació suposa una destrucció dels jaciments.
 - Concebre la cultura material com una eina per a l'estudi de les societats humanes.

2. Habilitats a potenciar amb l'activitat.

- Capacitat de posar en pràctica les directrius presentades per a solucionar els problemes que sorgeixen durant l'activitat.
- Ús del llenguatge tècnic propi de la disciplina arqueològica.
- Desenvolupament de la consciència espacial i estratigràfica requerida per a la documentació i el registre arqueològic.
- Potenciar la capacitat d'iniciativa i organització necessària per a desenvolupar l'activitat per part del grup.
- Organitzar i ordenar idees i conceptes per a la seva exposició oral en públic.

3. Valors a desenvolupar amb l'activitat.

- El treball col·laboratiu com a estratègia eficaç per a la gestió de problemes.
- Desenvolupament de la solidaritat entre els diferents membres del grup com la via més eficaç per a assolir un objectiu.
- La valoració del patrimoni històric com a reflex no sols del nostre passat, sinó de la diversitat cultural existent.
- El respecte i la valoració de diferents postures i opinions.
- La idea que el patrimoni històric és de tots i que, per tant, és necessari el seu respecte i la seva conservació.
- La generació de sinergies positives a la feina en grup (col·laboració, cohesió, coordinació, iniciativa, etc.).

3.2. DESENVOLUPAMENT DE L'ESTRATÈGIA EDUCATIVA A L'ARQUEÒDROM

La didàctica de la prehistòria mitjançant activitats pràctiques de simulació s'ha desenvolupat bàsicament amb tallers de recreació experimental, bé sigui a través de l'excavació de jaciments ficticis (González-Marcén, 2010; García-Rosselló et al.), o bé mitjançant l'aprenentatge de tècniques de fabricació d'útils prehistòrics (Jardón i Soler, 1994; Ramos, Gonzàles i Baena, 2007; Morgado, Baena i García, 2011). La idea d'utilitzar un Arqueòdrom per a transmetre i treballar els coneixements, habilitats i valors relacionats amb l'arqueologia ha estat utilitzada des de fa temps, en especial, en l'àmbit anglosaxó (Rice, 1985). Entre altres estratègies semblants a aquest tipus d'iniciatives, cal esmentar els DIG, unitat creada als EUA al 1969, que consistien a elaborar materials i instruccions detallades perquè un equip d'estudiants desenvolupés i enterrés "cultura material" i un altre equip l'excavés, interpretés i datés el "jaciment" (Kehoe, citat en Stone i MacKenzie, 1990).

En l'àmbit espanyol, aquest tipus d'activitats s'han orientat als estudiants de secundària mitjançant activitats fora de l'aula en excavacions simulades (Aragall, 1987; Gil et al., 1994 i

1996) però en alguns casos, també han estat aplicats a estudis universitaris (Bardavio i González-Marcén, 2003; González-Marcén, 2010).

Des de l'àrea de prehistòria de la UIB, vàrem decidir utilitzar aquesta estratègia per primera vegada l'any 2007 a un àrea adequada especialment al jaciment de Closos de Can Gaià (Portocolom, Felanitx). Des de llavors, s'han realitzat tallers destinats als diferents tipus de participants que inclouen des de grups de nins, joves i adults, i famílies, on han participat més de 400 persones. A llarg d'aquestes experiències les estratègies didàctiques utilitzades s'han anat modificant per a millorar i ampliar els objectius establerts.

L'estratègia educativa que aquí es presenta mostra els resultats obtinguts del projecte pilot que vàrem realitzar a l'Arqueòdrom per tal de provar la viabilitat didàctica i educativa dins l'àmbit universitari, en especial per veure com s'integrava dintre del *cursus honorum* de crèdits pràctics ECTS dissenyat per les assignatures de l'àrea de Prehistòria de la UIB.

Per a aquest projecte pilot es varen seleccionar, per una part, alumnes voluntaris dels primers cursos del grau d'Història, és a dir, un grup amb coneixements molt bàsics tant teòrics com pràctics del que representa l'arqueologia i la prehistòria. Per un altra part, es va seleccionar un altre grup de l'assignatura d'arqueologia amb coneixements teòrics i pràctics més profunds format per alumnes dels darrers cursos de la llicenciatura d'Història. La finalitat d'aquesta selecció va ésser conèixer el potencial de la pràctica en una excavació simulada com a estratègia d'adquisició de coneixements previs a la pràctica de camp i avaluar els graus d'adequació que tenia l'activitat als diferents nivells d'aprenentatge i el potencial didàctic que tenia tot el procés.

La pràctica realitzada es va dividir en tres fases distintes:

1. Fase introductòria. Duració: 20-30 minuts



Figura 2: Explicació de l'Arqueòdrom abans d'iniciar l'activitat (Arqueòdrom Campus UIB 2010). Font: ArqueoUIB.

En aquesta primera fase es varen sondejar els coneixements i les idees que els participants tenien sobre arqueologia, metodologia d'excavació i sobre patrimoni arqueològic mitjançant una sèrie de preguntes directes amb les quals s'intentava establir un diàleg amb els participants (fig. 2). En aquest moment, a més d'avaluar el nivell de coneixements i la predisposició del grup i de cada un dels participants envers l'activitat, es començava a introduir un nombre reduït d'idees i conceptes teòrics que els participants necessitaran

per a desenvolupar l'activitat. Amb especial èmfasi es treballava la idea que l'objectiu principal dels arqueòlegs avui en dia no és la simple troballa d'objectes, sinó la documentació de totes les característiques del jaciment per a poder estudiar les societats que els generaren. Per aconseguir aquest objectiu els arqueòlegs utilitzen tota una sèrie de metodologies com ara la fotografia, el dibuix tècnic, la documentació escrita, etc. A més, s'aborden altres aspectes més relacionats amb els valors associats al patrimoni historicoartístic com el problema de la destrucció i/o l'espoliació de jaciments.

2. Fase d'excavació. Duració aproximada de 2 hores

Aquesta segona fase es va centrar en la pràctica d'una excavació arqueològica. Abans de començar, s'emmarcà l'activitat com si fos un cas real. Hem comprovat que aquesta estratègia de plantejar la pràctica com un cas real fomenta la motivació dels participants. Així, utilitzant un breu text narratiu se'ls demana que s'imaginin que s'han convertit en arqueòlegs i que han estat contractats per a realitzar una feina d'excavació a un jaciment.



Figura 3: Desenvolupament de l'activitat d'excavació a la Unitat Tomba a l'Arqueòdrom (Campus UIB, 2010). Font: ArqueoUIB.

formades especialment per a la pràctica. Aquests ajuden els participants en tot moment i els orienten envers totes les accions a realitzar, explicant les opcions de què disposen i les estratègies que necessiten adoptar. En tot aquest procés sempre s'introdueixen reflexions

A continuació, se'ls presenta el jaciment, se'ls explica breument les eines que tenen a la seva disposició per a treballar i els documents que han d'anar omplint amb la informació que vagin obtenint al transcurs de l'excavació. Finalment, es divideix els participants en tres grups i se'ls assigna una unitat de treball (fig. 3). En aquest moment poden començar a treballar. Com és normal, en aquest apartat els objectius i l'assistència que reben per part dels monitors poden variar molt en funció de les característiques del grup i de si aquests tenen o no coneixements, així com qualche formació pràctica prèvia, sobre arqueologia. Es tracta d'introduir els participants en el que són els objectius principals d'una excavació arqueològica al segle XXI. És a dir, excavar no consisteix únicament a recuperar objectes enterrats, sinó a estudiar les societats del passat a través de les restes que d'aquestes ens han arribat. Per altra banda, cal introduir-los en la metodologia de camp posant en pràctica aquells coneixements teòrics que ja tenen sobre mètodes d'excavació com, per exemple, l'ús d'unitats estratigràfiques i del dibuix tècnic per documentar les variables

espai i temps, la tècnica d'excavació i recollida de dades, fitxes, etc. Pel que fa a la metodologia didàctica seguida en aquesta fase, cal comentar que els grups estan la major part del temps tutoritzats per professors i/o alumnes becàries de la universitat,

sobre la validesa de les accions que van desenvolupant. En aquest sentit, s'ha d'emfatitzar que el que ens interessa no és tant el resultat final de la seva pràctica sinó el procés, és a dir l'aprenentatge que desenvolupa el participant durant la seva realització.

Finalment, els alumnes han de fer les seves primeres interpretacions de les troballes recuperades mitjançant els coneixements teòrics que prèviament tenien sobre arqueologia i prehistòria. La metodologia docent utilitzada en aquest tipus de grups proporciona un major grau d'autonomia formativa als alumnes. Aquests reben suport sols quan és necessari i una vegada s'ha fomentat la seva reflexió sobre els procediments que requereixen amb la finalitat que siguin ells mateixos els qui prenguin les decisions del que s'ha de fer en cada moment. Les alumnes col·laboradores i els professors únicament responen a preguntes i, en alguns casos concrets, els oferim pistes que els guiaran fins a trobar la solució als seus problemes.

3. Fase d'interpretació. Duració 30 minuts

En aquesta fase, els diferents grups treballen les interpretacions de les respectives àrees de feina i, posteriorment, les presenten a la resta dels companys. Finalment, han de posar en comú totes les dades obtingudes i les interpretacions realitzades a cada una de les unitats excavades, amb l'objectiu de decidir una interpretació final del jaciment en conjunt. En aquest moment, també s'incita un debat perquè reflexionin sobre quins aspectes de la seva feina podrien millorar i sobre el procés deductiu emprat per l'arqueologia per a crear el seu coneixement.

3. CONCLUSIONS

La pràctica a l'Arqueòdrom com a sistema d'aprenentatge fora de l'aula ha estat valorat de manera molt positiva entre els diferents nivells educatius avaluats fins ara (García-Rosselló et al.) i el públic en general. Aquest fet ens indica que la realització d'aquestes activitats incentiva el coneixement, la motivació i la sensibilització de l'alumnat i la societat en general pel que respecta a la disciplina arqueològica i el patrimoni.

Un altre aspecte a destacar dintre de la valoració d'aquesta iniciativa didàctica és que també incideix en el foment del treball col·laboratiu i deductiu, on la participació activa de tots els individus del grup ajuda a ampliar els coneixements de tots i cada un dels membres que el formen. Activitats com la presentada no sols milloren la transmissió de coneixement i d'estratègies procedimentals, sinó també la implicació dels alumnes en tot el seu procés formatiu gràcies a la potenciació de la seva actitud activa, element clau dins el seu aprenentatge. La realització d'aquest tipus de pràctiques fora de l'aula fomenta un alumnat més actiu, predisposat a aquest tipus d'activitats, enfront de l'actitud passiva que caracteritza les classes teòriques. L'Arqueòdrom permet, de forma clara i senzilla, que l'alumne millori la capacitat de transformar els continguts teòrics en procedimentals, ja que el seu disseny preveu un desenvolupament d'aquells aspectes sobre els quals es vol incidir.

En tercer lloc, cal dir que aquesta iniciativa ajuda a formar els alumnes dintre de marcs de treball molt més propers a la realitat professional de la praxi arqueològica, i per tant, millora la formació tant teòrica com pràctica de cara a una millor integració de l'alumnat dintre del mercat laboral relacionat amb la gestió del patrimoni arqueològic.

En definitiva, podem assegurar que iniciatives com l'Arqueòdrom poden resultar beneficioses, no sols a l'alumnat universitari, sinó al conjunt de la població, ja que apropen el caràcter

científic i el rol social que aquestes disciplines (i l'arqueologia i el patrimoni cultural en particular) tenen per a la nostra societat. En qualsevol cas, entenem que aquesta tasca no es pot fer únicament amb activitats puntuals, al contrari, s'han d'integrar dintre d'un conjunt d'activitats relacionades amb diverses estratègies, emmarcades dins tot el cicle educatiu, que apropin la realitat de l'arqueologia a la societat per tal que aquesta pugui ser correctament valorada.

4. BIBLIOGRAFIA

- Aragall, A. (1987). Actividades didácticas del área de difusión y pedagogía de la Societat Catalana d'Arqueologia. *PACT NEWS*, 17, 37-39. Ravello. Conseil de l'Europe.
- Bardavio, A. & González-Marcén, P. (2003). *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- Calvo, M.; Salvà, B.; Caldentey, L.; Cerà, G. & Martí, A. (2000). *El joc de Sa Morisca. Guia per a professors de secundària*. Calvià: Ajuntament de Calvià.
- Chirikure, S. & Pwiti, G. (2008). Community involvement in Archaeology and Cultural Heritage Management. An assessment from case studies in Southern Africa and Elsewhere. *Current Anthropology*, 49 (3), 467-485.
- García-Rosselló, J.; Javaloyas, D.; Albero, D. & Calvo, M. (2011, juny). El aprendizaje en grupo fuera del aula: los talleres didácticos de arqueología. En Universitat de Girona (Ed.) *Actas del III Congreso Internacional Univesit 2011: La autogestión del aprendizaje*, Girona, Catalunya.
- Gil, A.; Izquierdo, M. I.; Pérez, C. & Fierrez, S. (1996). La simulación arqueológica como instrumento didáctico: la experiencia del taller de arqueología 4 de Valencia. *Treballs d'Arqueologia*, 4, 143-161.
- Gil, A.; Pérez, C. & Izquierdo, M. I. (1994). Arqueología en la enseñanza. El Taller de Arqueología del I.F.P. Misericordia (Valencia). *Revista de Arqueología*, 159, 6-11.
- González Marcén, P. (2010). La dimensión educativa de la arqueología. En Junta de Andalucía. Consejería de Cultura (Ed.), *Memorial Luís Siret. I Congreso de prehistoria de Andalucía: la tutela del patrimonio prehistórico* (pp. 497-506). Sevilla: Editor.
- Jardón, P. & Soler, B. (1994). Descubrint la prehistòria: una aplicació didàctica des de l'arqueologia experimental. *Recerques del Museu d'Alcoi*, 3, 149-152.
- Javaloyas, D. (en premsa). Aprendiendo a través de la basura. Una experiencia educativa en arqueología. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*.
- Montaño, J. & Pinya, C. (2009). *Orientacions i criteris de la UIB per adaptar la docència a l'EEES*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Morgado, A.; Baena, J. & García, D. (Eds.) (2011). *La investigación experimental aplicada a la Arqueología*. Ronda: Departamento de Prehistoria y Arqueología de la Universidad de Granada.

- Nicolás-Checa, M. E. & Rodríguez-Méndez, J. (2000). Divulgación de las investigaciones en Atapuerca. *Trabajos de Prehistoria*, 57, 21-39.
- Rice, P. (1985). Using a Simulated Site to Teach Data Analysis in Archaeology. *Anthropology and Education Quarterly*, 16 (4), 301-305.
- Ramos, M.; Gonzáles, E. & Baena, J. (Eds.) (2007). *I Congreso Internacional de Arqueología Experimental*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Stone, P. & Mackenzie, R. (1990). *The Excluded Past. Archaeology in Education*. London: Unwin Hyman.
- Valenzuela, L.; Vives, G.; Daviu, X. & Planas, N. (2010). Projecte Closos. El vessant didàctic. *Mayurqa*, 33, 283-292.

Per citar aquest article:

Javaloyas Molina, D.; Calvo Trias, M.; Albero Santacreu, D. & García Rosselló, J. (2013). Desmuntant el Dr. Jones: didàctica de la prehistòria i l'Arqueòdrom CAMPUS-UIB. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 3, 94-105. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-3/pdfs/art8.pdf>



03 - Setembre, 2013

Premis a experiències d'innovació educativa



Aprender colcant. Projecte de mobilitat de l'IES Felanitx¹

Aprender pedaleando. Proyecto de movilidad del IES Felanitx

Learning While Riding: a Mobility Project at the Secondary School, IES Felanitx

M. Antònia Caldentey Grimalt, macaldentey@msn.com

Professora d'Educació Física de l'IES Felanitx.

Resum

L'article descriu una proposta d'innovació consistent a fomentar la mobilitat sostenible entre la comunitat educativa de l'IES Felanitx mitjançant l'ús de la bicicleta. Els objectius del projecte són reduir el caos circulatori que hi ha diàriament a l'entrada i sortida de l'institut i alleugerir la contaminació ocasionada pels vehicles de motor que hi acudeixen. Es desenvolupen tres actuacions diferents: «La bicicleta en Educació Física», adreçada als alumnes de 1r i 3r d'ESO i 1r de batxillerat; «Circuit natural», activitats realitzades en circuits naturals, i «Amb bici pertot», foment de l'ús de la bici entre personal docent i no docent del centre. Cadascuna de les actuacions compta amb una metodologia de treball determinada. En termes generals, ha calgut desenvolupar protocols d'actuació amb relació a la seguretat (posada a punt de la bicicleta, ús del casc, coordinació abans de cada sortida amb els serveis de policia local, etc.), els signes vials (normativa de circulació per carretera i zones urbanes) i la lectura d'instruments d'orientació (mapes, plànols, etc.). Els resultats d'aquesta innovació afavoreixen una millora de la qualitat de vida dels alumnes gràcies a l'adquisició d'un hàbit saludable; el foment de l'ús d'un mitjà de transport que respecta el medi ambient; la reducció del caos circulatori que s'origina diàriament; la incidència en els temes transversals d'educació per a la salut i el medi

¹ Aquest projecte fou guardonat amb el 1r Premi d'Innovació Educativa 2009.

ambient, i la valoració i descobriment del paisatge, l'arquitectura, l'entorn i les característiques més rellevants de la ciutat de Felanitx.

Paraules clau

Educació Física, Educació Viària, Activitats a l'Aire Lliure, Salut, Educació Ambiental.

Resumen

El artículo describe una propuesta de innovación consistente en fomentar la movilidad sostenible entre la comunidad educativa del IES Felanitx a través del uso de la bicicleta. Los objetivos del proyecto son reducir el caos circulatorio que hay diariamente en la entrada y salida del instituto y aliviar la contaminación ocasionada por los vehículos de motor. Se desarrollan tres actuaciones diferentes: «La bicicleta en Educación Física», dirigida a los alumnos de 1º y 3º de la ESO y 1º de Bachillerato; «Circuito natural», actividades realizadas en circuitos naturales, y «Con bici por todo», fomento del uso de la bici entre personal docente y no docente del centro. Cada una de las actuaciones cuenta con una metodología de trabajo determinada. En términos generales, ha sido necesario desarrollar protocolos de actuación en relación a la seguridad (puesta a punto de la bicicleta, uso del casco, coordinación antes de cada salida con los servicios de policía local, etc.), seguridad vial (normativa de circulación por carretera y zonas urbanas) y lectura de instrumentos de orientación (mapas, planos, etc.). Los resultados de esta innovación favorecen una mejora de la calidad de vida de los alumnos, gracias a la adquisición de un hábito saludable, el fomento del uso de un medio de transporte que respeta el medio ambiente, la reducción del caos circulatorio que se origina diariamente, la incidencia en los temas transversales de educación para la salud y el medio ambiente, y la valoración y descubrimiento del paisaje, la arquitectura, el entorno y las características más relevantes de la ciudad de Felanitx.

Palabras clave

Educación Física, Educación Viaria, Actividades al Aire Libre, Salud, Educación Ambiental.

Abstract

This article describes an innovative proposal to promote sustainable mobility among the educational community at the IES Felanitx secondary school, through the use of the bicycle. The project aims to reduce the daily traffic jams in the town as students enter and leave the school, and to mitigate the pollution caused by the motor vehicles that travel to and from the school. Three different plans of action have been developed: "The Bicycle in Physical Education", which targets students between the seventh and ninth grades, as well as eleventh graders; the "Natural Circuit" activities, which are carried out on natural circuits; and "Everywhere by Bike", which fosters the use of the bicycle among the school's teaching and non-teaching staff. Each initiative follows its own specific work method. Generally speaking, it was also necessary to develop safety protocols, such as bicycle tune-ups, the use of helmets, coordination with local police services, traffic signs and signals (traffic regulations on thoroughfares and in urban areas) and orientation tools (maps of different types, etc.). This innovative educational project helps improve the quality of life of students by encouraging them to acquire healthy habits, while promoting the use of an environmentally friendly means of transport, reducing the daily traffic jams at the school, increasing health and environmental

lifelong learning, and fostering the appreciation and discovery of the landscapes, architecture, culture and main features of the city of Felanitx..

Keywords

Physical Education, Traffic Safety Education, Outdoor Activities, Health, Environmental Education.

1. JUSTIFICACIÓ

La Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (BOE 4 de maig), estableix, en el títol preliminar, que una de les finalitats del sistema educatiu espanyol és el desenvolupament d'hàbits saludables, l'exercici físic i l'esport. Així mateix, valora la capacitat d'adaptació a les situacions canviants de la nostra societat.

Per una altra banda, el Decret 73/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears, estableix les competències bàsiques d'aquesta etapa; entre aquestes hi ha: competència en el coneixement i la interacció en el món físic, competència social i ciutadana i competència d'autonomia i iniciativa personal.

Consideram que el desenvolupament d'aquest projecte contribueix, de manera pràctica, a adquirir aquestes competències.

La realitat dels canvis socials del món actual fa que des de l'escola facilitem les eines necessàries perquè els alumnes s'adaptin als nous hàbits, ens referim de forma especial a la mobilitat sostenible.

El departament d'Educació Física i la Comissió de Medi Ambient de l'IES Felanitx du a terme un projecte de bicicletes des de fa aproximadament nou anys, «Aprendre colcant», a través del qual els alumnes veuen i coneixen alguns aspectes històrics, paisatgístics, culturals, patrimonials, etc., del nostre terme municipal i de la ciutat de Felanitx.

Aquesta activitat la duem a terme en horari escolar, en concret durant l'hora d'educació física. Com que la bicicleta és un vehicle relativament ràpid ens permet fer recorreguts de fins a 16 km en un període de 50 minuts, després del qual assisteixen a la classe següent.

El tipus de rutes és divers, tant pel que fa al nombre de quilòmetres com pel desnivell o tipus de terreny: nucli urbà, fora vila, asfalt, terra, etc. Als alumnes els agrada, tot i que se sotmeten a una normativa estricta i a una organització ràpida, pel que fa a les sortides i arribades. Se'ls veu contents i manifesten interès.

Dedicam una part del projecte, concretament als nivells de tercer d'ESO i a primer de batxillerat, a mostrar-los les rutes que hem esmentat. Amb els alumnes de primer d'ESO duim a terme el treball de la bicicleta sense sortir del centre, i el projecte «Amb bici pertot» va dirigit a tots els alumnes residents a Felanitx, perquè facin ús de la bicicleta per acudir a l'institut.

Algunes empreses han col·laborat en aquestes activitats, com per exemple en la construcció d'un circuit natural a l'institut, les explicacions de com es fa el vi en un celler local, el procés en l'elaboració de productes derivats de l'argila, etc. L'associació de pares i mares (APIMA) ens ha

donat algunes bicicletes i l'Ajuntament també ens en va donar dues l'any passat. També tenim a la nostra disposició la col·laboració de la policia local. No hi ha dubte que introduir l'esport de la bicicleta en l'horari escolar és un repte de certa dificultat, ja que l'activitat requereix una gran agilitat organitzativa.

Ens sembla important conèixer el nostre entorn, el que era i el que és, què hi fèiem i què s'hi fa. La bicicleta ens permet fer un desplaçament ràpid, estalviar energies contaminants i mantenir la condició física en un estat òptim de salut. Pot ser descobridora, divertida, arriscada, social, perillosa, emocionant, etc. És un vehicle molt ràpid en el centre urbà: en poc temps podem recórrer una ruta al voltant de l'IES per conèixer paisatge, geografia, història, arquitectura, etc.

Aprenem com és el manteniment, la tècnica de conducció i les normes bàsiques d'educació viària, i obrim un nou esquema mental quant a quilòmetres recorreguts (una ruta de 40 km).

Pretenem fomentar l'ús de la bicicleta en la resta de la comunitat educativa, com són els professors i el personal no docent, i pretenem, també, que els alumnes accedeixin a l'IES amb bicicleta mitjançant el programa «Amb bici pertot».

2. OBJECTIUS

1. Promocionar l'ús de la bicicleta com a mitjà de transport per venir a l'IES.
2. Reivindicar l'habilitació d'un carril per a bicicletes que arribi fins a l'IES.
3. Aconseguir un nombre suficient de bicicletes per al departament, per poder treballar aspectes com les normes de circulació, la millora de l'habilitat i destresa en la conducció, etc.
4. Valorar l'entorn, l'urbà i el natural. Valorar i descobrir el paisatge, l'arquitectura, l'entorn i les característiques més rellevants de la ciutat de Felanitx.



És interessant fer una reflexió sobre els **BENEFICIS** que es poden derivar d'aquesta iniciativa:

Millora de la **QUALITAT DE VIDA** dels alumnes a conseqüència de l'adquisició d'un hàbit saludable.

Foment de l'ús d'un mitjà de transport que respecta el **MEDI AMBIENT**.

REDUCCIÓ DEL CAOS CIRCULATORI que s'origina diàriament tant a l'hora d'entrar com de sortir de l'institut.

Incidència en els temes transversals d'**EDUCACIÓ PER A LA SALUT I EDUCACIÓ AMBIENTAL**.

Figura 1. Explicacions del professor.

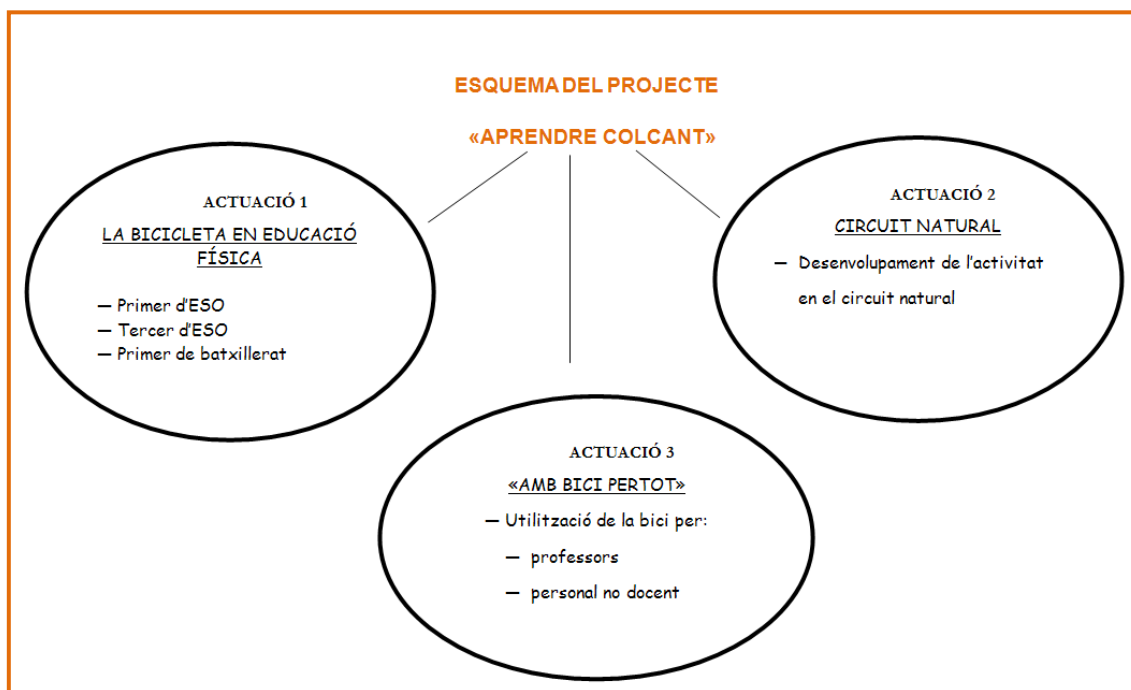


Figura 2. Esquema del Projecte “Aprendre Colcant”.

3. METODOLOGIA

La metodologia utilitzada és diversa, i s'explica dins cada un dels tres apartats del projecte que explicam a continuació.

3.1. EL CICLISME EN L'EDUCACIÓ FÍSICA

Aquesta actuació se centra a introduir l'ús de la bicicleta en el curs de 1r d'ESO, aprofundir encara més en la participació d'aquests continguts als cursos de 3r d'ESO i de 1r de batxillerat. A continuació es mostren els objectius didàctics, els continguts i els criteris d'avaluació que es pretenen aconseguir en acabar l'àrea d'educació física a batxillerat.

UNITAT DIDÀCTICA DE BICICLETA

OBJECTIUS GENERALS

1. Conèixer diferents rutes i el seu contingut social i mediambiental.
2. Crear una ruta pròpia i assenyalar-ne les característiques principals.
3. Respectar el material.
4. Respectar les normes de funcionament del grup.
5. Respectar les normes de circulació.

6. Dominar les maniobres tècniques bàsiques de la conducció.
7. Conèixer les diferents parts de la bicicleta. Tipus de ciclisme.
8. Nocions bàsiques de mecànica i manteniment.
9. Ser autònom, tenir seguretat en tot tipus de terreny.
10. Haver assumit les precaucions necessàries per evitar accidents com a futur conductor.
11. Tenir prou sensibilitat i criteri sobre el paisatge urbà i natural.

CONTINGUTS

Conceptes

1. Normes de circulació.
2. Normes de les sortides.
3. Com canviar una càmera.
4. Camins de Felanitx.

Procediments

1. Revisió de la bicicleta.
2. Realització de sortides.
3. Elaboració d'una ruta pròpia.
4. Compliment de la normativa.

Actituds

1. Respectar les normes.
2. Respectar els companys.

CRITERIS D'AVUACIÓ

1. Demostrar un domini bàsic de la bicicleta.
2. Presentar un treball d'elaboració d'una ruta escollida per ells mateixos.
3. Respectar les normes del funcionament del grup.
4. Respectar les normes de circulació.
5. Participar en les sortides dutes a terme a classe.

6. Domini de la mecànica bàsica.
7. Entrega de les rutes fetes i del contingut.

CONTINGUTS DIDÀCTICS DE LA BTT PER NIVELLS EDUCATIUS

PRIMER D'ESO

La bicicleta

1. Parts de la bicicleta.
2. Talla de la bicicleta.
3. Altura del seient.
4. Tipus de manillar.

Tècnica de conducció

1. Posició damunt la bicicleta segons el tipus de ciclisme.
2. Canvis de marxa.
3. La frenada.
4. Maneres de transportar la bicicleta.
5. Amollar el manillar.
6. Zig-zag.
7. Equilibri.
8. Domini d'un circuit d'habilitats.
9. Més d'una persona damunt la bici.

Educació viària

1. Conèixer les principals normes i senyals de trànsit bàsics.

Mecànica

1. Llevar i posar la cadena.
2. Netejar i greixar.
3. Plats i pinyons.

Lloc

1. Circuit natural i instal·lacions de l'institut.

TERCER D'ESO

La bicicleta

1. Tipus de ciclisme.
2. Aprofundir en un tipus de ciclisme.

Tècnica de conducció

1. Adequar els canvis de marxa al circuit d'habilitats.
2. Cavallets invertits i derrapades.
3. Amollar el manillar i conduir la bicicleta (també als revolts).
4. Pujar i baixar de la bicicleta de diverses maneres.
5. Carreres lentes.

Educació viària

1. Conèixer les normes i senyals de trànsit propis del carnet de conduir 49 cc.
2. Aprendre les actituds del «conductor educat».
3. Respectar les normes no escrites de com circular en el medi natural.

Mecànica

1. Desmuntar rodes i frens.
2. Saber arreglar una roda punxada.

Orientació

1. Saber situar els punts cardinals.
2. Orientar-se sense brúixola.
3. Conèixer les modalitats de petjades i rastres.

Lloc

1. Rutes urbanes i rurals.

PRIMER DE BATXILLERAT

La bicicleta

1. Conèixer les principals normes i senyals de trànsit bàsics.

Tècnica de conducció

1. Transportar objectes.
2. Jugar al bàsquet, futbol, golf, etc.
3. Arrancades i frenades.
4. Carreres de velocitat.

Educació viària

1. Fer un recorregut urbà respectant les normes de conducció i la bona conducta com a ciutadà.
2. Conèixer la teoria del permís de conducció.

Mecànica

1. Canviar cobertes i càmeres.
2. Ajustament dels canvis de marxa.
3. Ajustament del seient i manillar.
4. Ajustament dels frens.



Figura 2. Ajustant la bicicleta.

Orientació

1. Ser capaços de fer una ruta senyalitzada en un mapa.

Lloc

1. Rutes urbanes i rurals.

PROTOCOL D'ACTUACIÓ I SEGURETAT

1. Carta a l'Ajuntament i a la policia local per avisar de l'activitat (dies en què es durà a terme).
2. Exigència que un mecànic revisi i supervisi cada bicicleta.
3. Revisió de cada bicicleta al centre.
4. Lliurament d'una normativa de funcionament intern de l'activitat i d'una normativa de circulació als alumnes.
5. Ús obligatori del casc.

6. Disposició d'una farmaciola d'urgències (l'ha de dur el professor acompanyant).
7. Control d'incidències mitjançant la situació d'un transceptor al principi i al final del grup.
8. Disposició d'un telèfon mòbil i dels telèfons més importants (urgències, policia, guàrdia civil, etc.).
9. Disposició d'un conjunt d'eines (l'ha de dur el professor) per solucionar possibles avaries.



Figura 3. El casc

10. Lliurament als alumnes d'un full de consells per a la realització de l'activitat amb garanties (botelleta, crema solar, roba adequada, etc.).
11. Senyalització de la velocitat en l'accés al centre.

NORMATIVA DE FUNCIONAMENT QUE S'ENTREGA ALS ALUMNES EN COMENÇAR L'ACTIVITAT

A continuació llegiràs la normativa que ha elaborat el departament d'Educació Física per organitzar la unitat didàctica de bicicleta. Aquí s'explica tot allò referent al funcionament d'aquesta activitat i, per tant, convé que ho llegeixis amb atenció per estar assabentat de tot.

ABANS DE LES SORTIDES

Una setmana abans de la primera sortida, l'alumne ha de tenir:

L'autorització dels pares (vegeu annex I).

El segell del mecànic, la revisió feta (vegeu annex II).

La bicicleta a punt per sortir.

Cada dia de sortida en què una d'aquestes coses no estigui enllestida suposarà la no-realització de la sortida i l'elaboració obligatòria d'un treball.

REALITZACIÓ DE TREBALLS

Si un alumne no fa alguna sortida pel motiu que sigui haurà de fer treballs:

No tenir l'autorització, el segell, la bicicleta a punt, etc., suposa l'elaboració d'un treball de la llista.

No venir a classe justificadament suposa un treball per les dues primeres absències

(després, un treball per absència).

No venir a classe injustificadament suposa un treball de la llista.

Si els pares no autoritzen l'activitat s'han de fer vuit treballs de la llista.

El professor dirà quin número de treball s'ha de fer. La nota dels treballs farà mitjana directa amb la part conceptual (teòrica) de l'avaluació. S'han de llegir bé els requisits que ha de complir cada treball (està redactat al principi del full de la llista de treballs).

Figura 4. Normativa de funcionament de l'activitat.

RUTES PEL TERME MUNICIPAL DE FELANITX

1. Son Navata, planta de compostatge i aiguamolls: 7,5 km
2. La vaqueria de Can Ros i el poblat talaiòtic de Son Herevet: 9 km
3. Primera ruta del vi, el celler del Sindicat i la volta a sa Mola: 8 km
4. Volta al puig Verd i pedrera d'argila de Son Matamoros: 7 km
5. Els molins fariners i es Pujol: 8 km
6. Volta al puig de sa Sista i al Calvari: 7 km
7. Son Valls pel camí des Rafal i Son Oliver: 13 km
8. Son Prohens i es Fangar: 13 km
9. Cas Concos pel «carreró llarg»: 13 km
10. Pedrera subterrània de Son Mesquida: 18 km
11. Des de la creu Nova de devora el cementeri fins a la creu de Sant
12. Salvador baixant pel camí de Son Suau: 12 km
13. El desenvolupament urbà i la ubicació geogràfica de Felanitx: 5 km
14. Son Pou Nou i Son Pou Vell: 13,2 km
15. Son Pou i Son Mesquida: 10 km
16. Argila i teuleres a Felanitx: 8 Km.
17. Segona ruta del vi, Son Nadal i paisatge de vinyes: 16 km

18. Tercera ruta del vi, l'Estació Enològica de Felanitx, cases burgeses i visita a un celler: 5 km

19. Ruta de l'aigua «Navegant amb bicicleta per Felanitx»: 11 km

EXEMPLE D'UNA RUTA FETA

A causa de la limitació de pàgines només exposam una de les rutes que duim a terme.

Primera ruta del vi, el celler del Sindicat i volta a sa Mola: 8 km

Sortim en direcció a Felanitx i deixam l'asfalt agafant un caminet que passa per l'antiga estació de tren, per darrere de l'Estació Enològica, i arribam al Sindicat.

Notes històriques



Figura 5. Interior del celler el Sindicat.

Felanitx està ubicat, des dels orígens, entre sa Mola (on hi ha coves d'enterrament funerari), el puig Verd (on hi ha alguns molins) i el puig de Sant Nicolau (ja desaparegut, perquè era d'argila).

Al segle XVIII començà l'expansió de la vinya.

Felanitx era la tercera població més gran després de Palma i Inca. Al segle XIX, Felanitx ja tenia uns 6.000 habitants a causa del comerç del vi i de l'aiguardent. A la segona meitat d'aquest segle, la població augmentà per la crisi del vi francès.

Al 1910, la fil·loxera afectà la vinya felanitxera, la qual causà una disminució de la població i dugué el poble a la misèria, però la iniciativa no va decaure.

També al 1910, es creà el Celler Cooperatiu, més conegut com el Sindicat. Ernest Mestre en fou l'arquitecte, i l'estil és neoclàssic català. És un edifici d'espais grans, arcs grans i columnes. L'estat actual és penós.

Al 1913, es creà l'Estació Enològica, on s'impartia l'ensenyament i experimentació vinícola.

Nombre de km: 8,2 km

Dificultat: baixa

Aspectes mecànics: les rodes. El dibuix de les cobertes de les rodes és fonamental per a la bona adequació al terreny.

Classificació

De carretera: és llisa i prima.

De muntanya: té molt de dibuix i n'hi ha molts de models.

Mixta: no té tant de dibuix com la de muntanya, ni és tan llisa com la de carretera. S'adapta un poc a tot tipus de terreny.

Aspectes tècnics

La posició del ciclista:

- Per velocitat: s'adapta una postura inclinada cap endavant, sobre el manillar, el més aerodinàmic possible.
- Per pujar costes: a vegades és necessari posar-se dret si la costa és molt pronunciada. L'esquena es manté més recta que en el cas anterior.
- De passeig: s'adapta una posició còmoda, fàcil de pedalejar.
- Baixades dificultoses: cerquem baixar el centre de gravetat, o bé baixant el seient o bé col·locant-nos darrere el seient.
- Quan hem de fer una baixada dificultosa, s'ha de fer amb els dits als frens, per poder frenar aviat, i amb els pedals a la mateixa altura, per no tocar amb el pedal en terra.

Educació viària

No s'ha de deixar la bicicleta al terra de qualsevol manera, s'ha de cercar una vorera o un altre lloc on recolzar-la.



Figura 6. Visita al celler Armero



Figura 7. Can Vica. Casa burgesa de l'època de l'esplendor del vi.

RECOMANACIONS

El casc

Abans de comprar el casc, és recomanable que te l'emprovis.

El casc ha d'estar ben ajustat, però sense comprimir. Gira el cap de dreta a esquerra per comprovar que no es mou.

Comprova que el tancador del casc és fàcil d'obrir i tancar.



Figura 8. Organització dels cascs.

La bicicleta a punt

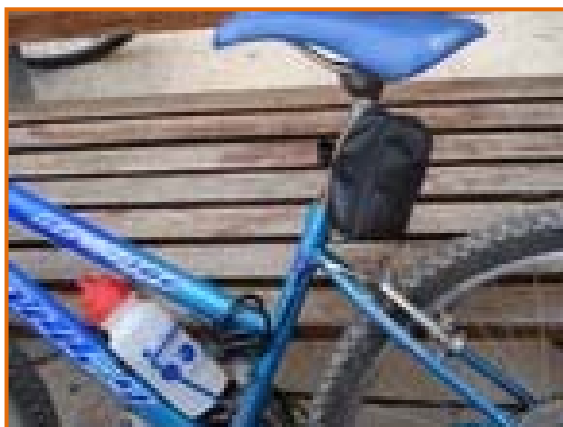


Figura 9. Bossa d'eines i aigua.

Roba adequada

Has de dur roba adequada per a l'activitat, segons la climatologia del moment, tenint present els aspectes bàsics de seguretat com són: evitar calçons amples i esportives desfermades. Aquests casos poden produir caigudes ja que s'enganxen amb la cadena.

Sortir puntualment

L'organització d'aquesta activitat implica puntualitat, ja que els recorreguts poden ser llargs (16 km/50 min), o curts, perquè les

Abans de cada sortida has d'assegurar-te que la bicicleta està en bones condicions. Convé que ho vagis a comprovar amb un temps d'antelació suficient (la pressió de les rodes, els frens, l'altura del seient, etc.). El departament d'Educació Física us facilitarà l'accés al gimnàs.

Si en el moment de la sortida algun alumne no té la bicicleta a punt, haurà de fer un treball teòric.

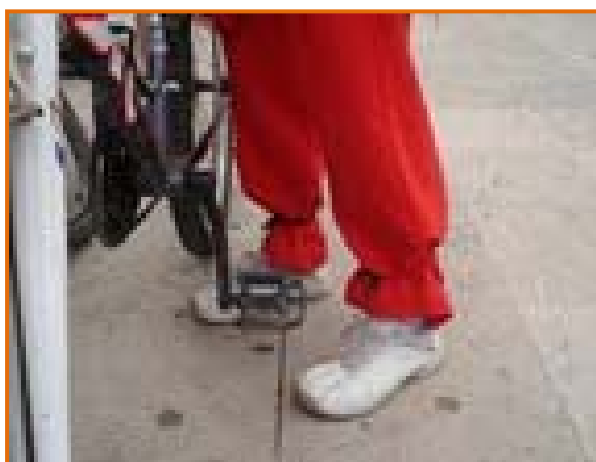


Figura 10. Calçons ajustats amb un tros de càmera.

explicacions de la ruta requereixen més temps. Per això és imprescindible sortir de manera ordenada i puntual.

Circular per dins el centre

Dins l'IES hi ha trànsit de cotxes i de persones, això implica haver de circular **RESPECTANT LES NORMES DE CIRCULACIÓ** que tots coneixem. Per tant, sempre haurem d'anar per la dreta i a una velocitat molt lenta.

És important tenir en compte que tant per sortir del centre com per entrar-hi, sempre s'ha de fer **A POC A POC i PER LA DRETA** de les portes d'accés. L'alumne que no entri o surti del centre a poc a poc i per la dreta tindrà **UNA FALTA MOLT GREU** en la valoració de l'activitat de bicicleta.



Figura 11. Dins del centre.

- Dur ulleres de sol.
- Posar-se crema de protecció solar.
- Dur una botella d'aigua.
- Dur una bomba d'inflar.
- Dur un mocador pel cap en cas de compartir casc.
- Dur roba de colors vistosos.

ALERTA AMB

- Les picades d'abella.
- Els cordons de les sabates.
- Els moviments dels que roden prop de nosaltres.
- Dur coses penjant que es puguin introduir a les rodes.

SABER

- Dosificar l'esforç.
- Canviar de postura segons el terreny.
- Protegir-nos del vent rodant en grup.

- Gaudir del paisatge.

MATERIAL I APUNTS PER ALS ALUMNES

Nota: Només hi incloem els títols dels apunts que es donen als alumnes, a causa de la limitació de pàgines del projecte.

UNTAR ÉS FÀCIL



Figura 12. Untem la cadena i els canvis.

REPÀS GENERAL AL CARAGOLAM



Figura 13. Petit taller de reparació a disposició dels alumnes.



Figura 14. Reparació d'una avaria.

PASSA REVISTA AL TEU CARAGOLAM



Figura 15. Classe de mecànica

LA PUNXADA

QUÈ ÉS LA SENSACIÓ TÈRMICA?

L'ORIENTACIÓ EN EL MAPA. COM SEGUIR UN ITINERARI. QUÈ ÉS UN MAPA?

PREPARA LA BICICLETA PER A LA PROPERA SORTIDA

MANIOBRES AMB BICICLETA

COMENÇA A PEDALEJAR



Figura 16. Classe sobre "La punxada".

3.2. PROJECTE «AMB BICI PERTOT»

Voler des de l'IES canviar els hàbits dels alumnes és difícil, i més encara si no entra dins l'horari escolar. Amb aquest eslògan «Amb bici pertot», intentam potenciar que els alumnes de Felanitx venguin a l'IES amb bicicleta. Per això els donam suport de la manera següent:

- Col·locam una fitxa a l'entrada de l'institut amb la foto de l'alumne i el calendari escolar, en què ell mateix va marcant els dies que ve a classe amb bici.

- Calculam el nombre de quilòmetres recorreguts, calories gastades i gasos no emesos a l'atmosfera, durant l'any, que aconseguix cada un pel fet de venir a classe amb bicicleta.
- Proporcionam aparcament per a les bicicletes.
- Regalam una camiseta amb el logotip «Amb bici pertot».
- Feim una rifa de regals a final de curs entre tots els participants.



Figura 17. Bicycletes i cascs a disposició dels alumnes i professors.

El nombre d'alumnes que vénen a l'IES amb bicicleta s'ha mantingut estable en els tres anys que fa que l'hem posat en marxa, uns 65 en total. Hem observat que aquest any les bicicletes que utilitzen són de millor qualitat, algunes són noves. Durant el darrer trimestre d'aquest curs també hem observat que alguns eren alumnes de primer i segon de batxillerat, cosa poc freqüent, ja que tenen moto. Aquest fet, encara que de moment sigui poc significatiu, ens fa pensar a veure si seran aquests alumnes els que donaran aquesta imatge que cercam, la idea que anar amb bici és divertit. La imatge podria ser:



Figura 18. Professors i alumnes d'activitats agràries col·laboren a construir el circuit natural.

- pel canvi climàtic.
- perquè és econòmic, no necessitam doblers per desplaçar-nos on vulguem.
- perquè dóna independència.
- per tranquil·litat.
- per donar una imatge diferent.

En definitiva, es vol transmetre la idea que usar la bici és un tret diferenciador positiu per als joves i adolescents del nostre centre.

3.3 PROJECTE “EL CIRCUIT NATURAL”

La introducció d'alguns elements de la natura com a instruments per a la pràctica esportiva obri un nou camp de possibilitats alternatives i adaptables als alumnes. Aquests elements consisteixen en troncs, pilons, pedres i terra, que disposats en diferents formes representen un alt camp de possibilitats per a l'entrenament de la condició física i la pràctica del ciclisme dins el centre. Els alumnes estan, per aquest fet, prou motivats, aprenen i s'adapten als elements anteriorment esmentats. Tot això afavoreix un aprenentatge en tot moment dinàmic i eficient. Representa una forma més d'apropar-los a la natura, d'experimentar el que hi poden fer.



Figura 19. Alumnes d'iniciació professional (IP) de jardineria construint el circuit.

Volem preparar-los per a la vida adulta, que coneguin que a la natura tenen un gimnàs ple de possibilitats, i obrir una finestra cap a un entrenament autònom, lliure d'horaris i gratuït.

Els elements que acabam d'esmentar es disposen en forma de gran circuit, d'un diàmetre de 500 metres distribuïts en zones de troncs, pedres i bots, tal com podem observar en algunes fotografies. Els caramulls de terra distribuïts al llarg del recorregut poden ser:



Figura 20. Zona natural de doble bot i ones.

- Bots simples.
- Dobles bots.
- Ones.
- Altiplans.
- Cingles.



Figura 21. Circuit natural de l'IES Felanitx.

Construcció del circuit

El circuit l'ha subvencionat una empresa del poble, la qual hi ha aportat nombrosos camions i tràilers de terra, els troncs i la pala carregadora per condicionar-lo. Els alumnes de jardineria hi varen fer els clots i s'encarregaren de la col·locació dels troncs, i els alumnes d'IP confeccionaren un taulell per a eines i un cartell amb el nom de Circuit Natural.

Per a tots els nivells

L'adaptabilitat del circuit permet fer-hi activitats prou atractives i de diferents graus de dificultat per a qualsevol nivell, ens referim als alumnes de primer d'ESO fins als més grans, els de batxillerat. No ens oblidam dels alumnes que volen més dificultats i nivell d'exigència, com dels que contràriament necessiten guanyar confiança al mateix temps que prosperen i veuen com els exercicis esdevenen més difícils. És, doncs, un espai, una instal·lació adaptable a qualsevol tipus d'exigència.

El manteniment i la pluja

Com que és una instal·lació exterior, de terra, pedres i troncs, no és necessari cap tipus de manteniment, sols convé no tirar-hi brutor i utilitzar-la freqüentment per evitar el creixement excessiu de les herbes.

En l'època de pluja la terra es converteix en fang, no es tracta de no «embrutar-se» sinó de tenir les conseqüències previstes. Serà inevitable netejar, eixugar i greixar les bicicletes, canviar-se de sabates, si és necessari, per evitar així embrutar l'interior del centre. Consideram positiu viure experiències i adaptar-se a les necessitats del moment, aquesta n'és una: *l'adaptació al fang*.

Algunes consideracions

Cal tenir present que en aquests circuits les bicicletes que no són d'alta qualitat, amb bons amortidors, bon quadre i bons components, s'espenyen. Recomanam fer una fase prèvia en què ensenyem com agafar el manillar, frens, posició, pressió de les rodes, etc. I fer alguns bots previs a la realització del circuit.

ADAPTACIÓ DEL PROGRAMA A UN ALUMNE AMB NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS



Es tracta d'un alumne amb síndrome de Down, de tercer d'ESO, que ha après a colcar amb bicicleta. Habitualment mostra una actitud positiva en les classes d'educació física, li agrada el moviment, jugar, sortir defora, etc. També mostrava interès per aprendre a colcar amb bicicleta.

Figura 22. Un company del grup l'ajuda.

La progressió desenvolupada ha estat la següent:

Adaptació del material

1. Utilització d'una talla de bicicleta menor a la necessària per a la seva alçada.
2. L'altura del seient baixa.

Progressió d'exercicis

1. Adopció de la postura correcta: mans agafades al manillar i vista endavant.
2. Desplaçar-se fent impulsos amb els peus sense pedalejar.
3. Pedalejar amb una ajuda al seu darrere per aguantar l'equilibri.
4. Amollar-lo de tant en tant i fer-li-ho saber.
5. Aprendre a frenar.
6. Aprendre a arrancar ell tot sol i fer desplaçaments curts.
7. Fer desplaçaments més llargs amb arrancades i frenades.
8. Fer desplaçaments amb revolts a la dreta i a l'esquerra.
9. Fer desplaçaments amb zig-zag.



Figura 23. Comprovant si tot està bé.

Consideram que en aquest cas l'adaptació i els resultats han estat de profit. Aquest aprenentatge no es perd, afavoreix l'autoconfiança i l'autonomia de l'alumne.

4.«APRENDRE COLCANT», UN PROJECTE APLICABLE A QUALESVOL CENTRE

Es tractaria d'adaptar aquesta experiència a l'entorn i característiques de cada centre, sense que tenguí importància si és un centre de primària o secundària, públic, concertat o privat. Cada centre podrà aplicar alguns dels aspectes del projecte. Recordam que una part del projecte l'enfocam als aspectes més didàctics, distribuïm la pràctica de la bicicleta a primer d'ESO sense sortir del centre i a tercer i primer de batxillerat, mitjançant rutes amb contingut **multidisciplinari**. Amb l'altra part del projecte «Amb bici pertot» es pretén que els alumnes acudeixin al centre amb bicicleta. També posam unes bicicletes a l'abast del personal docent i no docent per poder-les utilitzar en cas d'haver de sortir del centre, així com uns aparcaments. Per a la projecció de la darrera part del circuit natural és necessari que el centre disposi d'un espai exterior ample i disponible per fer-hi aquest tipus de construcció.

Alguns dels apartats anteriors adaptats a les característiques pròpies faran possible un projecte nou i personalitzat per al centre en qüestió.

PROJECTES DE FUTUR

Atesa la satisfacció dels resultats obtinguts en la realització del projecte «Aprendre colcant» i la implicació satisfactòria dels alumnes, tenim idees noves per als propers cursos:

Rutes noves

- Creació d'una ruta dedicada a la pedra en sec.
- Creació d'una ruta cultural urbana.

Carrils bici

Insistir o, en tot cas, inaugurar els carrils bici.

PROJECTES INTERDISCIPLINARIS

«L'aigua»: al llarg d'aquest projecte s'ha començat a treballar aquest tema amb els departaments de matemàtiques, ciències de la natura, física i química, agràries i filosofia. Nosaltres, des del departament d'Educació Física, i mitjançant les bicicletes, hem duit a terme amb els alumnes de 4t d'ESO la ruta de l'aigua: «Navegant amb bicicleta per Felanitx».

Taller de reparació de bicicletes

S'ha donat suport als alumnes amb dificultats. Valoram el fet que certs alumnes amb dificultats acadèmiques mostren interès per aquests tipus d'activitats. Hem observat que arreglar bicicletes no tan sols els agrada, sinó que ho fan bé i mostren un comportament correcte.

Podria representar un estímul per associar-lo a altres aprenentatges i treballs mínims d'altres matèries.

Per citar aquest article:

Caldentey Grimalt, M. A. (2013). Aprendre colcant. Projecte de mobilitat de l'IES Felanitx. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 3. 107-137. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-3/pdfs/art9.pdf>

ANNEX I

EL CASC

Cada alumne podrà dur un casc propi o bé podrà dipositar un euro per llogar un casc durant tota l'avaluació. El casc és obligatori dur-lo SEMPRE. A més, haurà d'estar FERMAT i AJUSTAT des que l'alumne surt del gimnàs fins que hi entra. Per tant, NO es pot desfermar abans d'entrar al gimnàs.

Cada alumne es fa responsable del seu casc, tenint en compte que no es pot fer malbé ni perdre cap peça per fermar-lo. A més, cada alumne es fa responsable de deixar al LLOC CORRESPONENT el casc que ha agafat.

LA BICICLETA A PUNT

Abans de cada sortida t'has d'assegurar que la bicicleta està en perfectes condicions per partir. Per això, convé que abans de cada sortida ho comprovis amb un temps d'antelació suficient (que no hagi foradat, que la pressió de les rodes és l'adequada, que els frens van bé, que l'alçada del seient és la que toca, etc.). El nostre departament li podrà donar accés al gimnàs si ho demana.

Si abans de sortir algú es troba amb algun imprevist, haurà de quedar sense fer l'activitat d'aquell dia i, per tant, haurà de fer un treball. Abans de sortir no es perdrà temps inflant rodes, ja ha d'estar tot a punt.



Figura 24. Bicicleta per reparar.

ROBA ADEQUADA

Per a la realització d'aquesta activitat, el més adequat és dur calçons curts (que no es puguin enganxar amb la cadena) i roba no gaire ampla (per evitar que es puguin enganxar amb alguna part de la bicicleta).

En cap cas no s'han de dur sabates desfermades, perquè suposen un perill de relliscar a l'hora d'impulsar els pedals de la bicicleta.

Tampoc no s'han de dur peces o objectes penjant, ja que es poden ficar dins la roda i causar una caiguda.

SORTIR PUNTUALMENT

Has d'intentar arribar tan aviat com puguis a la classe i immediatament agafar el casc i posar-te'l, agafar la bicicleta i dirigir-te al punt d'inici de les rutes, que serà devora la porta principal de sortida de l'IES (la sortida de Petra), **SENSE SORTIR** defora i **SENSE OBSTACULITZAR LA CIRCULACIÓ** de vehicles del centre. Per dirigir-te a aquest punt de sortida sempre ho has de fer a poc a poc i complint les normes.

CIRCULAR PER DINS EL CENTRE

Dins l'IES hi ha trànsit de cotxes i de persones, i això implica que s'ha de circular **RESPECTANT LES NORMES DE CIRCULACIÓ** que tots coneixem. Per tant, sempre haurem d'anar per la dreta i molt a poc a poc (som dins un centre escolar).

A més, és molt important tenir en compte que tant per sortir del centre com per entrar-hi, sempre s'ha de fer **A POC A POC** i **PER LA DRETA** de les portes d'accés (pensau que sempre surten i entren cotxes). Aquell alumne que no entri o no surti del centre a poc a poc, o que no vagi per la dreta, tindrà una **FALTA MOLT GREU** en la valoració de l'activitat de bicicleta.



Figura 25. Amb bici per l'institut.

CIRCULAR FORA DEL CENTRE

Hem de tenir en compte que, quan sortim, som un grup gran i, per tant, podem dificultar la circulació.



Figura 26. En ruta un dia de boira.

CIRCULAR EN FILA

Anirem en fila, l'un darrere l'altre, intentant mantenir una distància d'un metre l'un de l'altre i tan a prop com sigui possible de la dreta del camí. No s'ha d'anar mai en doble fila, ni fer avançaments, ni fer zig-zag, ni cavallets, ni derrapades, etc.

RESPECTAR LES VIES DE CIRCULACIÓ PER LA VIA URBANA

Serem prudents i educats amb els altres conductors, respectarem les normes de circulació i avisarem de les nostres maniobres de manera anticipada.

CIRCULAR PER CAMINS RURALS

Hem de ser prudents i respectuosos amb el medi natural, hem d'intentar ser amables amb els pagesos, els hem de deixar passar en el cas que vagin amb altres vehicles (tractors, cotxes, etc.), hem de respectar els camins, els cultius i les barreres, i hem de deixar-ho tot tal com estava abans d'haver-hi passat.

INDICAR LA PRESENCIA DE VEHICLES

Els de darrere sempre que s'assabentin de la presència d'un cotxe ho han d'indicar verbalment als de davant cridant: «COTXE!», fins que la indicació arribi, dels uns als altres, davant de tot. Els de davant han de fer el mateix per als de darrere.

Si circulam per camins rurals, i per evitar obstaculitzar el pas dels vehicles, els de darrere del grup han d'indicar verbalment als de més endavant la presència d'un vehicle.



Figura 27. Descens del pujol.

INDICAR POSSIBLES PERILLS

En el cas que vegis algun obstacle o hagi de fer una maniobra de sobte, per pedres, revolts o un semàfor, i una part del grup hagi passat i l'altra no ho pugui fer i hagi quedat aturada, NO HAS DE VOLER PASSAR MAI. Hauries d'esperar que la circumstància que ha provocat la separació del grup passi i llavors ja podries continuar. La primera part del grup t'ha d'esperar. No ens arriscarem mai, hem de tenir paciència i ja ens reunirem després amb el grup, el més important és la SEGURETAT.

Forats, vidres, romequeres, etc. Els de davant indicaran amb la mà o verbalment els perills que es trobin.

SEMÀFORS I ROTONDES

En cap cas hem de passar perquè el de davant ha passat, abans hem d'assegurar-nos que ho feim correctament. El grup ha de saber que si es divideix, un poc més endavant tots s'esperaran.

DIFICULTATS TÈCNIQUES

En cas que algú tingui algun problema, s'aturarà i esperarà el darrer de la fila per poder avisar a través del transceptor el professor.

NORMATIVA DE CIRCULACIÓ I SEGURETAT

CIRCULAU AMB SENY I PRUDÈNCIA: actuau amb seny i prudència, conduïu concentrats pensant en les possibles imprudències dels altres. **SEMPRE HEU DE MIRAR LLUNY!!!**

CIRCULAU PER LA DRETA: com qualsevol altre vehicle, sempre heu de circular com més a la dreta millor.

CIRCULAU DE MANERA UNIFORME: per qualsevol camí sempre s'ha d'anar de la manera més regular possible, és a dir, sense fer zig-zag, ni canvis bruscs de direcció, ni maniobres sobtades que puguin sorprendre ningú, perquè representen un perill per a un mateix i per als altres.

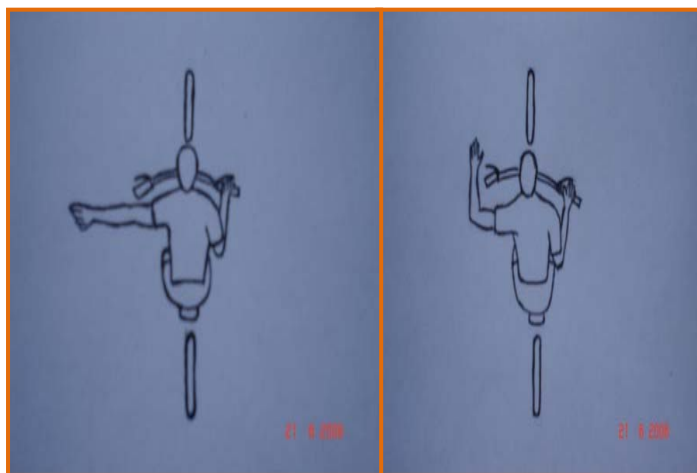


Figura 28. Indicacions per a girar a la dreta i l'esquerra, respectivament.

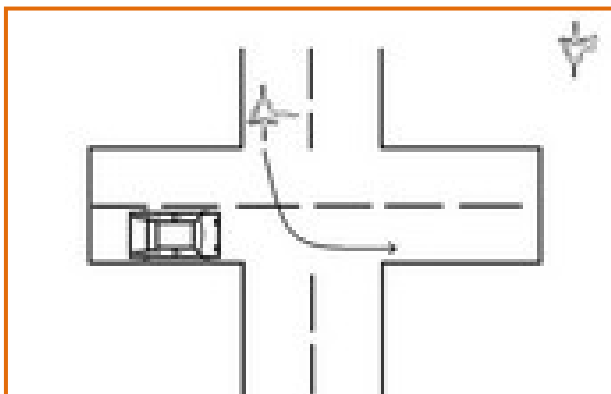


Figura 29. Girar a l'esquerra.

ASSENYALAU TOTES LES MANIOBRES: sempre heu d'assenyalar totes les maniobres per simples que siguin. En arribar a un encreuament, per girar a la dreta, es fa amb el braç esquerre formant un angle de 90 graus a partir de l'articulació del colze. Per girar a l'esquerra, es fa amb el braç esquerre estirat i paral·lel al terra, assenyaland cap a l'esquerra.

ROTONDES: en arribar a una rotonda, les senyalitzacions són les mateixes que en un encreuament:

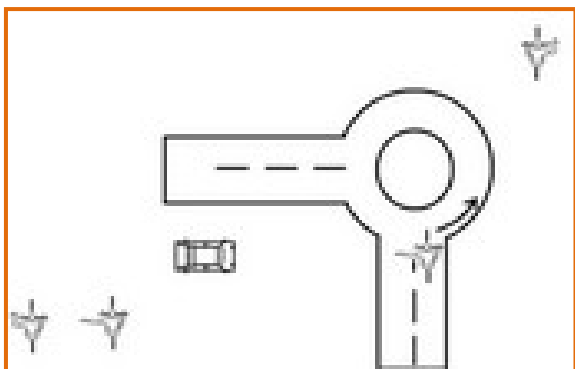


Figura 30. Girar en una rotonda.

Si volem girar a la dreta, amb el braç esquerre heu de formar un angle de 60 graus a partir de l'articulació del colze.

Si volem girar a l'esquerra, heu d'estirar el braç esquerre en paral·lel al terra i assenyalar cap a l'esquerra.

En una rotonda circularèm per la part de la dreta, i ho indicarem amb el braç quan hàgim de girar.

PREFERÈNCIES: en un encreuament tenen preferència els vehicles que teniu a la dreta.

En una rotonda tenen preferència els vehicles que ja hi circulen. Una vegada dins, circularèm per la dreta i serem nosaltres els que tendrem preferència.

ENCREUAMENTS: en un encreuament sempre té preferència el vehicle de la dreta, per tant, l'hem de deixar passar.

AVALUACIÓ DE L'ACTIVITAT

El teu professor, després de cada sortida anirà anotant en un full de registre, que trobaràs al gimnàs, com t'ha anat (adjuntam el document a l'annex IV). Convé que en facis un seguiment per estar assabentat de com va tot.

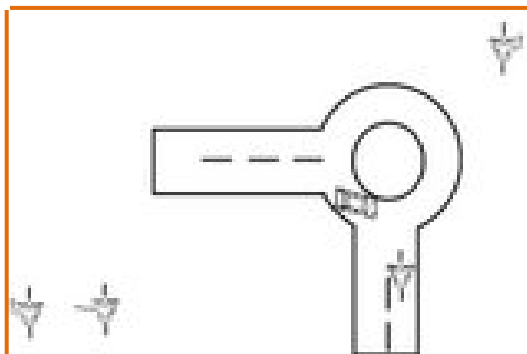


Figura 31. Té preferència el cotxe.

ANNEX II

IES Felanitx

Ctra. de Petra s/n

07200 - Felanitx

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ FÍSICA

ASSUMPTE: AUTORITZACIÓ BICICLETA

Benvolguts pares de l'ALUMNE/A.....del curs.....del grup.....

Durant el 3r trimestre, els alumnes de, a les classes d'educació física, (55') duran a terme una unitat didàctica de bicicleta.

És imprescindible, per motius de seguretat, que cada alumne/a dugui la bicicleta en perfectes condicions, per això us adjuntam a la dreta un full amb la ITV de la bici, en què es remarquen els punts que ha de revisar el mecànic.

Les sessions es faran dins el centre, i també, aprofitant els recursos de la comunitat, per diversos camins rurals pròxims a l'IES.

Està previst que els alumnes que no són de Felanitx duguin la bicicleta amb l'autocar i la deixin dins el gimnàs. És obligatori dur casc per al desenvolupament correcte de l'activitat, si no en teniu no cal que en compreu, però haureu d'aportar 1 € en concepte de lloguer de cascs; el professor s'ocuparà d'aconseguir-los.

Si per algun motiu el vostre fill no pogués dur la bicicleta, o teniu algun dubte, per favor, ho podeu anotar en l'apartat de les observacions.

..... [nom del pare o la mare] don la meva autorització expressa al meu fill per dur la bicicleta i fer l'activitat esmentada.

OBSERVACIONS.....
.....
.....

Signatura del pare o de la mare

ANNEX III

IES Felanitx

Ctra. de Petra s/n

07200 - Felanitx

REVISA LA TEVA BTT

Si fa molt de temps que no utilitzes la BTT, cal que vagis a visitar el teu mecànic per revisar els punts següents:

1. PRESSIÓ DE LES RODES
2. ESTAT DE LES LLANTES I DELS PNEUMÀTICS TANCADORS DE LES RODES
3. REVISIÓ DELS FRENS I DELS PEDALS
4. CANVIS BEN AJUSTATS I QUE NO BOTIN
5. CADENA GREIXADA I NETA
6. RODES BEN CENTRADES, QUE NO BALLIN
7. REVISIÓ DEL PLAT DESVIADOR
8. REVISIÓ DEL MANILLAR, HA D'ESTAR BEN FORT
9. ALTURA DEL SEIENT BEN AJUSTADA
10. BOSSETA PER DUR UNA CÀMERA DE RECANVI I DESMUNTADORS

SIGNATURA I SEGELL DEL MECÀNIC

ANNEX IV

FULL D'AVALUACIÓ Curs: _____

CONDUCTA AMB LA BICI	CASCS				NORMES DE CIRCULACIÓ				NORMES DE FUNCIONAMENT					ALTRES	
	S'ha llevat el casc	Casc sense fer-mar	El tracta malament	No s'ha col·locat al lloc	Conducció temerària	Va per enmig del carrer	Rotonda mal feta	No fa els senyals	Entra / surt malament de l'IES	Arriba tard a la sortida	No té la bicicleta a punt	No du la bicicleta	No du l'autorització	No du el segell	No fa la sortida

El nostre protagonista

Nuestro protagonista

Our Main Character

Antònia Torres Canet, antoniatorrescanet@hotmail.com

M. Luisa Alemany Garrido

CEIP Son Ferriol

Resum

L'article descriu una proposta pedagògica adreçada a alumnes d'educació infantil d'entre 3 i 5 anys. Aquesta unitat de programació pretén abordar l'educació de les habilitats i capacitats per al desenvolupament físic, emocional, afectiu, social i intel·lectual dels nins. El canvi consisteix a fomentar la comunicació entre els companys de classe i llurs respectives famílies. Es pretén afavorir la relació família-escola, compartir vincles afectius familiars amb companys i mestres, adquirir seguretat emocional i afectiva, exposar objectes personals, augmentar capacitats auditives i de concentració, etc. La metodologia de treball consisteix que cada alumne porta en un petit maletí objectes personals (fotografies, roba, joguines, etc.) i explica a la resta de companys aspectes relacionats amb el seu entorn familiar. En sessions posteriors, els nins vénen acompanyats per familiars, els quals s'encarreguen de comentar fotografies i parlar de la història personal del petit. Com a activitats complementàries a la unitat, es desenvolupen aquelles relacionades amb la lectoescriptura, el dibuix i l'expressió oral.

Paraules clau

Relació Pares-Nin, Relació Pares-Escola, Autoestima, Família, Expressió Oral.

Resumen

El artículo describe una propuesta pedagógica dirigida a alumnos de educación infantil de entre 3 y 5 años. Esta unidad de programación pretende abordar la educación de las habilidades y

capacidades para el desarrollo físico, emocional, afectivo, social e intelectual de los niños. El cambio consiste en fomentar la comunicación entre los compañeros de clase y sus respectivas familias. Se pretende favorecer la relación familia-escuela, compartir vínculos afectivos familiares con compañeros y maestros, adquirir seguridad emocional y afectiva, exponer objetos personales, aumentar capacidades auditivas y de concentración, etc. La metodología de trabajo consiste en que cada alumno lleva en un pequeño maletín objetos personales (fotografías, ropa, juguetes, etc.) y explica al resto de compañeros aspectos relacionados con su entorno familiar. En sesiones posteriores, los niños vienen acompañados por familiares los cuales se encargan de comentar fotografías y hablar de la historia personal del pequeño. Como actividades complementarias a la unidad, se desarrollan aquellas relacionadas con la lectoescritura, el dibujo y la expresión oral.

Palabras clave

Relación Padres-Niño, Relación Padres-Escuela, Autoestima, Familia, Expresión Oral.

Abstract

This article describes a pedagogical proposal targeting preschool and primary school students between ages 3 and 5. This unit focuses on the teaching skills and abilities for the children's physical, emotional, social and intellectual development. This proposal is unique, as it fosters the children's communication with both their classmates and their respective families. Through this method, the authors aim to strengthen family-school relations, encourage the children to share their emotional family bonds and their personal belongings with their classmates and teachers, increase their emotional security, and improve their listening and concentration skills, among others. The methodology consists of having each student bring a number of personal objects inside a small suitcase (photographs, clothes, toys, etc.) and share different aspects of his/her home environment with the rest of the class. In subsequent class sessions, each child brings a member of his/her family to class. Each accompanying visitor in turn discusses the photographs and talks about his/her child's personal life. The unit is completed with additional reading, writing, drawing and oral expression activities.

Keywords

Parent-Student Relationship, Parent-School Relationship, Self-Esteem, Family, Oral Expression.

1. JUSTIFICACIÓ

Aquesta unitat de programació pretén abordar l'educació de les habilitats i capacitats encaminades al **desenvolupament físic, emocional, afectiu, social i intel·lectual dels infants**.

Respon a un intent d'augmentar **vincles d'afecte entre els infants i els adults** com a condició indispensable per afavorir l'aprenentatge (tenint en compte les necessitats bàsiques vinculades a la seva seguretat afectiva dins d'un ambient acollidor, de diàleg, estimulador, de seguretat i respecte), alhora que contribueix a l'adquisició de valors i a la prevenció i resolució de

conflictes. Intentam recollir la informació necessària sobre els infants i el seu context sociofamiliar, a fi de conèixer i comprendre la seva història personal, ben igual que acollir els interessos, les inquietuds dels infants, i escoltar-los. Cada infant és únic i **l'escola acull tots els infants i les seves famílies**, i dóna suport al nou currículum de l'educació infantil, en què la participació i la cooperació de les famílies és un dels pilars bàsics (Decret 71/2008, de 28 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació infantil a les Illes Balears).

Es tracta d'una programació flexible, fonamentada en la gestió de vivències, experiències, interessos i coneixements previs dels infants, **esdeveniments significatius per a ells**, amb mesures per gestionar la diversitat i, sobretot, la relació família-escola. Pretenem facilitar que hi hagi un lloc per a la realitat i la diversitat cultural propera, incidir en l'exterior amb les seves aportacions i generar corrents d'intercanvi mutu.

És una unitat programada des dels tres anys fins que s'acaba l'etapa d'educació infantil (EI). Els objectius són per als tres cursos d'aquesta etapa, i els continguts i les activitats estan estructurades i seqüenciades per cada un dels nivells. Dedicam un espai i un temps diari a l'infant protagonista de la setmana. El període de temps que s'hi dedica pot ser una setmana o més temps, depèn del nombre general dels alumnes de la classe, de les oportunitats o esdeveniments que tinguem, és a dir, sempre hem intentat donar la flexibilitat que consideram que ha de tenir tota programació didàctica. Es dóna un tracte personalitzat a cada alumne, s'entén que la diversitat del grup classe ens enriqueix a tots i totes i no ens dificulta la tasca docent. Entenem la programació del cicle com un projecte comú, compartit entre tots els cursos que el formen, i així elaboram una unitat comuna als tres cursos.

Aquesta unitat, amb caràcter i tret d'identitat propis, forma part de la línia pedagògica del centre i de la nostra etapa.

2. OBJECTIUS DIDÀCTICS

1. Afavorir les relacions família-escola.
2. Compartir les relacions afectives familiars amb els companys i la mestra.
3. Gaudir d'aquesta experiència.
4. Adquirir progressivament seguretat emocional i afectiva per augmentar els vincles personals d'afecte dins la vida del grup.
5. Identificar els familiars i amics més propers.
6. Recordar vivències i anècdotes explicant les experiències pròpies.
7. Compartir els objectes personals.
8. Respectar el material de l'altre.
9. Intentar respectar el torn de paraula.
10. 10. Augmentar la capacitat d'escoltar.

11. Augmentar la capacitat de fer preguntes.
12. Reconèixer la imatge d'un mateix i les característiques del cos.
13. Gaudir tots junts dels jocs i cançons populars de la nostra cultura.
14. Identificar alguns mitjans de transport a partir de la pròpia experiència.
15. Introduir els oficis propers, a partir de la família d'un mateix i la dels altres.
16. Identificar alguns mitjans de comunicació a partir de la pròpia experiència.
17. Descobrir alguns conceptes matemàtics de la nostra realitat quotidiana.
18. Reconèixer, escriure i llegir el nom i cognoms.
19. Afavorir l'interès pels llibres.
20. Utilitzar les TIC com a recurs motivador del procés d'ensenyament-aprenentatge.

ACTITUDINALS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interès per la història personal 2. Els valors, l'estimació, l'amistat, les emocions i els sentiments 3. Confiança en un mateix i en les seves possibilitats 4. Responsabilitat de les tasques assignades 5. Actituds comunicatives: d'espera, d'atenció, d'interès 6. Satisfacció davant les activitats programades 7. Respecte cap al material dels altres 8. Participació i cooperació de les famílies 9. El plaer per la lectura i l'escriptura 		
	ÀREA DE CONEIXEMENT DE SI MATEIX I AUTONOMIA PERSONAL	ÀREA DE CONEIXEMENT DE L'ENTORN	ÀREA DE LLENGUATGES: COMUNICACIÓ I REPRESENTACIÓ
PROCEDIMENTALS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconeixement de la imatge d'un mateix i de les característiques del cos 2. Expressió i manifestació dels sentiments, gusts, preferències 3. Realització d'una enquesta de sentiments, gusts i preferències a les famílies 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificació dels membres familiars i amics 2. Participació positiva en les experiències lúdiques (jocs, cançons...) 3. Complementació de l'arbre genealògic de les famílies 4. Identificació dels oficis més propers 5. Identificació dels mitjans de transport 6. El nombre de lletres del nom propi i dels cognoms 7. L'addició de lletres del nom i llinatges 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconeixement, escriptura i lectura del nom i cognoms 2. Realització d'una enquesta de mitjans de comunicació 3. Formulació de preguntes 4. Dibuix detallat del protagonista

CONCEPTUALS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coneixement i acceptació de la imatge d'un mateix 2. La història personal 3. Sentiments i preferències personals 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La família i els amics: dades personals, costums, estil de vida 2. L'arbre genealògic 3. Els oficis 4. Els mitjans de transport 5. Els jocs populars de la nostra cultura 6. Els conceptes numèrics 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Llenguatge oral com a mitjà de comunicació i expressió 2. Les preguntes 3. L'entrevista 4. El nom i els cognoms 5. Els mitjans de comunicació 6. Els contes i els llibres
--------------------	---	---	---

Taula 1. Desenvolupament dels continguts actitudinals, procedimentals i conceptuals.

3. ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE

3 anys

1. Dijous, el nin/la nina s'enduu el **maletí** del nostre protagonista (carta, llibre de fotografies amb el CD de la classe, llibre de la biblioteca d'aula o de l'educadora que l'infant vulgui de manera especial, com a privilegi).
2. Dilluns, miram el material tots junts. El **protagonista** fa comentaris de tot el que ha duit. Si cal, la mestra, si veu que té dificultats d'expressió oral, li pot fer preguntes, tancades o obertes per ajudar que s'expressi. En tot moment afavorim l'expressió de l'infant i dels altres. També podem augmentar la informació quan véngui la família a l'aula. Aferram als plafons les fotos i els objectes personals. Seguidament, ajudarem l'infant a estampar les mans sobre una cartolina, que després ens pot servir com a tapa de l'àlbum que s'endurà.
3. Dimarts, tots treballam **el seu nom**:* es treballa la lletra inicial del seu nom. Introduïm la direccionalitat de l'esquerra a la dreta, pròpia de la nostra escriptura. Per començar, es pot fer en gran grup i aplicar diferents tècniques plàstiques.
4. Dimecres, **vénen les famílies** a classe per passar una estona amb nosaltres, comentar les fotografies, presentar la robeta o objectes personals i tota la història personal de l'infant, i per jugar tots plegats. Començarem, a principi de curs, amb els **jocs de falda** i així anirem augmentant el repertori com "Rotllo, rotllo sant Miquel", cançons que fan referència a l'estructura corporal... (jocs populars de la nostra cultura). Una altra possibilitat és que les famílies duguin **la mascota** i ens la presentin.
5. Dijous, entre tots **pintam el retrat** del nostre protagonista, amb pintura al tremp, en el racó de plàstica. L'educadora comença pintant la forma de la cara després d'haver parlat entre tots sobre la forma de la cara que té el nin o la nina: «Rodona?». La tocam, es toca la cara amb els ulls clucs i després cada infant participa en el retrat pintant una part de la cara. Es tracta de fer un quadre, de no deixar cap espai sense pintar. El fons el pintarem d'un color o d'un altre (clar o obscur) segons si vol que sigui de dia o de nit.

6. Divendres, tots **dibuixen el protagonista** de manera individual, després d'una observació acurada en què es diu el nom de les parts del cos i les seves característiques. Aquests dibuixos formaran part de l'àlbum del protagonista.
7. Durant tota la setmana el protagonista és el primer de la fila, l'encarregat de passar llista i d'ajudar l'educadora i els companys. En acabar la setmana, s'enduu l'àlbum.

4 anys

1. Dijous, el nin/la nina s'enduu el **maletí** del nostre protagonista (carta,* llibre de fotografies amb el CD de la classe, llibre de la biblioteca d'aula o de l'educadora que l'infant vulgui de manera especial, com a privilegi, i fitxes.*
2. Dilluns, miram el material tots junts. El **protagonista** fa comentaris de tot el que ha duit. Aferram als plafons les fotos, els objectes personals (dels alumnes nouvinguts) i les fitxes que fan referència als **oficis** dels membres de la família i als mitjans de transport que ell i la família han utilitzat o utilitzen. Dialogam tots plegats sobre els llocs on han anat, si són enfora, què varen fer allà... La mestra disposa de fotografies plastificades dels **mitjans de transport** amb les etiquetes corresponents, per després elaborar el mural dels transports amb els noms dels infants que l'han utilitzat o utilitzen.
3. Dimarts, podem elaborar la fitxa* de **copiar el nom** del protagonista. Es tracta d'una activitat que primer es pot fer entre tots. Començam repassant el nom amb el dit i després amb un llapis o retolador. Aquesta fitxa restarà a l'aula per poder formar el mural dels noms de què tots han estat protagonistes. Després es farà la fitxa de manera individual, cada infant tindrà així el model del nom del company o companya, que després, quan tengui el llibret de fitxes de la classe, podrà recordar, llegir i compartir amb els membres familiars.
4. Dimecres, en un full en què hi ha tots els noms dels nins, han d'encerclar el del protagonista, i al costat l'han de dibuixar. Començam **dibuixant el protagonista** entre tots i totes: el protagonista es posa en un lloc separat de la resta del grup on el puguin observar. Primerament es pot dibuixar el cap i les parts corresponents per seguir amb tota la resta del cos. La mestra ajudarà a fer una ampliació de vocabulari, tant del propi com de les peces de roba que porti el protagonista. També se li pot demanar com vol que el dibuixin: content o trist, amb un complement (tal vegada amb un globus o amb la seva mascota...). Aquest dibuix pot anar bé com a guia per als alumnes, i ens servirà per poder fer el mural de tots els infants que ja han estat protagonistes. El tndrem a la nostra aula o defora, per reforçar la capacitat d'abstracció del temps o bé per comunicar-ho a la resta de les famílies. Després, de manera individual, els alumnes dibuixaran el protagonista i l'adjuntaran al seu llibret de fitxes.
5. Dijous, **ve la família i dialogam sobre la feina** que fan. Tenim preparades una sèrie de preguntes: «de què fas?», «com hi vas?», «t'agrada la teva feina?»..., relacionades amb les feines i els mitjans de transport que han utilitzat o utilitzen, sobre els viatges que han fet... Si es presenta el cas que no tenen cap feina es pot parlar de la que els agradaria fer o de la que han fet en algun moment. Comentarem les fitxes que ja tenim penjades al plafó, tant les dels oficis com les dels mitjans de transport. Va bé que duguin **estris** o elements de la feina, fotos... Després, **jugam**

tots junts, el protagonista tria el joc que s'estima més, de tots els que ja sabem o dels que ell sap perquè hi juga a casa.

6. Divendres, el protagonista **escriurà l'ofici** dels seus familiars, del pare, de la mare... Davall de la foto que ens han proporcionat, que tenim a l'aula (ens servirà com a peu de foto) hem d'elaborar el plafó dels oficis dels familiars, que tendrem a la classe, per acabar la setmana del protagonista. La mestra penja la foto i el peu de foto, i així crea un **mural d'oficis** dels familiars, que en acabar el curs s'ajuntaran per formar el llibret dels oficis dels nostres familiars, i servirà per poder ampliar el fons bibliogràfic de la biblioteca d'aula.

En acabar la setmana, el protagonista s'endurà l'**àlbum**. A la portada es podrà posar una fotografia que ell hagi triat de les que tenim a la classe, i posteriorment o abans la podrà decorar, hi podrà posar el nom...

5 anys

1. Dijous, el nin/la nina s'endú el **maletí** del nostre protagonista (carta,* llibre de fotografies amb el CD de la classe, llibre de la biblioteca d'aula o de l'educadora que l'infant vulgui de manera especial, com a privilegi, i fitxes).*
2. Dilluns, miram el material tots junts. El **protagonista** fa comentaris de tot el que ha duit. Aferram als plafons les fotos, els objectes (dels nouvinguts i nouvingudes) i les fitxes. Dialogarem sobre els membres familiars, els padrins i padrines, germans i germanes... Va bé contar una història per enllaçar els membres familiars entre ells: "Un dia el padrí (en deim el nom) i la padrina es varen conèixer i es varen estimar molt i va néixer es papà...". I així seguirem amb tots els membres de la família fins a arribar a la fotografia del protagonista. Comentam les fotografies que ens hagin pogut dur (si no n'han duit, se'n poden fer el dia que ens visiten) sobre les **mostres d'afecte, abraçades, besades... Les posarem després al mural de «La família ens estima»**. En acabar el curs, es pot recollir tota la informació del mural i elaborar el llibret dels sentiments i d'emocions i ampliar la biblioteca d'aula amb el llibret tan significatiu per a ells i elles. Amb la fitxa **«Hem tornat grans»**, parlarem sobre les diferències i evolució que ha fet, el pes, la talla... Es tracta d'adonar-se del temps que passa, com evolucionam i anam canviant per adaptar-nos.
3. Després, parlam sobre la televisió, sobre el programa que més li agrada: quan el veu?, quan el fan?... També **llegirem el conte** que ens ha duit, i el deixarem, conjuntament amb la resta del material, al plafó/racó del protagonista.
4. Dimarts, elaboram la fitxa del **nom i dels llinatges**. Seguim la pauta general: primer la farem en gran grup, com a exemple, i després passaran a fer-la de manera individual. Aquesta vegada introduïrem el concepte de suma, **comptam les lletres** del nom més les dels llinatges i sumen el total de lletres que té.
5. Dimecres, fan el **dibuix del protagonista**, que ell tria com vol que es dibuixi, **de costat, en moviment o acció...** Ho faran en un bloc de dibuix. Quan acabem la roda de protagonistes hi haurà a cada bloc tots els protagonistes dibuixats. Cada infant tindrà el seu bloc com a record de final d'etapa.

6. Dijous, **vénen les famílies** a passar una estona amb tots nosaltres perquè les entrevistem. Els alumnes fan de «periodistes», fan preguntes (unes ja les tenim preparades i les altres les fan lliurement) als familiars que ens han visitat, sobre **els mitjans de comunicació** i les **emocions** que tenen amb relació als seus fills: es completaran les fitxes que tenim preparades per poder adjuntar-les al racó/plafó del nostre protagonista. Abans d'anar-se'n, obsequiam la família amb un escrit titulat «Educam amb responsabilitat?», escrit per la directora del centre.
7. Divendres, asseguts en rotllana ens preparam per parlar sobre el nostre protagonista: «**Què ens agrada de _____?**» (**nom del nostre protagonista**). «**Què pot millorar?**». Aquesta activitat pot ajudar a enriquir l'autoestima i a millorar les relacions amb el grup. La mestra escriurà en un full de color les intervencions dels que han parlat, i després aquests fulls es poden adjuntar al llibre de la classe conjuntament amb el quadern en què hi haurà tots els dibuixos que li han fet els seus companys/companyes.

FAMÍLIES

Per afavorir l'organització de visita de les famílies es pot elaborar una graella en què es podran apuntar el dia que els pot anar bé venir al centre, i el seu fill o filla serà el nostre protagonista aquella setmana.

Tot el que hem marcat amb un asterisc (*) són els models de fitxes que hi ha en l'annex.

4. ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES I ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES

Les orientacions didàctiques, la gran majoria, coincideixen amb les exposades en el currículum de l'educació infantil: «L'enfocament comunicatiu, circumscrit dins el principi didàctic d'educació en valors i de respecte per la diversitat lingüística i cultural, exigeix la planificació de **propostes concretes d'aula** que s'orientin a l'adquisició i desenvolupament del llenguatge i de les competències lingüístiques, que permetin als infants accedir a un bagatge lèxic cada cop més complex i acotat, i que els situïn en un context comunicatiu real o de simulació: diàlegs i intercanvis comunicatius de qualitat, discussions, argumentació de propostes, valoració d'idees, creació d'històries...»

Cal destacar que a través de la unitat de programació oferim una **atenció acurada a la diversitat**, sempre des d'una perspectiva lúdica. Hem vist com als infants nouvinguts i a les famílies nouvingudes se'ls facilita l'**adaptació**, procuram organitzar la visita al centre més endavant, quan la competència lingüística ja està més avançada. I, si és necessari, adaptam les activitats o fins i tot podem convidar qualcú que ens ajudi a traduir-les. A vegades, la mediadora cultural ens ha hagut d'aportar la seva ajuda. És així que reben un tracte personalitzat de caire afectiu, es percep que el que ens importa són les bones relacions i el respecte mutu. La diversitat a l'aula no tan sols no és un inconvenient sinó tot al contrari, un enriquiment.

La convivència en el grup suposa un enriquiment personal a partir de les experiències compartides (aprendre dels altres i amb els altres). Com a educadores hem d'analitzar i aprofitar la diversitat existent a la nostra aula i comunitat educativa, i acollir les identitats i

possibilitar l'aprenentatge compartit de característiques personals, d'hàbits, d'estratègies i d'actituds, des dels nostres papers de models, de promotores d'experiències, de transmissores de valors (propis i de les famílies) i de canalitzadores de la convivència dins el grup. A través de la relació amb els altres infants es descobreix com a subjecte i construeix la seva personalitat. Per adequar la seva intervenció als diferents nivells d'aprenentatge i de desenvolupament intentam recollir la informació necessària sobre els infants i el seu context sociofamiliar, a fi de conèixer i **comprendre la seva història personal**. També hem d'acollir els interessos i inquietuds dels infants. Els hem d'escoltar, atendre'n les aportacions i adequar les tasques, dosificant-les i ajustant-les al grau d'exigència i d'ajuda i al protagonisme que atorguen a cada infant. L'hem d'incitar i li hem d'oferir propostes de treball obertes que permetin diversitat d'itineraris d'aprenentatge.

Cada infant és únic: L'escola acull tots els infants, amb ritmes i estils d'aprenentatge diferents, amb capacitats diferents, amb actituds diferents, amb aptituds diferents, i amb formes diferents de relacionar-se i d'adaptar-se a un nou context social: «Al mateix temps, la presència de la diversitat a l'escola i a l'aula és font d'una inestimable dinàmica de relacions i d'interacció que constitueix, per a tots, una ocasió de maduració. Educar en la diversitat implica concebre l'educació de forma àmplia, oberta i flexible; significa dissenyar activitats d'aprenentatge i d'avaluació que respectin els diferents ritmes evolutius i d'aprenentatge, i que atenguin les diferències lingüístiques, socials, culturals i personals que esdevenen dins l'aula; activitats que connectin amb les idees i coneixements previs i que incloguin la gestió del temps i de l'espai de forma holística però flexible, sempre amb el referent de les fites marcades al propi currículum.»

Família i escola: mitjançant aquesta proposta s'estableixen unes relacions en termes de cooperació, i no només de participació. La comunicació fluida i l'intercanvi habitual d'informació entre una part i una altra són fonamentals, especialment en els primers anys de l'etapa, com també ho és la necessitat de compartir pautes comunes d'actuació. Consideram que el paper d'educadores és de cooperadores i no per damunt ni per davall dels familiars, tutors o responsables. En aquest sentit, és important la nostra capacitat, com a mestres, i la de l'escola. Tots junts han d'acollir els infants i les seves famílies de forma personalitzada, i fer-se càrrec de les seves emocions i les de la família, en el moment de la separació i de la construcció de noves relacions amb els companys i amb altres adults: «L'escola ha de comptar amb un model acurat d'acolliment als infants i famílies que s'incorporen a l'escola, partint d'un projecte d'adaptació que compti amb la participació activa de les famílies.»

Podem puntualitzar que l'aula ens determinarà una mica la manera de fer explícit el tractament espacial, és a dir, podem fer un plafó simplement o també completar-lo amb una taula que ens servirà per determinar l'espai, racó del nostre protagonista. Serà un espai on posarem el títol del racó/plafó amb lletres ben visibles, ben igual que també hi afegirem el nom propi de l'infant, a fi de reforçar la percepció visual (associacions de lletres, similituds i diferències entre lletres i paraules...) i el seu reconeixement posterior. I com ja hem anat exposant en l'apartat de les activitats, en acabar, es poden fer altres murals, llibres per a la biblioteca..., amb tot el material que obtenim de l'activitat, per exemple, el llibret de nosaltres, el llibre dels oficis, etc.

5. RESULTATS I AVALUACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

Aquesta programació l'hem adaptada al nou currículum.

En aquesta unitat didàctica observam la resposta actitudinal dels nostres protagonistes: la il·lusió, l'expressió de sentiments, la iniciativa, el gaudi del fet de ser protagonistes, la

responsabilitat... S'estableixen vincles d'afecció entre la família i l'escola, això també implica fer-ho entre nosaltres com a educadores i els nostres alumnes. Es tracta de compartir uns valors. Els tutors o pares tenen una oportunitat per dedicar un «temps especial» al seu fill, amb qui comparteixen jocs i emocions.

Els inconvenients que a vegades trobam és que les famílies no mostren una actitud de cooperació o, simplement, no poden assistir a les sessions. Veim que en aquest cas els infants afectats se senten trists o discriminats. Però hem de dir que són molt poques les famílies que no participen en l'activitat. És més, sempre hi ha familiars, tal vegada, no tan directes, que volen venir a estar una estona amb nosaltres, a gaudir. I us podem assegurar que després del primer dia de visita dels familiars les relacions canvien per complet: milloren, es tornen especialment afectuoses i la mirada dels infants es torna molt més brillant.

Podem dir que és tal la satisfacció que ens ha proporcionat, que encara que actualment nosaltres no treballem juntes, seguim efectuant la unitat del nostre protagonista, per tant, podem afirmar que és totalment adaptable a qualsevol centre. També per aquestes característiques, altres companys l'han poguda seguir i altres han demostrat interès per fer-la, talment, al seu centre educatiu. Encara que està programada per a educació infantil, consideram que també es pot dur a terme a qualsevol etapa educativa, perquè l'autoestima, els nexes d'unió entre la família i l'escola, els trets d'identitat d'un individu..., com pugui ser un alumne, sempre cal potenciar-los i tenir-los en compte.

L'avaluació de l'experiència és altament satisfactòria, tant per a nosaltres (que consideram que ens aporta molt bons resultats, perquè les nostres necessitats d'autorealització —com a persones adultes que som— es veuen satisfetes), com per a la tasca docent (amb el reconeixement que sentim de les famílies i també de l'equip de companys —tant de l'equip directiu com de les altres etapes—). Tot, en conjunt, ens ajuda molt perquè sigui una tasca més agradable i, en definitiva, més plena.

Quan vàrem decidir posar en marxa aquesta programació, ja sabíem que hi havia programacions molt semblants, però que no ens acabaven de convèncer. Juntament amb aquestes, el currículum i altres articles i llibres que havíem llegit sobre la importància d'augmentar i reforçar l'autoestima, així com tot el que es relaciona amb la intel·ligència emocional, decidírem donar-li una nova estructura, un nou plantejament, amb moltes ganes i il·lusions, i amb el suport en tot moment de les companyes i de l'equip directiu, posàrem en funcionament, durant el curs 2001-2002, «El nostre protagonista».

Com a iniciadores d'una nova etapa al centre on començàrem a fer feina plegades, el CEIP Son Ferriol, ens sentim molt orgulloses de veure que forma part de les línies d'identitat del centre i que actualment s'hi du a terme (encara que ja no formem part de l'equip). Nosaltres, per la nostra part, continuam amb la programació anem on anem, i així es crea un nexa d'unió entre nosaltres (per què no?) i entre tots i totes els que hem compartit tantes emocions i projectes de futur.

6. DATA D'INICI I FINALITZACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA EDUCATIVA

Des del curs 2001-2002 fins al 2006-2007, al CEIP Son Ferriol encara continuam en els centres on trebal·lam actualment adaptant la programació «El nostre protagonista» a les circumstàncies i característiques de cada centre.

7. BIBLIOGRAFIA

Antón, M. (2007). *Planificar la etapa de 0 a 6*. Barcelona: Graó.

Brazelton, B.; & Greenspan, S. I. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia*. Barcelona: Graó.

Comellas, M. J. (2009). *Família i escola: compartir l'educació*. Barcelona: Graó.

Decret 71/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació infantil a les Illes Balears.

Ferland, F. (2008). *Guia per a pares desbordats i sense energia*. Barcelona: Graó.

Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.

Per citar aquest article:

Torres Canet, A. & Alemany Garrido, M. L. (2013). El nostre protagonista. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa a les Illes Balears*, 3, 138-148. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-3/pdfs/art10.pdf>

Utilització de les TIC a l'educació infantil

Utilización de las TIC en la educación infantil

ICT Use in Preschool Education

Dolors Pons Borràs, dpons1@educacio.caib.es

Catalina Serra Cardona cataserra@castelldesantaagueda.com

M. Àngels Febrer Torres ninesfebrer@castelldesantaagueda.com

Àngels Pons Sans apons5@educacio.caib.es

CEIP Castell de Santa Àgueda

Resum

Es descriu una proposta pedagògica per introduir l'ordinador en el currículum de l'educació infantil. La metodologia duta a terme segueix un procés globalitzador fonamentat en principis d'aprenentatge significatiu. S'estudiaren els coneixements previs dels alumnes i es realitzà un plantejament de la tasca atenent les necessitats individuals de cada nen i nena. Es conclou que les TIC han estat elements mediadors a l'hora de treballar aspectes com l'aprenentatge de les matemàtiques, la lectoescriptura, la comunicació, l'escriptura i el desenvolupament del llenguatge oral.

Paraules clau

Educació Infantil, Tecnologies de la Informació i la Comunicació, Currículum Educatiu, Comunicació.

Resumen

Se describe una propuesta pedagógica para introducir el ordenador en el currículo de la educación infantil. La metodología llevada a cabo sigue un proceso globalizador basado en principios de aprendizaje significativo. Se estudiaron los conocimientos previos de los alumnos y se realizó un planteamiento de la tarea atendiendo a las necesidades individuales de cada niño y niña. Se concluye que las TIC han sido elementos mediadores a la hora de trabajar aspectos como el aprendizaje de las matemáticas, la lectoescritura, la comunicación, la escritura y el desarrollo del lenguaje oral.

Palabras clave

Educación Infantil, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Currículum Educativo, Comunicación.

Abstract

This article describes a pedagogical proposal designed to incorporate the use of computers in preschool curricula. The methodology carried out was a comprehensive process based on meaningful learning principles. The students' previous knowledge of the ICTs was examined and a task approach was defined in keeping with the individual needs of each child. The study concludes that the Information and Communication Technologies served as intermediary tools when working on mathematics, reading and writing, communication, and written and oral language development.

Keywords

Preschool Education, Information and Communication Technologies, Educational Curriculum, Communication.

1. JUSTIFICACIÓ

El projecte presentat a continuació es desenvolupa any rere any al CP Castell de Santa Àgueda, situat al bell mig de l'illa, concretament al poble de Ferreries. No és una escola molt gran, però actualment, en el curs 2008-2009, hi ha devers 248 alumnes i al cicle d'educació infantil hi ha desdoblats els cursos de 4 i 5 anys amb un total de 84 alumnes.

Es pretén que l'ordinador sigui una eina més a les classes i formi part del dia a dia a l'aula. No es tracta d'abandonar el que es feia fins ara i substituir-ho per aquestes noves tecnologies. Es tracta d'integrar-ho dins el currículum, és a dir, utilitzar aquesta tecnologia com un recurs didàctic en l'ensenyament de diverses àrees curriculars com ara, escriure cartes a través del correu electrònic i practicar així la lectoescritura; redactar notícies per posar al bloc, ja siguin escrites o gravades, per practicar el llenguatge oral, i també crear contes digitals, i així practicar el dibuix, el llenguatge escrit i oral, etc.

El convenciment és tal, que actualment s'ha inclòs en el Projecte Curricular i a la Programació d'Aula (PGA) de cada curs la justificació i propostes envers les tecnologies de la informació i comunicació (TIC), a més, l'equip de cicle es reuneix periòdicament per programar i dissenyar

diferents estratègies d'ensenyament-aprenentatge i analitzar i dur endavant tots aquests treballs. També s'ha penjat una pàgina web en què els pares i mares poden seguir el procés dels diferents projectes: <<http://www.castelldesantaagueda.com/>> , i des de la qual poden veure els blocs fets per cada classe.

Es pensa que la formació dels mestres és important i que es necessita una formació en aquestes tècniques, però no es tracta de ser grans tècnics informàtics, de fet l'equip està format per persones amb diferents graus d'assoliment de les noves tecnologies. El que és clar és que és molt important un treball en equip, un treball en què els mestres no tinguin por de compartir el que saben o el que fan, aportant idees i feina.

Per tot açò, creim que és molt important treballar a l'aula:

1. El racó de l'ordinador
2. El correu electrònic a través d'un personatge virtual
3. Les notícies a través del bloc de la classe
4. Els contes digitals

2. OBJECTIUS

Com que la nostra metodologia és globalitzadora, els objectius d'aquest projecte són els mateixos que els del nostre projecte curricular. Aquests objectius els especificam a continuació:

LLENGUATGE ARTÍSTIC

1. Dibuixar la figura humana i representar-ne les parts principals.
2. Expressar-se lliurement a través del dibuix utilitzant diferents tècniques.
3. Expressar-se a través del dibuix creatiu utilitzant diferents tècniques.
4. Adquirir precisió en el traç.

LLENGUATGE ORAL

1. Treballar la conversa per tal que a final de cicle el fillet sigui capaç de fer una explicació coherent i sigui capaç de seguir un fil conductor.
2. Treballar el vocabulari d'ús quotidià.
3. Treballar els fonemes per tal que a final de cicle el fillet sigui capaç de pronunciar-los tots de forma correcta.

LLENGUATGE ESCRIT

1. Arribar a la fase alfabètica a final de cicle.
2. Reconèixer totes les grafies en lletra de pal i lligada durant el cicle.
3. Iniciar-se en la lectura.

LLENGUATGE MATEMÀTIC

1. Reconèixer i escriure (sense model) la grafia dels nombres adequats a cada edat.
2. Associar la quantitat i la grafia.
3. Saber la sèrie numèrica adequada a cada edat.
4. Reconèixer les formes geomètriques: rodó, quadrat, triangle i rectangle.
5. Seguir correctament una sèrie de diferents elements.
6. Resoldre petits problemes de càlcul mental.

CONeixEMENT DEL MEDI

1. Conèixer i treballar les característiques dels animals i les plantes de l'entorn.
2. Conèixer les característiques més significatives de cada estació.
3. Conèixer i saber-se orientar en les diferents dependències de l'escola.
4. Conèixer els principals grups socials als quals pertany: família, escola, poble...
5. Conèixer els oficis més propers al seu entorn.
6. Conèixer i diferenciar els diferents habitatges que hi ha al poble.
7. Reconèixer els objectes principals del seu entorn.

Ara bé, els objectius concrets que treballam a través d'aquests projectes amb relació a les TIC són els següents:

LLENGUATGE AUDIOVISUAL I NOVES TECNOLOGIES

1. Iniciar-se en l'ús d'alguns instruments tecnològics com a elements de comunicació (ordinador, càmera, escàner, impressora, reproductors de so i d'imatge i Internet).
2. Tenir consciència de la necessitat d'un ús adequat de les noves tecnologies.

3. Iniciar-se en la utilització de diferents programes educatius (processador de text, Tux Paint, Clic...).
4. Mostrar interès per la interpretació de missatges, textos i relats orals i escrits produïts per mitjans audiovisuals (pel·lícules, dibuixos animats, jocs d'ordinador, cartes rebudes per correu electrònic, blocs...).
5. Iniciar-se en les possibilitats d'Internet com a eina de recerca d'informació i de comunicació.

Alfabetització tecnològica

1. Usar el ratolí per assenyalar i clicar.
2. Iniciar i tancar l'ordinador.
3. Usar el teclat.
4. Imprimir clicant a la icona d'imprimir.
5. Reconèixer i usar diferents icones.



Figura 1. Infant emprant l'ordinador.

Instruments de treball intel·lectual

1. Prendre consciència de la possibilitat d'obtenir informació a través de mitjans electrònics.
2. Col·leccionar, classificar, ordenar i seriar diferents tipus d'objectes.
3. Confeccionar una imatge utilitzant un programari de dibuix senzill.
4. Explicar el procés de treball amb l'ordinador i indicar les eines utilitzades.
5. Accedir a informació que es trobi en suport CD-ROM.
6. Crear, accedir i editar una o més frases amb un processador de text senzill.

Eina de comunicació

1. Fer comparacions simples entre el telèfon, el correu, el bloc.
2. Establir una comunicació senzilla entre alumnes de diferents classes, personatge expert, pares...

Control i modelització

1. Seguir instruccions.
2. Emprar jocs senzills de simulació o d'aventura.

3. METODOLOGIA

La metodologia que durem a terme tindrà un enfocament globalitzador, fonamentat amb els principis de l'aprenentatge significatiu. Sempre es tindran en compte els coneixements previs dels alumnes, s'intentarà fer la feina de la manera més individualitzada possible atenent les necessitats de tots els fillets i filletes.

Sempre s'ha de tenir en compte la diversitat que trobam dins l'aula, i que parlem de fillets que en tot moment han de rebre estímuls i motivacions en el procés d'ensenyament-aprenentatge, ja sigui mitjançant recursos i eines com a través de les noves tecnologies o els mètodes tradicionals.

En el cas dels alumnes amb necessitats educatives especials es té en compte el suport de la mestra +1, però en moltes d'aquestes activitats no és necessària l'adaptació curricular perquè són procediments molt rics i tots tenen suports auditius i visuals que s'adapten a cada un dels nivells de la classe.

Per motivar els diferents projectes i unitats didàctiques que es duen a terme dins l'aula s'utilitzarà la correspondència al bloc, en forma de cartes, a través d'un personatge virtual anomenat Frederic Smol. També s'usarà el bloc de la classe com a eina de comunicació amb els pares i mares, com a eina per treballar la lectoescriptura (picar la carta a l'ordinador) i el llenguatge oral (gravacions en vídeo o en reproductors de sons).

En Frederic per als infants és un follet molt savi que viu en un bosc i ens ajuda amb els projectes i altres dubtes. En canvi, per a les mestres, en Frederic és un personatge creat per elles mateixes amb la intenció de motivar els alumnes a aprendre amb il·lusió i passant-s'ho bé. Les mestres són les que dissenyen el personatge virtual i adapten les imatges a cada projecte, són les que fan les veus d'en Frederic, i també les que guien un poc el fil conductor de les experiències.

4. RESULTATS

El racó de l'ordinador

Per a la integració de les TIC a les aules d'educació infantil tenim dues alternatives organitzatives:

1. El racó de l'ordinador¹.

¹ En aquesta presentació queda resumit com treballam al racó de l'ordinador: <<http://juquemamblesparaules.blogspot.com.es/p/el-raco-de-lordinador.html>>

2. L'aula d'ordinadors.

Les dues opcions haurien de ser complementàries i hem de cercar l'opció que més s'adeqüi a les activitats o procediments que s'han de dur a terme. Ara bé, com que les nostres aules estan organitzades per racons de joc i de treball i tenen en compte les característiques psicoevolutives dels fillets i filletes d'educació infantil, pensam que el racó de l'ordinador és la millor opció a l'hora d'integrar l'ús de les TIC en el nostre currículum.

El racó de l'ordinador afavoreix:

1. Adequar el ritme d'aprenentatge de cada escolar.
2. Familiaritzar els infants, des de molt petits, amb l'ordinador i altres eines multimèdia. La integració de l'ordinador a l'aula en un entorn més proper, en què els alumnes fan la major part de la seva activitat.
3. Un sistema de treball actiu, en què l'alumne interacciona amb l'ordinador.
4. Desenvolupar la memòria visual i auditiva.
5. Desenvolupar la capacitat d'anàlisi i síntesi.
6. Desenvolupar la discriminació visual i auditiva.
7. L'atenció, l'observació i el raonament.
8. El treball de la lectura i escriptura, conceptes numèrics i geomètrics.
9. Desenvolupar la capacitat d'identificar colors, imatges...
10. Desenvolupar estratègies generals d'exploració i regulació de l'activitat.
11. El desenvolupament autònom mitjançant la interacció amb l'ordinador.
12. El caràcter globalitzat i interdisciplinari del procés d'aprenentatge, que el tindran a l'abast en tot moment.
13. El treball del llenguatge oral, en què la seva veu actua de corrector.
14. La interacció entre els alumnes a l'hora de compartir l'ús de l'ordinador. La col·laboració en el treball conjunt esdevé un gran enriquiment personal i cognitiu entre iguals.

On col·locam el racó de l'ordinador?

Hem de col·locar l'ordinador en una zona àmplia, airejada, on la mestra pugui veure el que fa l'alumne en el racó, però a la vegada hauria d'estar disposat de manera que l'educador ho pugui veure tot des d'una mirada perifèrica, tenint en compte els casos en què necessiti asseure's al costat de l'alumne.

La col·locació de l'ordinador està moltes vegades condicionada pel lloc on tenim els endolls. Podem utilitzar allargadors que ens permetin posar-lo al lloc que trobem més adient, però hem de tenir en compte:

1. Que el cable no passi per enmig de l'aula.
2. Que el cable estigui protegit per evitar que els fillets i filletes puguin accedir-hi.

Hem de procurar que les condicions de llum siguin adequades. El més important és que la claror de les finestres no incidisqu directament sobre la pantalla, i que no s'hi situï tampoc darrere, per evitar que li arribin reflexos directes de la llum que en dificultin i distorsionin la visió correcta, que podria produir en els alumnes cansament visual. Si així i tot no ho podem aconseguir, podem posar cortines, taulons o mobiliari que evitin, en la mesura possible, aquests reflexos del monitor. És important comprovar la incidència de la llum des de la visió de l'infant, ja que són ells els que l'utilitzaran.

Hem de cercar una ubicació que oferesqui una bona acústica. Si trobam que el soroll de l'ordinador pot arribar a molestar la resta del grup-classe, ja que funcionen altres racons al mateix temps, podem utilitzar els auriculars.

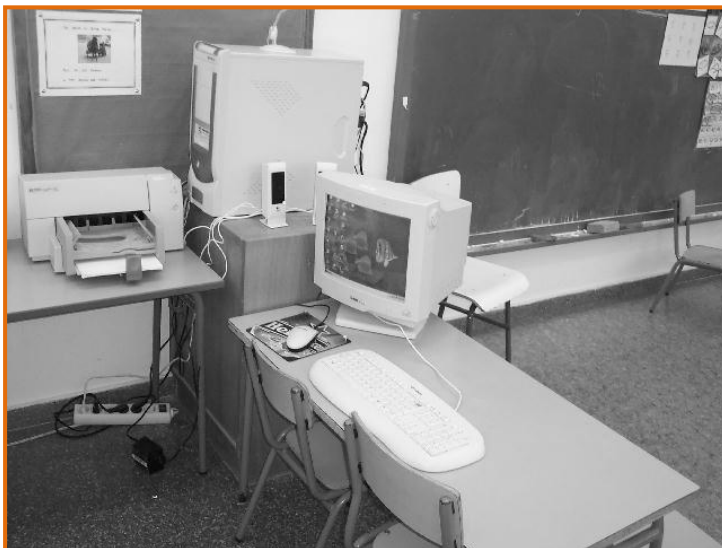


Figura 2. Ubicació de l'ordinador a l'aula.



Figura 3. Distribució de la impressora i l'escàner a la taula de treball.

Mobiliari

L'ordinador ha d'estar situat sobre taules adequades als fillets i filletes. Les cadires han de permetre que estiguin asseguts en una postura correcta i no forçada. La taula ha de ser suficientment ampla per poder permetre la col·locació de tots els elements que s'han d'utilitzar, i s'ha de pensar deixar un espai per al material complementari, que serà diferent segons l'activitat que es dugui a terme, per exemple, papers, llapis...

Convé que la impressora i escàner estiguin visibles per a l'alumne, ja que també són eines que s'han d'utilitzar per a la integració de les TIC a l'aula. La millor manera d'aprendre a utilitzar les eines multimèdia és utilitzant-les, per això s'ha de permetre que els fillets i filletes manipulin, explorin i investiguin per ells mateixos sense por, que pugin espenyar o fer malbé aquestes eines...

Teclat i ratolí

Utilitzam el teclat i el ratolí convencionals. Ara bé, posarem gomets a les tecles del teclat que utilitzam més. Un gomet amb la imatge d'una goma a la tecla d'esborrar. Un gomet a la tecla de retorn i un gomet de color blanc a la barra espaciadora.

Alguns alumnes ja sabran utilitzar el teclat, és a dir, pitjaran una tecla i acte seguit alçaran el dit, però també trobarem un grup més o manco gran que pitjaran la tecla i hi deixaran el dit recolzat. Amb el temps aprendran a calcular la pressió necessària per fer el que realment volen fer i no omplir la pantalla de lletres.

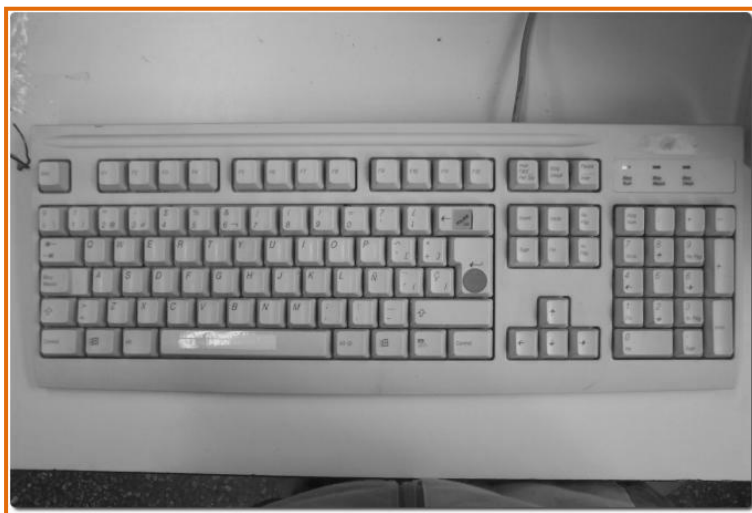


Figura 4. Senyalització de les tecles més emprades en el teclat.

A fi de fer més lenta la velocitat de repetició a l'hora de pitjar les tecles i ajudar els nostres alumnes amb la utilització del teclat, podem fer el següent:

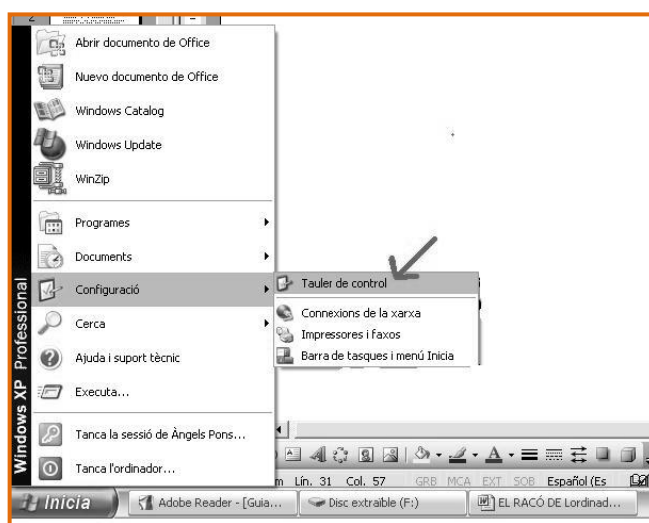


Figura 5. Accés al tauler de control.

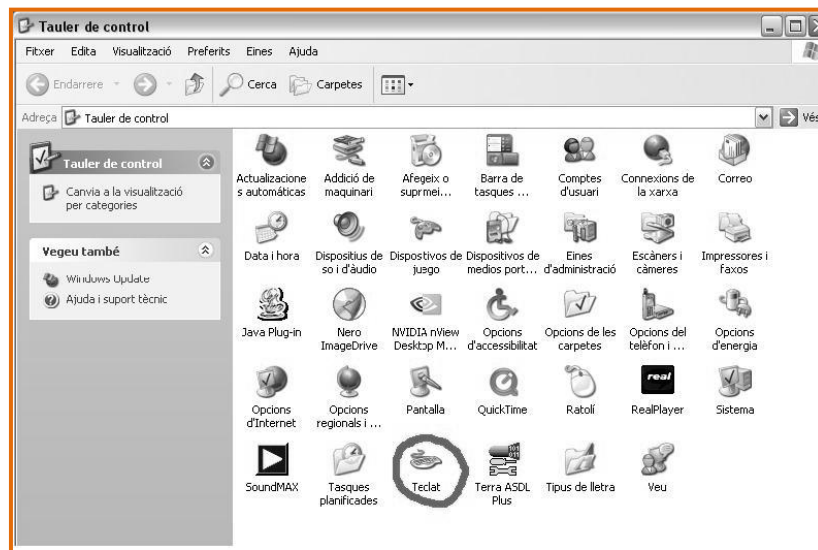


Figura 6. Seleccionar on diu «teclat».

Una volta pitjat dues vegades a sobre el teclat, sortirà una pantalla semblant a aquesta. Després s'hi haurà de posar el temps entre repeticions, ben devora d'allà on diu «llarg», i la velocitat de repetició al més a prop possible de «lenta». Aquests paràmetres es poden anar canviant a mesura que els fillets i filletes dominen més l'ús del teclat.

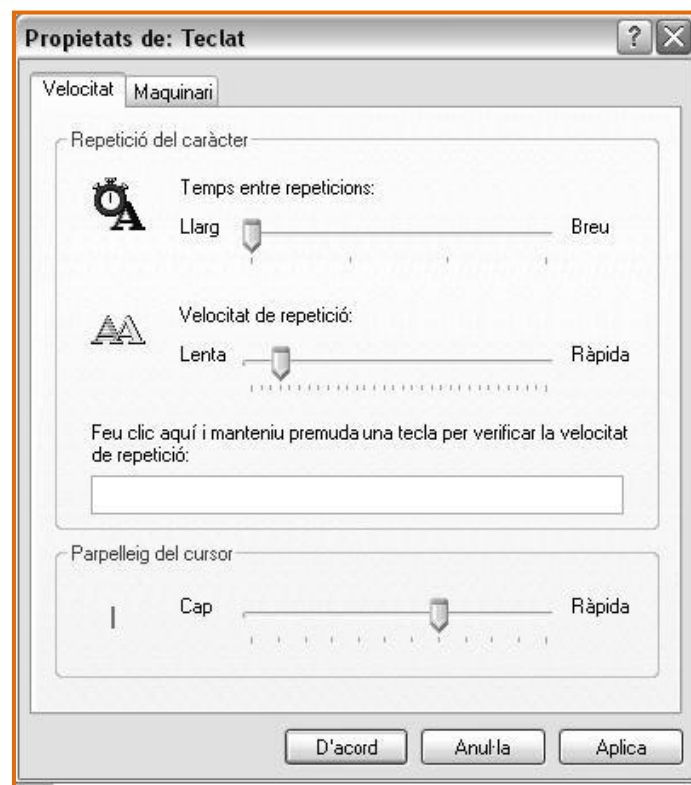


Figura 7. Configuració de la velocitat del teclat.

El ratolí també el podem adaptar a les necessitats dels nostres alumnes. Podem configurar el ratolí per a fillets dretans o esquerrans, canviar la velocitat del punter, canviar la icona del cursor, canviar les propietats del cursor...

Per fer-ho seguirem els passos 1 i 2 de l'apartat anterior, però en lloc d'anar allà on hi ha dibuixat un teclat anirem allà on hi ha un ratolí.

Des d'aquesta pantalla (Figura 8) podem anar canviant les diferents opcions. Es tracta de provar i experimentar quines propietats del ratolí són més adequades per al nostre grup d'alumnes.

Col·locarem al ratolí un gomet al botó esquerre (Figura 10) i mirarem que els alumnes hi col·loquin la mà a sobre correctament (Figura 11). El ratolí hauria d'estar rodejat pels dits de l'alumne, que hauria de recolzar el dit índex a sobre el botó on hi ha el gomet.

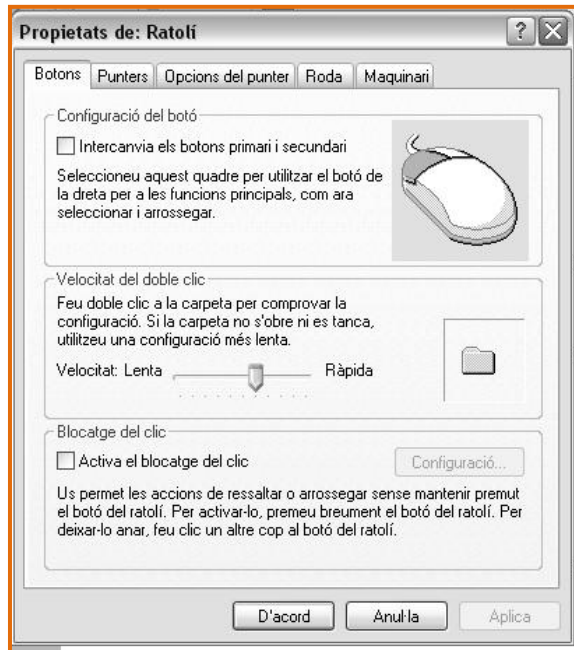


Figura 8. Configuració del ratolí.

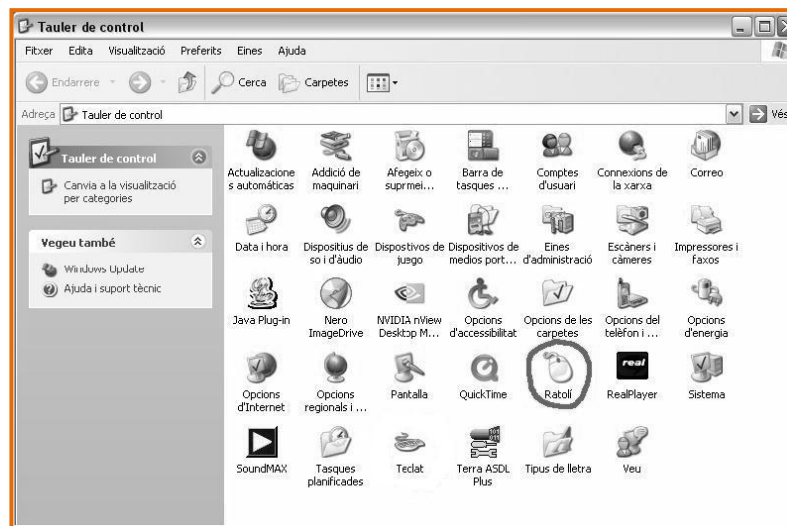


Figura 9. Seleccionar on diu «ratolí».



Figura 10. Gomet al botó esquerre del ratolí.



Figura 11. Posició de maneig del ratolí.

Normes d'utilització del racó de l'ordinador

Els fillets i filletes s'han d'acostumar a veure el racó de l'ordinador com un racó més. De nosaltres depèn que sigui així. El tractament que fem d'aquest racó ha de ser el mateix com qualsevol altre racó que tinguem a dins l'aula.

Per a la introducció d'aquest racó pensam que basta senzillament una breu presentació dels diferents elements que el componen, ja que la utilització d'aquestes eines s'anirà aprenent amb l'ús. També es pot introduir aquest racó o diferents usos que se'n poden fer (Internet, correu electrònic...) a partir d'un conte (*L'ordinador de na Fàtima*, de l'editorial Cruïlla).

Creim convenient, però, que aquest racó tenguí una sèrie de normes, poques, però molt clares, que es penjaran en forma de plafó perquè els alumnes les puguin veure en tot moment.

Aquestes normes serien:

1. Tocar l'ordinador amb les mans netes.
2. Tocar les tecles amb suavitat.
3. Tocar les tecles d'una en una.

Control d'assistència al racó de l'ordinador

El control d'assistència d'aquest racó serà el mateix control que fem en la resta de racons de la classe. Hem de controlar el temps que un mateix alumne passa davant l'ordinador i procurar que tots els alumnes passin per aquest racó. Ara bé, hi haurà activitats de les quals ens interessarà tenir un control més exhaustiu, per això les controlarem amb un quadre de doble entrada.

Tipus d'activitats que podem fer en el racó de l'ordinador:

1. Llistes dels noms de la classe amb lletra de pal i lletra lligada.

2. Llistes de compra.
3. Cartells de normes, hàbits, preus...
4. Llistes de telèfons.
5. Llistes amb la data de naixement.
6. Notes i cartes als pares i mares.
7. Fer un dibuix amb l'ordinador, pensar i inventar un títol, escriure'l i imprimir-lo.
8. Descripció d'imatges: s'insereix una imatge i després se'n fa una breu descripció; s'escriu aquesta descripció, i a la rodona s'exposa el treball als altres companys.
9. Presentar-se. Inserir la pròpia imatge, fer una breu descripció de com són.
10. Fer un carnet, amb foto i amb les dades que es trobin oportunes.
11. Escriure cartes a través del correu electrònic a un personatge virtual.
12. Escriure cartes a través del correu electrònic a altres companys o als pares i mares.
13. Escriure les notícies al bloc.
14. Escanejar imatges de revistes, contes o dibuixos fets pels mateixos alumnes.
15. Fer dibuixos (Paint Tux, Paint...).
16. Gravar les diferents veus dels alumnes: per a un conte, una cançó, una carta, una endevinalla, un clic...
17. Cercar informació sobre algun tema a Internet relacionat amb el que s'estudia a la classe.
18. Localitzar diferents zones del món a través del Google Earth.
19. Comunicar-nos amb els fillets d'altres escoles a través del correu electrònic, el bloc, la càmera web, l'Skype...
20. Dur a terme diferents jocs de clic amb els alumnes: el clic dels noms de la classe, sobre un conte, sobre Ferreries, endevinalles, papallones, l'astronomia, els oficis...
21. Com a simple racó de joc, utilitzant diferents pàgines d'Internet: edu365, Xtec, Educalia... o altres jocs comercials com Pipo, Les 3 bessones, Pingu...



Figura 12. Pantallada d'una activitat amb TIC d'educació infantil.



Figura 13. Activitat de trencaclosques amb TIC per a infants.

Correspondència amb un personatge virtual a través del bloc

S'utilitza la correspondència a través del bloc com un recurs més per escriure i comunicar-se amb en Frederic, un follet que viu al bosc. És un personatge virtual que ens ajuda i motiva per dur a terme els diferents projectes que feim durant el curs com: el cos, els oficis, el reciclatge, el pintor Joan Miró, la prehistòria, l'astronomia...

A més, també ens dona a conèixer les plantes i animals que viuen al bosc, i ens ajuda que els fillets i filletes desenvolupin hàbits i actituds mediambientals adequats i saludables. Tot açò es fa a través de cartes que els fillets van picant a l'ordinador amb l'ajuda de la mestra.

Els avantatges d'utilitzar el bloc són molts: immediatesa de l'acció, la direccionalitat del text, possibilitat de corregir fàcilment, resultat final clar i net...

Procediment que seguim per escriure una carta a en Frederic:

1. Rebem una carta per correu electrònic d'en Frederic, que ens motiva sobre algun tema. Per rebre-la anam en gran grup a l'aula d'ordinadors i a través del canó projector veim i escoltam la carta enviada pel personatge expert. Com que els alumnes són molt petits, vam decidir incloure-hi els arxius de veu del personatge i també algunes imatges, presentacions en Power Point, Flash... (fetes per les mestres); d'aquesta manera s'evita haver de llegir la carta i s'augmenta la motivació.
2. Tots junts a la rodona dialogam sobre la carta que hem rebut d'en Frederic. Després decidim i redactam el que volem explicar. La mestra anota i dona forma a la carta. Després, un a un, els fillets i filletes passen al racó de l'ordinador i amb l'ajuda de la mestra +1 piquen la carta. La mestra els va dictant unes quantes paraules a cadascú, pronunciant de forma molt clara els fonemes. I els fillets segueixen el mètode d'escriptura natural, cerquen i piquen al teclat les lletres dels sons que senten.



Figura 14. Infants treballant en grup davant l'ordinador.



Figura 15. Infant picant les lletres d'una carta.

dilluns, 29 / setembre / 2008

HOLA FILLETS I FILLETES, CARTA 1
HOLA FILLETS I FILLETES DE SA CLASSE DE SES PAPALLONES I DE SES GIRAFES.

VAIG REBRE SA VOSTRA CARTA I VAIG ESTAR MOLT CONTENT DE TORNAR TENIR NOTÍCIES VOSTRES.

SEGUR QUE VOLTROS AQUEST ESTIU VOS HO HEU PASSAT MOLT BÉ ANANT A SA PLATJA O A SA PISCINA.

NOLTROS TAMBÉ HEM ANAT A N'ES RIU A NEDAR PERÒ HEM TINGUT MOLTA FEINA ...
A QUE NO SABEU QUE ENS VA PASSAR?
RE SULTA QUE S'AGUA D'ES RIU ESTAVA CONTAMINADA I ELS PEIXOS S'HAN POSAT MALAL TS. COM QUE JO FAIG FEINA DE GUARDABOSC HE DE VIGILAR QUE TOTS ELS ANIMALS I LES PLANTES ESTIGUIN BÉ. VAIG TENIR SORT QUE NA LLUNA ES DOCTORA D'ANIMALS, ES A DIR VETERINARIA, I ME VA AJUDAR A CURAR TOTS ELS PEIXOS.

VOLTROS A SA CARTA EM DEMANAVEU ELS NOSTRES OFICIS I ARA JA ELS SABEU.

A L'ESCOLA DE FOLLETS JA FA ANYS QUE NO HI ANAM PERQUÉ JA SOM GRANS. ENCARA QUE A CA NOSTRA SEMPRE SEGUIM ESTUDIANT I FENT MOLTA FEINA PER PODER AJUDAR A TOTS ELS ANIMALS I PLANTES DEL BOSC.

VOS ENIO UNES FOTOS PERQUE POGUEU VEURE TOT EL QUE ENS HA PASSAT AQUEST ESTIU.

ESPER QUE ME TORNEU ESCRIURE PREST PERQUÉ M'AGRADA MOLT REBRE NOTÍCIES VOSTRES.

UNA BESADA MOLT FORTA DE FOLLET

MUUUUAAAAA!!

0:00 / 0:00 diShare



authorSTREAM

Figura 16. Exemple carta 1.

L'equip de mestres hem vist que amb aquesta activitat i a través d'aquesta metodologia els fillets i filletes es motiven moltíssim per escriure, i s'adonen de la importància i utilitat de l'escriptura per comunicar-se amb la resta.

El fet de poder veure aquesta correspondència amb en Frederic a través del bloc, permet als alumnes compartir amb les seves famílies els temes i projectes que treballem a l'aula.

Tot açò permet afavorir la comunicació entre alumnes i família, a la vegada que ajuda a desenvolupar millor el llenguatge oral.

En aquests enllaços es poden veure les cartes que s'han fet durant el curs.

dimecres, 8 / octubre / 2008

CARTA 2 DE LES PAPALLONES I GIRAFES
OLA FREDERIC LLUNA I XIN:
NOLTROS SOM SA CLASE DE SES PAPAONES I DE SES GIRAFES.
AS VOSTRU BOSC CE A ARIBAT SA TARDO? O ENCARA ES SISTIU? CE NAU A NEDA AS RIU ?
ACI A FERERIES JA SOM A SA TARDO, CUMENSEN A CAURE FUES, ES SEGEN. CUMENSA A FE UN PUCET DE FRET ES VESPRES I ES MATINS CUAN VENIM A SESCOA.
I VOLTRUS CINA FEINA FEIS A ES BOSC? CE CURAU ALTRES ANIMALS? CINS ANIMALS VIUEN A ES BOSC? CE TENIU MOLS AMICS A ES BOSC?
NOLTROS A SESCOLE SELEBRAM ES ANYS DES TOTS ES FIETS I FIETES. I VOLTRUS CUAN FEIS ES ANYS, CE U SELEBRAU?
ADEU.
UNA BESADA DE SES PAPALLONES I GIRAFES
Enviat per Escola Castell de Santa Àgueda a 16:01 0 comentaris

Figura 17. Exemple carta 2.

El món de Frederic Smol: correspondència d'en Frederic amb les classes de Ses Girafes i Ses Papallones, de 4 anys: <<http://fredericsmol.blogspot.com/>>

El racó Frederic Smol: correspondència d'en Frederic amb les classes de Ses Princeses i Cavallers i Ses Estrelles de Colors, de 5 anys: <<http://fredericsmol1.blogspot.com/>>

Les notícies de la classe

Davant l'interès dels pares i mares per conèixer les activitats i una mica més el dia a dia de les aules, va sorgir la idea de fer un diari de classe en què es recullen les notícies, activitats, sortides... que es duen a terme durant el curs.

En un principi aquest diari es feia només de forma escrita, sobre paper, però aprofitant les noves tecnologies vam crear un bloc, en el qual, els fillets expliquen les activitats que feim a l'aula.

A través d'aquesta activitat treballam tant el llenguatge oral com l'escrit, ja que a vegades les notícies s'expliquen de forma escrita, oral (gravades amb el micròfon) o gravades en vídeo.



Figura 18. Imatge de Frederic Smol. Personatge amb qui el grup realitza la correspondència.

Procediment que seguim per elaborar una notícia:

1. Tots junts a la rodona recordam la notícia o esdeveniment que hem viscut.

2. Consensuam el que volem explicar. Mentrestant, la mestra anota tots els comentaris que fan els alumnes i dona forma a la notícia.
3. Tots els alumnes, un a un, van al racó de l'ordinador i amb l'ajuda de la mestra +1 piquen la notícia que hem redactat. A vegades, aquesta notícia també té algun suport visual, auditiu o de vídeo.
4. Una vegada feta la notícia, es penja al bloc de la classe.

Les mestres, amb l'ajuda d'aplicacions, com ara Slide, Picture Trail, One True Media..., creen presentacions fotogràfiques i de vídeo que fan d'aquestes notícies experiències més visuals i lúdiques. La metodologia que utilitzam a l'hora d'escriure una notícia és la mateixa que la de les cartes amb el personatge virtual (consensuar-ho en gran grup i picar-ho a l'ordinador de forma individual amb l'ajuda de la mestra +1).

Al bloc també s'hi poden trobar imatges, vídeos, dibuixos... i enllaços a jocs i activitats per poder treballar des de casa.

Bloc de la classe Ses Girafes: <<http://classedesesgirafes.blogspot.com/>>

Bloc de la classe Ses Papallones: <<http://sespapallones.blogspot.com/>>

Bloc de la classe Ses Princeses i Cavallers: <<http://classeprincesescavallers.blogspot.com/>>

Els contes digitals

Els contes digitals es fan amb la finalitat que els fillets i filletes coneguin i emprin altres eines i recursos utilitzant les noves tecnologies.

Els contes digitals sorgeixen com una necessitat d'explicar, narrar, contar el que han après, el que han viscut... o simplement una història que ells s'han inventat. A vegades, aquests contes són la cloenda d'un projecte de treball o bé un regal que es vol fer al personatge virtual.

Procediment que seguim per elaborar el conte digital:

1. En gran grup pensam quins personatges poden sortir a la nostra història.
2. Una volta triats els personatges, pensam com poden interactuar entre ells, com poden intervenir i què els pot passar, d'aquesta manera cream el fil conductor.
3. Entre tots i amb l'ajuda de la mestra redactam la història.
4. Feim els dibuixos dels personatges i escenaris que sortiran a la nostra història: animals, plantes, edificis, persones...
5. Amb l'ajuda de la mestra +1 els fillets escanejaran els dibuixos².

² Els dibuixos també es poden fer amb la pissarra digital. Exemple: <<http://juguemamblesparaules.blogspot.com.es/2012/03/es-conte-de-na-marta.html>>

6. Entre tots decidim els diàlegs que tindran els personatges segons cada escena.
7. Amb l'ajuda de la +1 es gravaran aquests diàlegs amb un micròfon i la gravadora de sons.
8. La mestra muntarà la presentació del conte en format Open Office o Power Point.
9. Al mateix temps que es du a terme el conte digital, cada filllet fa el seu conte sobre paper, a través d'unes fitxetes en les quals haurà de dibuixar i escriure les diferents escenes del conte.

La realització d'aquest conte, en el qual es treballa el llenguatge oral, escrit i plàstic, és un projecte d'aula que dura tot un trimestre. S'hi empen diferents eines com: ordinador, escàner, micròfon...



Figura 19. Treball en grup-classe per tal d'escollir els personatges, escenaris i narració del conte.



Figura 20. Dibuix dels personatges i escenaris del conte.



Figura 21. Gravació dels diàlegs i els sons amb l'ajut d'un micro i la gravadora de sons.



Figura 22. Elaboració del conte individual en format paper.



Figura 23. Escaneig dels dibuixos.



Figura 24. Muntatge de la història amb l'editor de diapositives.

Al següent enllaç podeu visualitzar alguns d'aquests contes: <http://www.castelldesantaagueda.com/Nou/contes.htm>.

5. AVALUACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

Pensam que les TIC són unes mediadores excel·lents en processos d'aprenentatge com:

1. L'aprenentatge de la lectoescriptura. Per als fillets i filletes que encara no dominen el llapis, l'ordinador els dóna la possibilitat d'aconseguir textos clars, entenedors i atractius, i augmentar així la pròpia seguretat i autoestima.
2. Els diferents tipus de projecte duts a terme han creat una gran necessitat de comunicació. A més d'escriure cartes amb l'ordinador a través del bloc també s'han creat bústies perquè els fillets puguin donar sortida a la gran necessitat de comunicació que els ha sorgit.
3. També és una eina potent a l'hora de treballar la separació entre paraules (sobretot al grup de cinc anys), on l'ús de la barra espaiadora els fa més conscients de la separació que s'ha de produir entre paraules.
4. El desenvolupament del llenguatge oral. La utilització del micròfon actua com un bon desinhibidor a l'hora de rallar, ja que el micròfon és com una joguina més.
5. No rallam del tema de la immersió lingüística, com a exemple posarem el cas d'un fillet castellanoparlant que havia arribat feia poc a l'escola. Havíem treballat amb l'ordinador la poesia de Nadal, gravant les seves veus.
6. El llenguatge oral ajuda a treballar aspectes com la memorització i l'atenció, en què la seva veu actua de corrector.
7. Augmenta la capacitat de pensar, la percepció i l'orientació, entre d'altres.

8. L'ús d'Internet per a la recerca d'informació sobre els projectes duts a terme fa que els alumnes ja l'incloguin en els llocs on poden trobar informació. A la pregunta típica dels projectes de treball: «On podem trobar aquesta informació?» Sempre (i esperam que per sempre), algú diu: «A Internet».
9. La interacció que es produeix entre els alumnes a l'hora de compartir l'ús de l'ordinador. La col·laboració en el treball conjunt esdevé un gran enriquiment personal i cognitiu entre iguals.

Trobam molt important que abans d'una activitat en conegui el conjunt, la successió de coses que s'han de fer, perquè es pugui organitzar amb més autonomia, implicació i creativitat.

Pensam que la millor definició de la nostra metodologia és que és oberta, hi tenen cabuda totes aquelles experiències i processos que permetin aconseguir tot el que anteriorment hem comentat. Ens agrada anar investigant i provant noves experiències. Pensam que la nostra feina no pot ser rutinària i ha d'anar canviant al llarg del temps. Les TIC, a les nostres aules, són una eina més per aconseguir tot això, per tant, són molt benvingudes.

6. DATA D'INICI I DE FINALITZACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA EDUCATIVA

Les activitats que s'exposen s'han dut a terme durant diferents cursos escolars, i dins un procés de reflexió de cicle sobre la integració i utilització de les TIC a l'educació infantil.

Els materials aportats pertanyen als cursos 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009.

7. BIBLIOGRAFIA

- Alàs, A.; Bartolomé, A. R.; Bautista Vizcaíno, F.; Cabanellas, I.; Contín, S. A.; Esteve, J. M. et al. (2002). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Burgués, C.; Cascajo, R. M.; Vert, D. (2004). Fem servir el correu electrònic a l'aula. *Suplement Guix TIC*, 12, p. 5-6.
- Cases, J. & Torrecasana, M. R. (2006). *Les TIC a l'educació infantil*. Barcelona: UOC.
- Cebrián, M. (coord.). (2001). *Actividades con el ordenador en el aula*. Màlaga: Universidad de Màlaga.
- Grané, M. (1997). ¿Informática infantil? ¿Por qué un ordenador en infantil?. *Aula de Innovación Educativa*, 67, 9-12. Obtingut de: <http://www.lmi.ub.es/te/any97/grane/>
- Martorell, N. (1997). L'ordinador a l'aula d'educació infantil. *Guix*, 233, 9-11.

- Olloui, T. (2006). *TIC en el aula de educación infantil*. Educared, Profesores Innovadores. Obtingut de:
<http://www.educared.net/ProfesoresInnovadores/especiales/verEspecial.asp?id=19>
- Pastor, F. (2004). Amb els ordinadors també aprenem a llegir i escriure. *Guix d'Infantil*, 25, 25-27.
- Quintana, J. (2004). Què s'ha d'aprendre a les escoles en relació amb les TIC?. *Guix*, 305, 9-12.
- Romero, R. (2006). *Nuevas tecnologías en educación infantil. El rincón del ordenador*. Madrid: MAD.

Per citar aquest article:

Pons Borràs, D.; Serra Cardona, C.; Febrer Torres, M. A. & Pons Sans, À. (2013). Utilització de les TIC a l'Educació Infantil. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa a les Illes Balears*, 3, 149-169. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-3/pdfs/art11.pdf>

Taller de teatre. Una experiència didàctica a l'educació infantil

Taller de teatro. Una experiencia didáctica en educación infantil

Performing Arts Workshop: a Teaching Experience in Preschool Education

Catalina García Socías, cgarcia2@educacio.caib.es

Maria Caro Martínez, mariacaro56@hotmail.com

Catalina Serra Arbona, catalina_serra@terra.es

CEIP Pere Cerdà

Resum

L'article descriu una proposta pedagògica sobre representacions teatrals. Aquesta proposta va ser desenvolupada amb alumnes d'educació infantil del CEIP Pere Cerdà de Sóller entre els cursos 2002-2003 i 2008-2009. Els objectius de la proposta van ser: millorar l'expressió comunicativa mitjançant frases de tipus enunciatiu, interrogatiu i exclamatiu; observar, analitzar i verbalitzar les característiques dels personatges de l'obra; retenir gestos i moviments del personatge sobre l'escenari, desenvolupar el llenguatge gestual, etc. L'argument de les obres es basa en contes clàssics i de literatura local. Es detallen aspectes a considerar a l'hora de preparar l'*attrezzo* i s'aporta un històric de les representacions teatrals iniciades des del curs 2002-2003.

Paraules clau

Teatre Escolar, Conte, Educació Infantil, Expressió Oral, Treball en Equip.

Resumen

El artículo describe una propuesta pedagógica sobre representaciones teatrales. Esta propuesta fue desarrollada con alumnos de educación infantil del CEIP Pere Cerdà de Sóller entre los cursos 2002-2003 y 2008-2009. Los objetivos de la propuesta fueron: mejorar la expresión comunicativa mediante frases de tipo enunciativo, interrogativo y exclamativo; observar, analizar y verbalizar las características de los personajes de la obra; retener gestos y movimientos del personaje sobre el escenario; desarrollar el lenguaje gestual, etc. El argumento de las obras se basa en cuentos clásicos y de literatura local. Se detallan aspectos a considerar a la hora de preparar el atrezzo y se aporta un histórico de las representaciones teatrales iniciadas desde el curso 2002-2003.

Palabras clave

Teatro Escolar, Cuento, Educación Infantil, Expresión Oral, Trabajo en Equipo.

Abstract

This article describes a pedagogical theatre performance proposal that was carried out with public preschool students from the CEIP Pere Cerdà School in Sóller, Mallorca, between the 2002-2003 and 2008-2009 academic years. Among other objectives, this proposal set out to improve oral communication through the use of declarative, interrogative and exclamatory sentences; observe, analyse and verbalise the traits of the characters in the play; retain the gestures and movements of the characters on stage; and develop body language. The stories of the plays performed were based on classic fairy tales and the folk tales of local literature. This study additionally notes the different aspects to be taken into account when preparing stage props and sets, while also offering a review of the plays performed as of the first year of the project, during the 2002-2003 academic year.

Keywords

School Theatre, Tales, Preschool Education, Oral Expression, Teamwork.

1. INTRODUCCIÓ

El «Taller de teatre» és un iniciativa de l'equip de mestres d'educació infantil del CP Pere Cerdà. Es va iniciar en el curs 2002-2003, i des de l'inici fins ara l'hem duit endavant i l'hem adreçat a tots els alumnes d'educació infantil del nostre centre, com també a les mestres d'aquest cicle, que, juntament amb alguns especialistes, el duen a terme.

Des de la perspectiva dels anys, ens hem adonat que aquesta experiència didàctica ens ha donat moltes satisfaccions, tant als mestres com als alumnes.

Els infants gaudeixen moltíssim d'aquesta experiència. Per a ells és tan engrescador que quan acaben de fer la seva obra demanen quan tornaran a fer teatre. Aquest és el motiu pel qual pensam que seria bo que altres escoles poguessin conèixer l'experiència i dur-la a terme.



Figura 1. Des del començament, hem triat contes o històries més aviat clàssics; també hem volgut que tenguessin a veure amb l'entorn natural i amb exemples de valors humans de solidaritat i bona convivència.

2. QUÈ ÉS EL «TALLER DE TEATRE»?

Durant el curs es duen a terme tres obres de teatre, una per trimestre i per cada un dels cursos d'educació infantil. Així, el primer trimestre són el grup classe de 5 anys, el segon trimestre el grup classe de 4 anys i el tercer trimestre el grup classe de 3 anys.

Hi ha un mestre encarregat del taller (generalment el mestre +1) que rep l'ajuda del mestretutor del grup classe al qual li toca preparar l'obra de teatre. Els altres mestres de cicle sempre hi col·laboren, juntament amb alguns especialistes (com els de música).

Durant el trimestre es faran totes les feines necessàries per poder escenificar el conte escollit. Una vegada està tot enllestit, s'ha de preparar el vestuari, el decorat, la posada en escena, etc. Després es decideixen els dies de les representacions.

Les obretes s'escenifiquen dues vegades: la primera, davant tots els infants de l'escola, i la segona, davant pares i familiars.



Figura 2. La nostra escola, des del 2001, fa feina en un projecte mediambiental que anomenam “Què pot fer l'escola per ajudar el medi ambient?”. És per això que tots els escenaris els hem construït amb material reutilitzat: cartons d'embalatges, plàstics, llençols, etc.

3. LA PREPARACIÓ DEL TALLER. COM FEIM UNA OBRA DE TEATRE? METODOLOGIA

3.1. TRIA DEL CONTE

La mestra encarregada del taller proposa un o més contes adients per a l'edat dels infants que han de dur a terme l'aventura. Algunes vegades són els alumnes els que trien el conte que volen representar i d'altres és el mestre qui decideix i presenta el conte (sobretot si el conte és inventat).

3.2. ELABORAM EL GUIÓ DEL CONTE

Una vegada decidit el conte que es vol representar, el mestre del taller escriu el guió teatral, en modifica la història inicial i hi introdueix els elements i personatges perquè cada infant tengui un paper a l'obra (personatges centrals, personatges secundaris, cors, personatges simbòlics, elements de la natura, etc.).

3.3. CONTAM EL CONTE

Una vegada enllestit el guió, es contarà el conte a tota la classe i es procurarà no modificar les frases i expressions que després hauran de memoritzar.

3.4. QUI VULL SER?

Després, i en una altra sessió, escoltaran el conte per segona vegada i es farà una llista de personatges amb la finalitat que cada un dels infants triï el personatge que vol interpretar. La mestra pot fer suggeriments en funció de les habilitats de cadascú.

4. VESTUARI I DECORATS

Una vegada que cada nin/nina té el seu personatge, el mestre haurà de:

- Pensar i proposar els diferents elements que vestiran l'escenari: els decorats.
- Pensar i proposar els diferents vestits i complements de cada un dels personatges.
- Pensar com serà la posada en escena dels personatges: lloc que ocuparan damunt l'escenari, com entraran i sortiran d'escena, etc.
- Una vegada això estigui resolt, ja podran començar els assaigs i els tallers per confeccionar els decorats.
- Enviar una circular als pares per informar de l'obra de teatre que els fills preparen.

5. COMENÇAM ELS ASSAIGS

El primer que feim és treballar els diàlegs d'una mateixa escena individualment, per parelles o en grup, per tal de memoritzar el seu paper. Aquesta passa la feim diverses vegades i en dies diferents, fins que veim que els infants comencen a interioritzar el que han de dir i fer.

En aquests moments és quan a vegades feim modificacions al guió original, perquè els nins espontàniament modifiquen l'expressió utilitzant paraules que per a ells són més senzilles i properes. Després d'aquest pas, el guió queda adaptat als infants naturalment i espontàniament.

Una vegada hem assajat les diferents escenes per separat feim assaigs ajuntant dues o tres escenes.

Finalment assajam tots plegats, procurant des de la primera vegada, fer la posada en escena tal com l'haviem prevista (entrades, sortides d'escena, col·locació dels personatges, etc.). Aquest punt és molt important perquè si es canvia algun element els nins es desorienten molt, moltes vegades són ells mateixos que et diuen que no era així.

El fil del conte el du el narrador, que sol ser el mestre-tutor del grup d'infants que fa l'escenificació.

A vegades, els nins de cinc anys poden començar a fer de narradors o ajudar en certs moments el narrador principal.

6. LA MÚSICA

A totes les obres sempre hi posam temes musicals de fons i cançons. Aquestes cançons poden ser conegudes o bé inventades, sol ser un treball conjunt de la mestra del taller (la lletra) i la mestra de música (escriptura musical). Us n'adjuntam uns exemples.

La música de fons sol ser quasi sempre clàssica, sol aparèixer en diferents moments: quan entren els actors i les actrius, abans de començar la narració, quan canvia una escena, etc.

Pensau que és una part fonamental de l'obra de teatre.

7. D'ON TREIM EL CONTE?

Els contes que hem anat triant al llarg d'aquests anys tenen diferents procedències. Analitzem-les:

- **Contes clàssics:** aquests tipus de contes els hem utilitzat moltes vegades, pensam que és un recurs molt enriquidor i és important no perdre'ls; és part de la nostra cultura literària. A l'hora d'escriure els guions d'aquestes obres, no ens cal consultar cap llibre perquè els tenim molt interioritzats i els reescrivim a partir d'aquests records (com ens els contaven la mare, el pare o la padrina). Els nins també viuen aquests contes d'una manera molt emotiva i sentida. Són per exemple:



Figura 3. La música és un element molt important dins tota obra teatral. L'ajuda de l'especialista de música es fa imprescindible.

Els tres porquets, Na Caputxeta, Les set cabretes, etc.

- **Les rondalles mallorquines:** les rondalles són un recull de contes populars de mossèn Antoni Maria Alcover (*Jordi des Racó*), que des de fa moltes generacions forma part de la cultura popular de les Illes Balears. Aquestes rondalles passaven de pares a fills per via oral. Són una font de riquesa literària (expressions autòctones, paraules, construccions morfològiques, etc.), de costums i de

tradicions. Hem fet algunes obres basades en les rondalles, com ara *En Joanet de sa gerra* i *La flor romania*. Procuram sempre tenir-les presents perquè els nins coneguin aquesta joia de la nostra cultura.

- **Contes:** a vegades senzillament a la biblioteca de l'aula tenim algun conte que ens agrada i l'adaptam per fer una obra de teatre. Alguns exemples d'aquest tipus de contes són: *El colom Pau* i *La princesa ratolina*.
- **Internet:** també hem utilitzat contes que hem trobat per Internet en algunes pàgines de recursos educatius. Exemples d'aquest tipus són: *Història de Lluna* i *En Tabalet*.
- **Contes inventats:** en alguna ocasió hem decidit crear nosaltres el conte per adaptar-lo a una idea que teníem. Per exemple, volíem fer un decorat en blanc i negre de paper de diari i d'aquí sorgí *El país sense colors*.

Hem de fer un incís per remarcar que sempre procuram que els contes treballats transmetin bons sentiments i actituds positives, com ara la pau, l'amistat, la col·laboració, etc. Així com valors i actituds ambientals d'acord amb la línia de la nostra escola.

8. ABANS DE L'ESTRENA

Abans de l'estrena la mestra del taller ha de fer les tasques següents:

- Elaborar i enviar una circular als pares en què se'ls diu la roba que durà el seu fill el dia de la representació (normalment calces, calcetins i camiseta d'un color determinat). Aquesta roba l'han de dur a l'escola tres dies abans de l'estrena (vegeu l'annex).
- Elaborar uns cartells per a l'escola. Els actors i les actrius van a les aules a convidar els companys a la representació i els fan entrega del cartell perquè el pengin dins l'aula (vegeu l'annex).
- Elaborar i enviar un programa a les famílies per convidar-los a la representació (vegeu l'annex).
- Dos dies abans de l'estrena la mestra del taller prepararà:
 - El maquillatge (les pintures de cara que van amb aigua i pinzell van molt millor que les de barra).
 - Aparell de música, vídeo i càmera fotogràfica.
 - Els guions de l'obra (un per al narrador i un per al mestre del taller).
 - Comprovar que tots els nins han duit la roba de casa.
 - Preparar el vestuari i complements, és a dir, deixar tots els elements de cada personatge a punt.

9. MUNTAM L'ESCENARI

A causa de les característiques de la nostra escola (el centre és petit i no disposa de sala d'actes), utilitzam el gimnàs de l'escola per fer les representacions. Aquest aspecte marca molt la dinàmica de l'organització de la representació, ja que hem de muntar l'escenari el dia abans de l'estrena.

Per a l'escenari, utilitzam totes les taules d'educació infantil. Per això, el dia abans de l'estrena, els infants traginen les taules de les aules al gimnàs. Una vegada muntat l'escenari, la mestra del taller, juntament amb algun mestre de suport, posa tots els decorats.



Figura 4. Muntatge de l'escenari sobre les taules d'educació infantil.

Normalment aprofitam aquest dia per fer un assaig general damunt l'escenari.

Una vegada acabada la feina dels decorats, omplim el gimnàs de taules per poder fer la tarima de l'escenari. Les aules d'educació infantil queden buides durant els dos dies que s'interpretarà l'obra, per tant, l'esforç és de tots els alumnes i mestres d'educació infantil.

10. EL DIA DE L'ESTRENA

Les obres de teatre es representen sempre a les 10.15 hores. Després d'anys d'experiència com a mestres sabem que:

- Les primeres hores del matí els infants estan més centrats i tranquils.
- Una hora i quinze minuts és el temps suficient i necessari per vestir, maquillar i preparar els nins per a l'actuació (tècniques de relaxació).

En aquest espai de temps (de 9 a 10.15 h) feim el següent:

- Cada nin se seu a la seva cadira. Els donam la bossa amb les calces i la camiseta que s'han de posar i es comencen a canviar (a vegades demanam ajuda a alguns pares i mares, sobretot amb el grup de tres anys). Pensau que dins l'aula sempre hi ha el mestre-tutor, el mestre de teatre i algun especialista.
- A mesura que s'han anat vestint, van cap als mestres que maquillen.

- Una vegada maquillats, es tornen a seure a la cadira i se'ls crida d'un en un per posar-los el vestit i els complements.
- Deu minuts abans de la representació ens concentram, escoltam els consells i normes (parlar fort i clar, els que no actuen han de fer silenci i no moure's, etc.) i ens relaxam.
- A les 10.15 h ens posam en fila per ordre d'actuació i **sortim a actuar.**



Figura 5. Públic infantil veient la representació teatral dels companys.

Les obres s'escenifiquen dos dies: el primer, davant tots els alumnes i mestres de l'escola i el segon, davant els pares, mares i familiars.

11. ELS OBJECTIUS

- Utilitzar de forma correcta els mecanismes de concordança entre el nombre i el gènere dels noms i els adjectius referents al personatge.
- Expressar diferents intencions comunicatives utilitzant diferents tipus de frases: enunciatives, interrogatives, exclamatives.
- Participar en els diàlegs escoltant atentament el mestre, els companys i respectant l'ordre d'intervenció establert.
- Observar, analitzar i verbalitzar les característiques dels personatges de l'obra.
- Retenir els moviments i gestos que fa el personatge sobre l'escenari.
- Retenir les dades que s'han obtingut de forma oral i d'observació directa.



Figura 6. Vestir-se, maquillar-se, relaxar-se, preparar-se... És l'hora d'actuar.

- Dur a terme, mitjançant el llenguatge gestual, les característiques dels personatges de l'obra.
- Expressar l'opinió pròpia davant els altres i respectar els acords presos.
- Valorar les aportacions dels altres.
- Estar atent per comprendre, mitjançant l'entonació i el gest del mestre, les diferents intencions comunicatives.
- Moure's controlant de forma voluntària l'inici i l'acabament dels desplaçaments.
- Fer postures simbòliques durant un cert temps.
- Controlar les nocions d'orientació estàtica: davant/darrere, a un costat/a l'altre; de distància: aquí/allà, a prop/enfora; de direcció: cap a...
- Recordar i reproduir el que ha de dir cada actor.
- Reproduir onomatopeies.
- Controlar la impulsivitat, mantenir l'atenció i l'esforç necessaris per aconseguir els resultats que implica la posada en escena d'una obra teatral.
- Utilitzar les tècniques de retallar, arrugar, aferrar, pintar, utilitzar pinzells i rodets, dibuixar, utilitzar ceres, pintures al tremp, retoladors per a la confecció dels vestits, complements i decorats.
- Netejar i cuidar els estris emprats.
- Tenir cura del vestit i dels decorats.
- Representar uns personatges amb el suport del llenguatge verbal, del musical i del plàstic.
- Intentar ser precís amb les expressions del llenguatge i amb les manifestacions de tradició oral.
- Reconèixer que el llenguatge verbal, musical i plàstic, junt amb el domini del cos i de l'espai, són mitjans per representar el món imaginari.
- Participar i col·laborar en un projecte en què a través d'un treball en grup i un esforç col·lectiu s'aconsegueix un objectiu que ens és gratificant.
- Afavorir la creativitat i l'expressió plàstica, corporal i oral.
- Afavorir la reflexió i la recerca de solucions davant els conflictes que puguin sorgir.
- Aprendre a assumir responsabilitats.
- Gaudir.

12. ELS CONTINGUTS

12.1. CONTINGUTS PROCEDIMENTALS

Llenguatge verbal

- Interpretació de la informació del mestre.
- Comprensió i utilització del gest i l'entonació com a mitjà de comunicació.
- Comprensió de l'explicació del conte per després representar-lo.
- Utilització i comprensió d'elements morfològics: temps, gènere, nombre, lloc, etc.
- Reproducció de diàlegs dels personatges.
- Ampliació del vocabulari.
- Memorització d'expressions verbals: cançons, frases fetes, etc.
- Dramatització amb el suport del llenguatge.
- Anàlisi i reproducció dels sons emesos pels protagonistes.
- Expressió de l'opinió personal davant els companys.

Descoberta de l'entorn social i natural

- Observació de les característiques dels personatges de l'obra a partir de materials gràfics i icònics.
- Col·laboració en el manteniment de tot el material (vestuari, decorats, etc.).

Descoberta d'un mateix

- Dramatització a través del llenguatge corporal.
- Control postural del cos estàtic i dinàmic.
- Coordinació dinàmica dels segments corporals.
- Aplicació de nocions de l'espai: d'orientació (davant/darrere...), de direcció (cap a...), de distància (a prop...).

Llenguatge plàstic

- Aplicació de tècniques: retallar, arrugar, pintar, aferrar, dibuixar, etc.
- Representació subjectiva dels personatges.

- Utilització adequada dels estris.
- Manteniment de l'ordre i neteja dels estris.

12.2. CONTINGUTS DE FETS I CONCEPTES

Llenguatge verbal

- Reconeixement del valor representatiu del llenguatge.

Descoberta de l'entorn social i natural

- Característiques morfològiques i locomotrius dels personatges que pertanyen a les històries.

Descoberta d'un mateix

- Adquisició de nocions relacionades amb el coneixement i domini de les parts externes del propi cos.
- Adquisició de nocions relacionades amb el domini de l'espai: orientació, direccionalitat, distància.
- Reconeixement del gest com a instrument de comunicació.

Llenguatge plàstic

- Utilització del llenguatge plàstic com a instrument per representar la realitat i el món imaginari.

12.3. CONTINGUTS D'ACTITUDS

- Gust i satisfacció per les activitats de participació col·lectiva.
- Actitud d'espera i atenció, i iniciativa en les activitats col·lectives.
- Constància per mantenir-se en l'activitat.
- Esforç per vèncer les dificultats motrius i d'atenció.
- Cooperació entre iguals per dur a terme una activitat col·lectiva.
- Actitud positiva envers les activitats dels companys.
- Acceptació dels acords presos.
- Sensibilitat per a la precisió del llenguatge i les manifestacions de la nostra tradició oral.

13. VESTUARI I COMPLEMENTS

Els vestuari i complements que duen els actors i les actrius són molt senzills. Per fer-los, també reutilitzam material. Solem caracteritzar els personatges amb elements simbòlics que els identifiquen. Així, per exemple, una rateta anirà vestida amb unes orelles i una cua, un capità durà un capell i una espasa, etc.

Sempre que és possible són els mateixos infants els que elaboren els vestits i complements, amb l'ajuda dels mestres.

La base de tots els vestits són unes calces, uns calcetins i una camiseta d'un color determinat, depèn del personatge que representin.



14. ELS DECORATS

Els alumnes que participen en el taller elaboren els decorats amb l'ajuda de tots els mestres del cicle. Solem reciclar material, d'aquesta manera fomentam la reutilització. Així, els diferents cartons d'embalatge els convertim en façanes de cases o arbres de boscos o horts, els llençols els tenim de diferents colors per fer fons de cortinatges, per simular el cel o altres fenòmens per l'estil.

Solem fer servir diferents tècniques i eines per donar color al decorat: pintures al tremp, ceres, rodets d'espuma, pinzells gruixats, esponges, etc. A vegades, demanam la col·laboració de les famílies per fer algun element del vestuari.

La nostra escola sempre ha tengut molt present la reutilització de material per fer tots els decorats del teatre. L'escola participa des de l'any 2001 en projectes ambientals, com ara l'«**Agenda 21 escolar**» i el **Programa de Centres Ecoambientals** del Govern de les Illes Balears.

L'any 2003, es va guardonar l'escola amb el premi del Consell de Mallorca per la decoració elaborada amb material reutilitzat, per uns decorats d'una obra de teatre que havíem fet aquell any.

Figura 7. Al llarg d'aquests anys, tots els infants que han passat per aquest taller de teatre han après moltes coses, però el que més ens ha gratificat han estat les ganes i la il·lusió que han posat tant en la preparació de l'obra com en la interpretació, i també, l'esforç per superar-se com a persones.

15. LES PRESENTACIONS

El procés de cada muntatge el solem retratar, des que s'inicia fins que s'acaba. Congelam els diferents moments màgics i així es converteixen en imatges per recordar i compartir. Amb tot aquest material gràfic elaboram una presentació sobre paper que cada alumne pot endur-se i tenir a casa durant uns dies, amb la finalitat de mostrar, reviure i recordar l'experiència viscuda.

A mitjan curs 2004-2005 també hi adjuntam una presentació en CD amb què es pot seguir l'experiència.

16. ELS RECURSOS

Els humans

Des del començament d'aquesta experiència, totes les mestres del segon cicle d'educació infantil s'hi han involucrat. També hem pogut comptar amb l'ajut d'alguns especialistes, sobretot de l'àrea de llenguatge musical, com també d'altra gent que ens ha ajudat en el muntatge del decorat i en l'obtenció dels diferents materials gràfics.

Tant mares com pares ens han ajudat a aconseguir diferents materials de decorats com roba, llençols, cartons de grans dimensions, etc. I algunes mares ens han ajudat a elaborar diferents detalls de vestuari (capells, davantals, etc.).

I el recurs humà més necessari: els alumnes, que sempre s'han implicat a participar-hi, això sí, amb qualche sorpresa.

El material

S'han utilitzat molts materials i diferents, però vegeu-ne aquí una llista dels més usats:

- Contes
- Llibres de consulta per fer vestuari
- Material de rebuig
- Material de plàstica
- Material informàtic
- Càmera fotogràfica
- Gravadora de vídeo
- Les taules de les aules d'educació infantil i el gimnàs de l'escola per fer les representacions

17. LES OBRES FINS ARA REPRESENTADES

Des que es va iniciar el taller en el curs 2002-2003 i fins ara els alumnes d'educació infantil del nostre centre han representat les obres següents:

Curs 2002-2003

Les set cabretes i el llop

Conte clàssic

Autors: germans Grimm

Editorial: Cruïlla

Argument: quan la mare de les set cabretes se'n va al mercat, el llop aprofita per entrar a casa i se les menja totes menys la més petita, que s'amaga dins el rellotge. Quan la mare torna, cerca el llop, li obri la panxa per salvar les cabretes i omple la panxa del llop amb pedres. Quan el llop es desperta, té molta set, va a beure aigua al riu, cau de cap dins l'aigua i s'ofega. Les cabretes tornen a casa ben contentes cantant i ballant.

Blancaneu i els set nanets del bosc

Conte clàssic

Autors: germans Grimm

Editorial: Cruïlla

Argument: la madrastra de na Blancaneu, gelosa de la bellesa d'aquesta, ordena a un criat que l'acompanyi al bosc i la mati. El criat, incapaç de complir l'ordre, abandona na Blancaneu al bosc i ella troba la casa dels set nanets, que l'acullen com una germana. Quan la reina ho sap, va a la casa dels nanets disfressada de velleta i li dona a na Blancaneu una poma enverinada, que la deixa mig morta. Un príncep serà l'encarregat de despertar-la amb una besada.

La rateta presumida

Conte clàssic

Autor: Hans Christian Andersen

Editorial: Cruïlla

Argument: una rateta, molt presumida, troba uns centimets amb els quals es compra un llacet de color rosa. Tota bufona, surt al balcó de ca seva i tots els animalets que passen per allà es volen casar amb ella. La rateta diu que no a tots. A la fi passa per allà un moixet, la rateta s'enamora d'ell i es casen. Quan arriba el vespre, el moixet té gana i es menja la rateta.

Curs 2003-2004

La bella dorment del bosc

Conte clàssic

Autors: germans Grimm

Editorial: Cruïlla

Argument: els reis d'un país llunyà tenen una filla. Per celebrar-ho fan una gran festa i conviden totes les fades perquè donin els seus dons a la princesa. El dia de la festa, compareix una mala fada, que, molt enfadada perquè no l'han convidada, els diu que la princesa, en tenir 15 anys, es punxarà amb una agulla i es morirà. Una de les fades, que encara no ha donat el seu do, ho arregla dient que la princesa no es morirà, tan sols quedarà adormida fins que arribi el dia que un príncep la desperti.

La flor romanial

Rondalla mallorquina. Conte popular de tradició oral

Autor: rondalla recollida per mossèn Antoni M. Alcover

Editorial: Moll

Argument: un rei, ferit a la guerra, envia els seus tres fills a cercar l'únic remei per curar la seva ferida, la flor romanial, amb la promesa que el que la trobi serà el rei quan ell es mori. El fill petit, en Bernadet, ajudat per una àguila amiga, la troba, però el seu germà gran, envejós, li pren una de les flors, el mata i l'enterra dins l'arena. En Bernadet no es mor perquè el protegeix la flor romanial que guarda amagada dins una butxaca.

La princesa ratolina

Conte encadenat

Autora: adaptació de Núria Font

Editorial: Cruïlla

Argument: un grup de ratolins hortolans tenen com a rei el gran rei Rató. La seva filla, la princesa Ratolina, es vol casar, però el rei vol que es casi amb el més poderós del món. Després de cercar molt, el rei comprova que el més poderós del món és el ratolí Gris, que viu dins les parets del seu castell.



Figura 8. Part dels personatges de la representació del conte “La princesa ratolina”.

Curs 2004-2005

En Joanet de sa gerra

Rondalla mallorquina. Conte popular de tradició oral

Autor: recollit per mossèn Antoni M. Alcover

Editorial: Moll

Argument: en Joanet és molt pobre. Viu dins una gerra vella i cruiada juntament amb la seva dona i els seus infants. Un dia passa per allà un ase carregat de faves, una fava cau dins la terra devora la gerra d'en Joanet. La favera creix i creix fins que arriba al cel. La dona d'en Joanet li demana que s'enfilii per la favera i que demani al Bon Jesús que els doni una caseta per viure, després una casa més gran, després un castell, etc. De cada vegada demanen més i més fins que el Bon Jesús els castiga a tornar dins la gerra.

En Pere i el peixet captiu

Conte encadenat de caire ambiental

Autors: Sebastià Vidal i Margalida Prohens

Editorial: Conselleria d'Educació i Cultura

Argument: en Pere és un nin molt espavilat que passa les vacances en un poble de Mallorca. A en Pere li agrada molt la mar i s'ha fet amic d'un peixet de molts colors. Un dia, un vaixell molt gros carregat de mariners, tira un poal de fems a la mar i el petit peixet queda captiu dins una botella. El peixet només podrà sortir de la botella amb l'ajuda i col·laboració de tots els seus amics (el dofí, el pop, l'estrella, el cavallet de mar, etc.) i d'en Pere.



Figura 9. Representació d'en "En Pere i el peixet captiu".

Na Caputxeta vermella

Conte clàssic

Autors: germans Grimm

Editorial: Cruïlla

Argument: la padrina de na Caputxeta està malalta. Na Caputxeta haurà de travessar el bosc per dur-li un poc de menjar. Pel camí es troba el llop que l'engana i la fa anar per un camí molt llarg. El llop arriba a ca la padrina primer que na Caputxeta, ben disposat a menjar-se-les totes dues. Al final, uns caçadors ho eviten i les salven.

Curs 2005-2006

El colom Pau

Conte encadenat que transmet el valor de la pau i de l'amistat

Autores: Maite Carranza i Maragarita Menéndez

Editorial: Cruïlla

Argument: el colom Pau vola amb una branqueta d'olivera al bec. Uns nins molt polissons li tiren una pedra i el colom queda ferit. El colom Pau anirà demanant ajuda a tots els nins i nines que trobarà pel camí, però no n'hi haurà cap que el vulgui ajudar perquè tots són egoistes, entremaliats, polissons, etc. Al final, trobarà na Rosa Rialles, una nina dolça i generosa que li curarà la ferida amb l'ajuda de tots els altres infants que s'adonen que no ho han fet bé.

En Tabalet

Conte encadenat

Autora: Marta Mata

Editorial: Cruïlla

Argument: en Tabalet és un conillet que viu dins la llodriguera amb la seva mare. Un dia la mare ha de sortir i li diu que no surti del cau fins que ella no torni. Quan la mare no hi és passen per allà diferents animalets que conviden en Tabalet a jugar, però en Tabalet, obedient, els diu que no pot sortir perquè la mare no ho vol. Quan hi va la serp, en Tabalet surt atret pel seu xiulet i gairebé se'l mengen. La mare arriba just en el moment oportú i el salva.

Cadascú la seva feina

Conte encadenat

Argument: en Pere i na Laia són dos infants que decideixen fer campana, no anar a l'escola i anar a jugar al bosc. Allà s'aniran trobant amb molts animalets (formigues, escarabats, abelles, rates cellardes, etc.) i els infants els demanaran per jugar. Però els animalets del bosc els diran que ells no poden jugar perquè tenen feina. Al final en Pere i na Laia s'adonen que la seva feina és anar a l'escola per aprendre i que hi ha temps per a tot.

Curs 2006-2007

Història de Lluna

Conte encadenat

Autor: Mio Caruso

Editorial: recurs de la web (Garabato)

Argument: la lluna està cansada. Cada vespre ha de sortir i mai no pot descansar. Així que demanarà als seus amics, el sol, el vent, els niguls, etc., que la substitueixin per una nit i així ella podrà dormir. Cap dels seus amics no la pot ajudar, però un dia es troba amb una guarda d'estrelletes, que li diuen que un cop al mes l'ajudaran. Ella podrà dormir i les estrelles brillaran perquè el cel no quedi a les fosques.

El ratolinet Pérez

Conte popular de tradició oral

Autor: adaptació feta sobre el conte d'Ana Serna

Editorial: Susaeta

Argument: el ratolinet Pérez és molt entremaliat i mogut. Un dia cau i perd una dent. Convençut que els ratolins necessiten totes les dents se'n va pel carrer a veure qui li pot donar una dent.

Tots els personatges que es va trobant, els porquets, els arbres del parc, la gallina i els pollets, etc., no el poden ajudar. Al final li ho demana a la lluna, que li diu que vagi a cercar la dent a ca una nina, na Maria, que ha posat la dent que li ha caigut davall el coixí. El ratolinet va a ca na Maria, li agafa la dent de davall el coixí i a canvi li deixa un regalet.

El país sense colors

Conte encadenat

Autores: Catalina García
Socías i Maria Caro Martínez

Editorial: no publicat

Argument: hi havia una vegada un país sense colors on tot era blanc, negre o gris. Un dia, la princesa d'aquell país veu una papallona molt estranya. Té molts colors i és preciosa. La princesa conta al seu pare el que ha vist, i el rei decideix enviar el seu millor capità, el capità Negror, a cercar els colors per dur-los al seu país. El capità cerca per tot el món i després de topar amb diferents personatges troba l'arc de Sant Martí, que serà el que durà tots els colors al seu país.



Figura 10. Representació de l'obra "El país sense colors".

Curs 2007-2008

Conte d'en Pepet

Conte d'educació ambiental

Autor: Mallorca Recicla

Editorial: no publicat

Argument: en Pepet és un poal de fems que té mal a la panxeta perquè tothom hi tira de tot. Un vespre comença a queixar-se. Na Margalida, la nina de la casa, el sent i convenç els seus pares perquè avisin el metge. El doctor visita en Pepet i recepta treure-li tot el que li fa mal. Demanen ajuda a uns contenidors amics: en groguet, en verdet, en blauet i en marronet, que aniran a la casa per recollir tot el que en Pepet no pot digerir.

Els tres porquets

Conte clàssic

Autor: Joseph Jacobs

Editorial: Cruïlla

Argument: tres porquets se'n van a córrer món. Cada un d'ells es fa una casa. El primer es fa una casa de palla; el segon, de fusta, i el tercer, de pedra. El llop va a la primera casa i quan el porquet li dirà que no li vol obrir la porta, bufarà i bufarà fins que tomarà la casa. El porquet anirà a cal seu germà, però el llop també els tomarà la casa. Finalment, els dos porquets aniran a refugiar-se a la casa de pedra. Quan el llop hi va, no pot tomar la casa i hi entra per la xemeneia, però es crema el cul quan cau dins l'olla de sopa que els porquets han posat al foc.



Figura 10. Representació de l'obra "Els tres porquets".

18. BIBLIOGRAFIA DELS CONTES

- Alcover, A. M. (1998). *En Joanet de sa gerra*. Palma: Moll: Gráf. Miramar.
- Alcover, A. M. (2009). *La flor romania!*. Palma: Moll: Institut d'Estudis Baleàrics.
- Andersen, H. C. (2006). *La rateta presumida*. Barcelona: Cruïlla.
- Andersen, H. C. (2010). *Els tres porquets*. Barcelona: Cruïlla.
- Cadascú la seva feina*. (s.d.). Conte encadenat.
- Carranza, M. & Menéndez, M. (1997). *El colom Pau*. Barcelona: Cruïlla.
- Caruso, M. (s.d.). *Història de la lluna* [recurs en línia]. Disponible al lloc web: Garabato.
- Font, N. (2005). *La princesa ratolina: adaptació d'un conte oriental*. Barcelona: Cruïlla.
- Font, N. & Ballester, A. (2006). *En tabalet*. Barcelona: Cruïlla.
- García Socías, C. & Caro Martínez, M. (s.d.). *El país sense colors* [material no publicat].
- Grimm, J.L. & Grimm, W. K. (1990). *La bella dorment del bosc*. Barcelona: Peralt Montagut.
- Grimm, J.L. & Grimm, W. K. (2002). *Blancaneu i els set nanets del bosc*. Barcelona: Cruïlla

- Grimm, J.L. & Grimm, W. K. (2004). *Les set cabretes i el llop*. Barcelona: Cruïlla
- Grimm, J.L. & Grimm, W. K. (2007). *La caputxeta vermella*. Barcelona: Cruïlla
- Mallorca recicla (s.d.). *El conte d'en Pepet*. Palma: autor.
- Serna Vara, A. (2006). El ratolinet Pérez. En *Contes amb animals*. Madrid: Susaeta.
- Vidal Vicens, S.; & Prohens, M. (2003). *En Pere i el peixet captiu*. Palma: Govern de les Illes Balears. Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats. Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació Professional.

Per citar aquest article:

García Socías, C.; Caro Martínez, M. & Serra Arbona, C. (2013). Taller de teatre: una experiència didàctica a l'Educació Infantil. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 3,170-200. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-3/pdfs/art12.pdf>

ANNEX I. GUIONS DE DUES OBRETES

Guió de l'obra: *En Xixolet*

Dins la terra tapats dormen els xixolets. El Nanet Verd vigila el seu son. De bon matinet un raig de llum i colors anuncia el nou dia. I el nanet diu:

NANET: Ha arribat l'hora.

Dolçament desperta cada xíxol i diu:

NANET: Aixeca't de matí! Que el nou dia és aquí.

Blancs i brillants es van aixecant tots els germans. Però en arribar al més petit, no vol obrir els ulls.

XIXOLET: Deixa'm fer, tenc son i vull dormir!

El Nanet Verd no sap què fer, mai no havia passat una cosa així. Pensa que pensa, decideix demanar ajuda als seus amics. Va a veure les Senyores de la Terra i els diu:

NANET: En Xixolet no es vol despertar, què puc fer?

SENYORES DE LA TERRA: Fes-li una abraçada com *noltros* feim amb tu.

El Nanet Verd abraça el petit xixolet i li diu:

NANET: Aixeca't de matí! Que el nou dia és aquí i la Terra estimada te vol abraçar.

XIXOLET: Deixa'm fer, tenc son i vull dormir!

Llavors demana consell als Senyors del Vent i els diu:

NANET: En Xixolet no se vol despertar, què puc fer?

SENYORS DEL VENT: Bufa-li a la cara.

El Nanet Verd suaument bufa a la cara del xixolet i li diu:

NANET: Aixeca't de matí! Que el nou dia és aquí i el Vent juganer te vol acariciar.

XIXOLET: Deixa'm fer, tenc son i vull dormir!

Seguidament visita les Senyores de l'Aigua i els diu:

NANET: En Xixolet no se vol despertar, què puc fer?

SENYORES DE L'AIGUA: Agafa'ns una gota d'aigua i posa-la damunt el xixolet.

El Nanet Verd agafa una gota d'aigua i la posa damunt el nas del xixolet, i li diu:

NANET: Aixeca't de matí! Que el nou dia és aquí i l'Aigua fresca te vol saludar.

XIXOLET: Deixa'm fer, tenc son i vull dormir!

Ja només li queda anar a veure el Sol. El Nanet Verd diu al Sol:

NANET: En Xixolet no se vol despertar, què puc fer?

SOL: Obri una finestra perquè li arribi la meva claror.

El Nanet Verd obri una finestra, l'estança s'umpl d'alegria i diu:

NANET: Aixeca't de matí! Que el nou dia és aquí i la llum del Sol te vol escalfar.

XIXOLET: Deixa'm fer, tenc son i vull dormir!

El Nanet Verd ja està cansat, no hi ha manera que el xixolet es desperti; a la fi pensa en les Fades Primavera. Les va a cercar i els diu:

NANET: En Xixolet no se vol despertar, què puc fer?

FADES PRIMAVERA: Ah, idò vendrem a cantar-li una cançó.

I les Fades Primavera amorosament canten aquesta cançó al xixolet:

FADES PRIMAVERA: La, la, la,

canta la mare:

MARE:

La, la, la,

vora el bressol,

obri els ulls,

videta meva.

Obri els ulls,

desperta ja!

I ara, ara sí que comença a despertar-se, el xixolet obri els ulls, s'aixeca i camina cap a fora. Besa les Fades Primavera, saluda el Sol, somriu a les Senyores de l'Aigua, acaricia el Vent, abraça la Terra i s'alça amunt cap a la llum.

I a *voltros*, com vos agrada que vos despertin?

Guió de l'obra: El país que no tenia colors

Vet aquí una vegada en un lloc molt lluny d'aquí, hi havia un país on tot era blanc i negre. Tenien un sol negre, una lluna grisa, les muntanyes eren blanques, els arbres negres, i fins i tot els ocells i les plantes eren blanques o negres.

No vos penseu que la gent d'aquell país ho trobàs estrany. Tota la seva vida ho havien vist del mateix color.

Un dia, la filla del rei jugava al jardí del palau quan de cop, damunt una flor, va veure una papallona molt estranya. Tenia uns colors preciosos que ella no havia vist mai. Era la papallona més maca del món.

La princesa li va dir:

PRINCESA: Bon dia, Papallona. Ets preciosa. Que me podries dir qui t'ha posat tots aquests colors?

PAPALLONA: Ah, no ho sé. Jo ja vaig néixer així de guapa. Adéu.

I la papallona se'n va anar volant, volant, tota presumida i orgullosa dels seus colors.

La princesa va contar a son pare el que havia vist i el rei va decidir enviar el seu millor capità, el capità Negror, a cercar per tot el món els colors per dur-los al seu país. Així la gent estaria més contenta i alegre.

El rei va dir:

REI: Capità Negror... Vine tot d'una a veure'm.

El capità Negror va comparèixer immediatament, seguit de tot el seu exèrcit, format per soldats valents.

SOLDATS: Tararí tararà... Toca, toca, la trompeta...

El capità Negror es va quedar a parlar amb el rei i els soldats varen tornar a la torre.

El rei va dir:

REI: Capità Negror, has d'anar per tot el món a cercar tots es colors. Si els trobes i els dus, te casaràs amb sa meva filla.

CAPITÀ: Jo som es més valent del món, segur que els trobaré.

El capità Negror va sortir del seu país blanc i negre, decidit a trobar tots els colors. Camina caminaràs, es va trobar una floreta i li va dir:

CAPITÀ: Bon dia, Floreta.

FLORETA: Bon dia, capità Negror.

CAPITÀ: Oh Floreta! On puc trobar aquests colors tan guapos que dus posats?

FLORETA: No ho sé, jo ja vaig néixer així. Demana-ho a un altre. Adéu.

El capità Negror va seguir caminant fins que es va trobar un mariol-lo i li va dir:

CAPITÀ: Bon dia, Mariol-lo.

MARIOL-LO: Bon dia, capità Negror.

CAPITÀ: Oh Mariol-lo! On puc trobar aquests colors tan guapos que dus posats?

MARIOL-LO: No ho sé, jo ja vaig néixer així. Demana-ho a un altre. Adéu.

El capità Negror va seguir el seu camí i al cap d'una estona es va trobar un puput que passava per allà.

CAPITÀ: Bon dia, Puput.

PUPUT: Bon dia, capità Negror.

CAPITÀ: Oh Puput! On puc trobar aquests colors tan guapos que dus posats?

PUPUT: Volant, volant, he vist s'arc de Sant Martí. Ell té tots es colors del món, vés a cercar-lo. Adéu.

El capità cercà dies i nits sense trobar l'arc de Sant Martí. Un matí es posà a ploure i tot just quan començava a sortir el sol, mirà cap al cel i va veure l'arc més gros i preciós mai vist. Tenia tots els colors: el vermell, el taronja, el groc, el verd, el cel, el blau i el lila.

De cop, aquell arc, tot content, es posà a cantar:

ARC: L'arc de Sant Martí,

la pluja, la pluja.

El capità Negror va dir:

CAPITÀ: Oh Arc! Que ets de guapo! Que me podries fer un favor?

ARC: Què vols?

CAPITÀ: Que duguis al meu país blanc i negre tots aquests colors tan guapos que tens.

ARC: Sí que ho faré. Duré es colors al teu país.

CAPITÀ: Moltes gràcies, Arc!

El capità Negror, valent i orgullós, pujà damunt l'arc de Sant Martí i dugué els colors al seu país, que pus mai més tornà a ser gris i negre... I de passada es va casar amb la filla del rei. I feren unes noces de pinyol vermell on no varen faltar confits i globus de tots els colors.

I conte contat, conte acabat!

Adaptació: Maria Caro i Cati García¹.

¹ Nota: Quan adaptam una obra, a vegades utilitzam paraules o expressions de la parla que gramaticalment poden ser incorrectes però que els infants tenen molt interioritzades.

ANNEX II. EXEMPLE D'INVITACIONS A L'OBRA

La classe dels busquerets presenta:

EL PAÍS SENSE COLORS

Els actors i les actrius són:

Aurora: Princesa

Sara: Papallona

Cristina: Floreta

Maria: Mariol·lo

Josep: Puput

Marc: Rei

Miquel B.: capità Negror

Sergi, Aitor i Dani: Soldats

Mariona, Nikita, Hugo, Paula, Malén, Joan, M. del Mar, Adam, Lorena, Jaume, M. Antònia, Miquel, Tristan i Carlos: arc de Sant Martí

La representació serà dia 14 de juny per a tots els infants de l'escola i dia 15 de juny a les 10.15 hores per a les famílies

Us hi esperam!

ANNEX III. EXEMPLE DE CIRCULAR PER DEMANAR ROBA

CURS 2007-008. CLASSE DELS MARIOL·LOS. OBRA DE TEATRE *EN XIXOLET*

16-05-08



El mes que ve farem l'obra de teatre *En Xixolet*, encara no sabem quin dia. Ja hem assajat moltes vegades i hem començat a preparar els decorats i el vestuari, però necessitam la vostra col·laboració en la preparació de la roba bàsica que cada infant ha de dur el dia de la representació.

Na ROSA ha de ser una Senyora de la Terra, ha d'anar vestida amb una camiseta marró o beix i unes calces o calçons prims del color que vulgui, perquè damunt durà una falda de paper arrissat (*pinocho*). També necessitarà uns calcetins gruixats i no durà sabates. Prepareu la roba i ja us direm el dia que l'heu de dur.

GRÀCIES

CURS 2007-2008. CLASSE DELS MARIOL·LOS. OBRA DE TEATRE *EN XIXOLET*

16-05-08



El mes que ve farem l'obra de teatre *En Xixolet*, encara no sabem quin dia. Ja hem assajat moltes vegades i hem començat a preparar els decorats i el vestuari, però necessitam la vostra col·laboració en la preparació de la roba bàsica que cada infant ha de dur el dia de la representació.

Na SARA ha de ser una Senyora de la Terra, ha d'anar vestida amb una camiseta marró o beix i unes calces o calçons prims del color que vulgui, perquè damunt durà una falda de paper arrissat (*pinocho*). També necessitarà uns calcetins gruixats i no durà sabates. Preparau la roba i ja us direm el dia que l'heu de dur.

GRÀCIES

CURS 2007-2008. CLASSE DELS MARIOL·LOS. OBRA DE TEATRE *EN XIXOLET*

16-05-08



El mes que ve farem l'obra de teatre *En Xixolet*, encara no sabem quin dia. Ja hem assajat moltes vegades i hem començat a preparar els decorats i el vestuari, però necessitam la vostra col·laboració en la preparació de la roba bàsica que cada infant ha de dur el dia de la representació.

N'AMELIE ha de ser una Senyora de la Terra, ha d'anar vestida amb una camiseta marró o beix i unes calces o calçons prims del color que vulgui, perquè damunt durà una falda de paper arrissat (*pinocho*). També necessitarà uns calcetins gruixats i no durà sabates. Preparau la roba i ja us direm el dia que l'heu de dur.

GRÀCIES

Sòcrates a l'àgora. Una proposta per a 4t d'ESO

Sócrates en el Ágora. Una propuesta para 4º de ESO

Socrates in the Agora, a Proposal for 4th-Year Compulsory Secondary Education Students

Ferran Carreras

IES Damià Huguet

Resum

L'article exposa detalladament l'experiència d'un projecte per a la formació educativa en ètica i ciutadania, que es va posar en pràctica a l'IES Damià Huguet i al Centre de Tecnificació Esportiva de Campos . Es tracta d'una experiència de treball molt diversa, basada en vuit unitats didàctiques variades i que se centra en quatre competències bàsiques: aprendre a ser i a actuar de manera autònoma, aprendre a pensar i a comunicar, aprendre a descobrir i a tenir iniciativa, i aprendre a conviure i a habitar el món. L'objectiu principal és obrir el debat i abordar el pensament lliure, de tal manera que els alumnes puguin vertebrar aquestes reflexions conjuntament amb les altres matèries didàctiques i assoleixin les demandes educatives en relació amb el context social i cultural de la societat actual. El projecte revisa l'assignatura d'educació per a la ciutadania per donar-li un caire pràctic i per enllaçar teoria i pràctica a través de la reflexió sobre la pròpia vida i la realitat.

Paraules clau

Ètica i Ciutadania, Maleta Pedagògica, Competència, Formació, Reflexió, Educació.

Resumen

El artículo expone detalladamente la experiencia de un proyecto para la formación educativa en ética y ciudadanía que se puso en práctica en el IES Damià Huguet y el Centro de Tecnificación Deportiva de Campos. Se trata de una experiencia de trabajo muy diversa, basada en ocho unidades didácticas variadas y que se centra en cuatro competencias básicas: aprender a ser ya actuar de manera autónoma, aprender a pensar ya comunicar, aprender a

descubrir y tener iniciativa, y aprender a convivir y habitar el mundo. El objetivo principal es abrir el debate y abordar el pensamiento libre, de tal manera que los alumnos puedan vertebrar estas reflexiones conjuntamente con las otras materias didácticas y alcancen las demandas educativas en relación con el contexto social y cultural de la sociedad actual. El proyecto revisa la asignatura de educación para la ciudadanía para darle un carácter práctico y para enlazar teoría y práctica a través de la reflexión sobre la propia vida y la realidad.

Palabras clave

Ética y Ciudadanía, Maleta Pedagógica, Competencia, Formación, Reflexión, Educación.

Abstract

This article describes the experience of an educational project on ethics and citizenship that was implemented at both the secondary school IES Damià Huguet and the Sports Technification Centre in the town of Campos, Mallorca. This was a highly diverse work project consisting of eight teaching units that focused on four basic skills: learning to be and act independently, learning to think and communicate, learning to discover and take initiative, and learning to coexist and inhabit the world. The main purpose of the project was to open up debate and spur free thought, to enable the students to structure their ideas on these issues along with other educational subjects and socially and culturally meet the civic demands of today's society. The project revisits the curricular subject of civic education to endow it with a more practical aspect and to connect theory with practice through the contemplation of life and reality.

Keywords

Ethics and Citizenship, Student Learning Portfolio, Basic Skills, Training, Reflection, Secondary Education.

1. INTRODUCCIÓ

Aquesta feina neix d'un problema original: com donar resposta educativa eficaç i ajustada a uns alumnes específics davant els nous desafiaments per a una formació ètica i ciutadana a l'ESO? En realitat, però, la tasca comença molt abans, quan es fa una reflexió com a professional sobre la feina que es fa, es treballa en equip, es recullen materials i recursos, es mira de provar activitats, coses que es proven surten malament i s'han de tornar a fer, etcètera.

És un fet conegut que l'àrea d'ètica ha sofert diferents modificacions a partir de la LOE (2006) i de l'aplicació dels decrets que en concreten l'aplicació a la nostra comunitat. A partir d'aquí, es va començar a treballar amb la idea de reelaborar la matèria per tal d'adequar-la —tant pel que fa a continguts com pel que fa a la seva exposició i avaluació— a la realitat dels estudiants i a la nova normativa, i fer-la molt més propera i més atractiva. Aquest fou el principi de tot.

L'*educació per a la ciutadania* es configura com un dels eixos centrals de l'educació en valors en el nou currículum de l'ensenyament bàsic obligatori. Es pretén així que no només sigui una matèria en sentit estricte, compactada i desvinculada, sinó que vertebrï i vehiculï totes les demandes educatives davant els nous desafiaments socials, culturals, migratoris i ètics que té la societat al seu davant. En aquest sentit, les Illes Balears han viscut importantíssims canvis demogràfics que han reconfigurat del tot les relacions socials al voltant dels nouvinguts, dels fenòmens d'inclusió-exclusió, però també a partir de noves formes d'adopció de *ciutadania* que interpel·len de bell nou l'ensenyament.

La finalitat del projecte és afavorir aprenentatges duradors i de qualitat en els alumnes de 4t d'ESO, tot incidint en competències bàsiques per la via de promoure la reflexió sobre la pròpia vida i la realitat. La conducta ètica no s'aprèn si no es viu. Per tant, aquesta reflexió vol aproximar la teoria i la pràctica a partir de les necessitats i les motivacions detectades per l'equip de professors.

1.1. PLANTEJAMENT GENERAL

El projecte consta de vuit unitats didàctiques, desenvolupades fins al màxim nivell de concreció curricular d'acord amb els tres blocs de continguts fixats per al currículum de les Illes. Les vuit unitats agrupen tota la matèria que s'ha d'impartir durant un curs acadèmic sencer, però reordenada completament i de manera diferent de com s'imparteix normalment o com figura als manuals de les editorials escolars. Estan dissenyades atenent molt directament el tipus d'alumnes de les Balears i les seves motivacions principals.

L'objectiu final no és cap altre que millorar la qualitat dels aprenentatges a l'àrea de l'ètica cívica. En el nostre cas, el desenvolupament didàctic té una dimensió lectiva presencial i una altra de no presencial. El programa també es pot aplicar de manera individualitzada fent servir les noves tecnologies de la informació, mitjançant la plataforma d'ensenyament a distància amb l'entorn virtual conegut com a Moodle. Totes les àrees curriculars es poden seguir a través d'activitats d'autoaprenentatge. Així, des de qualsevol terminal es poden seguir els continguts de la matèria a través d'aquesta plataforma web, lliurar la feina al professor i establir itineraris formatius individuals segons els ritmes, les capacitats i les possibilitats horàries de cadascú.

D'antuvi s'ha considerat l'ètica un contingut *light*, d'exposició academicista i teoritzant allunyada de l'alumne. En qualsevol cas, del tot inútil per a la vida quotidiana. Aquest projecte vol convertir en falsa la idea anterior. Un important esforç del programa rau a identificar, fixar i concretar les competències bàsiques que s'han de desenvolupar amb aquest, fent convergir *ètica* i *adolescència* a través dels continguts actitudinals. La matèria d'ESO coneguda com a *ètica i ciutadania* s'ha configurat amb un doble plantejament: d'una banda, pretén ser una introducció a la reflexió ètica; de l'altra, ha d'aprofundir en l'estudi, ja començat en el primer cicle de l'etapa obligatòria, de la dimensió moral i ciutadana de l'ésser humà, i les seves implicacions socials i polítiques.

En un primer moment, ens trobàvem en un carreró aparentment sense sortida: per una banda, es considera l'àrea d'ètica cívica un àmbit clau per a l'aprenentatge de l'exercici crític i la formació de ciutadans responsables mitjançant el pensament lliure; però de l'altra, l'alumne sovint percep la matèria com a etèria i descontextualitzada de la realitat, tova i intranscendent i, el que és encara pitjor, del tot inútil. En definitiva: sense cap base pràctica.

Rondant aquesta idea, ens va venir al cap la possibilitat de capgirar completament l'assignatura i donar-li un dinamisme actiu i pràctic a partir de la creació d'una *maleta pedagògica*. La maleta havia de convertir-se en un catalitzador de propostes d'interacció a través d'objectes físics.

La noció d'objecte material era prou important: es tractava d'oferir connexions conceptuals entre objectes físics i idees, entre realitats quotidianes i conceptes, entre matèria i no-matèria, de manera que l'estudiant pogués desenvolupar relacions i establir criteris d'opinió a través d'aquestes connexions amb la seva vida quotidiana. Pensàvem que sovint es parla d'activar el sentit crític dels alumnes, o bé d'afavorir la relació entre conceptes, però —en canvi— el professor mateix adopta sovint una actitud teòrica i llibresca que no facilita que l'estudiant pugui correlacionar els continguts amb aspectes de la pràctica.

La maleta pedagògica havia de servir, per tant, de catalitzador, però no únicament per a això: a través de l'adaptació al màxim dels continguts, s'havien de concretar activitats d'aprenentatge en part proposades pel professor, però sobretot afavorir també la participació dels estudiants tot proposant activitats al voltant de cada eix temàtic del programa —relacions interpersonals,

participació i drets i deures ciutadans—, que s'havien de repartir durant els tres trimestres del curs acadèmic.

Amb aquesta idea al cap es pretenia fomentar l'adquisició d'hàbits que permetessin convertir els alumnes no en espectadors, sinó en subjectes del seu procés de reflexió i discussió dels problemes ètics, exigint, però també estimulants, l'afany per la precisió i el rigor en la formulació de les qüestions, l'autoexigència i l'esforç.

2. OBJECTIUS

El fonament últim del projecte consistia a capgirar de dalt a baix l'assignatura per fer-la molt més atractiva als alumnes. Ens semblava anacrònic que els estudis d'ètica d'ESO no tinguessin en compte la realitat peculiar dels estudiants en un moment del seu desenvolupament tan sensible als problemes com és l'adolescència.

1a fase	2a fase	3a fase
Dossier de treball	Activitats d'aprenentatge	Maleta pedagògica

Per això, es va fer un buidatge de continguts mínims per a cada bloc, els vàrem reelaborar a partir de bibliografia per a cada tema i els vàrem recollir en un *dossier bàsic de treball*. A partir d'aquest buidatge, en un segon moment establírem l'elaboració de les competències bàsiques que havien de fonamentar tota la feina d'activitats d'aprenentatge. Aquestes activitats d'aprenentatge varen constituir la tercera part de la feina, que consistí en l'elaboració de la maleta pedagògica, una maleta que, evidentment, resta sempre oberta a noves propostes i activitats. En síntesi, els objectius foren els següents:

- Sintetitzar al màxim el currículum, exemplificant continguts mínims, en blocs agrupats, i prenent com a eix de síntesi l'*adolescència* i el *món ètic*.
- Referir les *competències bàsiques* en els quatre àmbits fonamentals del programa de quart d'ESO —relacions interpersonals, participació i drets i deures ciutadans.
- Especificar una presentació didàctica inèdita i original dels continguts d'ètica a partir d'una *maleta pedagògica*, entesa com un curs d'introducció general a l'ètica, refosa en l'anomenada *ètica i ciutadania* a partir del currículum propi de les Illes Balears.

3. L'ÀREA CIVICOÈTICA I ELS SEUS CONTINGUTS

Tot i ser un curs introductor quant a continguts, aquest projecte pretenia desenvolupar en els alumnes les capacitats següents:

1. Identificar i valorar l'ètica com una eina per reconèixer i donar sentit a la vida pràctica, establint ponts de contacte entre l'esport i el coneixement ètic.
2. Afavorir en els estudiants les capacitats per expressar el pensament propi, oralment i per escrit, amb rigor, ordre, claredat, coherència i creativitat.
3. Adoptar una actitud crítica i reflexiva davant les qüestions teòriques i pràctiques, i fonamentar adequadament les idees i les decisions pròpies.

4. Comentar textos ètics vinculats a l'adolescència o a algun element que connecti el text amb la seva activitat, encertar en la identificació dels problemes que plantegen, explicar els termes que usen, explicitar-ne l'estructura i el significat, i indicar els arguments utilitzats i les solucions proposades.
5. Practicar i valorar el diàleg ètic com a procés d'aproximació racional al coneixement i estimular el pensament dels estudiants a partir de les activitats pràctiques desenvolupades per al projecte.

Totes les activitats del curs havien de tenir en compte els continguts següents, que eren comuns als tres blocs i estaven fixats en el currículum de les Illes Balears:

Bloc 1. Continguts comuns

- Exposició d'opinions i judicis propis amb arguments raonats i capacitat d'acceptar les opinions de les altres persones.
- Pràctica del diàleg com a estratègia per abordar els conflictes de manera no violenta.
- Exposició d'opinions i judicis propis amb arguments raonats. Preparació i realització de debats sobre aspectes rellevants de la realitat, amb una actitud de compromís per millorar-la.
- Anàlisi comparativa i avaluació crítica d'informacions proporcionades pels mitjans de comunicació sobre un mateix fet o qüestió d'actualitat.

Bloc 2. Relacions interpersonals i participació

- Autonomia personal i relacions interpersonals. Afectes i emocions.
- Les relacions humanes: relacions entre homes i dones i relacions intergeneracionals. La família en el marc de la Constitució espanyola. El desenvolupament d'actituds no violentes en la convivència diària.
- La convivència a l'escola.
- La convivència intercultural a l'escola a les Illes Balears.
- Cura de les persones dependents. Ajuda a companys o persones i col·lectius en situació desfavorida.
- Valoració crítica de la divisió social i sexual del treball i dels prejudicis socials racistes, xenòfobs, antisemites, sexistes i homòfobs.
- La participació en el centre educatiu i en activitats socials que contribueixin a possibilitar una societat justa i solidària.

Bloc 3. Deures i drets ciutadans

- Declaració universal dels drets humans, pactes i convenis internacionals. Condemna de les violacions dels drets humans i actuació judicial ordinària i dels tribunals internacionals. Valoració dels drets i deures humans com a conquestes històriques inacabades i de les constitucions com a font de reconeixement de drets.

- Igualtat de drets i diversitat. Respecte i valoració crítica de les opcions personals dels ciutadans.
- La conquesta dels drets de les dones (participació política, educació, treball remunerat, igualtat de tracte i oportunitats) i la seva situació en el món actual.

4. METODOLOGIA

El fet de disposar de ràtios tan reduïdes permetia un treball didàctic de seminari amb els estudiants. Tenint en compte que la matèria impartida era escassament de dues sessions setmanals, la distribució que se seguia era la següent:

- Sessions presencials amb tot el grup per tractar les directrius generals de cada unitat didàctica (UD) i els conceptes bàsics (una sessió setmanal). Aquestes sessions tenien la seqüència següent:
 - Lectura d'un dels tres textos proposats per a cada UD
 - Exposició general dels conceptes teòrics del tema
 - Pluja d'idees sobre temes de recerca a partir del tema
- Sessions de seminari per exposar i comentar els continguts, i les propostes d'anàlisi i/o comentari (una sessió setmanal). Aquestes sessions es dedicaven a:
 - Exposició, comentari i debat de valoració eticoconceptual per part del professor.
 - Treball en grups de tres sobre les activitats proposades a la maleta pedagògica i activitats.
 - Disseny de propostes de recerca sobre el tema de la UD per part dels alumnes.
 - Revisió crítica de fonts d'informació.
 - Síntesi de conclusions principals i la seva forma d'exposició.
- Tutories personalitzades d'orientació i seguiment del treball de curs i supervisió de les activitats (en hores de tutoria o bé per Internet).
- Activitats no presencials: lectures i estudi personal. Preparació de les tasques encarregades (resums, revisions crítiques, etc.) i realització del treball guiat específic.
- Orientacions i materials necessaris per desenvolupar aquestes activitats, que es facilitaven a l'estudiant o bé en les sessions presencials o bé a través del dossier electrònic.

Els blocs estan organitzats durant el curs acadèmic de la manera següent, segons el temari adaptat de la matèria:

	1r trimestre	2n trimestre	3r trimestre
Blocs	1 i 2	1 i 2	1 i 3
Unitats didàctiques	1, 2 i 3	4, 5 i 6	7 i 8

La incorporació de les competències bàsiques al currículum d'ètica respon a tres finalitats d'aquest projecte:

1. En primer lloc, integrar els diferents aprenentatges, tant els formals (corresponents a les diferents àrees del currículum) com els informals.
2. En segon lloc, fer que els estudiants de 4t posin els seus aprenentatges en relació amb diversos tipus de continguts i els utilitzin eficaçment quan els siguin necessaris en diferents situacions personals, cadascú en la seva realitat, i en diferents contextos de Mallorca.
3. Finalment, orientar l'ensenyament, ja que han de permetre identificar els continguts i els criteris d'avaluació imprescindibles —esmentats més endavant—, i inspirar les decisions relatives al procés d'ensenyament.

Si bé és evident que l'ètica, per si mateixa, ja contribueix a l'adquisició de competències bàsiques atesa la seva naturalesa fonamentalment actitudinal, val a dir que aquest projecte didàctic intenta integrar els objectius i els continguts tenint en compte el desenvolupament integral de les vuit competències bàsiques —exceptuant-ne potser la competència matemàtica. En conseqüència, gairebé totes les competències queden reflectides tant en el disseny com en el desplegament metodològic de la programació d'aquest projecte. Tot i així, el projecte se centra fonamentalment en quatre grans competències:

Aprendre a ser i a actuar de manera autònoma

Per tal que cadascun dels estudiants de 4t d'ESO construeixi la manera de ser pròpia i la utilitzi per desenvolupar-se en les situacions que l'àmbit escolar i la vida li plantegin.

Aprendre a pensar i a comunicar

Per tal d'afavorir la comprensió significativa de les informacions i la construcció de coneixements cada vegada més complexos.

Aprendre a descobrir i a tenir iniciativa

Per tal de potenciar la utilització dels coneixements de què es disposa per interpretar la realitat europea, espanyola i mallorquina, i establir diàlegs interactius sobre fets i situacions del propi poble o la pròpia ciutat.

Aprendre a conviure i a habitar el món

Per tal que els estudiants de 4t d'ESO d'ètica esdevinguin ciutadans i ciutadanes actius en una societat democràtica i participativa.

El desplegament específic de les competències per a cada unitat didàctica és el següent:

Bloc 1 i 3

Unitat didàctica 1. El saber ètic: una introducció

Estructura dels continguts del tema 1

Què és l'ètica? Una introducció	Sentit i necessitat de l'ètica
L'ètica, una actitud crítica	El descobriment de si mateix
Els lligams entre ètica i ciència	L'ètica, condició de llibertat

Bloc 1 i 2

Unitat didàctica 2. L'ésser humà: aproximació antropològica

Estructura dels continguts del tema 2

Explicacions sobre l'origen de l'ésser humà	Explicació ètica
Explicació religiosa	Teoria de l'evolució
Model judeocristià	Anàlisi del procés d'hominització
Model grec	Aparició del llenguatge
Explicació racional	

Bloc 1 i 2

Unitat didàctica 3. Natura i cultura. La conducta moral

Estructura dels continguts del tema 3

Procés d'humanització	Evolució cultural humana
Descripció del procés d'humanització	Actituds davant la diversitat cultural
La cultura humana	L'etnocentrisme
Què entenem per cultura?	El relativisme cultural
Natura i cultura	El multiculturalisme
Característiques de la cultura	

Bloc 1 i 3

Unitat didàctica 4. La reflexió ètica sobre l'ésser humà

Estructura dels continguts del tema 4

Diversos plantejaments sobre l'ésser humà	El concepte de persona
L'ésser humà en les religions: cos i ànima	La llibertat humana
Explicacions dualistes i monistes	Determinisme i indeterminisme

Bloc 1 i 2

Unitat didàctica 5. Individu, cultura i estructura social: problemes ètics

Estructura dels continguts del tema 5

Fonaments de la sociologia	L'estructura social: grups i institucions
La socialització primària	Estratificació social
La socialització secundària	Ordre i conflicte socials
Agents de socialització	Factors de canvi social
La sociologia com a ciència	Les utopies

Bloc 1 i 2

Unitat didàctica 6. Dret i justícia

Estructura dels continguts del tema 6

Orígens del dret	Dret, obligació i deure
El dret natural	La justícia
La llei natural i la llei humana	Característiques de la justícia
Dret natural	La justícia i la seva aplicació
Funcions del dret	Els drets humans

Bloc 1 i 3

Unitat didàctica 7. Estat i ciutadania

Estructura dels continguts del tema 7

Teories sobre l'origen de la societat	El poder i la seva legitimació
Teories naturalistes	Teories sobre l'origen de l'Estat
Teories del contracte social	Els règims polítics: democràcia i ciutadania
El concepte d'Estat	Règim parlamentari democràtic i ciutadania

Bloc 1 i 3

Unitat didàctica 8. Fonamentació de l'ètica. Autonomia i heteronomia morals

Estructura dels continguts del tema 8

Orígens de l'ètica	Sistemes ètics formals
Estructura de la conducta moral	Sistemes ètics materials
La norma moral	Ètica i valors
Autonomia i heteronomia morals	Problemàtica ètica: bioètica, eutanàsia, etc.

5. AVALUACIÓ

Partint de les vuit unitats didàctiques, els criteris d'avaluació generals foren els següents:

1. Analitzar textos ètics breus i donar compte del problema de què tracten, de l'estructura que presenten i dels raonaments que hi són presents (tots els blocs).
2. Conèixer i analitzar les característiques específiques de l'ésser humà com una realitat complexa i oberta de múltiples expressions i possibilitats (bloc 2).
3. Conèixer i valorar la naturalesa de les accions humanes i la importància de l'ètica (bloc 3).
4. Comprendre i valorar les idees ètiques i filosòfiques que han contribuït a definir la categoria de ciutadà (bloc 3).
5. Assenyalar les diferents teories sobre l'origen del poder polític i la seva legitimació, els valors de la democràcia i la conducta cívica (bloc 3).
6. Realitzar activitats de documentació per obtenir informació a través de diverses fonts solvents, contrastar-la i organitzar-la en resums i esquemes, i utilitzar-la críticament (tots els blocs).
7. Participar activament en sessions de discussió i diàleg (tots els blocs).
8. Reconèixer el caràcter propi de l'ètica distingint-la d'altres sabers i centrar-se en les preguntes i els problemes socials fonamentals: ecologia, pacifisme, eutanàsia, bioètica, sexisme, maltractaments, drets humans, etc. (bloc 2).
9. Formular preguntes i expressar dubtes com a inici del procés de recerca d'estratègies per donar respostes que exclouin prejudicis (bloc 1).
10. Criticar la concepció del món pròpia i descobrir-ne la supeditació a determinats factors històrics, polítics, socials i culturals, i les assumpcions implícites que la condicionen (bloc 2).

6. VALORACIÓ DE RESULTATS

Tot i que parlar, en sentit estricte, de resultats és potser imprudent i fins i tot agosarat, atès que, en educació, es difícil valorar-los, val a dir que estem força contents i motivats pel que fa a les seves repercussions. S'ha notat més interès dels estudiants per la matèria en veure, sobretot, que el professor s'implicava i s'entusiasmava a l'hora de presentar-la. Si partim de la premissa que només s'ensenya allò que es transmet, aleshores hem de dir que almenys la curiositat, l'interès i el contagi per la vida s'hauran encomanat als alumnes. El projecte, però, no s'ha acabat mai del tot perquè contínuament hem anat fent revisions i readaptacions, de manera

que enguany, l'any 2010, n'hem canviat alguns aspectes (temporalització, activitats, noves idees segons el moment en què han anat sorgint) segons el grau de repercussió que han tingut en els alumnes.

El projecte ha acaparat l'interès tant dels alumnes de l'IES Damià Huguet, de Campos, com del Centre de Tecnificació Esportiva (CTIB) —centres on es va posar en pràctica— a través d'una matèria tradicionalment considerada evasiva i de poc pes al currículum. L'entusiasme dels professors implicats s'ha vist sobradament compensat amb l'interès inusitat que ha generat en els alumnes, i la implicació que això ha suposat. Al capdavall, cal constatar que la millor forma d'assabentar-se de l'eficàcia d'un ensenyament és mesurar la implicació dels estudiants: en aquest cas no en tenim cap dubte. Això és encara més meritori en el cas dels alumnes de l'IES CTIB si tenim present l'escassetat horària (molts de dies no tenen classe perquè tenen torneig) i el règim estricte de competicions que presideixen la seva formació. Sotmesos a una gran pressió i amb uns nivells de concentració excepcionals, l'àrea d'ètica ha estat com un bàlsam obert al debat, al descobriment i a la curiositat: al pensament lliure. Uns i altres estan molt contents amb la feina feta fins ara, encara inacabada.

En qualsevol cas, però, el projecte pot ser aplicat a qualsevol centre perquè resta prou obert per fer-ne qualsevol adaptació. Els continguts, minimitzats al màxim, són comuns a tots els centres, i les activitats es poden adaptar i extrapolar segons les capacitats i els interessos de qualsevol altra tipologia d'alumne.

En general, podem dir que estem molt contents amb la feina feta. I això ja ho val tot!

7. BIBLIOGRAFIA

Babiano, J. (2000). Ciudadanía y exclusión. A: M. Pérez, (comp.). *Ciudadanía y democracia*. Madrid: Largo Caballero, p. 237-256.

Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós.

Bartolomé, M. et al. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: CIDE.

Bartolomé, M. [coord.]. (2002). *Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

Cabrera, F. (2002). Qué educación, para qué ciudadanía. A: E. Soriano (Coord.). *Interculturalismo: proyectos, programas y educación*. Madrid: Muralla, pp. 83-138.

Camps, V.; Giner, S. (1998). *Manual de civisme*. Barcelona: Ariel.

Cardús, S. (2006). *Ben educats*. Barcelona: La Magrana.

Cortina, A. (1994). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.

Decret 73/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum d'Educació Secundària a les Illes Balears. Educació per a la ciutadania. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears.

Ley orgánica de educación. Madrid: MEC, 2006.

Majó, J. (2002). Ciutadania social. A: F. Imbernón. *Cinc ciutadanes per a una nova educació*. Barcelona: Graó.

Marina, J. A. (2006). *Aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se regulan las enseñanzas mínimas para la educación secundaria obligatoria. Madrid: MEC.

Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se regula el calendario de implantación de las enseñanzas mínimas. Madrid: ME

Per citar aquest article:

Carreras, F. (2012). Sócrates a l'àgora. Una proposta per a 4t d'ESO. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa a les Illes Balears*, 3, 201-212. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-3/pdfs/art13.pdf>

Sala de llum i construccions

Sala de luz y construcciones

Light Room and Constructions

Joana Piris Llufríu, joanapiris@gmail.com

Joana Majó Basomba, iamajo@hotmail.com

Margarita Moll Capella, mmoll25@gmail.com

Catalina Moll Castán, catimoll@gmail.com

CEIP Pere Casanovas

Resum

L'article descriu un projecte d'innovació pedagògica dirigit a alumnes d'Educació Infantil del CEIP Pere Casanovas de Ciutadella de Menorca. Es comenta que els nens estan pressionats a créixer i a madurar cada vegada més aviat ja que s'anteposen els continguts del currículum front a exercicis que desenvolupin l'emotivitat, la relació amb els altres i l'autoestima. La proposta pedagògica es concreta en la definició de quatre espais-ambients diferents en els quals s'agrupen nens de diferents edats. Amb aquestes activitats es pretén enriquir les relacions entre grups d'alumnes i els seus mestres; desencadenar dinàmiques de pensament, simbolisme i creació; afavorir la motricitat dels nens; adquirir autoconfiança; fomentar el treball en equip, etc. Els resultats d'aquestes activitats denoten que els nens aprenen a observar, actuar, preveure el resultat de la seva acció, sentir els límits de les seves possibilitats i modificar les accions. Es conclou que, gràcies a aquest canvi metodològic, els nens s'impliquen en el seu paper col·laboratiu; augmenten la concentració en el treball, i sincronitzen l'acció motriu i mental. No obstant això, es detecta certa aversió cap a les propostes més obertes i s'evidencien espais que, en un moment determinat, no són tan utilitzats com la resta. Aquest fet dona lloc a una valoració i posterior replantejament de l'activitat.

Paraules clau

Educació Infantil, Treball en Equip, Psicomotricitat, Taller de Creativitat, Distribució de l'Espai.

Resumen

El artículo describe un proyecto de innovación pedagógica dirigido a alumnos de Educación Infantil del CEIP Pere Casanovas de Ciutadella de Menorca. Se comenta que los niños están presionados a crecer y a madurar cada vez más pronto ya que se antepone los contenidos del currículo frente a ejercicios que desarrollen la emotividad, la relación con los demás y la autoestima. La propuesta pedagógica se concreta en la definición de cuatro espacios-ambientes diferentes en los que se agrupan niños de distintas edades. Con estas actividades se pretende enriquecer las relaciones entre grupos de alumnos y sus maestras; desencadenar dinámicas de pensamiento, simbolismo y creación; favorecer la motricidad de los niños; adquirir confianza en sí mismos; fomentar el trabajo en equipo, etc. Los resultados de estas actividades denotan que los niños aprenden a observar, actuar, prever el resultado de su acción, sentir los límites de sus posibilidades y modificar sus acciones. Se concluye que, gracias a este cambio metodológico, los niños se implican en su papel colaborativo; aumentan la concentración en el trabajo, y sincronizan la acción motriz y mental. No obstante, se detecta cierta aversión hacia las propuestas más abiertas y se evidencian espacios que, en un momento determinado, no son tan utilizados como el resto. Este hecho da lugar a una valoración y posterior replanteamiento de la actividad.

Palabras clave

Educación Infantil, Trabajo en Equipo, Psicomotricidad, Taller de Creatividad, Distribución del Espacio.

Abstract

This article describes a pedagogy innovation project targeting the preschool students of the public primary school CEIP Pere Casanovas in Ciutadella (Menorca). It is often said that children feel pressured to grow and mature at an increasingly faster pace because higher priority is placed on curricular contents than on exercises that foster their emotional development, their relationships with others and their self-esteem. This project is founded on the definition of four different spaces in which children of different ages come together and interact. The activities of those spaces aim to enhance the relationships among groups of students and their teachers; generate a dynamic of thought, symbolism and creation; promote children's motor skills; generate their self-confidence and encourage teamwork, among others. The results of these activities suggest that children learn to observe, act and anticipate the outcome of their actions, detect the limits of their prospects and modify their conduct. We conclude that this change in methodology has led children to become more actively involved in their collaborative roles, display greater concentration while on task and synchronize their motor and mental skills. Nevertheless, we also detected some degree of aversion to the most open proposals, and certain spaces were not as widely used as the others were, leading teachers to evaluate and redesign the activity.

Keywords

Preschool Education, Teamwork, Psychomotor Skills, Creative Workshop, Learning Spaces.

1. JUSTIFICACIÓ

Des de fa uns tres anys, un grup de mestres d'educació infantil (3-6) del CEIP Pere Casanovas de Ciutadella, hem participat en cursos de formació (amb una significació especial per a nosaltres), que després han tingut conseqüències en el nostre entorn professional.

Vam començar en una escola d'estiu, a l'agost de 2006, del Moviment de Renovació Pedagògica de Menorca, on vam assistir al curs de Meritxell Bonàs, amb el títol: L'estètica a educació infantil. A partir d'aquí i amb l'interès que ens va despertar aquell curs, vam iniciar alguns intercanvis entre mestres de diferents escoles de Menorca, que en àmbit informal ens interessàvem pels espais educatius dels centres, materials i algunes iniciatives dutes a terme. També vam organitzar un viatge i vam visitar



Figura 1. Fillets jugant al racó de l'arena.

Ripollet, per conèixer el CEIP El Martinet. Aquesta visita va suposar un estímul per plantejar-nos noves qüestions sobre les maneres de funcionar en aquesta etapa. Encara dins aquell any, vam participar en un curs del CEP de Menorca, titulat: Una nova mirada a l'educació infantil; el vam considerar un curs ben valuós, amb ponents destacats com Teresa Godall, Meritxell Bonàs, Alfredo Hoyuelos i Maite Sbert.



Figura 2. Racó de les pedres.

Al curs següent, 2007-2008, vam participar amb el CEP de Menorca en els cursos El valor de l'ambient a l'aula d'educació infantil: l'espai i el temps, amb Teresa Godall, M. Antònia Riera, Vicenç Arnaiz, Joana Camps i

Meritxell Bonàs, i també vam participar en Com escoltar els infants, amb els ponents David Altimir, Montse Riu i Consol Cartró.



Figura 3. Racó de l'aigua.



Figura 4. Racó de la farina de blat.

partir de la seva manera d'estar i de les seves accions transformadores.

Volem oferir espais i temps, perquè cadascú pugui construir-se les seves habilitats, on hi hagi emoció, relació i reconeixement. Espais on se sentin escoltats i estimats, on sentin la nostra disponibilitat en tots els àmbits: afectiu, emocional i cognitiu. Espais on puguin trobar escenaris de joc, on puguin ser protagonistes de la seva acció, que puguin projectar, plantejar-se hipòtesis, modificar, resoldre problemes i estratègies diverses, que afavoreixin l'experimentació i l'acció directa. Que cada infant pugui

Ens vam adonar que, amb la nostra manera de treballar, preteníem que els infants arribessin a aprendre a partir de procediments predefinitos i acceptats per tothom, en lloc de fer un procés de construcció autònom del coneixement. Així potenciàvem en els alumnes un paper passiu, ja que es prioritzava la manipulació d'un coneixement aplicat, i no tant, d'un coneixement d'exploració i prova.

Cada cop més, l'infant és pressionat a créixer, forçat a madurar cada cop més aviat. Ens n'hem anat massa cap als conceptes i l'estructuració lògica de la realitat, i hem deixat de tocar, experimentar, imaginar, crear, recrear... I hem fet frisar els infants perquè assimilin continguts i no els donem temps perquè desenvolupin l'emotivitat, les relacions amb els altres i l'autoestima a partir de les competències pròpies.

En tot aquest procés, ens hem adonat de la necessitat de replantejar la nostra manera de treballar.

Volem garantir espais i temps perquè els infants puguin gaudir d'un diàleg enriquidor entre ells o amb l'adult, a



Figura 5. Fillet jugant amb farina i llavors.

construir el propi recorregut a partir de les propostes i materials que troba i que afavoreixi l'aprenentatge compartit.

Volem oferir espais on les mestres puguem descobrir d'una manera real com són els infants concrets que tenim. Volem aprendre a escoltar els infants. Entenem l'escolta com una actitud receptiva que pressuposa una mentalitat oberta, una disponibilitat a interpretar les actituds i els missatges dels altres i, al mateix temps, la capacitat de recollir-los i legitimar-los.

Per això, el nostre repte és acompanyar l'infant en les seves descobertes, valorar-les per si mateixes i fer-les públiques. No és tant dirigir, dinamitzar, instruir..., com escoltar, comprendre, interpretar, estar disponible, documentar, tenir empatia...



Figura 6. Joc lliure al pati.



Figura 7. Racó de fang.



Figura 8. Fillets experimentant amb l'aigua.

Sabem que el veritable aprenentatge no es fa en un paper. L'infant ha de provar, ha de tocar, manipular, equivocar-se, moure's... La qualitat de l'aprenentatge radica en el procés i no en el resultat final



Figura 9. Racó de troncs.



Figura 10. Maneig de farina de blat d'indi i llavors.

Per això a les nostres aules ens hem proposat:

1. Eliminar la utilització de llibres de fitxes.
2. Tenir més en compte els processos que els productes.
3. Fer propostes més obertes i lliures, sense esperar un resultat concret i igual.
4. Donar més importància al fet que els infants raonin, argumentin, opinin, actuïn, observin, intercanviïn idees, tinguin iniciativa, més creativitat...
5. Donar importància a la part artística, plàstica i creativa.
6. Tenir espais o racons amb més materials naturals i d'experimentació.
7. Compartir alumnes i espais entre diferents aules del mateix nivell.

En aquesta nova línia de treball hem creat un nou espai de vivència, dins el conjunt de vivències escolars. Un espai amb diverses propostes, però relacionades:

1. Tarima de construccions amb peces de fusta.
2. Taula de llum.
3. Retroprojector.
4. Taula i materials per a la representació gràfica.

En aquest espai volem provocar aprenentatges que ajudin els infants a desenvolupar les seves capacitats motrius, cognitives, afectives, *fantasmàtiques*, conatives, socials i relacionals. Un espai de trobada, d'interacció i participació conjunta dels infants de tres, quatre i cinc anys. Un espai i un temps per poder fer una recerca de com els fillets i filletes es construeixen autònomament com a subjectes.

Un espai que hem anomenat "Sala de llum i construccions".



Figura 11. Filleta jugant amb el retroprojector a la sala de llum i construccions.



Figura 12. Filletes construint a la sala de llum i construccions (1).

2. OBJECTIUS

1. Enriquir les relacions entre infants de diferents edats (cicle EI).
2. Compartir els aprenentatges entre els infants del cicle d'EI.
3. Crear una relació més directa entre els infants i les mestres d'EI.
4. Desencadenar dinàmiques de pensament, de simbolisme i de creació mitjançant la manipulació dels materials.
5. Afavorir la motricitat dels infants a partir de la seva iniciativa i la funcionalitat de les seves intencions.
6. Compartir l'espai corporalment, amb les accions i amb el llenguatge (opinions, idees...).
7. Gaudir del plaer conjunt d'una obra comuna.
8. Adquirir confiança en si mateix enfront d'aquesta proposta diferent de les habituals.
9. Crear un context ric en possibilitats d'acció obertes perquè els infants es mostrin creatius i assagin estratègies diverses.
10. Afavorir la capacitat dels infants de crear estratègies de resposta davant situacions problemàtiques.
11. Ser capaços de plantejar-se un projecte i intentar dur-lo a terme.
12. Recollir i documentar el treball que fan els infants.
13. Aprofundir en el coneixement dels processos autònoms dels infants a partir d'una observació.
14. Despertar la sensibilitat estètica dels infants a partir de relacions, actituds, experiències sensorials i activitat dels fillets.
15. Crear un clima de concentració i serenitat.
16. Donar a conèixer aquesta experiència als companys i famílies.



Figura 13. Fillets construint a la sala de llum i construccions (2).

17. Apropar-nos al concepte d'escolta.
18. Treballar les competències dels docents.

3. METODOLOGIA

Com s'ha vist a la justificació, i als objectius que ens vam plantejar, tot el projecte en si és un canvi metodològic. Aquest canvi és coherent amb la línia de treball de psicomotricitat educativa de Bernat Acoutourier, que també duem a terme a l'escola, i que parteix d'una gran confiança en la iniciativa i les capacitats dels infants.

Hem creat un context amb una potencialitat educativa de l'ambient per si mateix. Aquest ambient està concebut com un espai agradable estèticament, que convida a fer accions creatives i transformadores i a establir relacions personals i comunicatives. Hem tingut cura dels materials, de la presentació i del disseny de l'espai.

La proposta pedagògica es concreta en: un espai-ambient, una forma d'agrupació d'infants, un desenvolupament de la sessió i una nova manera d'estar a l'escola, tant per als infants com per a les mestres.

UN ESPAI-AMBIENT

Hi ha quatre propostes generals:

Espai de les construccions

Hem situat una tarima gran de fusta per donar la possibilitat de construir-hi al damunt o al terra. Les peces de fusta són els elements de construcció. Són de faig, d'unes mides preestablertes, que es combinen fàcilment entre si. Aquestes peces estan classificades segons les mides i estan a l'abast dels fillets i filletes en unes caixes amb rodetes.

Tenim unes escales petites de fusta natural, de dos graons, molt manejables, per facilitar i provocar que els infants construeixin sense que la seva alçada limiti la construcció.

Hem col·locat documentació fotogràfica dels fillets i filletes mentre desenvolupaven aquesta activitat, així com exemples de monuments i edificis destacats i reals d'arreu del món.

En aquest espai els fillets i filletes construeixen lliurement, en grup o individualment, això propicia noves relacions de col·laboració i afavoreix la proximitat entre els infants.

Aquestes produccions es perllonguen i es modifiquen al llarg de diverses sessions, segons la història de cada grup d'infants.

Espai del retroprojector

Al damunt d'una taula hi ha un retroprojector que possibilita projectar a la sala i damunt del seu cos diferents objectes, dibuixos..., i permet fer descobertes. És un material poc habitual a les aules.

El fet que els infants utilitzin els projectors crea una situació màgica, amb els colors, les formes i les imatges, i afavoreix el joc, la interpretació i el diàleg amb els infants. Experimenten amb la mesura de les coses, amb la llum i les ombres, amb el seu cos... i amb els canvis que provoquen les seves accions. Les imatges projectades a la paret causen sorpresa i diversió.

S'utilitza per projectar materials que tenen a l'abast i/o que poden elaborar:

- Acetats dibuixats per ells mateixos.
- Plàstics i materials transparents de colors.
- Objectes opacs de formes diferents.

Potenciem aquí la creació i recreació plàstica amb les ombres, colors i llum; d'aquesta manera es forma un quadre visual molt ampli i ric.



Figura 14. Fillets construït a la sala de llum i construccions (2).



Figura 15. Immersió dins del dibuix.

Espai de la taula de llum

En aquest espai s'utilitzen materials molt similars als del retroprojector, sense obtenir-ne una projecció. No provoca l'aparició del seu cos a la imatge, ni juga amb la transformació de la mida de les formes. En canvi, disposen d'una superfície lluminosa més ampla i, per tant, intensifica igualment el color de les transparències, i permet fer composicions diverses, de caire simbòlic o geomètric.

L'oportunitat de jugar amb la llum no es té cada dia, i poder jugar-hi amb materials diversos fa que els infants s'hi apuntin de bon grat.

Cada objecte, col·locat en una posició o en una altra, es transforma en alguna cosa que potser no havíem imaginat; hi apareixen crancs, cucs, camins...

Els fillets i filletes es deixen seduir per la màgia de la llum i l'ombra, i a partir d'aquí sorgeixen històries i jocs espontanis en els quals no s'amaguen l'observació, la comunicació i l'emoció.



Figura 16. La màgia dels colors i la llum.

Espai de representació gràfica

La representació gràfica és una activitat habitual a les aules i molt espontània en els fillets i filletes. És una forma d'expressió i de comunicació. En aquest espai ens trobem amb tres tipus de possibilitats: poden dibuixar i fer grafismes no relacionats directament amb produccions d'altres espais de la sala; poden intentar representar una construcció, composició, joc..., que hagi sorgit dins l'ambient; poden produir elements que volen intervenir en altres produccions o espais de la sala, per exemple, personatges per situar en una construcció de fustes, per anar al retroprojector....



Figura 17. Racó de representació a la sala de llum i construccions.

Hem trobat que aquest espai és adient, ja que la representació és una activitat que implica organitzar i enregistrar una informació per tal d'explicar-la; a la vegada ajuda a construir el pensament tant en la part logicoconceptual com en la simbòlica.

En el diàleg sostingut pels dibuixos, entre la mestra i els infants, s'evidencien troballes i es busca la manera de fer emergir, de fer evident, de fer conscient, de compartir... allò que fins en aquest darrer moment només ha estat present com a acció.

UN GRUP D'INFANTS

El grup d'infants que assisteix a la sala està format per dos fillets i filletes de cada aula d'educació infantil del centre. Això és un total de dotze alumnes (quatre de tres anys, quatre de quatre anys i quatre de cinc anys). Assisteixen a la sala amb la mateixa mestra durant tres sessions, en tres dies consecutius. Tots els alumnes d'educació infantil tenen l'oportunitat de participar alguna vegada en un grup.

DESENVOLUPAMENT DE LA SESSIÓ

Dividim la sessió en tres moments diferents:

Ritual d'entrada

A l'entrada, a la sala, ens asseiem en rotllana. Hi tenen lloc les actuacions següents:

- Salutació.
- Repassar les normes: rallar fluixet, respectar el joc dels altres, tenir cura del material, recollir el material que no s'ha emprat per construir quan s'acaba la sessió.
- Recordar els jocs que havíem deixat en marxa en la sessió anterior.
- Projectar idees noves per fer avui.

Activitat lliure als espais de la sala

Els fillets i filletes van segons les seves preferències als diferents espais. Prenen iniciatives diverses segons els seus interessos, segons les relacions que estableixen amb els altres i segons la seva constància, amb la presència atenta i discreta de la mestra, en actitud d'escolta.

En acabar, la sala s'ha transformat en funció del grup d'infants i del joc que s'hi ha dut a terme. Les seves produccions no es destrueixen, queden intactes durant les tres sessions del mateix grup.

Ritual de sortida

És un temps per recollir les històries i vivències que s'han dut a terme. També és un bon moment per projectar idees noves.

Les accions es tradueixen al llenguatge i es reviu amb tot el grup les intencions que hi havia, emocions viscudes i els detalls que donen reconeixement a actuacions i processos que puguem recollir.

Posar paraules, expressar el que ens passa, compartir dubtes, descobertes... Tot això els ajuda a assegurar i a assimilar el seu procés de coneixement. És un espai i un temps en què els infants poden gaudir d'aquest diàleg enriquidor, ja sigui entre ells o amb l'adult.

UNA NOVA MANERA D'ESTAR A L'ESCOLA

Es tracta de crear un clima receptiu: un clima d'escolta en el qual s'han de trobar tant els infants com les mestres. Aquesta actitud és necessària, ja que creiem que els infants són portadors de cultura, són individus capaços de crear i construir significats mitjançant processos subtils i complexos.

Volem que sigui un espai més de vivència, dins el conjunt de vivències escolars. Amb aquest projecte intentem fer una recerca de com els infants es construeixen autònomament com a subjectes. En concret, la recerca de bellesa per part d'ells forma part també dels processos autònoms de pensament.



Figura 18. Fillets pactant una construcció.



Figura 19. Exercici de concentració.

A la sala construïm un context que té relació amb un tipus d'aprenentatge que volem afavorir. Pensem que aquests s'han de basar en les relacions personals, en les actuacions espontànies, en l'aplicació autònoma d'estratègies diverses, d'imitacions, experimentació, comunicació i mobilització conscient i inconscient de significats. La cooperació, més que mai, és una estratègia reina amb la qual s'ha de treballar.

Atenem fonamentalment les relacions humanes a partir que cadascun es trobi a gust amb els altres. Cerquem els reforços positius per tal que estimin i valorin el que són i el que fan. La nostra intenció no és que els fillets i filletes s'omplin el cap d'idees nostres sinó que desenvolupin les seves. Per això, la nostra actitud és d'intercanvi dialogant amb ells.

Aconseguir un ambient de concentració amb el que es fa, és una mostra de l'actitud de compromís que els fillets i filletes tenen amb les seves produccions. L'activitat va des del que és més físic i motriu fins al que és més mental, espiritual i inconscient. De fet, és una actuació dins la globalitat i ens introdueix en el món de les representacions, de les vivències i dels referents que els infants tenen. Representacions subjectives, que no vol dir arbitràries.

Al mateix temps, facilitem una aturada i observació a distància d'allò que es fa. Es tracta de presentar les vivències, ja sigui xerrant o dibuixant el que han fet i viscut. Procurem que els

fillets i filletes adquireixin consciència dels processos dels aprenentatges que van fent. És així com també afavorim la metacognició.

El grup de les diferents mestres que hi participem avaluem aquests processos i el camí que fem, amb posades en comú. Ens serveix per comprendre millor els processos complexos dels infants, d'ordre perceptiu, afectiu, intel·lectual i relacional. D'aquesta manera, podem revisar i aprofundir els valors que considerem primordials a la nostra feina,

per tal d'aconseguir cada dia més l'escola que volem.

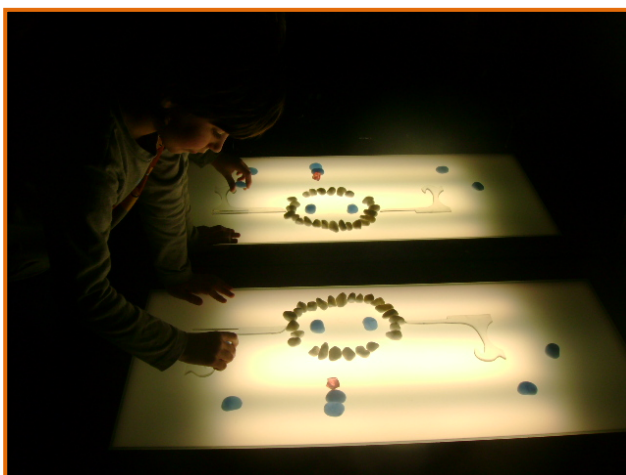


Figura 20. Fillet creant amb pedres i llum.

Fem un esforç per traslladar la nostra reflexió i descobertes conjuntes a l'espai més públic (resta de l'escola, familiars, fillets...). Aquesta anàlisi, amb recull de realitzacions dels infants, d'imatges, paraules..., és una documentació que pretén compartir i oferir la nostra mirada, sobre la cultura d'infància. Tenir memòria de les coses importants que passen és una manera de construir consciència col·lectiva i d'oferir altres continuïtats.

4. RESULTATS

Al llarg del curs passat, 2007-2008, vam poder observar i recollir una sèrie de comportaments, accions, actituds, històries, emocions, etc., que especificuem a continuació.

Tot aquest recull ens ha obert la possibilitat de seguir reflexionant al llarg d'aquest curs 2008-2009, entorn dels aprenentatges autònoms dels infants i sobre el nostre paper amb els fillets i filletes.

Ens hem trobat amb:

- Petites històries.
- Actuacions que sorprenen.
- Iniciatives de relacions dels grans cap als petits i dels petits cap als grans.
- Sentiments enfront de la manca de direcció de l'adult.



Figura 21. Fillets i filletes dibuixant per projectar.

- Construccions senzilles, complicades, fetes en equip, individuals...
- Diferents interessos.
- Diferents resultats.
- Diversitat d'estratègies.
- Perseverança, dispersió.

Concretant més les nostres observacions podem dir que:

- Els infants més grans s'impliquen en el seu paper: ajuden els petits, els acompanyen, els fan carícies...
- Hi ha petits que cerquen la companyia dels grans, n'hi ha intenten copiar el que fan els grans i n'hi ha que els agrada que els ajudin.
- A les construccions i quan dibuixen estan molt concentrats.
- El projector provoca més novetat, descobertes, exaltació, més joc entre ells, més moviment.
- Utilitzen material del projector per fer joc simbòlic (pentinar-se i fer veure que es tallen els cabells entre ells, com una perruqueria).
- Detectem que hi ha infants poc habituats a les propostes més obertes i els costa enganxar-s'hi.
- Es nota que quan ja han vingut altres vegades ja saben què trobaran i molts ja tenen planejat el que faran. Neixen



Figura 22. Filleta construint.



Figura 23. Filleta compartint la creació amb la classe.

noves expectatives i projectes.

- Hi ha espais que en un moment determinat no són tan utilitzats com la resta. Anem valorant el material utilitzat i les propostes que presentem.
- Implica reflexió, descobriment, racionalització, és a dir, que xerrem d'una acció motriu i mental alhora.
- El que fan va acompanyat del llenguatge verbal que descriu o anticipa l'acció. Això contribueix a enriquir intel·lectualment el moviment.
- Senten satisfacció per crear estructures que no existien abans, estructures que reflecteixen i que canalitzen el món que imaginem.
- Van aprenent a acceptar la frustració quan el seu muntatge cau o algun company li fa anar per terra.
- Poden plantejar-se un objectiu comú, repartir-se la feina, cooperar, açò fa que s'afavoreixi la convivència i l'esperit de grup.
- Els infants posen al servei del grup els coneixements individuals, pel plaer conjunt d'una obra comuna.
- Els fillets i filletes habitualment «conflictius» a l'aula, generalment, no tenen problemes a la sala.
- Són capaços de plantejar-se un projecte comú.



Figura 24. Fillets treballant amb transparències.



Figura 25. Fillets i filletes col·laborant en un projecte comú.

- Hi ha infants als quals agrada mirar el que fan els altres, es prenen el temps d'observar, sense intervenir, sense intenció de repetir el que veuen.
- N'hi ha d'independents, que no cerquen o no necessiten ningú per norma. Si s'hi troben ho accepten, però sembla que no els fa falta. D'altres són incapaços de fer una cosa sols.
- Algun ha descobert, amb sorpresa, que és capaç de construir sol.
- N'hi ha de dispersos, comencen moltes coses i no n'acaben cap.
- Cada un necessita el seu temps i fer un nombre d'assajos diferents.
- Es veu clarament els que són «directors, organitzadors» i els que volen ser dirigits.
- Recullen idees dels altres.
- Respecten moltíssim les produccions i opinions dels altres.
- S'emocionen en veure com el seu dibuix queda reflectit molt gran a la paret.
- Alguns repeteixen el que havien fet en altres ocasions, fins i tot el lloc on se situen dins la sala per construir.
- Els infants organitzats construeixen amb un ordre. Els altres es limiten a posar peces sense cap intenció,



Figura 26. Fillets i filletes construint un vaixell pirata.



Figura 27. Les primeres construccions.

amunteguen...

- Avancen sols, quant a destresa.
- Cerquen estratègies per solucionar problemes que sorgeixen.
- Els moviments són cada vegada més precisos i controlats.
- S'activa l'actitud d'escolta de la mestra.
- Es creen relacions entre infants de la mateixa edat o diferent; d'una altra manera no s'haurien pogut dur a terme.
- Els agrada mostrar el que fan als altres. Alguns reclamen especialment el reconeixement de la mestra.



Figura 28. Filleta tocant el cel.

- S'han sentit «grans» i satisfets veient el que aconsegueixen fer o solucionar.
- Hi ha moltes diferències entre infants de la mateixa edat: destresa per construir, plantejar-se un projecte, dibuixar, creativitat, perseverança, estratègies...
- Alguns fan construccions meravelloses, impensables.
- Afavoreix l'atenció a la diversitat.
- Reforcen la confiança en la iniciativa pròpia.
- Comparteixen emocions, propòsits, sorpreses, idees...
- Creen amics nous.
- Permet que es construeixi el coneixement logicomatemàtic referent a quantitats, números, similituds, diferències, seriacions...
- Es treballa el coneixement geomètric amb la manipulació de formes, simetries i asimètries, girs...
- Experimenten amb l'estructuració espacial: les distàncies, les direccions, les orientacions...

- Els infants són capaços de generar produccions variades que impliquen equilibris sorprenents, creen ordenaments, seriacions i situacions topològiques diverses.

Tots aquests resultats confirmen que:

- Allò realment important és el procés i no el producte.
- Les experiències de coneixement no només es fan quan els adults ho planifiquen. Els infants duen a terme experiències de coneixement contínuament.
- L'infant aprèn per l'acció directa amb el món, amb les coses.
- Copiar no és fàcil, ja que suposa crear, reconduir i fer-ho seu.
- Només des de l'autonomia en la presa de decisions és possible la creació.
- Quan l'infant sent que se li valora el procés, augmenta la seva autoestima.
- Durant les activitats, dirigides sota la seva responsabilitat, l'infant aprèn a:
 - Observar.
 - Actuar.
 - Preveure el resultat de la seva acció.
 - Sentir els límits de les seves possibilitats.
 - Modificar les seves accions.

Per tant, aprèn a aprendre.

- L'actuació és imprescindible.
- Les estratègies d'aprenentatge són infinites.
- És possible recuperar el temps de l'infant. Els oferim un espai on les nostres presses no roben el seu «temps».
- Hem de respectar les idees i teories dels fillets. Tenen altres ulls per mirar i hem d'acceptar la seva mirada.
- L'aprenentatge és un procés creatiu, de recerca personal i, alhora, de col·laboració.
- El coneixement s'elabora des de l'interior.
- És important no ignorar el seu potencial, i donar-li l'oportunitat de posar-lo en pràctica.
- L'infant és qui ha d'actuar i qui ha d'aprendre, sobre la base del que l'adult posa a la seva disposició.

- Qualsevol cosa que l'infant descobreix per iniciativa pròpia, al seu ritme i controlat per ell durant la seva activitat espontània, s'incorpora més fàcilment i amb més seguretat a la seva experiència física i psicològica. Cada descobriment esdevé una eina per al següent.
- Treballant en equip aprenen a escoltar.
- En el muntatge conjunt hi apareix la necessitat de compartir l'espai. Compartir l'espai corporalment, amb les accions, però també amb el llenguatge, les opinions i les idees.
- Reconèixer l'infant com una criatura capaç.
- La interacció entre iguals com a font de coneixements.



Figura 29. Filletes admirant la seva obra.



Figura 30. Vista de la màgia de la sala.

5. AVALUACIÓ

Un cop analitzem els resultats ens adonem que som en el camí que ens hem proposat. De fet, en el curs actual, 2008-2009, continuem l'experiència del curs passat en el centre, tant amb la sala de llum i construccions, que hem relatat en aquest projecte, com amb les propostes d'aula que, cada vegada més, cerquen més coherència amb l'escola que volem. Observar, reflexionar i comunicar el que succeeix en aquesta manera de treballar ens reafirma en la confiança que posem en la iniciativa dels infants, en les seves decisions per aprendre, en la capacitat creativa i de relació, en la necessitat de concedir-los temps per al seu ritme i la seva manera d'estar i de fer, la seva cultura.

L'avaluació que fem de la nostra tasca és positiva, ja que no hem deixat de banda:

- La capacitat de planificació i organització del treball.
- La capacitat de comunicació.
- La capacitat de treballar en equip.
- La capacitat d'utilitzar significativament les noves tecnologies de la informació i de la comunicació.
- L'autoavaluació constant de les nostres accions.



En finalitzar el curs anterior, en què vam iniciar el nostre projecte (2007-2008), vam mostrar la nostra experiència davant tot el claustre, en forma de presentació amb Power Point. Hi vam exposar el procés dut a terme des d'un principi, la nostra avaluació i una petita documentació en forma de narració, que reflectia d'una manera viva processos de creació, col·laboració i aprenentatge, amb autonomia, competència, autoestima..., en què els fillets i filletes es mostren com a protagonistes del seu aprenentatge, i que van tenir lloc dins la sala de llum i construccions.

Sentim la necessitat de seguir treballant en la formació personal, per tal de millorar la nostra actitud d'escolta, i en la posterior reflexió conjunta a partir de les observacions de la pràctica. També veiem molt necessària una passa més decidida cap a la comunicació d'aquests processos amb les parts implicades: alumnes, famílies i resta de personal del centre educatiu on

Figura 31. Vista general del racó de construccions dins la sala.

treballem, per tal de valorar cada vegada més la cultura d'infància, no gaire reconeguda en general.

“És a partir del fet d'estar tranquil i satisfet amb tu mateix que comences a interessar-te pel que t'envolta, pels altres. I vols comunicar-te i vols aprendre coses que, en definitiva, és com voler esbrinar el funcionament del món que et rodeja.

Hi ha implícita la idea d'un temps propi, personal, per fer les coses. Hi ha també, la confiança en la competència dels nens i les nenes, donant marge de temps per al seu desvetllament i desenvolupament. I, sobretot, hi ha la confiança en l'autonomia que respecta les iniciatives i que genera una activitat creativa” (Jubete, 2004).

6. BIBLIOGRAFIA

- Altimir, D. (2006). *Com escoltar els infants?* Barcelona: Rosa Sensat.
- Arnaiz, V. & Camps, J. (2005). El taller de construccions. Com el fem? *Guix d'Infantil*, 28, p. 7-10.
- Bello, N. & Olesti, M. (2008). Crèixer junts escoltant i observant els infants. *Infància: educar de 0 a 6 anys*, 160, p. 18-21.
- Bonàs, M. (2006). L'art del pintor de paisatges. *Infància: educar de 0 a 6 anys*, 151, p. 24-28.
- Brogli, À. (2008). Els llenguatges del signe i del color (I). *Infància: educar de 0 a 6 anys*, 164, p. 12-18.
- Corkille, D. (1986). *El niño feliz*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez i Bruguera, J. (2003). Del temps per a totes les coses. Temps per viure, per badar, per trobar-se, per jugar, per expressar, per estimar. *Infància: educar de 0 a 6 anys*, 135.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y la obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro; Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Jubete, M. (2004). *Espais i temps per al joc*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Martínez, J. P. (2005). Hem fet un gratacels. *Infància: educar de 0 a 6 anys*, 146.
- Nicolàs, M. (2005). El retroprojector a l'escola bressol. *Infància: educar de 0 a 6 anys*, 146.
- Todolí, D. (2005). Què fem amb l'espai quan no en tenim? *Infància: educar de 0 a 6 anys*, 147.
- Xarxa territorial d'educació infantil de Catalunya. (2008). *Documentar la vida dels infants a l'escola*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Per citar aquest article:

Piris Llufrí, J.; Majó Basomba, J.; Moll Capella, M. & Moll Castán, C. (2013). Sala de llum i construccions. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa a les Illes Balears*, 3, 213-234. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-3/pdfs/art14.pdf>

Els ambients al CEIP Son Basca¹

Los ambientes en CEIP Son Basca

Environments at the Primary School CEIP Son Basca

Margalida Batle Siquier, margalidaenric@hotmail.com

Sílvia Bonet Martín, siboma81@hotmail.com

María Amparo Camarera Camarera, amparo_camarena@yahoo.es

Maria Miquela Camps Filani, mariamiquela@yahoo.es

Maria Neus Moyà Castells, newi999@hotmail.com

Francisca Server Crespí, fransercre@gmail.com

Margalida Soler Cardell, tartalida@hotmail.com

CEIP Son Basca

Resum

L'article exposa l'experiència viscuda per l'equip d'educació infantil del CEIP Son Basca, de Sa Pobla, amb la implementació del treball per ambients. El projecte, iniciat al curs 2008-2009, arran de la participació de les autores a les VI Jornades Pedagògiques (Barcelona), inclou tots els membres de la comunitat educativa. Aquesta experiència de treball per ambients ha suposat l'establiment de set espais en els què els infants de tres a cinc anys poden experimentar, setmanalment, diferents situacions d'aprenentatge lúdic i actiu i expressar-se amb diferents llenguatges. Les propostes ludicodidàctiques són: experimentació, artística, mediateca, jugam a ser, berenar, música i hort. Els infants, sense segregació en funció de

¹ Aquest article es va escriure el 2009. Des de llavors, les autores han anat fent camí realitzant modificacions de diferents aspectes per tal d'adaptar-se a les necessitats i demandes dels infants. Actualment, no es treballen aquests mateixos ambients ja que s'ha anat perfilant la filosofia de feina com a equip de cicle i com a centre.

l'edat, treballen des d'hàbits fins a continguts curriculars de música, passant pel joc simbòlic o l'expressió oral i escrita.

Paraules clau

Espais Didàctics, Educació Infantil, Aprenentatge Transversal, Hàbits.

Resumen

El artículo expone la experiencia vivida por el equipo de educación infantil del CEIP Son Basca, de Sa Pobla, con la implementación de actividades de trabajo por ambientes. El proyecto, iniciado en el curso 2008-2009, a raíz de la participación de las autoras en las VI Jornadas Pedagógicas (Barcelona), implica a todos los miembros de la comunidad educativa. Esta experiencia de trabajo por ambientes ha supuesto el establecimiento de siete espacios en los que los niños de tres a cinco años pueden experimentar, semanalmente, diferentes situaciones de aprendizaje lúdico y activo y expresarse con diferentes lenguajes. Las propuestas ludicodidácticas son: experimentación, artística, mediateca, jugamos a ser, merienda, música y huerto. Los niños, sin segregación en función de la edad, trabajan desde hábitos hasta contenidos curriculares de música, pasando por el juego simbólico o la expresión oral y escrita.

Palabras clave

Espacios Didácticos, Educación Infantil, Aprendizaje Transversal, Hábitos.

Abstract

This article presents the experience of the preschool education team at the primary school CEIP Son Basca, in Sa Pobla, with the implementation of environment-based work. The project began in the 2008-2009 academic year following the authors' participation in the Sixth Pedagogy Conference (Barcelona) and has involved the participation of every member of the educational community. This environment-based work experience entails the establishment of seven different spaces. Each week, children between ages three and five are given the opportunity to experiment with different entertaining and active learning situations and express themselves using different languages. These amusing and educational activities include artistic and media experimentation, "let's pretend we're", the morning snack, music and gardening. Without being separated by age, the children work on everything from habits to curricular music content, as well as symbolic games and oral and written expression.

Keywords

Educational Spaces, Early Childhood Education, Cross-Learning, Habits.

1. INTRODUCCIÓ

El CEIP Son Basca és la cinquena escola d'educació infantil i primària, la quarta pública, del poble.

L'escola acull, majoritàriament, els infants que viuen al poble. El nivell sociocultural i econòmic de la població en edat escolar és, en general i a grans trets, mitjà-alt. Això no obstant, cal no deixar de banda que hi ha un sector important que viu al poble i que pertany a una altra cultura i que, per tant, té uns costums i unes tradicions diferents als de la majoria.

La llengua habitual de les famílies és el català, encara que hi ha l'ús d'altres llengües (castellà, àrab, berber, romanès, xinès i alemany, entre d'altres).

És un centre relativament nou, ja que el curs 2008-2009 és el seu tercer any de funcionament, però només el segon amb edifici propi.

Des del centre ens plantejam utilitzar una metodologia de feina d'acord amb les necessitats de la societat actual. Treballam a partir de Projectes, Filosofia 3-18, i entre d'altres coses, amb els Ambients, que és l'experiència educativa que explicarem a continuació.

El punt de partida fou el que un grup de mestres del centre el curs 2007-2008 observaren, escoltaren i visqueren, a les VI Jornades Pedagògiques: D'un Somni a una Escola organitzades pel CEIP El Martinet de Barcelona.

Amb aquesta experiència es va aprendre una nova concepció i organització de l'espai, dels materials i del temps: Els Ambients.

Per això, el que pretenem és explicar els canvis que s'han anat fent a partir del darrer trimestre del curs 2007-2008 al CEIP Son Basca, per tal de posar en marxa una visió diferent de l'ensenyança i avaluar-ne els resultats perquè ens ajudin a decidir com seguir millorant i avançant en aquesta línia.

2. JUSTIFICACIÓ

Ens trobam en el segle XXI i per tant l'escola ha d'assolir uns nous reptes: ha de contribuir en la formació de ciutadans capaços de viure i participar en, amb i d'una societat molt complexa, que canvia constantment i ràpidament.

Si l'escola no es basa en l'observació, la comprensió i l'experimentació del món que l'envolta poc podrà contribuir a la formació d'aquestes persones que volem que siguin participatives i crítiques amb la societat.

Actualment, les persones que volen afrontar i assolir grans canvis han de tenir una preparació per tal de ser crítics amb la gran quantitat d'informació que ens arriba a través de qualsevol canal de comunicació. Per això, creim que l'escola i la família són la base per a formar els futurs ciutadans i, per tant, són els que han de posar els pilars bàsics: és a dir, han de donar estratègies i instruments per avançar com a persones crítiques i obertes. Per tots aquests motius en el nostre centre hem optat per combinar els ambients amb altres metodologies perquè d'aquesta manera es fomenta l'educació global amb la qual es treballen tots els aspectes del creixement de l'infant: les emocions, les relacions entre infants i adults, els processos, les habilitats, els valors, el desenvolupament físic, els conceptes...

3. MARC TEÒRIC ON ENGLOBAM ELS AMBIENTS

El *Gran diccionari de la llengua catalana* defineix la paraula *ambient* com el “conjunt d’elements que poden actuar sobre l’individu. És constituït per les coses enmig de les quals viu, les persones amb les quals està en contacte i l’actitud d’aquestes persones envers ell”. A partir d’aquesta definició serà més fàcil entendre a què diuen ambients en el Martinet. Allà ho defineixen com “estructures cúbiques definides per dimensions d’espai i temps, regides per la multiplicació de diferents elements: les accions, les relacions, els objectes, els materials,... i els seus valors estètics” (Bonàs, 2005).

Basant-nos en aquestes dues definicions i en la nostra experiència, consideram que els ambients són espais gestionats per a prendre decisions, on els infants de diferents edats tenen la possibilitat de construir i compartir coneixements amb la resta de companys i adults.

El punt de partida d’aquesta metodologia de feina són les escoles Pesta (Equador), iniciades per Rebecca i Mauricio Wild, i les escoles Reggio (Itàlia) amb Loris Malaguzzi.

Nosaltres també consideram que hem de tenir en compte les aportacions d’altres autors per tal d’anar més enllà, com per exemple: la naturalesa de l’infant de Rousseau; la globalització de Decroly; el treball en equip de Cousinet; seguir el ritme de l’infant de Dalton; la ZDP (zona de desenvolupament proper) de Vigotsky; la memòria comprensiva i el conflicte cognitiu de Norman; el nivell de desenvolupament de l’infant de Piaget; la bastimentada de Bruner; la pedagogia social de Pestalozzi i el tempteig experimental de Freinet, entre d’altres.

4. OBJECTIUS

Seguidament fem una relació dels objectius generals que consideram més importants que els infants assoleixin:

- Ser protagonista, observador, experimentador, manipulador, comunicador i constructor del propi procés d’aprenentatge: aprendre a aprendre.
- Poder aplicar els coneixements en diferents situacions.
- Expressar-se a través de diferents llenguatges.
- Ser capaç d’interaccionar positivament entre infants de diferents edats, amb l’entorn i amb l’adult.
- Aprendre a resoldre conflictes autònomament i a respectar les diferències.
- Adquirir autonomia progressivament: desenvolupar les pròpies capacitats afectives i actuar cada vegada amb més seguretat i confiança en si mateix.
- Desenvolupar globalment les capacitats cognitives, sensorials, motrius i de reconeixement i construcció de les emocions mitjançant el joc i el moviment.

5. METODOLOGIA

Tal i com deien els autors abans esmentats en el marc teòric, nosaltres també pensam que s'ha d'afavorir que cada infant vagi desenvolupant lliurement el seu procés d'ensenyament-aprenentatge de manera activa i significativa per a ell. Al mateix temps, es pretén que l'infant desenvolupi globalment totes les seves potencialitats dins un ambient el més natural possible. Però, no s'ha de confondre natural amb el que entenem per medi natural, sinó que el que es pretén és que l'infant vagi observant, investigant i experimentant en un entorn propici. El mestre no ha de ser el que només transmet coneixement, sinó un guia i un provocador de situacions d'aprenentatge per a què l'infant, activament, participi i treballi en la seva formació d'hàbits i actituds en funció d'una escala de valors, suposadament d'acord amb els que es transmeten a la família. Si la vida dels infants està en continu confrontament, és a dir, a casa rep uns valors i unes normes oposades als que es donen a l'escola, l'infant es pot sentir desorganitzat i, com a conseqüència, sentir-se insegur, la qual cosa influeix negativament en el seu procés maduratiu. En canvi, si l'escola i la família caminen juntes cap a un objectiu comú, l'infant se'n veurà més beneficiat a l'hora d'adquirir les habilitats i els coneixements que li serviran per a desenvolupar-se en el món dels adults.

Per tant, la relació entre la família i l'escola és bàsica en el procés d'ensenyament-aprenentatge dels nostres infants.

El fet d'adaptar l'experiència a la nostra realitat, a l'escola, als infants i a les famílies ha suposat per al centre una sèrie d'implicacions i canvis:

Les primeres passes

- a) *Canviar la concepció "els meus infants, la meua aula, jo som la tutora"*. A partir de la metodologia dels ambients cada mestra és la referent d'una aula i d'un grup, però no només és la responsable dels seus infants, sinó que totes les mestres són responsables de tots. És a dir, es comparteixen els aprenentatges i les experiències entre tot el professorat, així com les observacions del grup, la qual cosa, ajuda els infants a superar les seves angoixes i fer més curt el període d'adaptació al nou centre i, sobretot, els dona més seguretat.
- b) *Redistribuir els grups d'alumnes*. Com que es canvia la concepció del mestre-aula, es decideix quants d'infants poden anar a cada ambient en funció del que es treballa i de l'espai on es realitza. Es redueix la ràtio que permet una atenció més personalitzada i la reducció de conflictes. La interacció entre els infants de diferents edats (3, 4 i 5 anys) promou que els més grans estirin els més petits, se sentin més valorats i agafin un nivell més alt de responsabilitat i autonomia, i que tots aprenguin els uns dels altres. Cal remarcar que a través dels ambients s'afavoreix i es potencia l'autonomia dels infants, ja que aprenen de les seves pròpies vivències i decisions. Per tant, encara que el mestre sigui el mateix, el grup és completament diferent, i cada setmana s'inicia un nou procés d'ensenyament-aprenentatge compartit amb infants i l'adult.
- c) *Pensar una nova distribució dels espais i materials*, ja que amb aquesta metodologia és l'espai i el material una bona font d'aprenentatge. En funció de com s'organitzi l'espai i es distribueixi el material es provoquen o s'eviten més els conflictes, s'afavoreix l'autonomia de l'infant o se'l fa més dependent de l'adult, es promou o es

limita l'aprenentatge global i significatiu... Per tal d'aprofitar els recursos materials dels que es disposava es va redistribuir el material de cada aula en funció de la utilitat. S'agrupà i es classificà segons la funció que podia fer a cada un dels ambients.

d) Potenciar el treball en equip. Si la coordinació entre tots els membres del cicle no és fluïda aquesta experiència no es pot dur a terme. Canviem la concepció grup-mestra i per tant ha de ser una experiència compartida, consensuada a tots els nivells i en constant avaluació.

e) *Decidir els ambients.* Per decidir quants ambients es posaven en marxa es tingueren en compte els recursos personals que hi havia i els espais dels quals es disposava, a més de tenir en compte el fet de no distorsionar molt els horaris, sobretot els dels especialistes. Al final es decidí posar en marxa set ambients, en funció de les necessitats que varen sorgir i de l'avaluació contínua i constant del funcionament. Tot això implica que no és una proposta tancada, sinó que es pot anar variant a partir d'allò que trobem més adient.



Figura 1. Treballam la mesura i el volum.

A continuació passarem a explicar el funcionament general d'aquesta metodologia.



Figura 2: Anotam les nostres conclusions.

Com ja hem dit hi ha set ambients que, en el nostre cas són: berenar, la mediateca, experimentació, hort, jugam a ser, artístic i música. Estan distribuïts per la planta baixa del centre: n'hi ha de situats a les aules d'infantil i d'altres, que per la gran disposició d'espai en el centre, tenen el seu propi espai.

Els dilluns, els infants de cada grup amb la seva mestra de referència trien a quin dels set ambients volen anar al llarg de la setmana. Cada ambient s'identifica damunt un plànol amb un color; els infants posen el seu nom o la seva foto sobre l'ambient que han triat i així es fan responsables de la seva decisió; a més, serveix tant a l'adult com a l'infant per a recordar l'ambient triat i situar-s'hi, com també per a identificar el nombre d'infants que hi poden anar.

Així com l'infant pot canviar cada setmana, consideram que l'adult és millor que canviï cada trimestre perquè es pugui adaptar a l'ambient i oferir idees més enriquidores, que no serien possibles si no és canviés al llarg del curs.

D'aquesta manera l'infant té diferents referents en el mateix espai, la qual cosa enriqueix tothom.

Ambient d'Experimentació

Es posen les bases de la física i les matemàtiques per a futurs aprenentatges. Es treballen conceptes com ple/buit, lleuger/feixuc, transformacions, mesures..., jugant amb aigua, farina, troncs, pedres, llavors...

En aquest ambient bàsicament l'infant aprèn a través del tacte, de la vivència de jugar, de palpar, d'observar, és a dir, aprèn interactuant amb tot el que es disposa dins aquest espai.

Un dia a l'ambient comença pel ritual de posar-se els impermeables per a poder gaudir plenament de l'aprenentatge que hi faran amb el mínim de preocupacions.



Figura 3. Experimentam amb l'aigua.

Una vegada dins la sala fem una petita conversa on recordam les normes bàsiques i observam els diferents espais: l'aigua, les llavors i les mesures, les mandales, la farina i les construccions amb elements no estructurats, on hi podem jugar tenint en compte quants d'ocupants hi pot haver.

Al llarg d'una setmana fem entre dos i tres experiments guiats per descobrir si pesa més l'oli o l'aigua, com suren els vaixells a partir de petites reproduccions amb plastilina, quins són els materials de l'aula que suren i quins no i el motiu; mesuram amb les balances i les bàscules què pesarà més i què manco, també experimentam amb el vapor, tenyim l'aigua amb tres colors primaris: blau, vermell i groc i els possibles colors que poden sorgir de les barreges... Tot això sempre partint d'hipòtesis fins arribar a diferents conclusions.

Després, els infants tenen la possibilitat de fer els seus propis experiments i investigacions on sorgeixen milions de dubtes, i d'aquests, grans aprenentatges.

Al final de cada sessió s'arraconen i es netegen els espais i es fa una petita conversa o representació. En definitiva som aprenents d'experimentadors.

Ambient artístic

A través de la imaginació i la fantasia, els infants projecten vivències, emocions i experiències amb espontaneïtat. Es pretén potenciar la seva creativitat presentant diversos artistes (Kandinsky, Miró, Paul Klee...), diverses tècniques (collage, pintura, estampació, modelatge...) i diferents materials (fang, pasta, de rebuig...)

Es treballen els aspectes següents:

- Desenvolupar el potencial sensorial, perceptiu, imaginatiu i expressiu.
- Utilitzar diferents formes d'expressió i representació per tal de comunicar sentiments, experiències i idees del món real o imaginari.

- Aprendre a valorar les produccions pròpies i les dels seus companys.



Figura 4. No ens basta una mà per a pintar.



Figura 5. Som aprenents d'escultors.

Cada dilluns, quan començam l'ambient amb el nou grup d'infants, el primer que feim és presentar-nos tots per a recordar els noms, ja que el grup de l'ambient artístic (com tots els altres) està format per infants de 3, 4 i 5 anys que no comparteixen un mateix grup de referència.

Una vegada ens coneixem tots, l'adult explica quines són les normes de l'ambient: tenir cura del material, i sobretot ajudar a endreçar l'espai una vegada s'ha acabat la sessió, netejant tots els estris emprats, les taules...

Cada setmana es presenta una proposta diferent als infants.

Treball d'un artista. Explicam la seva biografia, ens fixam en les tècniques que emprà i visualitzam algunes de les seves obres més representatives. A partir d'aquestes obres posam en pràctica les tècniques explicades i utilitzades per l'artista. Cada infant fa les seves pròpies produccions. En algunes sessions es presenten propostes més concretes i en altres les propostes són més lliures, sempre utilitzant les tècniques explicades.

Presentació de 2-3 tècniques al llarg de tota la setmana (collage, estampació, pintura *matèrica*, pintura a l'oli...) Es proposa un tema, un fil conductor, per exemple, naturalesa, univers... i els infants han de fer les seves produccions relacionades amb la temàtica proposada i emprant les tècniques explicades. També hi ha la possibilitat d'emprar els diferents racons de l'ambient artístic: modelatge (fang, plastilina), pintura al tremp, collage...



Figura 6. Fem un collage com ho feia en Matisse però amb els colors que li agradaven a Joan Miró

Feim invents o escultures. El procés que ha de seguir cada infant per a poder fer el seu invent o escultura és: en primer lloc fer un esbós/projecte del seu invent sobre paper (capacitat d'abstracció), després han d'explicar als seus companys i a l'adult què és el que han dibuixat i

per tant quin invent volen fer. En tercer lloc, han de cercar el material necessari per a fer l'invent d'entre tot el material de rebuig i fungible que tenim a l'ambient. Després han de pensar com poden aferrar aquests materials (amb cola, amb cinta aïllant, amb *velcro*...). Seguidament han de passar a fer l'invent en tres dimensions i, per acabar, han de decorar l'invent (pintant-lo, enganxant-hi papers, folrant-lo...)

Sempre recordam les produccions que hem fet el dia anterior i cada infant posa títol a la seva obra. Treballam la capacitat de sintetitzar.

Ambient de Mediateca



Figura 7. Gaudim amb la lectura



Figura 8. Utilitzam diferents recursos per a escoltar i llegir contes.

Es pretén fomentar, principalment, el gust per la lectura i l'escriptura, així com també l'ús de les tecnologies de la informació i de la comunicació i la dramatització de contes.

Els infants escriuen cartes als seus companys, s'inicien amb la lectura de contes, representen històries conegudes o inventades a través dels titelles o d'ells mateixos, tenen la possibilitat d'escoltar narracions de contes individualment o en grup...

Durant la setmana la mediateca va alternant l'ús dels diferents espais: ordinador, contes o revistes, escolta-contes, jocs de lectura i escriptura i teatre de titelles.

Els dilluns és el dia que ens retrobam amb l'ambient, recordam normes, els espais que hi ha, els noms... És també un dia important, ja que tenim un servei de préstec amb un sistema de carnet individual mitjançant el qual els infants trien un



Figura 9. Representam històries conegudes o inventades a través de les titelles

conte per endur-se'n a casa, amb la responsabilitat que això implica.

El dimecres és un dia especial perquè ve el Drac Van i ens duu un conte per a contar, o per a representar, per a què el contin els infants...

Els dijous i els divendres, a més de tots els espais mencionats anteriorment s'hi afegeix un espai molt apreciat pels infants, el de la missatgeria: els infants poden escriure cartes o missatges als altres companys d'infantil. Les cartes arriben als destinataris una vegada al mes, més o manco.

Ambient de Jugam a ser



Figura 10. Vols un cafè?



Figura 11. Si d'imatge vols canviar, a la perruqueria Son Basca aniràs.



Figura 12. Quin dinar més bo faré!

Una gran sala multiusos es transforma en una petita ciutat on s'hi donen processos d'aprenentatge que els fan relacionar el món exterior amb el seu món interior, on la invenció i l'escenificació d'històries fa que hi hagi molt de joc entre la realitat i la fantasia.

L'ambient està dividit en diferents espais:

- Al bar hi ha dos rols bastant diferenciats, per una banda els cambrers encarregats d'escriure el menú, agafar les comandes dels clients, preparar el menjar... i per altra, els clients, que a més poden jugar amb els jocs de taula (trencaclosques, escacs, dames, bingo...)
- El metge de l'hospital atén els malalts, els fa les receptes i els envia a la farmàcia...
- A la perruqueria s'exercita molt la motricitat fina, ja que es poden maquillar, pentinar, posar bigudins...
- Els fusters construeixen, enganxen, mesuren... tot tipus d'objectes.
- A la casa poden cuinar amb material real que duen de ca seva o que collim de l'ambient de l'hort (hortalisses, fruites o altres coses que a ells se'ls ocorre). També poden jugar amb les pepes i diferents objectes relacionats amb aquest joc (biberons, roba, planxar...)
- Per anar a les botigues han de fer la llista de la compra, han de pagar...
- En el racó de les disfresses els infants es transformen i agafen el rol triat per moure's lliurement per l'ambient.

Ambient de l'hort

L'hort escolar és una eina indispensable per a qualsevol escola que vulgui realitzar un ensenyament-aprenentatge actiu.

L'hort escolar ens ofereix la possibilitat d'anar més enfora del llibre de text, és transportar la teoria fora de l'aula; és poder estudiar les plantes en el seu medi natural i no reduir-lo a una memorització. Dur a terme una educació ambiental d'una manera pràctica...

- Promou valors de respecte cap als éssers vius.
- Potencia el coneixement i l'estudi de les ciències naturals.
- Permet fomentar l'observació i l'experimentació.
- Facilita aprendre refranys populars.
- Fomenta aprendre conceptes matemàtics com: mesurar en quilos, metres i litres.
- Fomentar estratègies d'agilitat mental: sèries, aproximacions, estimacions...
- Elaborar diferents receptes de cuina.
- Fomentar el llenguatge oral i el llenguatge escrit.

La feina a l'hort du implícites moltes tasques. Entre elles:

- Preparar i condicionar el terreny (ens han ajudat els pares).
- Sembrar llavors i plantes.
- Escriure els noms de les plantes.
- Fer planters.
- Fer seriacions i mesures.



Figura 13. Preparam l'hort.



Figura 14. Sembram.

- Realitzar fitxes didàctiques.
- Preparar algunes receptes amb el que hem recollit.
- Organitzar un mercat amb els productes recollits.

Cada dia a les 9,30h, ens reunim tots els infants i la mestra a l'aula de l'ambient. Comentam i miram al plafó les tasques a realitzar, que poden ser: sembrar, regar, llevar pedres, llevar herbes, posar pedres al caminet, recollir... i recordam les normes consensuades a principi de curs: anar sense córrer, alerta a trepitjar les plantes sembrades, les eines no són per jugar, compartir els carretons i regadores...

Ens canviem les sabates, sortim a fora, agafam les eines i tot allò que hem de menester i ens repartim la tasca per tal de no destorbar-nos uns als altres.

Si hem sembrat, escrivim els seu nom i la data se sembra. Mentre anam sembrant o recollint, parlam del que és, com és, què hi ha davall la terra, com són les arrels.....



Figura 15. Regam.

Així fins a les 10,15h, que començam a recollir i rentar-nos les mans per anar a berenar.

A l'hivern, els dies que el mal temps no ens permet anar a fora, utilitzam altres recursos com poden ser contar un conte, fer planter, aprendre algunes dites populars, jugar amb terra i mesurar-la, fer seriacions amb dibuixos de plantes, fitxes didàctiques...



Figura 16. Recollim els fruits.

Ambient del berenar



Figures 17, 18, 19 i 20: Les famílies ens ajuden a pelar la fruita i nosaltres la tallam, netejam els estris i param taula. Així, com a servei a la comunitat, preparam el berenar per a tots.

Els infants, en aquest ambient, aprenen a través de les seves vivències els diferents hàbits d'alimentació, les normes bàsiques del menjador, preparen el berenar, i es fan responsables d'oferir un servei a la comunitat.

A més a més, aprenen, treballen, experimenten, cuinen i juguen amb tot tipus d'aliments amb la finalitat de conèixer-ne altres utilitats.

Aquest ambient ha sofert diferents canvis en el seu funcionament tant al llarg del curs passat com del actual. Al principi, les activitats que s'hi feien estaven relacionades amb el servei a la comunitat a través de la preparació del berenar, la qual cosa va fer que aquest ambient fos molt monòton i poc atractiu pels infants. Però poc després, vàrem introduir nous canvis, que han enriquit l'ambient i han fet que els infants en gaudeixin molt més.

Els canvis es varen basar, sobretot, a disminuir els dies de preparar el berenar i a augmentar els dies de fer activitats més divertides i relacionades amb l'experimentació o cuina d'aliments, però també en la forma d'introduir les activitats, ja que es fa servir un titella anomenat "na Taquetes", que és una vaca vestida de cuinera i que empra una capsula sorpresa on duu els diferents aliments o materials que s'hauran d'emprar per fer les activitats del dia.



Figures 21: Fem batuts de fruita! (1)



Figures 22: Fem batuts de fruita! (2)

Finalment, les activitats que s'han anat fent fins al moment han estat les següents:

- Cuina freda: magdalenes farcides de crema amb "xarop" de xocolata; broquetes de fruites; galetes farcides de xocolata i banyades amb llet i coco; sandvitxos de cuixot dolç i formatge; galetes amb sobrassada; batuts de fruita; gelats de fruita, etc.
- Cuina calenta: truita de pèsols collits de l'ambient de l'hort.
- Dibuixos: pintar amb xocolata fosa, amb gelatina, amb espècies grogues, curry, canyella en pols, cafè, suc de taronja, etc.
- Collages: Collage amb llegums, arròs, pasta...
- Estampacions: estampar amb pintura diferents aliments com la magrana, taronja, llimona, pebres, patates, etc.
- Fer objectes decoratius: botelles de sal de colors, botelles amb aigua de colors (tinta alimentària), plats pintats, plats amb relleu fets amb pasta de sal, etc.



Figura 24: Em sortirà un berenar més bo!



Figura 25: Quin gust jugar amb la gelatina!

- Manipular diferents aliments per conèixer-ne les textures, els gusts, les olors; escriure missatges amb suc de llimona...

Ambient de Música

L'educació musical és un dels àmbits bàsics que permet desenvolupar diferents emocions, sentiments i expressions en l'infant. Es treballa tot un univers sonor amb ritmes, melodies, cançons, audicions, danses i improvisacions melòdiques i instrumentals a través dels diferents concerts musicals.

Al principi de cada sessió hi ha una part més dirigida per tal de poder treballar els blocs de continguts bàsics establerts en el currículum de l'Educació Musical: ritme, cançons, danses, melodies, audicions, qualitats del so...

La segona part de la sessió és més lliure, i els infants comencen a manipular i experimentar lliurement a través dels diferents espais de l'ambient:

- Instruments de percussió hi trobam la capsxa xinesa, triangles, cròtals, pals, campanes... Els infants poden manipular i explorar, també lliurement, tots els instruments, fent els seus propis ritmes.
- La cançó. Els infants elaboren el seu propi cançoner a partir de les cançons treballades al llarg de la setmana.
- Instrumental Orff, on trobam xilòfons metal·lòfons i carillons de diferents mides, per tal que els infants puguin inventar les seves pròpies cançons i melodies potenciant la improvisació.
- Audició: Amb els dos equips de música i els cascs corresponents, els infants escolten les audicions treballades durant la setmana i cançons conegudes o no per ells, com per exemple contes musicals, obres musicals, els Cucorba...
- Ritme: els infants coneixen les diferents figures musicals (negra - ta i corxeres - titi) a través del ritme, i marcant les pulsacions. Això els serveix per després poder inventar i crear millor els seus ritmes i melodies amb els instruments.



Figura 26: Jugam amb la percussió.



Figura 27: Racó de les audicions.



Figura 28: Fem els nostres ritmes amb les “tis” i les “tas”.

6. RESULTATS

L'avaluació de l'experiència ha estat positiva, tant per part de l'alumnat, com per part del professorat i també per part de les famílies.

- El nombre de conflictes es va reduir considerablement, a part que hi havia menys infants, els materials i l'organització de l'espai ajudaren a relaxar el clima, així com també l'actitud del professorat, que era més tranquil·la i més atenta.
- Els infants agafaren ràpidament la nova dinàmica de feina: anar tota la setmana al mateix ambient, a una aula diferent a la de referència, i amb un adult diferent.
- El grau de motivació per assistir als ambients és molt alt, la qual cosa s'explicitava amb la constant demanda per anar-hi.
- El nombre reduït d'infants promou que el professorat s'adapti millor a les seves demandes, la qual cosa duu a què ells tinguin les seves necessitats més satisfetes i, per tant, puguin dedicar els seus esforços a avançar com a persones en funció dels seus interessos del moment: cognitius, afectius, motors, relacionals...
- La curiositat i la implicació dels infants augmenta i repercuteix positivament en altres activitats on es posen en pràctica estratègies utilitzades en els ambients.
- El fet també de compartir les experiències entre infants de diferents edats ha fet que alguns dels més petits avancin en els seus descobriments conceptuals i que els més grans se sentin més valorats i agafin un nivell més alt de responsabilitat i autonomia personals. Així mateix, això també ha contribuït a augmentar

l'autoestima d'alguns infants, consecució que per ells mateixos, sense l'ajuda de l'adult, els hagués costat més aconseguir.

- Les famílies s'han sentit satisfetes que els seus infants estiguin més motivats per anar a l'escola, cosa que fa que els mateixos pares se sentin més segurs a l'hora de deixar-los al centre.
- S'ha notat una millora en quant als hàbits d'ordre i alimentació, com per exemple: desplaçar-se sense que es vegi afectat l'ordre del centre, desar cada un dels espais, agafar el gust a menjar tot tipus de fruita i tenir iniciativa en la degustació de nous aliments...
- Determinades activitats dels ambients exigeixen un grau més alt d'higiene, sobretot quan es fa un servei a la comunitat (ambient del berenar).
- Millora de la comunicació entre pares i fills a l'hora de xerrar sobre el que es fa a l'escola.
- Més implicació de les famílies en la vida del centre: se senten més partíips de la comunitat educativa.
- El professorat s'ha vist recolzat per les famílies, per la Universitat de les Illes Balears, per altres centres educatius i per la societat en general, amb l'ajuda dels mitjans de comunicació.

7. AVALUACIÓ

Aquesta experiència requereix una avaluació constant, continuada i formativa perquè és un projecte obert i sense data d'acabament.

Ens basam en l'observació directa del dia a dia dins l'ambient, i en l'intercanvi de les experiències per part del conjunt del professorat. Això permet a cada una de les educadores afrontar els canvis de millora quan es produeixen les rotacions pertinents de l'adult a cada un dels espais.

Al final de cada trimestre, abans que l'adult canviï d'espai, tot el cicle d'infantil fem una avaluació del funcionament de l'ambient i de com s'ha desenvolupat al llarg del trimestre anterior. Ens plantejam quins canvis són necessaris per a millorar-lo així com la metodologia conjunta. A més, cada setmana ens reunim i, entre altres temes, tractam els dubtes diaris que ens van sorgint.

Hem començat a elaborar una eina de recollida d'informació per tal de sistematitzar les observacions.

Aquesta experiència requereix una gran implicació per part de les famílies, la resposta de les quals volem remarcar com a molt positiva. S'han implicat i ens han ajudat amb tot el que els hem demanat: muntatge del bar i espais en general, aportacions de material, participació activa en els ambients.

La nostra avaluació com a equip docent, a grans trets, ens ha resultat engrescadora, encara que ens ha requerit més hores de dedicació fora de l'horari establert.

Ens ha servit per ampliar les nostres estratègies d'ensenyament–aprenentatge, ha fet que la feina en equip sigui l'eix fonamental de la nostra tasca educativa. Hem hagut de consensuar, argumentar i exposar els diferents punts de vista que han anat sorgint. Pensam que ens ha enriquit molt perquè hem après les unes de les altres i hem compartit moltes idees i experiències.

Per acabar ens agradaria fer-ho amb una frase que pensam que resumeix breument la nostra actitud davant l'educació: “Educa per a la vida mitjançant la vida” (Vázquez Herrera, 1990, cap. 1, ¶ 3).

8. BIBLIOGRAFIA

Apunts de l'assignatura Desenvolupament de l'Expressió Plàstica i la seva Didàctica (1999-2000). Curs de formació. Obtingut de: <http://www.xtec.net/~mbardera/index.htm>

Bohera, C. (2000). *Modela amb fang*. Barcelona: Parramón.

Bonàs, M. (2005). *El Martinet, una comunidad en crecimiento*. Obtingut de: <http://www.mepsyd.es/cesces/seminario-2005/indice-seminario-2005.htm>

Bonàs, M.; et al. (2007) *Entramados: La experiencia de una comunidad de aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Caballero, G.; Martínez, T. (2001) *L'hort ecològic escolar. Mètode de parades en Crestall*. Palma: Govern de les Illes Balears. Conselleria d'Educació i Cultura.

Càrrere, B. (2000). *Jo també cuino*. Barcelona: Combel.

CEIP Can Brill (Sencelles). *Es Corralet. Una aplicació didàctica d'horticultura ecològica. Projecte de l'hort ecològic escolar*. Conselleria d'Agricultura i Pesca. Govern de les Illes Balears.

CEIP Joaquim Palacín (s.d.). *Blocs de l'escola*. Obtingut de: <http://www.xtec.cat/ceipjpalacin/>

CEIP sa Pobla. (2006). *Projecte Educatiu de Centre*. Mallorca.

CESIRE-CDEC. Obtingut de: <http://www.xtec.es/cdec/intercanvi/intercanvi.htm>

Fargas, E. (2006). *Cuinem junts. 30 receptes per cuinar en família*. Barcelona: La Magrana.

Fernández Morán, E.; Quer Sopeña, L.; & Securun i Fuster, R. M. (1998) *Racó a Racó. Activitats per a treballar amb nens i nenes de 3 a 8 anys*. Barcelona: Rosa Sensat.

Grup Enciclopèdia Catalana. (s.d.). *l'Enciclopèdia*. Obtingut de: www.enciclopedia.cat (Consultat dia 8 d'agost del 2008).

Llimós, A. (1997). *Crea motius de Nadal*. Barcelona: Parramón.

- Llimós, A. & Sadurní, L. (1997). *Crea i recicla*. Barcelona: Parramón.
- Martinet, El. (s.d.). Material fotogràfic elaborat pel professorat del CEIP el Martinet.
- Martinet, El. (2005). *De la mà: Un viatge apassionant amb passes de gegant*. Ripollet: Material elaborat pel CEIP El Martinet.
- Molinero, C. (2002). *Berenars Bestials*. Saragossa: Imaginarium
- Montserrat, M.M. & Sobrevies, M. (2008). *Cantem*. Palma: Ajuntament.
- Nessman, P. (2005) *El color*. Barcelona: Combel.
- Piñol, R. (2000). *Juga amb paper*. Barcelona: Parramón.
- Puig de, I; Sàtiro, A (2000) *Tot pensant. Recursos per a l'Educació Infantil*. Vic: Eumo.
- Queralt Catà, E. (Coord.). (2007) *La biblioteca mediateca. Educació infantil i primària*. Proposta de treball. Barcelona: Rosa Sensat.
- Rivas, N (2005) *Cada festa una cançó*. Barcelona: Baula.
- Robertoral.(s.d.). *Celestine Freinet*. Recuperat el 8 d'agost del 2008 des de: <http://www.monografias.com/trabajos11/cefre/cefre.shtml?monosearch>
- Seix, V. (2002). *Juga amb la natura*. Barcelona: Parramón.
- Seix, V. & García, G. (1996). *Crea amb ous*. Barcelona: Parramón.
- Vázquez Herrera, E. (1990). *La escuela Activa, ¿Por qué?* Recuperat el 8 d'agost de 2008 des de <http://www.eactiva.com>
- Wild, R. (2000). *Educar para ser*. Barcelona: Herder.
- Wild, R. (2007). *Calidad de vida*. Barcelona: Herder.
- Zueco, J. R. & Suárez, T. (2002). *Cuinar és divertit*. Saragossa: Imaginarium.

Per citar aquest article:

Batle Siquier, M.; Bonet Martín, S.; Camarera Camarera, M. A.; Camps Filani, M. M.; Moyà Castells, M. N. et al. (2013). Els ambients al CEIP Son Basca. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 3, 235-253. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-3/pdfs/art15.pdf>



03 - Setembre, 2013

Recursos i experiències



Compartir, conviure i comprendre. Viatge a través de les nostres vivències

**Compartir, convivir y comprender. Viaje a través
de nuestras experiencias**

**Sharing, Living Together and Understanding. A
Journey Through our Experiences**

Montserrat Riera Montes, Antònia Mulet Rodríguez, Ascensión Fernández Gómez, Manuela Soler Font, Rita Laura Reus Costa, Sandra Valle Garcia , Maria del Pilar Cuenca Giménez, Àngels Molino Roca, Sebastiana Andreu Santandreu, Marta Bellido Ros, Joana Maria Caldentey Salvà , Magdalena Lladó Moragues , Sílvia Martínez Roca , Joana Maria Palou Morell, Rosa Maria Colom Parra i Margalida Sánchez Bisbal

Seminari de Matemàtiques del CEP de Palma

Resum

S'exposen les metodologies i objectius d'un recull d'experiències educatives que ajuden als infants a comprendre el món mitjançant l'ús d'eines i recursos culturals matemàtics. Aquestes experiències s'han realitzat amb nins d'Educació Infantil de diferents escoles públiques de les Illes Balears. Així mateix, dues experiències, *Xishun* i *Codi de barres*, s'han realitzat amb alumnat de primer cicle d'Educació Primària.

Paraules clau

Educació Cívica, Educació del Consumidor, Matemàtiques, Educació Infantil, Educació Primària, Projectes, Famílies, Coneixement de l'Entorn, Educació Emocional, Conversa, Experiències.

Resumen

Se exponen las metodologías y objetivos de una recopilación de experiencias educativas que ayudan a los niños a comprender el mundo mediante el uso de herramientas y recursos culturales matemáticos. Estas experiencias se han realizado con niños de Educación Infantil de diferentes escuelas públicas de las Illes Balears. Asimismo, dos experiencias: *Xishun* y *Código de barras*, se han realizado con alumnado de primer ciclo de Educación Primaria.

Palabras clave

Educación Cívica, Educación del Consumidor, Matemáticas, Educación Infantil, Educación Primaria, Proyectos, Familias, Conocimiento del Entorno, Educación Emocional, Conversación, Experiencias.

Abstract

This paper presents the methodologies and objectives of a collection of educational experiences that help children understand the world and ourselves through the use of mathematical and cultural tools and resources. These experiences were implemented with 3, 4 and 5-year-old preschool children in different Balearic schools and two of them, "Xishun" and "Codi de Barres", were implemented with first-cycle primary school students.

Keywords

Civics, Consumer Education, Mathematics, Child Education, Primary Education.

1. OBJECTIUS

1. Desenvolupar les habilitats de raonament i les competències logico-matemàtiques.
2. Acollir i permetre l'expressió d'identitat de cada infant, del grup, de la família.
3. Analitzar el procés que fan els infants en l'adquisició de la numeració.
4. Emprar les matemàtiques com a instrument de comprensió i representació de la realitat.
5. Familiaritzar-se i fer ús de les eines d'herència cultural matemàtiques.
6. Compartir estratègies, idees, experiències, emocions, coneixements individuals, per arribar a la creació d'un pensament comú.
7. Compartir i participar en la gestió d'aula.

2. METODOLOGIA

Sens dubte, l'eina bàsica de les experiències viscudes va ser la conversa. En les nostres aules la conversa gaudeix d'un espai i un temps privilegiats. Ben igual que qualsevol altra eina educativa, requereix d'un aprenentatge, que només s'assoleix a partir de la pràctica compartida. Generalment es desenvolupa a primera hora, quan els infants arriben a l'aula i tenen coses per compartir amb el grup classe (ja sigui una experiència, un objecte estimat duit de casa, un problema, una reflexió de la feina del dia anterior...) Per això deim que a partir d'ella les nostres ments humanes s'enriqueixen. Quan qüestionam, escoltam els diferents punts de vista, aportam, ens equivocam, ens ajudam,... ens adonam de que **som persones úniques que formam part d'una comunitat.**

Durant el transcurs de les experiències varen entrar en joc molts de factors que vàrem tenir presents i que ens ajudaren a arribar al nostre objectiu, com ara:

- Organització: del temps, dels agents implicats, de les tasques a realitzar,...
- Necessitat de conversar entre nosaltres: amb la mestra, amb la resta de companys per: compartir, arribar a acords i crear un coneixement comú.
- Resolució dels problemes i la superació de les dificultats que ens varen sorgir en el camí.
- Implicació d'altres persones (infants, mestres, experts, famílies,...).
- Ús d'eines i textos culturals per interpretar, entendre, solucionar i dur endavant les nostres experiències.
- Ús dels diferents llenguatges per interpretar, representar i comunicar el procés seguit, les estratègies emprades,...
- Connexions amb situacions i històries ja viscudes, és a dir, amb la nostra biografia personal i grupal.
- Recerca en diferents fonts d'informació per poder obtenir les dades necessàries.
- Paper de la realitat i de la complexitat.
- Ball entre les nostres emocions, la passió i el desig i la realitat i el rigor per aconseguir el nostre objectiu.

Dins la nostra metodologia tenim sempre molt present l'evolució individual de cada infant. Respectam sempre al màxim el seu ritme d'aprenentatge; per tant, cada alumne participa en la mesura de les seves possibilitats, sempre recolzat pel grup i per la mestra. Entre tots es valora l'adequació de la seva intervenció, sempre dins el màxim respecte. També és un pilar important a l'hora de treballar l'aprenentatge entre iguals. Els infants aprenen a treballar de forma cooperativa molt aviat, ja sigui per parelles, per petits grups o en gran grup, per resoldre situacions de la vida quotidiana de l'aula.

3. DESCRIPCIÓ DEL GRUP DE FEINA

Som un grup de mestres d'Educació Infantil que des de fa 10 anys iniciarem al CEP de Palma un seminari de Matemàtiques. Al llarg d'aquests anys, el grup ha anat evolucionant, algunes persones es mantenen des del començament, i d'altres s'han anat incorporant, la qual cosa ens ha permès continuar cresquent, ampliar mires i no quedar-nos estancades.

Totes compartim uns objectius comuns:

1. Analitzar el procés que fan els infants per construir els aprenentatges matemàtics.
2. Crear i compartir estratègies per ajudar als infants a avançar en el seu procés d'aprenentatge.
3. Construir el nostre propi aprenentatge com a mestres.
4. Documentar els processos que fan els infants.
5. Teoritzar sobre la nostra pràctica.
6. Crear situacions d'aprenentatge a les nostres aules.

4. DESCRIPCIÓ DE LES EXPERIÈNCIES

Conviure per aprendre

(Antonia Mulet Rodríguez i Montserrat Riera Montes). CP Sant Jordi, CP Pintor Joan Miró.



Figura 1. Captura de pantalla del recurs "Conviure per aprendre".

Aquestes experiències (que podreu consultar extensament al recurs) tracten de com un grup d'infants elabora respostes a preguntes complexes, que es generen dins l'aula, i com resolen problemes compartint sabers, estratègies, emocions, dubtes...

Què entenem per resoldre problemes?

Quan parlem de resoldre problemes dins l'aula ens referim a la recerca de respostes que es generen de la pràctica educativa diària i de situacions reals on es fa necessari l'ús del càlcul, la

geometria, la mesura... Per dur a terme aquesta recerca s'utilitzen les eines, textos i recursos matemàtics que la nostra cultura ha posat a la nostra disposició. Les matemàtiques adquireixen així tota la seva dimensió social i permeten que els infants puguin conèixer l'ús que la societat adulta fa d'aquests coneixements.

Pensam que tots els infants són capaços de resoldre un problema, però cal donar-los temps per pensar, escoltar les seves explicacions i, sobretot, cal crear un ambient on es valori el seu treball. Totes les idees hi tendran cabuda, podran ser escoltades i rebatudes, però sempre amb el màxim respecte.

Resoldre problemes obliga a utilitzar molts coneixements matemàtics, alhora que permet desenvolupar i compartir diferents estratègies.

Per resoldre els problemes a l'aula sempre comptam amb les experiències i coneixements previs que els nins i nines han adquirit d'una manera informal. Això els permetrà comprendre el significat real dels diferents conceptes que aprendrem: mesura, geometria, càlcul, àlgebra... Les mestres dins l'aula cream espais, comunitats d'aprenentatge on les eines culturals matemàtiques (metre, balança, bàscula, plànol, mapa..) tenen un gran protagonisme: en són habituals.

La tasca de la mestra és donar cabuda dins l'aula als interessos dels seus alumnes i posar al seu abast les eines i els recursos necessaris per resoldre els diferents interrogants que poden sorgir.

Amb l'experiència del dia a dia s'arriba a la generalització de les eines i texts matemàtics com un recurs personal per donar resposta a nous interrogants.

Durant tot el procés de resolució, es donarà als infants l'oportunitat per investigar, fer hipòtesis i arribar a les pròpies conclusions. Aquestes conclusions podran ser revisades posteriorment. Això fa que dins l'aula no es treballi amb processos acabats, sinó que les respostes que es van trobant siguin habitualment qüestionades, revisades, reelaborades... de manera que es van enriquint en complexitat al llarg de tot el procés d'aprenentatge. Per aquest motiu el currículum amb el qual treballarem no podrà ser un currículum lineal, on cal haver assolit un coneixement previ per poder passar al següent. El nostre currículum és en espiral, on tots els coneixements són usats en funció de la necessitat, independentment del seu grau de dificultat. (Podem aprendre el número 100 i no haver après el 10).

Finalment, volem reivindicar la importància i necessitat d'emprar les converses dins els processos de resolució de problemes, ja que no sempre és necessari deixar una petjada escrita a l'hora de solucionar-los.

Infants, Escola i Família: Feim camí junts per comprendre el món.

(Àngels Molino Roca, Sebastiana Andreu Santandreu, Sandra Valle Garcia, Rita Laura Reus Costa, Marta Bellido Ros, Joana Maria Caldentey Salvà i Margalida Sánchez Bisbal) CP Son Oliva, CP Cas Saboners, CP Montaura, CP Verge de Lluc, CP Son Anglada, CP Pintor Joan Miró, CP Badies.

Una vegada començat el nostre camí que ens ha duit cap a aquesta manera de fer feina, ens sorgeix la necessitat vital d'explicar el **què**, el **com** i el **per què** a la comunitat educativa.

Una peça fonamental és la família.

Som conscients que partim de diferents realitats socials i familiars, on aquests pares i mares han tingut unes vivències escolars totalment diferents a les que nosaltres proposam a les aules. Per tant, ens trobam amb diferents visions de com ha de ser l'educació dels seus fills i filles.

Per a nosaltres és molt important que les famílies entenguin la nostra metodologia, ja que aquesta forma de fer feina requereix la seva implicació i la de totes aquelles persones que puguin aportar el seu saber al procés de construcció del coneixement.

L'experiència ens ha fet adonar que les **vivències** i les **emocions** dels infants són el fil conductor que ens permet connectar amb aquestes diferents realitats.

Quan les nostres aules i passadissos s'omplen d'experiències, quan els infants expliquen a casa allò que ha passat a l'aula, les emocions surten de l'entorn escolar; això provoca en les famílies diferents reaccions: sorpresa, preguntes, preocupació, curiositat...

Una de les funcions més importants del mestre és acollir, tenir l'habilitat i la sensibilitat per gestionar i acompanyar les famílies permetent crear situacions on puguin participar i formar part d'aquesta nova realitat.

Les reunions, visites a l'aula, experiències compartides, exposicions, plafons, quaderns d'experiències, CDs en format power point, blocs, llibreta viatgera, revistes escolars... són alguns dels recursos emprats per afavorir la comunicació, la participació i la creació de vincles entre l'escola i les famílies.

En aquests moments, quan els donam l'oportunitat de participar de les emocions dels seus fills, les famílies entenen finalment allò que els infants expliquen a casa i les seves vivències adquireixen sentit.

La seva forma de relacionar-se canvia perquè se'ls presenta davant seu un món que fins en aquest moment els era desconegut.

A la fi han conegut la part tendra de l'escola... (ho podeu veure al recurs)

El resultat d'haver compartit amb les famílies la nostra manera de funcionar fa que s'adonin que tenen cabuda dins l'aula totes les experiències aportades per qualsevol infant del grup.



Figura 2. Captura de pantalla del recurs "Infants, Escola i Família...".

A partir d'aquí la implicació de les famílies creix i, no tan sols ens fan participants de la vida familiar, sinó que la dinàmica de les seves pròpies vivències canvia per poder ser compartida amb els companys.

Les famílies es contagien les unes amb les altres provocant una explosió de vivències motivada pel fet que el mestre, en el seu paper de dinamitzador de l'aprenentatge, acull la identitat dels infants i de les seves famílies. Les experiències viscudes en família entren dins l'aula i provoquen canvis a nivell individual i grupal.

Com a mestres se'ns fa necessari transmetre als infants i a les famílies l'evidència d'aquestes experiències que compartim tots junts, i que ens fa aprendre i créixer i emocionar-nos cada dia.

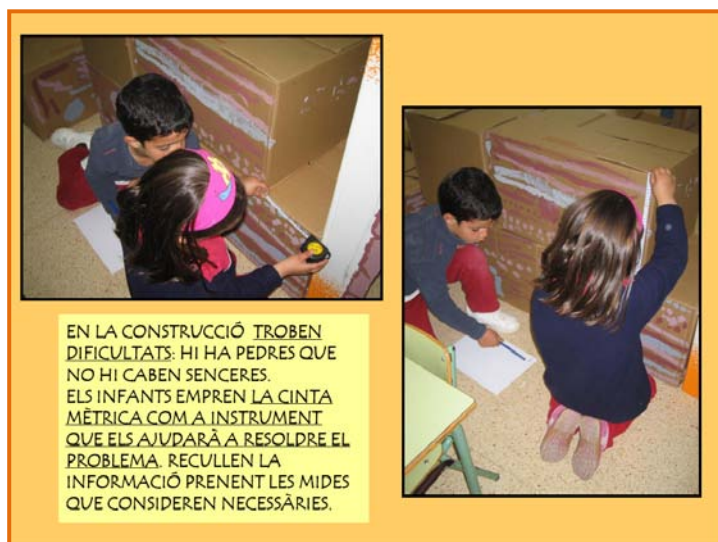
D'aquesta manera infants, escola i família caminam junts cap a la comprensió del món.

Hi havia una vegada...un castell

(Maria del Pilar Cuenca Giménez) CP Rafal Vell

Què vol dir compartir la gestió de l'aula?

Els ecosistemes que es creen a l'escola han de ser fruit no només dels interessos, preferències, dissenys...que fa la mestra, sinó que han de ser entorns on cada membre pugui aportar allò que consideri necessari perquè la vida hi permeti: compartir, sentir-se a gust, jugar, sentir-se protegit, descobrir, interactuar, aportar coses fonamentals de cada personeta i també de tota la comunitat.



En definitiva, l'espai dins l'aula ha de ser íntim i únic perquè està gestionat per un grup humà en especial, constituït per diferents persones amb un objectiu comú: "aprendre a compartir, aprendre a conviure".

Ahora ha de ser un espai funcional, pràctic, capaç de fer-nos sentir bé, de proporcionar-nos comoditat i benestar, de convidar-nos a la conversació i a la relaxació, ha de ser ric i complex, variat i canviant. Per tant ha de ser un espai ple de vida, que reflecteixi el que passa dins, que ajudi a les criatures a ser conscients dels diferents processos d'aprenentatge i de vida que s'hi genera i que convidi a tots els membres implicats (infants, mestres, famílies, experts...) a participar d'aquest entramat.

Aquesta experiència explicada al recurs la vaig viure amb un grup de criatures de 5 anys al CP Rafal Vell.

Viatjàvem junts feia ja tres cursos i la nostra compenetració era molt especial.

Com cada any els espais de l'aula no estaven del tot definits, estructurats, acabats...

Ja estàvem familiaritzats amb la construcció de racons, amb el disseny d'elements del nostre entorn, amb l'explicació i la negociació de les nostres necessitats i preferències.

El nostre somni aquell any era tenir un castell a la nostra aula.

Com ja he dit crec que els espais reforcen el sentiment de pertinença a la pròpia comunitat i amb el castell que vàrem dissenyar i crear i on vàrem jugar a ser reis i reines, tots, petits i grans, vàrem créixer com a grup humà.

Aquest espai, el nostre castell, va constituir per a nosaltres un projecte de vida, un projecte de compartir, un projecte de relacions i de compromís, un projecte de creixement personal i del grup com a comunitat.

Sens dubte l'eina bàsica d'aquesta història va ser la conversa. És a partir d'aquesta que les nostres ments humanes s'enriqueixen. Quan qüestionam, escoltam els diferents punts de vista, aportam, ens equivocam, ens ajudam... ens adonam que som persones úniques que formam part d'una comunitat.

Durant el transcurs del procés varen entrar en joc molts de factors i aspectes que vàrem haver de tenir presents i que ens varen ajudar a arribar al nostre objectiu, com ara:

- L'organització: del temps, dels agents implicats, de les tasques a realitzar,...
- La necessitat de conversar per: compartir, arribar a acords, crear un coneixement comú.
- La resolució dels problemes i la superació de les dificultats que ens varen sorgir en el camí.
- L'ajuda que vàrem precisar d'altres persones (infants, mestres, experts, famílies,...).
- L'ús d'eines i textos culturals per interpretar, entendre, solucionar i dur endavant allò que fèiem.
- L'ús dels diferents llenguatges per interpretar, representar i comunicar el procés seguit, les estratègies emprades,...
- Les connexions amb situacions i històries ja viscudes, és a dir amb la nostra biografia personal i grupal.
- La recerca en diferents fonts d'informació per poder obtenir les dades necessàries.
- El paper de la realitat i de la complexitat.
- El ball entre les nostres emocions, la passió i el desig i la realitat i el rigor per aconseguir el nostre objectiu.

Pel que fa a la part matemàtica, al recurs s'expliquen situacions de tot tipus on els infants:

- Resolen problemes geomètrics, de mesura, de transformació...
- Empren instruments matemàtics per resoldre els seus problemes.
- Analitzen i dissenyen diferents formes i espais a partir de la lectura i producció de textos.
- Empren la numeració, el càlcul i l'estadística com a mitjà per poder interpretar i explicar fenòmens del seu entorn.
- Comuniquen als altres les seves estratègies, coneixements, processos seguits...
- Relacionen i generalitzen aprenentatges i sabers.

A més vàrem aprendre que a l'arquitectura i a la construcció conflueixen múltiples connexions entre geometria, numeració, ordre, equilibri, fragilitat, funcionalitat, estructuració d'un espai, disseny i bellesa estètica.

En definitiva, aquesta és una història que ens va permetre compartir, aprendre i créixer com a persones que formen part d'un grup humà.

D'aquesta manera i no d'una altra, l'aula es converteix en una gran xarxa d'intercanvi de coneixement, en un lloc on els qui participen donen els seus sabers i així tots junts podem ensenyar i aprendre.

Un ecosistema on s'estableixen vincles afectius molt forts i que lluita per aconseguir allò que necessita per a estar viu i adaptar-se al món.

M'agradaria ressaltar la part emocional i l'aspecte íntim que envolta aquesta creació, perquè sense tenir-los presents aquesta història no hauria deixat petjada en el nostre cor i en les nostres vides.

L'Ensaïmada gegant

(Joana Maria Palou Morell) CP
Cas Saboners

La història sorgeix a partir d'una notícia d'un diari, que ha duit la mestra, que explica que a Inca feren l'ensaïmada més grossa del món, de 12 metres de diàmetre. L'objectiu de la mestra era aconseguir que els infants compreguessin aquesta notícia, com devia ser una ensaïmada d'aquestes dimensions.



Figura 4. Captura de pantalla del recurs "L'ensaïmada gegant".

L'experiència uneix geometria i mesura. Per una banda, sorgeix una situació en què és necessari mesurar. Per l'altra, l'exploració de la forma de l'ensaïmada.

Els protagonistes són els 23 infants de la classe de 4 anys B del C.P. Cas Saboners, tot i que col·laboren i participen els infants de 4 aules més d'Educació Infantil.

L'experiència comença a l'aula quan la mestra aporta el retall de diari i llegeix la notícia esmentada, remarcant allà on posa que l'ensaïmada feia 12 metres de diàmetre. Llavors, demana als infants com deu ser de grossa. I s'enceta una conversa durant la qual els infants formulen hipòtesis, fan estimacions i aproximacions, comparen nombres i mesures, partint sempre dels seus coneixements i del bagatge que duen com a grup (amb ells, el curs anterior, vam fer un elefant a mida real, i es nota a les seves intervencions com comparen amb aquella experiència).

Teatre d'ombres

(Rosa Colom Parra) CP Rafal Vell



Figura 5. Captura de pantalla del recurs "Teatre d'ombres".

Aquesta experiència va néixer de la necessitat que tenia un grup d'infants d'expressar i compartir amb els altres les seves emocions i més que cap LA POR. Durant un parell de setmanes va ser un tema que sempre sortia a primera hora del dematí durant l'assemblea, per aquest motiu els vaig portar un conte : DE QUÈ TÉ POR EL RATOLÍ?, amb la intenció d'aprofundir més en aquesta emoció. La meva sorpresa va ser adonar-me a mesura que anàvem avançant que els infants no tenien cap interès a treballar aquest tema, sinó que allò que volien fer era jugar amb les seves pors. A vegades els nostres interessos i els dels infants no van pel mateix

camí, per aquest motiu és important obrir la nostra mirada per poder ajudar els infants i donar resposta a les seves necessitats.

Xishun

(Silvia Martínez Roca) CP Sant Lluís

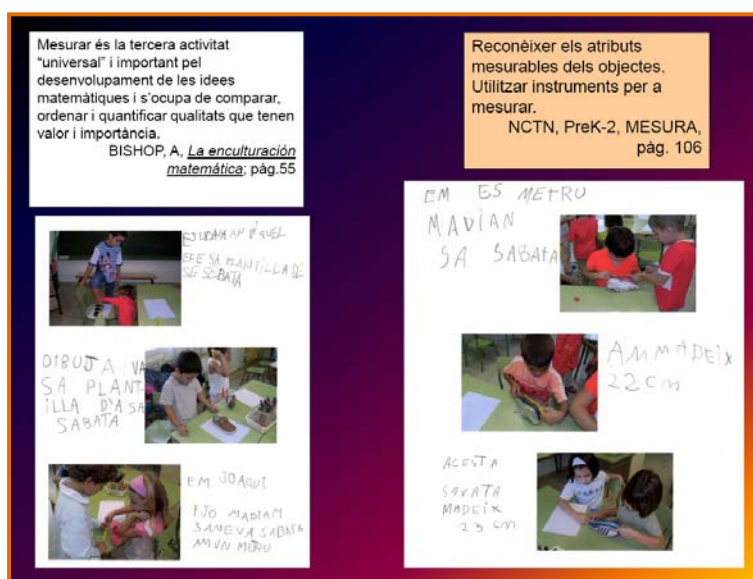


Figura 6. Captura de pantalla del recurs "Xishun".

A l'escola de Sant Lluís (Menorca), cada vegada que els infants canvien de cicle es fa un reagrupament i es creen nous grups.

Aquests grups no es coneixen, per tant, es comença el curs amb un projecte "jo i noltros". Es tracta de conèixer-nos entre tots. Per aquest motiu fem un llistat amb les coses que ens agradaria conèixer del nostres companys. Surten qüestions com: on viuen, l'aniversari, el dia que varen néixer, mascotes, telèfons, etc. Aquestes preguntes es van treballant durant el curs.

El projecte d'en Xishun, sorgeix a partir d'una de les preguntes dels infants. Quin dia varen néixer?

El que en principi havia de ser una recerca d'informació d'un tema en concret, a causa d'un imprevist canvia per complet. Ens arriscam i començam a investigar... A partir d'aquí es crea tota una història a l'aula.

LA IMPORTÀNCIA DEL REAGRUPAMENT

- L'ensenyament-aprenentatge es realitza dins un context social, en grup d'iguals. És important que el que en un principi és un agrupament reunit dins una aula, passi a ser un grup de treball. Aquest grup s'ha de caracteritzar per: tenir un objectiu comú, interactuar, basar-se en la cooperació; acostar-se mútuament, basar-se en l'establiment d'unes relacions socials positives i de respecte; i establir relacions afectives. En definitiva: ser companys.
- Si es donen aquests elements podem dir que un grup està cohesionat, i aquesta cohesió és el que permet que el grup aconsegueixi els seus objectius.
- Una manera d'aconseguir que l'agrupament es converteixi en un grup de treball cohesionat és l'ús de les activitats diverses de dinàmica de grup, mitjançant les quals podem aconseguir: una millora dels aprenentatges, disciplina, les relacions socials, la satisfacció d'algunes necessitats personals.
- El pas d'agrupament a grup de treball passa per les següents fases: presentació, coneixement, afirmació, confiança, comunicació, cooperació i resolució de conflictes.
- Aquesta creació de nou grup acaba sent una CONVIVÈNCIA DE GRUP.

La mestra de suport i les matemàtiques

(Manuela Soler Font i Ascensió Fernández Gómez) CP Marian Aguiló, CP Gabriel Comes i Ribes.

Les realitats que al recurs es presenten són dues realitats diferents, en dos entorns cadascun amb les seves particularitats i a on la mestra de suport a més de desenvolupar la seva funció, té la intenció d'obrir els ulls i descobrir noves expectatives d'aprenentatge a la mestra-tutora. Ella és la que demana una orientació per endinsar-se en aquest camí, i una guia per viure, explorar i descobrir aquest món a partir del llenguatge matemàtic.

Us presentem una altra forma d'enfocar l'aprenentatge de les matemàtiques dins les aules, motivat per la necessitat d'orientar les mestres-tutores en aquesta nova manera de fer.



Figura 7. Captura de pantalla del recurs “La mestra de suport i les matemàtiques”.

Les tutores manifesten la necessitat de conèixer totes les possibilitats que ofereix aquesta nova realitat per a elles i, aquesta demanda provoca que la intervenció de la mestra de suport canviï en la seva essència, actuant com a guia, provocadora, orientadora... en aquesta manera de comprendre el món.

El codi de barres

(Magdalena Lladó Moragues) CP Casesnoves

QUÈ ENTENC PER : COMUNITAT D'APRENTATGE?

Persones que senten que pertanyen a un grup on l'objectiu és aprendre. Aprendre uns dels altres (recursos humans): aprendre dels iguals (altres infants de l'aula, del centre), aprendre dels adults (mestres, pares, experts...), aprendre dels

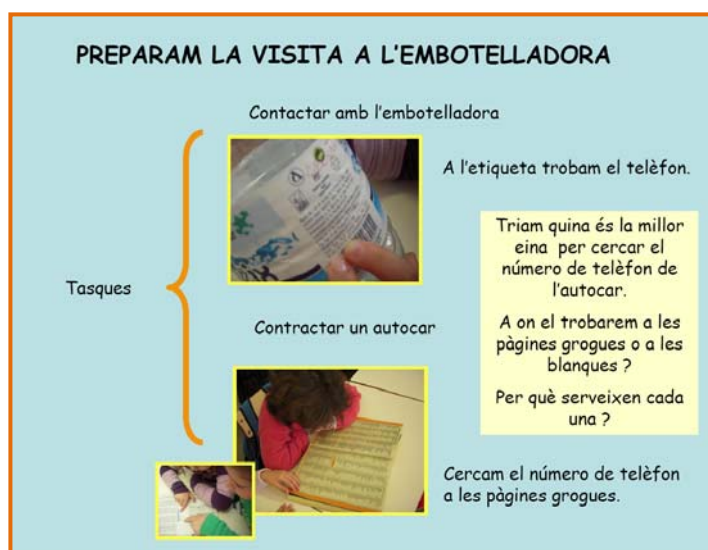


Figura 8. Captura de pantalla del recurs “El codi de barres”.

recursos materials: llibres, Internet, entorn.

Aquest objectiu d'aprendre és compartit tant pels infants com pel mestre. El mestre/a va a l'escola, també, a aprendre i a ell/a també li poden ensenyar:

Aprèn com pensen els infants, quins interessos tenen, quines estratègies posen en funcionament. Tenint en compte aquesta informació, s'adapta al grup i assumeix el paper que com a adult en aquesta comunitat li pertoca: deixa que els infants s'expressin, els ajuda perquè organitzin i comuniquin els seus pensaments mitjançant el treball del diàleg, coordina, dinamitza, anima a cercar projectes en comú que mobilitzin tota la comunitat d'aprenentatge. Les idees d'un, de pocs, de molts es converteix en projecte comú de tots, en projecte de recerca del grup, on tots aprenem sobre el tema (contingut) i sobretot, sobre el procés d'aprendre a aprendre.

COM CONSIDER QUE ES CONSTRUEIX UNA COMUNITAT D'APRENTATGE A LES NOSTRES AULES ?

En primer lloc, creant un espai de seguretat tant física com emocional a l'aula on...

- Cada individu és acceptat i respectat, com a persona que és, i des d'on es troba (cultura, coneixements, actituds, aptituds, capacitats...). Per això, el primer que fa el mestre és assegurar que totes les opinions seran escoltades i respectades, demostrar que les faltes de respecte a cap membre de la comunitat no es permetran (donant bon exemple ell/a, redactant entre tots les normes de l'aula i establint el seu compliment).
- Conèixer-nos formarà part de la vida de l'aula: conèixer els nostres interessos, la vostra vida fora de l'escola, les nostres vivències, el que ens importa, les nostres habilitats i les nostres dificultats.
- El mestre té com a principal objectiu l'escolta de cada individu en particular i del grup com a conjunt, perquè a l'escola treballam en grup i el mestre hauria de tenir molta més formació en dinàmica de grups, la necessitarà per treballar dins d'una aula.
- Aquest grup es manifesti, digui el que pensa, sent, vol aprendre i com ho farà, quines estratègies posarà en marxa... on es potenciï compartir amb els altres. Perquè dels altres podem aprendre molt: tots som mestres i tots som alumnes, i aquí també s'inclou el mestre. Això sí, amb una responsabilitat diferent. El mestre és l'adult, el responsable davant els pares, davant la institució.

Però, a més, aquest mestre és responsable d'educar els futurs ciutadans. Estam educant al segle XXI i la cultura curricular del segle XXI és comunicar. Comunicar amb un mateix i amb els altres. L'experiència de l'altre juga el mateix paper que abans jugava el material didàctic.

Aprendre a participar en diàlegs. Per aquí van els reptes. Deixau que les converses i els diàlegs formin la columna vertebral de la vida de l'aula, apreneu a fomentar el diàleg dins les vostres aules, sense tenir por al canvi. SOM MESTRES DEL segle XXI i educam els futurs ciutadans. ENCARA HEM D'APRENDRE MOLT COM FER-HO. ÀNIM I ENDAVANT!!!

5. REFLEXIÓ DE LES AUTORES

La feina de mestra sovint requereix d'una profunda reflexió de la nostra pràctica educativa. Això fa que, al llarg de la nostra carrera com a docents, anem incorporant diferents maneres de fer que permetin als infants créixer com a persones. Perquè això sigui així, sempre ens cal, per damunt de tot, escoltar els nostres alumnes; fer-los saber que formen part d'un grup que els valora, els acull i els respecta com a persones que són, i que la mestra també forma part d'aquest grup. Permetre als infants parlar amb llibertat dins l'aula, o deixar-los dur a l'aula aquells petits tresors de casa que després compartiran amb la resta de nins i nines, són petites coses que ens ajuden a les mestres a conèixer millor els nostres alumnes. Aquest respecte no només s'aplica al nostre alumnat, sinó que també s'ha d'estendre a les seves famílies, com a part fonamental que són de la comunitat educativa. Les famílies participen de totes les nostres aventures, i gràcies a elles els infants poden dur a terme tot un seguit d'aprenentatges amb un alt grau de significació. Una de les grans tasques que tenim com a docents a les nostres aules, serà unificar aquesta càrrega emocional i afectiva amb uns aprenentatges importants i lligats al món real. En definitiva, ens cal obrir les portes de l'escola al món, i convidar-lo a passar.

Per citar aquest article:

Riera Montes, M.; Mulet Rodríguez, A.; Fernández Gómez, A.; Soler Font, M.; Reus Costa, R. L.; Valle Garcia, S.; et al. (2013). Compartir, conviure i comprendre. Viatge a través de les nostres vivències. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa a les Illes Balears*, 3, 255-268. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-3/pdfs/art16.pdf>