

## **Capítol 8 : el cas de l'ALBA**

## 8. L'Alba : el guiatge del mestre d'aula

### 8.1 L'alumna

#### a. Historial acadèmic

Com en els casos anteriors, l'Alba també és alumna de 3r curs de la diplomatura de Magisteri, en l'especialitat d'Educació Primària, i té 20 anys.

Ha cursat els estudis d'EGB i de BUP i COU en dos centres privats i confessionals del barri on viu, aprovant l'EGB sense moltes dificultats. Però a BUP i COU, ella mateixa reconeix que *"...vaig anar sempre amb les notes arrossegant, perquè cada dia (de dilluns a dissabte) tenia classes extraescolars d'alguna cosa..."* [1 EA - 48 - A]. Després del COU, supera les proves d'accés a la universitat el juny de 1996, obtenint una qualificació final de 5'98.

Els resultats obtinguts fins ara en els dos primers cursos dels estudis de Magisteri són molt positius : ha aprovat totes les assignatures en la primera convocatòria, amb una nota mitjana de 7'6 a 1r curs i de 8'6 a 2n curs. En el cas concret de les assignatures de Pràctiques, ha aconseguit un 8 en el 1r curs i un 9'5 en les pràctiques de 2n curs.

#### b. Les seves idees, les seves aficions

Durant el present curs acadèmic, l'Alba no treballa ni realitza altres activitats fora de l'horari lectiu de la facultat, fet que li permet dedicar-se totalment als estudis de Magisteri. Quan disposa de temps lliure li agrada especialment anar al teatre, afició que ha viscut des de petita a casa seva (el seu avi era gerent d'un teatre). De 8è d'EGB a COU havia fet dansa, que li agradava molt, però ho va deixar per dedicar-se als estudis. També li agrada el cinema i llegir llibres, amb preferència -tant en les pel·lícules com en les novel·les- per les d'intriga, sense explicar ben bé per què.

Es considera una persona creient, de religió catòlica, i políticament no es defineix, perquè no té gens clares les seves idees, fet que -segons diu- la preocupa :

*"Crec que no tinc prou formació com per dir que em situo en tal lloc... I això em preocupa molt... Encara no he votat mai, perquè fins la setmana passada no he fet els vint... i ara estic molt amoïnada perquè quan hagi de votar no puc votar sense saber... Necessito saber què voto i per què i amb quines creences. O sigui que ara encara no em defineixo"* [1 EA - 35-39 - A]

### c. L'entorn familiar

L'Alba viu amb els seus avis des dels set anys. Els seus pares eren molt joves quan ella va néixer i molt aviat es van separar. Va estar vivint amb la seva mare fins els set anys i llavors -ella no recorda exactament com va ser-, va passar a viure amb els avis paterns, que són els familiars amb qui ha tingut més relació. Més endavant, tant el seu pare com la seva mare s'han tornat a casar i han tingut un fill cadascun d'ells, de manera que té dos germanastres (un nen i una nena), més petits que ella.

El seu avi era el gerent d'un teatre i la seva àvia tenia una parada de fruita en un mercat. La mare -que és amb qui ha continuat tenint més relació-, té una botiga i algunes vegades l'Alba la va a ajudar. Econòmicament, situa el seu entorn familiar en un nivell mig / mig-alt, mentre el seu nivell cultural el situa en un punt mig. Respecte a l'educació rebuda per part dels seus familiars, explica que ha sigut estricta i comprensiva a la vegada, segons si es tractava del seu avi o de la seva mare :

*"Jo potser la influència l'he tinguda més amb l'avi... Ell, a l'època que va viure no va tenir possibilitats d'estudiar tot i que li hagués agradat molt, i de gran s'hi ha dedicat a estudiar (a l'entorn del teatre, força cultura, música, òpera...). I jo, de petita, tot el dia al teatre, tot el dia m'hi ficava.*

*Aleshores, l'educació rebuda ha estat un entremig, ni molt recta ni molt liberal, perquè els meus avis... són bastant estrictes però amb segons quins aspectes... Amb estudiar i això són molt estrictes, el meu avi més que la meua àvia. I ma mare, que és molt d'estudiar, és estricta però intenta entendre les coses...*

*Quan jo feia teatre i dansa, a casa meua no hi estaven gens d'acord amb que ho fes. El meu avi, tot i estar al teatre, deia que jo al teatre no, perquè el món del teatre és molt inestable,... que ell ho havia viscut i no li agradava. Però bé, mai em van negar fer teatre ni fer dansa, només que no els hi agradava... Si jo hagués dit sortint de COU "Me'n vaig a l'Institut del Teatre ! Vull fer teatre !",... potser ho haguessin acabat acceptant, però els hi hauria costat molt, no hi haurien estat d'acord... penso."*

[1 EA - 10-15 / 49-51 - A]

### d. Com es descriu ella mateixa

En la primera entrevista se li va preguntar com creia que la descriurién les persones que millor la coneixien. Aquesta va ser la seva resposta : *"Extrovertida..., alegre..., no ho sé. Preocupada per moltes coses, per l'educació..., que són coses que m'amoïnen... Bàsicament això."* [1 EA - 40 - A].

Quan parla de les estratègies que tenia per aprendre quan estudiava EGB, l'Alba també explica que es considera una persona amb molta capacitat de retentiva i que això li facilitava superar les assignatures, especialment aquelles que fonamentaven la seva avaluació en la memorització dels continguts de tipus factual i conceptual.

#### e. Els estudis de Magisteri

Quan se li va preguntar a l'Alba els motius pels quals havia decidit ser mestra, va exposar breument -segons recordava-, el procés que havia seguit :

*"Jo sempre, des de ben petita, deia a casa que volia estudiar Magisteri, sempre ! I a veure, jo de molt petita recordo estar a casa i dir que era mestra i que volia fer Magisteri..., però això amb gairebé cinc anys, eh ! I després, quan en vaig tenir nou, deu... vaig canviar, que volia ser hostessa de vol, que volia fer idiomes, que volia fer Psicologia... Però quan vaig arribar a BUP i COU, plantejant-m'ho, era o Psicologia o Magisteri. I vaig optar per Magisteri perquè m'agradaven els nens, m'agradava l'educació... i... Tot i que l'única experiència que tenia eren les classes de dansa que havia fet amb nenes petites, petites, i també de teatre...*

*Penso que els nens són el futur, que hi ha moltes coses a millorar i que ells són qui han de començar. Però sols no poden, necessiten un mestre. I aquesta és una feina gratificant, perquè et demostren molt el que fas per ells..., en coses molt insignificants veus que els estàs ajudant" [1 EA - 44-45 / 51 - A]*

En omplir la seva fitxa personal, l'Alba explica que a través de les pràctiques d'ensenyament dels dos primers cursos de Magisteri, ha vist que li *"agrada el contacte amb els infants i veure que estic "fent" unes persones més solidàries, més madures, en el fons més persones"*. I afirma que això és el que realment l'omple.

En la primera entrevista també se li va preguntar com s'imaginava l'escola ideal on li agradaria treballar. La seva resposta es referí breument a aspectes tan diversos com el lloc on hauria d'estar l'escola o l'ambient que hi hauria d'haver entre els mestres, aspectes que va exposar sense raonar :

*"L'escola ideal on m'agradaria treballar estaria en una muntanya [riu], no ho sé... perquè m'agrada. M'agradaria en una muntanya... No una escola gran, una escola petita,... que l'ensenyament fos molt actiu, que sempre es deixés als nens participar en tot el que volguessin, que prenguessin ells les iniciatives, que hi hagués bon rotllo entre tothom, entre tots els profes... i no ho sé. Petita i en una muntanya, sobretot. No, i que l'ensenyament fos realment constructiu i significatiu per als nens !" [1 EA - 53 - A]*

Quan se li va preguntar quines eren les seves expectatives davant de les pràctiques d'ensenyament del 3r curs de Magisteri, l'Alba ja feia uns dies que havia començat a fer-les i ja coneixia el mestre i el grup d'alumnes amb el qual estaria al llarg del 3r curs de Magisteri. La seva resposta fou sobretot una comparació amb els mestres i les escoles on havia estat fent les pràctiques els dos cursos anteriors i també una interrogació sobre les seves pròpies capacitats com a futura docent :

*"Aquest any, perquè m'he trobat amb un bon mestre, me n'adono que no és gens fàcil ser bon mestre, que no és gens fàcil fer-ho bé... És bo creure que ho faràs bé, però és molt difícil. I penso que en un primer any ho pots fer... Bé, l'any que ve, jo, quan surti d'aquí, si treballo en una escola em puc plantejar fer-ho molt bé, però ficaré la pota moltes vegades. Perquè veig que el mestre amb qui estic*

*fent pràctiques té taules. Els altres anys potser no ho havia vist tant, que de la mínima... res, un soroll, treu d'allà el tema que vol. I que penso "Carai, no se m'hagués acudit a mi !"*  
*Jo crec que no és gens fàcil, aquest any me n'estic adonant, perquè veig que és un bon mestre, tot i que té molts moments de dir "I ara què faig ?" No és gens fàcil."* [1 EA - 55 - A].

L'Alba sap quines són les característiques que ha de tenir una bona mestra i que -segons afirma en un altre moment de la primera entrevista-, no són precisament les que tenia la tutora amb qui havia fet les pràctiques el curs anterior.

Finalment, en relació amb l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials, afirma en iniciar el curs que està força motivada per aprendre'n, perquè *"tot i que com a alumna no em van agradar gens, tinc ganes d'aprendre molt sobre la didàctica de les socials, per poder fer que els nens en gaudeixin i no sigui una assignatura "pal"*. L'Alba creu que si apren unes ciències socials més atractives, també sabrà fer-les més enriquidores i amenes als seus alumnes.

## **8.2 L'escola de pràctiques**

L'escola de pràctiques de l'Alba es troba situada al peu d'una de les serres que envolten Barcelona, allunyada del centre de la ciutat. Es tracta d'un barri poc poblat i edificat, ben comunicat per trobar-se a prop d'una de les principals vies de circumval·lació, però amb un pendent pronunciat que dificulta el desplaçament a peu fins a l'escola. El centre del districte compta amb una bona oferta cultural i comercial, però l'escola també en queda bastant allunyada. El seu alumnat prové majoritàriament de famílies catalanoparlants (tant dels diferents districtes de la ciutat com d'alguns municipis de la rodalia) i té un nivell social mitjà-alt.

El centre va ser fundat l'any 1969 com a institut de batxillerat, inicialment només per a noies i més endavant per ambdós sexes. El curs 1978-79 començà a impartir també l'etapa d'EGB. Actualment és una escola privada concertada, que pertany a una fundació, i compta amb dues línies des del segon cicle d'Educació Infantil fins a 3r d'E.S.O. i amb dues aules de 2n de BUP, que corresponen encara a l'últim curs que segueix el pla d'estudis anterior a la Reforma Educativa.

Segons la informació facilitada sobre el caràcter propi del centre, aquest es defineix com una escola que intenta arrelar i integrar l'infant dins de la realitat històrica,

social i cultural de Catalunya, restant oberta a la resta de cultures del món; que no pertanyent a cap orde religiosa catòlica concreta, transmet els valors d'un cristianisme obert i respectuós amb les altres opcions religioses o no; que opta per una educació activa, entenent l'infant com el protagonista principal del treball escolar; i que té el desig de ser una escola per a tothom.

En relació amb la seva infraestructura, l'escola està constituïda per dos edificis situats a pocs metres un de l'altre. En un d'ells hi ha únicament el Parvulari, mentre l'altre acull totes les aules i els serveis d'Educació Primària i d'E.S.O. Aquest darrer edifici consta de cinc plantes i és on es troben distribuïdes totes les aules de Primària (plantes inferiors) i ESO (plantes superiors). A més a més, compta amb diversos espais destinats tant a l'organització i funcionament dels mestres (departaments, despatxos, sales de mestres, secretaria) com a la docència d'àrees que requereixen un suport material específic (aules de Tecnologia, Laboratori, Plàstica, Informàtica i Música). A la planta baixa hi ha una aula de desdoblament i una aula de suport. És també on hi ha els dos patis : un de terra dur -el més gran- i l'altre de sorra, en tres nivells. Finalment, a la planta soterrani hi ha el menjador i la cuina, la biblioteca, l'arxiu, el polisportiu amb els seus corresponents vestidors, així com diversos espais destinats al manteniment del centre. El mateix menjador s'utilitza com a espai per veure una representació teatral o qualsevol tipus de projecció.

En el centre hi treballen els mestres i les mestres que tutoritzen cada aula de Parvulari, de Primària i de Secundària. A més a més, compten amb els següents especialistes : tres especialistes de l'àrea d'Expressió Plàstica, dos especialistes d'Educació Musical, dos especialistes d'Educació Física i cinc especialistes de Llengua Estrangera. Funcionen quatre Seminaris o Departaments corresponents a les àrees de Llengua, Matemàtiques, Ciències Experimentals i Ciències Socials.

El centre també disposa d'un assessorament psicopedagògic que corre a càrrec d'un parell de psicòlegs destinats a l'aula de suport i a l'aula de reforç, a més a més d'un psicòleg que pertany a un gabinet extern al centre.

La direcció està integrada per un Cap d'Estudis d'Educació Infantil, un professor-tutor de Secundària i el Cap d'Estudis d'Educació Primària i ESO. Aquesta s'encarrega de totes les tasques d'organització general del centre i nomena un coordinador per a cadascuna de les tres etapes. L'Administració està integrada per la Secretaria administrativa i pedagògica, i pel conjunt de Serveis que ofereix l'escola (menjador,

cuina, transport, guarderia i manteniment).

D'altra banda, l'escola -preocupada des de fa temps per la necessitat d'estimular les habilitats de pensament dels alumnes-, està relacionada amb una entitat que es dedica a la recerca en l'ensenyament de la Filosofia. Aquesta ofereix una formació específica a l'equip de mestres, que l'orienta en l'aplicació d'un projecte anomenat *Filosofia 6/18*. Aquest projecte fa anys que el tenen incorporat en el pla d'estudis de Primària i Secundària, perquè creuen que està en la línia de la mateixa Reforma Educativa i perquè n'estan contents dels resultats que els ha estat donant fins ara.

### **8.3 El mestre tutor de l'aula de pràctiques**

#### **a. Dades personals i situació professional actual**

Després de saber quina era l'escola de pràctiques que havia escollit l'Alba, es va enviar una carta a la direcció del centre, sol·licitant la seva col·laboració en aquesta investigació. Aquesta ens va posar en contacte amb en Josep Miquel, un mestre d'una aula de 4t d'Educació Primària i que seria el seu tutor. Aquest s'interessà des del primer moment per aquesta recerca i es mostrà disponible al llarg del curs per col·laborar-hi. A més a més, tenint en compte que les estudiants de 3r de Magisteri assisteixen a l'escola un dia a la setmana durant tot el curs, va facilitar un canvi d'horari d'un parell d'assignatures, perquè l'Alba pogués fer un millor seguiment del treball que es realitzaria des de l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural.

*La Normativa de les Pràctiques d'Ensenyament* de la Facultat (veure annex 2.1), preveu que cada curs, els estudiants de Magisteri realitzin les pràctiques en un cicle de primària diferent (prioritzant que a 3r curs s'ubiquin en una aula de cicle superior). Però l'Alba va realitzar les pràctiques de 3r curs en una aula de cicle mitjà, perquè el curs anterior (a 2n) ja havia estat en una aula de 5è. Com que durant el primer curs de Magisteri va estar en una aula de 3r, l'únic cicle que no haurà conegut directament en tota la carrera haurà estat el cicle inicial.

Segons la informació facilitada pel mateix tutor en la primera entrevista, en Josep Miquel té 35 anys i és diplomad en professorat d'EGB (concretament, de l'especialitat de Preescolar). Fa dotze anys que treballa com a mestre d'EGB (ara de Primària), realitzant els primers quatre anys en un altre centre i els darrers vuit, en la mateixa escola on treballa actualment i de la qual n'és el Cap de Departament de l'àrea

de Ciències Socials. És el primer any que és tutor de 4t i els alumnes encara no el coneixen, perquè no els ha tingut en cursos anteriors.

Durant aquest curs escolar imparteix gairebé totes les àrees curriculars de 4t, a excepció d'aquelles que compten amb el seu especialista (és a dir, Música, Educació Física, Llengua Estrangera, Natació i Informàtica). També imparteix el programa de Filosofia 6/18 corresponent a la seva aula i s'intercanvia l'àrea de Llengua Castellana amb la mestra de l'altra classe de 4t (ella dóna l'assignatura a la seva aula i ell la dóna a la seva, perquè creuen que és positiu tant per als mestres com per als mateixos alumnes).

La relació entre el tutor i la practicant ha estat molt cordial des del primer dia, però també exigent. En tractar-se d'una practicant responsable i complidora de les tasques que en Josep Miquel li ha anat encomanant al llarg del curs, aquest ha acabat confiant en ella a l'hora de realitzar qualsevol feina de l'aula.

#### b. L'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials

Durant els vuit anys que porta en aquesta escola, sempre ha estat treballant com a mestre de cinquè de Primària. Aquest fet reconeix que li suposa una certa limitació a l'hora d'exercir de Cap de Departament de l'àrea de Ciències Socials (càrrec que té des del curs anterior), perquè fins ara ha conegut poc el treball que es realitza directament en els altres dos cicles.

Des del moment que ell assumí les funcions de Cap d'aquest departament (després d'un període d'impàs que ningú ocupava aquest càrrec), els mestres que impartien l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural van utilitzar el Currículum d'Educació Primària com a instrument útil de referència, per concretar dels objectius mínims a assolir per part dels alumnes del centre. Ell opina que es tracta d'un document que s'ajusta molt bé a allò que realment es porta a terme en els tres cicles d'aquesta àrea, però que alhora està obert als canvis o adaptacions que en el seu moment calgui fer.

Des de fa cinc o sis anys (amb la progressiva implantació de la Reforma Educativa), l'escola està duent a terme amb algunes dificultats, un canvi important a nivell metodològic. De treballar per projectes o centres d'interès i elaborar materials propis, a treballar amb llibres de text per a cadascuna de les àrees :



*"Aquí encara s'arrosseguen maneres de fer d'abans. Quan dic maneres de fer d'abans vull dir... el que serien ara "projectes", és igual, diga-li el que vulguis (centres d'interès,...). És allò de dir "Bé, som grecs, som romans, ens diem així..., doncs anem a treballar Grècia i anem a treballar Roma" i brruum, tres mesos treballant Grècia i tres mesos treballant Roma. Això s'ha fet durant molts anys a l'escola. I això s'ha anat arrossegant i costa d'anar canviant. Com també costa ara anar a parar a l'altre extrem."*

[1 EM - 87 - JM]

Aquest canvi s'ha anat fent gradualment, després de comprovar que ha estat molt difícil compatibilitzar la realització dels projectes amb el seguiment dels temaris establerts en els llibres de text, tant pel seu plantejament com per la seva diferent durada de treball per als alumnes.

Un dels seus propòsits com a Cap de Departament ha estat el d'intentar unificar la proposta editorial dels tres cicles, per dotar l'àrea d'una seqüència més coherent. Però admet que els criteris de valoració dels diversos llibres de text no són els mateixos per a tots els mestres que imparteixen l'àrea i actualment, cada cicle treballa amb una editorial diferent : *Barcanova* a cicle inicial, *Cruïlla* a cicle mitjà i *Edebé* a cicle superior.

Després d'utilitzar altres editorials i havent analitzat diverses propostes, en el cicle mitjà (on realitzarà les pràctiques l'Alba), han decidit treballar amb un projecte editorial nou, que van començar el curs anterior a 3r i continuaran a 4t, amb els llibres tot just acabats d'editar. Han optat per la proposta de l'editorial Cruïlla, perquè els ha semblat la més interessant de totes (per la manera de tractar els temes, per la inclusió de mapes conceptuals,...). Deixa molt clar que la qüestió clau és quin ús es fa d'aquests materials, que en qualsevol cas intenten emmotllar a la seqüència d'etapa que tenen establerta a nivell de centre. Tot i que aquest curs vénen condicionats pel fet de tractar-se del primer any d'un material nou, que han d'experimentar :

*"...aquest curs, unitats de programació fetes..., t'ho diré clarament, unitats de programació fetes per escrit per aquest curs, a quart i a tercer, no existeixen. Es van fent a mesura que les anem treballant. És a dir, hi ha la previsió abans de començar el tema, lògicament, i hi ha les anotacions i el que anem recollint quan s'acaba el tema...*

*Però aquest curs el màxim que fem és anar a l'apartat d'ampliació i de reforç que ens proposa la mateixa guia didàctica del llibre de text. Fem algun exercici i ja està.*

*A partir d'aquí... mira, un dia et surt un mapa conceptual preciós a la pissarra i dius "Va, doncs, ja que ens ha sortit i que l'hem fet entre tots, el podeu copiar en un full", no deixa de ser material elaborat també, no ? Però no és allò de tirar de veta de tantes fotocòpies o tants d'això, no. Abans sí que es feia molt, no, ara per ara no..."* [1 EM - 147 / 193 - JM]

En Josep Miquel valora de forma molt més important que l'ensenyament-aprenentatge d'aquesta àrea parteixi realment dels alumnes, que no pas el compliment dels temaris previstos en cada cas. Però també reconeix que això suposa moltes més hores de treball :

*"Clar, volem partir dels nanos, volem que els nanos siguin elements participatius, que estiguin participant activament en la construcció de tot el que fem a l'àrea. I si vols que construeixin, si vols que participin has de donar un temps de nen, no un temps d'adult... I si finalment t'ocupes més espais de temps en ampliar aspectes que t'adones que estan ben treballats, que estan ajudant a que els nanos arribin a construir i tot plegat..., això té un preu, és claríssim..."* [1 EM - 159-160 - JM]

Aquest plantejament està present en el tipus d'activitats d'aprenentatge que predominantment acostumen a fer els alumnes de cicle mitjà, des d'aquesta àrea :

*"El treball, en aquestes edats -tercer i quart (això canvia a cicle superior), és treball bastant individual sobretot pel que fa a la qüestió que finalment acabarà escrita. És a dir, treballs que es concreten en alguna cosa dibuixada, o escrita o pintada o contestada, que hi ha paper pel mig. Llavors, de tant en tant, introduir petits grups. Si no hi ha paper, el que es planteja és un treball col·lectiu, de tot el grup, en el que ells van dient i van construint. Pautats o marcats, orientats, eh !, que vagi reconduint jo. Però clar, aquí, com més petits més difícil evidentment, doncs, saber-se escoltar, saber què es diu, no quedar-te amb les anècdotes..."*

*Al segon trimestre podem treballar diferent, gràcies a haver dedicat estones determinades a aquest plantejament. Penso que és bàsic veure que ells s'adonin que poden dir la seva i que gràcies al que diuen es construeix alguna cosa, és absolutament bàsic. I ho estic dient des del punt de vista més pràctic i més sincer possible"* [1 EM - 180 - JM]

En quant a la relació d'aquesta àrea amb el treball de les altres àrees, l'enfocament metodològic que tenia abans l'escola (quan es realitzaven els centres d'interès), facilitava més el tractament interdisciplinari dels continguts. Recorda que a cinquè es realitzava un treball sobre l'època medieval, des de les àrees de Medi, Llengua, Música i Plàstica, que llavors s'exposava i era visitat per tots els alumnes de l'escola. Però reconeix que des que les àrees treballen amb els llibres de text és difícil compaginar els dos tipus de plantejaments.

No obstant, es mantenen algunes activitats més limitades al context de cada aula, que permeten un tractament interdisciplinari dels continguts :

*"Les notícies a l'escola es consideraven històricament un treball de Ciències Socials, perquè finalment sempre es remetien a algun país, a algun aspecte social... (ja ho sabem, problemes, desgràcies, etc) i finalment tot acabava agafant el mapa mundi i indicant alguna cosa o situant-ne una altra. Aquest any...vem veure que per hores, podem fer l'àrea de Medi Social per una banda i l'apartat de Notícies per una altra. La part de Notícies té una interdisciplinarietat clara amb el que seria Llengua per una banda i amb l'altra Medi Social. A part de que per la temàtica concreta, per poc que tingui relació,*

*es lliga amb les Naturals o les Matemàtiques o amb el que surti, no ? El plantejament és aquest. Això ho fan des de més petits... a tercer ja comencen i es segueix mantenint fins a sisè. Normalment ho fan dos, tres quatre nens, depèn del curs i de com s'organitzi... Preparen una notícia del diari de casa, la porten retallada, enganxada, amb la referència d'on la treuen, la data, emmarcat el més important i resumit o apuntat el que és més important, diguéssim. I sempre porta debat..." [1 EM - 144-145 - JM]*

Per altra banda, l'avaluació dels aprenentatges d'aquesta àrea és continuada (recollint els exercicis i les intervencions dels alumnes durant les classes) i sumativa (realitzant algun tipus de control o prova individual escrita, que intenta incidir molt en els procediments d'aprenentatge, és a dir, en si saben estudiar, si saben organitzar-se...). Però reconeix que el seguiment diari dels alumnes no és fàcil i el preocupa especialment poder objectivar els seus avenços reals, perquè no siguin només impressions subjectives seves.

Finalment, en acabar la primera entrevista se li va preguntar a en Josep Miquel quines serien segons ell les condicions òptimes per treballar l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural amb els seus alumnes.

En la seva resposta va insistir en primer lloc en la importància de la vivència per part del mestre dels continguts que ha de transmetre als alumnes, sense oblidar la participació activa d'aquests en la construcció del seu coneixement :

*"Per a mi és important transmetre vivència... Si aquesta vivència la transmets i arriba als alumnes..., és el doble, el triple, el quàdruple, és igual... Queda molt més i fins i tot s'aprenen més coses, que no pas si és una qüestió purament memoritzada... Per exemple, si tu et sents català, si tu et sents estimant Catalunya, si tu et sents vivint plenament Catalunya, això ho acabes transmetent ! Parlar de les comarques de Catalunya pot ser un dels temes més àrids que puguin existir. Depèn de com enfoquis el treball de comarques, és la cosa més meravellosa del món. I així de clar ho dic... Jo d'entrada i per gust, agafaria el llibre i el llençaria per la finestra, amb tots els riscos que això comporta. Tindria més feina !;*

*La segona cosa possiblement seria no delimitar un espai sinó intentar sortir al màxim... Marxar, marxar, sortir, sortir...;*

*I sobretot, seguir treballant la pissarra per mi també és necessari. Hem parlat de sortir, de tocar, de viure, de veure... però també cal aquest element de reflexió. De poder seure tots junts i d'adonar-nos que mica en mica, amb això que dius tu i amb això que dius tu... I que no sempre són els mateixos, que sempre hi ha els mateixos que xerren però no sempre són els mateixos els que diuen el més interessant... I amb aquesta construcció (diga-li esquema o mapa conceptual), amb aquest punt de reunió, dir "Ep, tot això està venint d'aquí !" [1 EM - 218 - 232 - JM]*

## 8.4 Anàlisi i valoració de la informació obtinguda

### A Idees i coneixements previs (Punt de partida)

**A1 Què diu, què pensa, quin record té** de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials realitzat fins aleshores, especialment durant l'EGB :

**A1.1 Avaluació inicial A** (veure annex 3.4)

**A1.2 Primera entrevista a l'ALBA**

Com s'ha indicat en els casos anteriors, aquests dos primers instruments s'analitzen simultàniament, perquè l'anàlisi de la primera entrevista es centra aquí en el darrer apartat, quan l'alumna comenta i amplia la informació sobre l'exercici d'avaluació inicial A.

A continuació es presenta la transcripció de les respostes que va assenyalar en cada punt d'aquest exercici. Sobre la qüestió *"Descriu què t'ensenyaven, com t'ho ensenyaven i com ho aprenies"*, diu el següent :

*"A continuació detallaré una llista de tots aquells continguts que recordo a Primària :*

- *Les províncies d'Espanya amb les seves comunitats autònomes*
- *Les comarques de Catalunya*
- *Els tres sectors (primari, secundari i terciari)*
- *Educació viària*
- *Els oceans i continents*
- *Clima, tipus de clima*
- *La revolució francesa*
- *La revolució industrial*
- *Realització de mapes*
- *Explicació d'antigues cultures a Catalunya*

*· A continuació detallaré una llista d'allò que recordo a BUP i COU :*

- *La Primera Guerra Mundial*
- *La Segona Guerra Mundial*
- *La Guerra Civil espanyola*
- *La revolta dels segadors*
- *Prehistòria → fòssils humans, restes arqueològiques, les fonts de la història*
- *L'assalt a la Bastilla*
- *El Feudalisme*
- *La revolució industrial*
- *La revolució francesa*
- *Taxes d'immigració, emigració, natalitat, mortalitat, creixement de la població*
- *L'Edat Mitjana*

- Els grecs
- Els romans
- L'edat d'or
- La revolució tecnològica.

• Com m'ho ensenyaven ?

*Durant tota l'EGB i a primer de BUP, les classes d'història eren absolutament magistrals, combinades amb una lectura i alguns exercicis. Llegíem una part del llibre i a continuació, el mestre feia l'explicació adient si ho creia convenient i després fèiem uns exercicis del llibre, d'aquells que llegint la pregunta i buscant al llibre les mateixes paraules, tan sols havies de copiar.*

*A COU la cosa va canviar. Era un professor que no utilitzava per a res el llibre. Ell ens explicava directament el temari, introduint-lo amb una història real que li havia passat, o bé la "historieta" estava a la meitat o al final del tema. Sempre explicava "batalletes" i era aquí on captava la nostra atenció.*

• I com ho aprenia ?

*Per aprendre em limitava a "empollar" allò que preguntaven. A l'EGB em va funcionar, però a 1r de BUP vaig suspendre i no vaig aprovar la Història fins a 3r, realitzant un treball. A COU era impossible "empollar-ho", així que em limitava a llegir-ho i a entendre allò que hi havia en els meus apunts. Sembla que em va anar bé, perquè vaig treure un Notable."*

Sobre la segona qüestió "*Interpreta per què creus que t'ensenyaven aquelles ciències socials i d'aquella manera*", escriu :

*"Suposo que havia d'aprendre aquelles ciències socials perquè eren les que hi havia al llibre i era el que tocava fer. Llegir el llibre a la pàgina que tocava i fer els exercicis.*

*A COU, el professor no seguia el llibre i a més a més, era impossible trobar al llibre el que ell explicava. Jo ho buscava per "empollar-ho", però una cosa no tenia res a veure amb l'altra. Suposo que el profe de COU explicava allò que creia més interessant o que més ens interessava.*

*I crec que optaven per aquella manera de fer, per aquella metodologia, perquè era la més fàcil d'utilitzar i la més ràpida de preparar. O el que encara seria més trist : utilitzaven aquella metodologia perquè no en coneixien cap altra."*

I sobre la tercera qüestió "*Com valoraves aquell estil d'ensenyament i com el valores ara*", respon :

*"A mi no m'agradava, però pensava que els mestres feien la seva feina d'ensenyar ben feta, i els alumnes també fèiem la nostra : odiar a alguns profes o fer-los les classes impossibles. Jo suposava que allò que feien era el que havien de fer i, per tant, estava bé.*

*Avui veig que aquell ensenyament era horrorós, és el culpable que molts infants "odiessin" moltes assignatures. En aquell moment no es tenia en compte per a res la motivació (excepte a COU) ni l'interès dels alumnes. Si algun dia m'adono que jo, a qualsevol àrea, sóc de l'"escola antiga", em buscaré una altra feina."*

A la pregunta "*Què vol dir per a tu ensenyar Ciències Socials ?*", va atorgar la següent puntuació a les 15 respostes que se li facilitaven :

• Cinc les va valorar amb la màxima puntuació, 5 (moltíssim) :

2. Preparar i aprofitar millor les vacances
6. Adquirir consciència de pertànyer a la nació catalana
8. Llegir i entendre el diari i les notícies de la televisió
12. Aprendre a participar en conflictes i a resoldre'ls
13. Saber relativitzar les opinions pròpies i les dels altres

• Set les va valorar amb un 4 (molt) :

1. Participar en la vida social i política amb coneixement de causa
5. Interpretar millor les informacions
7. Prendre decisions i portar-les a la pràctica
9. Mantenir una conversa amb altres persones
10. Saber com són els altres països i què va passar en el passat
11. Ser més reflexiu, crític i solidari
14. Entendre les causes dels fets i les raons per les quals les persones actuen com actuen

• Dues les valora amb un 3 (bastant) :

3. Participar en concursos culturals
16. Emetre judicis de valor o valoracions utilitzant arguments propis i contrastats

• I finalment, valora amb un 1 (res), la resposta núm. 4 (Passar el curs). Al final de l'exercici, es donava la possibilitat que l'alumna pogués escriure la seva pròpia resposta, en el cas que no n'hi hagués cap de les anteriors que s'ajustés a la seva opinió. Però l'Alba no hi va escriure res.

Tot i tractar-se de llocs diferents, tant a l'escola on va cursar l'EGB com al centre on va realitzar els estudis de BUP i COU, diu a l'entrevista que en general, en té majoritàriament uns bons records :

*"Jo crec que predomina molt el record positiu. Potser he tingut la sort que en els dos llocs m'he trobat... (veient-ho ara, des de la perspectiva mestra), amb molts bons mestres. Potser..., a veure, a l'EGB sobretot... Era una escola més gran, hi havia més diversitat, no ? En tenia de bons però també en vaig tenir algun que Déu n'hi do. Però no, no, predomina el record positiu, segur." [1 EA - 42 - A]*

En diverses ocasions reconeixerà que en té pocs records i bastant difusos, de forma que diferenciarà entre allò que realment es va fer i allò que ella en recorda. En qualsevol cas, l'empremta que hi va deixar en el seu record és poca.

Sobre l'ensenyament de les Ciències Socials, el record que té concretament dels **continguts** que treballaven presenta algunes semblances i algunes diferències entre l'EGB i BUP i COU.

• De **fets i conceptes**, recorda a l'EGB un total de set temes i un eix transversal. Concretament, es tracta de cinc temes de geografia (física, humana, econòmica...), dos d'història i l'eix transversal d'educació viària. Se li va demanar a l'entrevista per què recordava bàsicament continguts de geografia i pocs temes d'història i ella va dir :

*"No ho sé, jo a EGB no recordo haver fet Història fins a 8è... Només a 8è recordo haver fet Història i no me'n recordo ben bé de què vem fer. Per tant, he posat això i potser vem fer més coses. Tampoc no..., aquest any no em va anar gens bé ! La Història no em va anar gens bé, la professora me'n recordo que a final de curs em va dir que... al juny (vaig haver d'anar al juny perquè l'havia suspesa), em va dir que m'havia aprovat perquè li queia bé ! Dic "Aah, mira que bé !", em va dir això. O sigui que suposo que la tenia suspesa... Però no recordo del que vem fer a 8è.." [1 EA - 62-63 - A]*

En canvi, de BUP i COU recordarà un total de quinze temes (un de Prehistòria, dos de l'Edat Antiga, dos de l'Edat Mitjana, cinc de l'Edat Moderna i quatre de l'Edat Contemporània) i tan sols un tema de geografia humana sobre les taxes de població.

• De **procediments** n'assenyala dos ("*Explicació d'antigues cultures a Catalunya*" i "*Realització de mapes*"). A l'entrevista també explicarà que es feia la *lectura dels temes del llibre de text* i la posterior *realització dels exercicis corresponents*. Però serà l'elaboració de mapes el procediment que recordarà millor, perquè era de les poques coses de l'àrea que diu que li agradaven fer :

*"Només recordo fer mapes, perquè m'agrada fer mapes... A Geografia llegíem el llibre..., també, el què recordo jo d'EGB eh !, llegíem el llibre, contestàvem les preguntes que hi havia sempre a baix i recordo que ens feien fer molts mapes, fer-los nosaltres. I a mi era amb l'únic que m'ho passava pipa fent-los. Jo portava uns mapes a la classe sempre, que la gent al·lucina, perquè m'ho passava molt bé. Jo arribava a casa i em posava a fer uns mapes, allò... super ben fets i sense calcar-los. Era l'únic que recordo que m'agradava de debò, fer els mapes. A vegades era simplement copiar-los, a vegades era posar uns noms que ens deien, depèn. Pintar-los per diferents sectors... Depèn, era de tot tipus..., però els havíem de fer nosaltres sempre, la majoria de vegades no eren mapes muts... Hi havia gent que els calcava i hi havia gent que no. Jo havia portat mapes en Din-A3 i fets en cartolina, perquè m'ho passava bé fent-los, per tant els feia bé !" [1 EA - 64-68 - A]*

No explica perquè li agradava fer-los, es limita a dir com els feia i a constatar que era una activitat manual que la feia molt bé perquè estava motivada per fer-la.

• D'**actituds, valors i normes** no en diu res, ni en l'exercici escrit ni durant l'entrevista. Per tant, centra bàsicament el seu record dels continguts de l'àrea, en continguts factuais i conceptuals, a més a més dels esmentats procediments al voltant del llibre de text i dels mapes.

- En relació amb la **metodologia**, descriu breument les classes de l'àrea amb les característiques pròpies de l'ensenyament tradicional ("*...eren absolutament magistrals...*"), amb una nul·la participació dels alumnes i sense tenir en compte els seus interessos. I és conscient que amb els exercicis del llibre que realitzava al final de cada tema, només desenvolupava capacitats molt bàsiques (llegir i copiar), que formaven un pensament reproductiu.

A COU diu que el professor ja no utilitzava per a res el llibre, que era ell qui n'explicava directament el temari. En realitat, es tractarà d'un mateix tipus d'ensenyament, substituint el llibre pel professor com a posseïdor i transmissor del coneixement. L'exposició de fets reals o d'històries per captar l'atenció dels alumnes, cal entendre-la més com un recurs d'aquest professor de COU, que no pas d'un element que modifiqui substancialment aquella concepció transmissiva de l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials.

A part d'això, en l'entrevista no va recordar més aspectes sobre com s'ensenyava l'àrea i sobre els recursos que s'utilitzaven :

*"No recordo gaire que el professor utilitzés mapes a classe per treballar la geografia. Que es pengessin a la classe i això, no en recordo gaires. No puc dir ni que sí ni que no. Recordo haver-ne utilitzat alguna vegada, però com a norma no. I de sortides de treball a EGB tampoc. A COU sí, amb aquest mestre que et dic en vem fer bastantes, sí que en recordo. Però a l'EGB... potser sí que en vem fer, eh ! Jo no en recordo cap ! El que recordo d'EGB és que ens passaven minerals i els havíem de classificar..., això sí que ho recordo. Però sortides... Potser en vem fer i no les recordo, eh ?" [1 EA - 69-72 - A]*

Com aprenia ella les Ciències Socials ? Ho recorda de dues maneres ben diferents. La primera bàsicament memoritzant els continguts i reconeix que li va funcionar fins a BUP, en el sentit que podia anar passant els cursos. A partir de BUP i COU va tenir més dificultats, perquè cada vegada el volum d'informació a memoritzar era més gran i "*era impossible empollar-ho tot*". A més a més, tal com explicà en l'entrevista, també hi va influir el fet de no disposar de temps suficient per dedicar-se a l'estudi, perquè realitzava moltes activitats extraescolars :

*"Vaig fer dansa des de 8è fins a mitjans de COU. I teatre alhora, i cant, i de tot. Tenia tots els dies ocupats, però quan vaig arribar a COU... Bé, i a l'últim curs és quan em van proposar de fer teatre amb nens petits i dansa, i vaig dir que sí. Però quan vaig arribar a COU, vaig dir "O COU o... !" i ho vaig deixar estar, tot i que m'agradava molt... Ho vaig deixar obligada, sinó no ho hagués deixat. Però jo, a BUP i COU, vaig anar sempre amb les notes... arrossegant. Perquè era de dilluns a dissabte que tenia classes d'alguna cosa, extraescolars, i no podia més ! I de Socials sempre suspenia perquè*



*no m'agradava allò que m'explicaven. Llegir el llibre i contestar unes preguntes que només havia de copiar... Més que el què era el com, no m'agradava gens..." [1 EA - 46-48 - A]*

Durant l'entrevista, reconeix que li servia de ben poc aprendre d'aquesta manera i que en el fons, el problema era que no li agradava gens la metodologia que s'aplicava :

*"Per això ni me'n recordo de res, eh !, perquè sempre empollava i prou... Ho feia així perquè jo tinc molta capacitat de retentiva, i avui em dones dos fulls i demà te'ls dic sencers... Primer aquesta, que m'era molt fàcil. No havia d'estudiar dies abans, m'hi posava la nit abans i prou. I després que no m'interessava, la veritat. Tal i com ho explicaven, no m'interessava el que m'estaven dient, per tant, m'ho estudiava només per passar l'examen i prou. Si no hagués tingut retentiva, potser no m'hagués servit, però en tinc molta i per tant, passava bé ! Només passava..."*

*Per exemple, me'n recordo a 4t que ens donaven un llistat d'un 50 preguntes i fèiem la roda..., no només de Geografia i Història, de tot. Ens donaven unes llistes amb unes 50 preguntes, que eren les que sortirien a l'examen. I potser ens les donaven una setmana abans. Jo me les contestava totes... i em dedicava a empollar-me-les, totes les 50. I aleshores ens posaven drets i anava a cadascuna una pregunta... Jo me les sabia totes, clar, i així sempre treia bones notes, en aquest curs eh, concretament... Però després me n'oblidava. La setmana següent, em tornaves a preguntar el mateix i no en tenia ni idea..." [1 EA - 74-78 - A]*

La segona manera com recorda que aprenia les Ciències Socials va ser a COU, quan davant de la quantitat d'informació impossible de memoritzar, va optar per *"llegir i entendre allò que hi havia als meus apunts"*. I els resultats diu que van ser millors, sense dir que així va aprendre més i millor perquè intentava entendre la informació :

*"...a COU vaig tenir un professor d'Història que ens va fer comprar un llibre no sé per què, potser perquè l'escola ho deia, però ell mai va utilitzar el llibre. Arribava a classe i explicava, però es posava a explicar un tema i de cop i volta, et sortia amb una experiència seva que li havia sortit de no sé on, i que captava l'atenció. I de fet, aquell any vaig treure un notable... Va ser l'únic any que m'he trobat amb un professor d'Història, així. Llàstima de no haver-me'n trobat més" [1 EA - 59-60 - A]*

- En relació amb la segona qüestió sobre per què creia que li ensenyaven aquelles Ciències Socials, no creu tant que fos perquè s'havien de complir uns programes, amb uns objectius,..., sinó simplement perquè eren les que hi havia en el llibre i eren les que tocava fer. En el cas de COU, diu que el professor explicava *"allò que creia més interessant o que més ens interessava"*. És l'única ocasió en la qual pensa que l'interès de l'alumnat podia tenir una certa influència en els continguts que es treballaven.

Però ara, com a alumna que ja ha cursat els dos primers cursos de magisteri, té una opinió més raonada sobre els criteris que han de determinar el programa de l'àrea, posant un èmfasi especial en l'atenció als interessos dels alumnes :

*"Jo no crec que s'hagi de fer el que hi hagi al llibre. Bé, primer que..., quin llibre, no ? La primera pregunta seria quin llibre i per què el llibre aquest. Però després penso que no, perquè jo si davant d'un tema qualsevol, els nens hi mostren interès, perquè no potenciar aquest tema i fer els altres més..., no més per sobre, però donar-li més importància a aquell. Si els nens disfruten amb un tema en concret doncs matxaca'l i que els quedi ben clar. Jo no crec que s'hagi de fer el que hi ha al llibre. Jo penso que era l'error de "Hem d'acabar el llibre quan acabi el curs !"; si no l'acabes què passa ? Passa alguna cosa greu ? No. Doncs ja està ! A veure, suposo que sempre en començar un curs t'has de plantejar uns objectius i intentar assolir-los. Però intentar assolir-los per a mi no vol dir passar tot, que si un nen diu "Jo tinc interès amb això !"... Jo què sé, treballant els planetes, només els vulguis treballar dient el nom dels planetes i més o menys el lloc on són. Si algú té més interès i vol saber més coses, penso que l'ha d'aprofitar aquest interès ! Ara, clar que has de tenir uns objectius i treballar uns mínims, tampoc es pot anar dient "Treballarem el que els vingui de gust !", tampoc ho crec just. Però si als nens els interessa un tema en concret i hi pots dedicar dues o tres sessions més, no crec que per això s'acabi el món ni que deixin d'aprendre el que havien d'aprendre." [1 EA - 80-81 - A]*

L'Alba té clar que d'objectius n'hi ha d'haver i que tampoc es pot treballar únicament a partir d'allò que només interessi als alumnes, però sí tenir en compte i aprofitar aquest interès quan es doni.

D'altra banda, pensa que els mestres que va tenir de ciències socials, les ensenyaven de manera tradicional, per dos motius : perquè era la forma més ràpida i més fàcil de preparar i impartir les classes, i perquè no en coneixien cap altra. És conscient que un estil d'ensenyament més experiencial, que suposi tenir present la iniciativa i la participació dels alumnes o més crític, que pretengui desenvolupar la formació del pensament reflexiu, crític i creatiu dels alumnes, segurament suposa per al docent un treball de preparació i realització de les classes, més lent i més complex.

- Finalment, la valoració d'aquell ensenyament de les ciències socials no és la mateixa aleshores i ara. Quan feia l'EGB pensava que els mestres feien bé la seva feina, tot i que a ella no li agradava gens com era la seva metodologia de treball. Actualment qualifica d'"horrorós" aquell tipus d'ensenyament i tornar a posar l'accent en el fet que no tenia gens en compte la motivació i els interessos dels alumnes, amb la qual cosa ja no considera que els mestres fessin bé la seva feina.

D'altra banda, en relació amb els coneixements que ha adquirit d'aquesta àrea, en l'entrevista fa una valoració que remarca més allò que no sap que no pas el que en pugui saber :

*"...considero que el que he après amb l'estudi d'aquesta àrea ha estat útil, però considero que he après molt poc comparat amb el que podia haver après. Per exemple amb el tema polític de.. esquerra, dreta, centre... Jo no en tinc ni idea però, a veure, no en tinc ni idea no perquè... potser m'ho van explicar i en aquell moment, tal i com m'ho van explicar no m'interessava. Però penso que són coses que són molt*

*importants... una aquesta. I l'altra, que s'haurien d'explicar ben explicades.*

*Jo de Catalunya, per exemple, les comarques de Catalunya... ho recordo bastant i penso que és útil, perquè si és el país on tu vius ! No ho sé...*

*El que he après, ja et dic, crec que ha sigut poc en comparació amb el que podia haver sigut, jo crec que sí. De Ciències Naturals penso que n'he après molt més que de Ciències Socials.*

*Per què ? No ho sé... la manera de fer, a veure, tampoc era gaire més... atractiva que aquesta, perquè també fèiem un parell d'experiments potser durant el curs i tampoc era... A veure, vull dir que no era molt més atractiva, que igual llegíem i tot, però mira potser a mi en aquells moments m'interessava més, no ho sé. Però recordo moltes més coses de Ciències Naturals i m'agrada,... em continua agradant..." [1 EA - 82-84 - A]*

En la comparació amb l'àrea de Ciències Naturals, considera l'interès i la motivació per l'àrea com a factor més important del seu aprenentatge. Perquè metodològicament, afirma que tampoc eren assignatures tan diferents.

Finalment, de la pregunta "Què vol dir per a tu ensenyar Ciències Socials?", l'Alba en fa els següents comentaris al final de la primera entrevista, sobre algunes de les respostes que havia assenyalat :

*"- Per exemple, l'ensenyament rebut en aquesta àrea no m'ha servit gens per... "Participar en la vida social i política amb coneixement de causa" (1), no m'ha servit de res !*

*Jo crec que és molt, molt important i jo, ja t'ho he dit, estic a zero ! Necessito informació i el problema és que no sé on trobar-la, saps ? Bé, això és un tema que últimament porto una setmana amoïnada i pensant-hi... Potser per les eleccions del País Basc i això...*

*Estic a zero perquè a COU, que bàsicament es toca història contemporània (el comunisme, el feixisme...), aquests temes no els vem fer perquè el mestre anava com anava. I jo vaig arribar a la Selectivitat sense haver tractat aquests temes...*

*- Després... "Adquirir consciència de pertànyer a la nació catalana" (6),... no m'ha servit de gaire... bé, no és que no em servís de res...*

*- "Llegir i entendre el diari i les notícies de la televisió" (8), jo ara valoro molt en una escola, que cada dilluns dos nens portin un parell de notícies, perquè crec que és important i crec que se'ls ha de... A veure, que no viuen només a l'escola, viuen en una societat. Per tant, tot és important.*

*Jo a l'escola no recordo haver mirat mai una pàgina d'un diari... Ni haver portat un diari a classe, mai. És una cosa que trobo a faltar i que veig que les escoles que ho fan, chapeau ! Perquè encara que els nens portin una cosa intranscendent, que diguis "Home, no és important !", és el fet d'haver buscat aquella notícia, només, sigui la que sigui. El fet és que ha mirat el diari i han mirat la que a ells els ha interessat, i això ja està bé !*

*- "Saber com són els altres països i què va passar en el passat" (10), jo tinc molts dubtes sobre què va passar en el passat... És veritat*

*- I "Passar el curs" (4) ? És que què vol dir "Passar el curs" ? Ensenyar als alumnes només per passar el curs ? És refereix a això ? Però passar el curs és el que jo feia i no crec que sigui la bona. "Hem de fer això per passar el curs !", si només és per això no ho facis !" [1 EA - 89-97 - A]*

L'Alba havia assenyalat amb una puntuació molt alta la major part de les quinze respostes (set amb un 4 (molt) i cinc amb un 5 (moltíssim)) i en cap de les quatre que comenta (1, 6, 8 i 10, totes elles valorades amb un 4 o un 5), considera que l'àrea de

ciències socials li va ser útil, tal com li va ser ensenyada a l'escola d'EGB. En alguns casos raona el motiu pel qual no li va ser útil, mentre en altres es limita a constatar-ho i prou.

### **A1.3 Avaluació inicial B** (3a, pregunta, veure annex 3.6)

En considerar el treball sobre les notícies d'actualitat a través d'un recurs didàctic com la premsa, com una activitat d'aprenentatge important dins de les Ciències Socials, es va demanar a l'Alba que respongués quatre preguntes sobre aquest tema. Aquestes van ser les seves respostes :

**1.** Sobre la periodicitat en l'hàbit de llegir la premsa. L'Alba diu que acostuma a llegir el diari "*Cada dia*", i afegeix que ho fa "*Perquè trobo interessant saber què passa al món (no tot però sí algunes coses).*"

En la primera entrevista ja deia que a casa seva sempre hi havia un diari i que això segurament li havia influït en tenir l'hàbit de mirar-lo cada dia :

*"El diari el fullejo... sempre, perquè a casa meva sempre hi ha el diari... Fullejo però allò, que moltes me les passo eh !..."*

*I si ho faig suposo que és perquè a casa sempre hi ha un diari, i potser m'ho han inculcat sense... inconscientment, no ! Veient que el miren, jo també el miro ! "* [1 EA - 30 / 94 - A]

**2.** Sobre la secció preferent del diari. No mostra un especial interès per un tema, sinó més aviat per molts aspectes del que en diríem la secció de "Societat" en general i deixant més de banda altres seccions, com la política o la internacional :

*"Cosas de la vida", perquè hi ha notícies de tot tipus : educació, cultura, natura, coneixements científics..."*

**3.** La tercera qüestió demanava si creia que per a un/a mestre/a era important la lectura de la premsa i per què. La seva resposta va ser la següent :

*"Sí, perquè és important que ajudi als seus alumnes a posar-se en contacte amb la resta del món, no només pensin en ells mateixos i coneguin altres realitats."*

Pensa en un ús de la premsa com a font de coneixements de realitats diferents a la dels alumnes, perquè tal com afirmava en la primera entrevista "*no viuen només a*

*l'escola, viuen en una societat*"<sup>[1 EA - 94 - A]</sup>, cada vegada més intercomunicada.

És per aquest motiu que valorarà molt les escoles de pràctiques que ha vist i veu que fan portar i comentar notícies de la premsa als alumnes. Una activitat que ella no recorda haver fet mai quan era alumna d'EGB i que a més a més, permet als alumnes una iniciació a l'hàbit de la lectura de la premsa.

4. Finalment, se li demana que posi un exemple concret de com a partir d'una notícia d'actualitat se'n pot treure profit didàcticament, des de l'assignatura de Coneixement del Medi. I escriu :

*"Per exemple, a partir del desastre ecològic del parc de Doñana, es pot parlar amb els alumnes d'ecologia i del medi en el qual vivim."*

La seva proposta correspon a una notícia de la secció que ha indicat com a preferent, a l'hora de llegir el diari (de natura). Demostra així tenir coneixement d'un fet d'actualitat, que ha tingut un ampli ressò social en aquells moments. Sensible al desastre ecològic que ha suposat l'accident d'Aznalcóllar, suggereix una bona activitat : aprofitar l'ocasió per parlar *"d'ecologia i del medi en el qual vivim"*.

Segons l'edat dels alumnes caldria concretar més la proposta, no aprofitant només per descriure com som i com funcionen actualment els diferents ecosistemes, sinó també per debatre quines mesures s'haurien d'aplicar per millorar-los i evitar-ne accidents com l'esmentat.

#### **A1.4 Enquesta sobre les sortides de treball escolar a l'EGB (annex 6.3)**

La informació facilitada per l'Alba en aquesta enquesta és la següent :

1. Sobre la freqüència de realització de sortides de treball, per curs, a l'EGB, la indica entre "Força sovint" (una cada dos mesos) i "De tant en tant" (una al trimestre). Aquesta resposta contrasta amb la informació proporcionada en la primera entrevista, quan se li preguntava si recordava sortides de treball realitzades a l'EGB, per treballar algun tema de geografia o d'història :

"A EGB no, a COU sí, amb aquest mestre que et dic en vem fer bastantes, sí que en recordo. Però a l'EGB... no. Potser sí que en vem fer, eh! Però sortides... jo no en recordo cap... Potser en vem fer i no les recordo, eh?" [1 EA - 70-72 - A]

A l'enquesta afirma que en feien una cada dos o tres mesos, mentre a l'entrevista no en recorda cap (almenys per treballar temes de ciències socials). En qualsevol cas, el treball que hi pogués realitzar no va ser prou significatiu com perquè el recordi.

2. Els tres llocs que recorda haver visitat durant l'EGB són la ciutat de Tarragona, la Barcelona modernista i la fàbrica de productes làctics "Danone". Tant en el cas de la visita a la Tarraco romana com a la Barcelona modernista, es tracta de llocs visitats habitualment per les escoles, per treballar temes d'història. Això contrasta amb l'opinió expressada per l'Alba en la primera entrevista, quan deia que només recordava que treballessin la Història a 8è d'EGB. No en recorda gaire quins temes però sí les sortides.

3. Sobre el que feien habitualment els alumnes durant les sortides, indica dues de les respostes conjuntament. En alguns casos *"Ens passàvem una estona fent els exercicis del dossier i una altra estona visitant lliurement el recinte"*, mentre en altres sortides *"Ens passàvem bona part de la visita bàsicament escoltant les explicacions d'un guia o monitor del lloc"*.

I sobre la feina que recorda que hi acostumaven a fer els mestres, també assenyala dues respostes. En alguns casos *"Ens acompanyaven en l'activitat que estàvem realitzant i ens ajudaven a resoldre els dubtes que teníem per fer les activitats, el quadern de treball..."*, mentre en altres sortides *"Es passaven bona part de la visita escoltant les explicacions dels guies o monitors dels llocs"*.

4. Finalment, se li pregunta si pensa que és possible aprendre significativament i divertir-se a la vegada, quan realitzem una sortida de treball amb els alumnes de primària. Ella diu que sí i l'explicació que dóna per concretar com creu que s'hauria de treballar la visita a un lloc concret, és la següent :

*"Una visita a un lloc determinat, per exemple Tarragona (per treballar els romans). S'hauria de treballar a partir dels interessos dels alumnes i amb una persona (guia) especialitzada. El "suc" que poden treure els alumnes d'un especialista és molt més per dos motius :*

a) És una persona diferent del mestre-tutor;

b) I és una persona especialista.

*Penso que una sortida hauria de dependre molt dels alumnes que la fan i dels seus interessos. Es pot palpar quan disfruten i quan s'avorreixen".*

L'Alba posa un exemple que coneix bé, perquè ha dit que es tracta d'una sortida que havia realitzat com a alumna d'EGB i a més a més, perquè també l'ha realitzat recentment amb els alumnes de 4t de la seva aula de pràctiques. Ha pogut comparar el seu record d'una sortida experimentada com a alumna i ara des de la perspectiva de la mestra.

Valora especialment que compti sempre amb la col·laboració d'un especialista, perquè disposa d'un millor coneixement de l'objecte d'estudi. Però no té en compte que l'adquisició de nous coneixements per part dels alumnes també depèn d'altres factors, com el tipus d'interacció que s'estableixi amb aquest especialista, els recursos didàctics que s'utilitzi, un context d'espai i temps adequat...

També valora que es tingui sempre present els interessos dels alumnes que la realitzen. No diu que els alumnes hi hagin de tenir un paper més o menys actiu, abans, durant i després de la sortida, sinó simplement que es compti amb allò que els pugui interessar més, però d'un tema que ja els ve donat d'entrada (els romans). Pensa que d'aquesta manera es facilita el seu aprenentatge, perquè es té en compte la seva motivació pel tema.

Resumint aquest apartat, veiem que l'Alba té consciència de tenir una experiència negativa de l'ensenyament de les ciències socials, tot i tenir majoritàriament un record positiu dels centres on va cursar l'EGB i el BUP i COU. Una experiència que en algunes ocasions qualifica de "*l'escola antiga*" i que té molt clar que ella no vol continuar. Per això acaba l'exercici d'avaluació inicial, dient :

*"Si algun dia me n'adono que jo, a qualsevol àrea, sóc de "l'escola antiga", em buscaré una altra feina !"*

I durant l'entrevista va afegir el següent sobre aquesta qüestió :

*"Perquè a l'escola on treballi pot tenir una línia, però un cop tanques la porta de l'aula pots fer de més i de menys ! No crec que per anar a una escola tradicional jo hagi de ser una mestra tradicional ! No hi estic gens d'acord ! Vull dir que sí, que potser que em donin un llibre i em diguin "Segueix el llibre !", sí, però jo el seguiré a la meua manera. Per molt que jo em trobi condicionada en una escola, intentaré fer el possible per fer el que jo cregui i treballar com jo crec que ho he de fer. Jo això ho tinc molt clar,*

eh!..." [1 EA - 87 - A]

Afirma que es tracta d'un model d'ensenyament que ella no comparteix, sense raonar aquí el model d'ensenyament que ella prefereix. Ho fa quan en un moment de l'entrevista se li va demanar com li agradaria que fos l'escola on li agradaria treballar. De moment, la seva resposta no té un raonament gaire fonamentat, si bé sembla inclinar-se per alguns dels trets característics propis de l'**ensenyament actiu** :

*"M'agradaria... que l'ensenyament fos molt actiu, que sempre es deixés als nens participar en tot el que volguessin, que prenguessin ells les iniciatives i que hi hagués bon rotllo entre tothom, entre tots els profes..."* [1 EA - 53 - A]

També insisteix en la importància de comptar sempre amb els interessos dels alumnes, a l'hora de realitzar una sortida de treball escolar. Ho considera imprescindible perquè els alumnes estiguin més motivats en els seus aprenentatges. És un fet que ella valora molt, igual que el treball sobre les notícies d'actualitat a través de la premsa i d'altres aspectes, que en l'exercici d'avaluació inicial va assenyalar com a aprenentatges molt importants des de les ciències socials. I els valora tant perquè considerant-los molt importants, ella els ha trobat a faltar al llarg de l'escolarització obligatòria d'aquesta àrea.

**A2 Què sap, quines capacitats té desenvolupades, quins coneixements té adquirits,** fruit de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials realitzat fins aleshores :

**A2.1 Avaluació inicial B** (veure annex 3.6)

L'anàlisi de les dues primeres preguntes de l'exercici és la següent :

**1a** En la pàgina següent podem observar la representació feta per l'Alba del lloc on viu, que se li demana que sigui el més detallada possible. Ha optat per representar l'entorn més conegut per ella, corresponent als carrers de Barcelona que envolten casa seva. En l'anàlisi dels elements que configuren aquest mapa cognitiu, observem el següent :



• **Mollons** : només indica 2 punts de referència (casa seva i una plaça).

• **Rutes** : es tracta d'una representació amb diverses rutes, sense gairebé diferenciar-ne les principals i les secundàries (excepte en el cas d'un carrer estret i curt). Es tracta d'una xarxa formada per tres carrers verticals, travessats perpendicularment per quatre carrers horitzontals, tots ells traçats en línia recta.

• **Configuracions** :

- *estructuració de l'espai* : en tractar-se d'un espai reduït, és difícil saber si té una visió integrada de l'espai on viu, més enllà dels límits representats;

- *perspectiva* : aèria en la seva totalitat;

- *orientació-localització* : no hi ha una indicació explícita de l'orientació, però situant el nord en la part superior de la representació, es pot considerar vàlida en el seu conjunt per la seva correspondència amb la realitat.

La localització de les diverses illes de cases es correspon gairebé del tot amb la realitat (només s'ha deixat de situar-hi un parell de carrers). El seu carrer divideix totalment en dues meitats la representació, situant casa seva exactament el mig de la mateixa;

- *proporcionalitat* : l'Alba ha optat per representar bàsicament una trama geomètrica regular, conformant unes illes de cases de dimensions similars. En realitat, es tracta d'un conjunt de carrers totalment rectes (excepte en el cas d'un carrer), però formant una trama trapezoidal i amb illes de cases de dimensions diferents;

- *figuració* : utilitza 2 símbols diferents :

• un quadrat negre per situar casa seva en la representació;

• i fletxes, per indicar correctament el sentit de circulació de tots els carrers.

També traça un cercle en el lloc on situa l'única plaça de la representació.

- *toponímia* : situa correctament un total de 14 noms (13 rutes i 1 molló). Oblida situar-hi un parell de carrers més (que es troben dins de la zona esquematitzada) i completar la toponímia de dos carrers més.

• **Estadi evolutiu** : segons l'anàlisi de tots aquests elements, ens trobem davant d'una representació que, segons la classificació de Lleopart i Torrents (1991) i Martín

(1985), podem identificar entre el sistema de referència coordinat parcialment per grups fixos i el sistema de referència coordinat abstractament i integrat jeràrquicament. L'Alba demostra tenir un bon coneixement d'aquest espai, que sap esquematitzar gràficament de forma força aproximada a la realitat, a través d'unes representacions lineals amb rutes interrelacionades. Una representació més àmplia permetria veure millor si té una visió integrada d'aquest espai.

**- Coneixement de l'entorn :** l'Alba fa una breu descripció d'aquest espai :

*"L'espai que he representat és una petita part d'un barri de Barcelona, compostat per carrers estrets. No és un barri difícil de conèixer perquè els carrers no fan voltes estranyes i tenen poques corbes. Les illes de cases són molt quadrades."*

L'Alba limita la descripció d'aquest espai a una visió simple dels seus carrers. Reconeix que només es tracta d'"una petita part d'un barri", integrat per carrers estrets, amb un únic sentit de circulació per als cotxes. No parla de quin tipus de barri es tracta (residencial, comercial, industrial...), ni de les seves associacions i equipaments culturals, esportius i d'oci. Precisament es tracta d'un barri amb una forta tradició associacionista, de la qual en participa en la preparació i realització de la seva festa major, tal com explicava en la primera entrevista.

Però aquí només considera que és fàcil de conèixer perquè els carrers són rectes i les illes de cases quadrades, a diferència d'altres zones de la ciutat més "complicades" en aquest sentit.

Amb aquesta representació, mostra la seva capacitat per representar un espai conegut. Una habilitat que com deia en la primera entrevista, va desenvolupar al llarg de l'EGB, quan recordava que la majoria de vegades eren els mateixos alumnes els qui havien de fer-se els mapes i que ella disfrutava fent-los [1 EA - 66-68 - A].

**2a** Sobre l'exercici d'ordenar cronològicament una seqüència històrica en imatges i posteriorment raonar-la, respon el següent :

**a.** Ordenació establerta, etapa històrica assignada i segles de durada que indica :

- Primera vinyeta (2)\* : 2 - Feudalisme
- Segona vinyeta (5) : 5 - Època actual, s. XX
- Tercera vinyeta (4) : 4 - Industrialització
- Quarta vinyeta (3) : 3 - Anterior a la industrialització

· Cinquena vinyeta (1) : 1 - *Edat Antiga*

\* Entre parèntesi s'indica l'ordre cronològic correcte, de més antic a més modern. Els noms de les etapes i els segles de durada poden ser diversos, segons el criteri d'ordenació escollit per l'alumna.

L'Alba estableix correctament l'ordre cronològic, però té dificultats tant en atorgar una nomenclatura coherent a partir d'un únic criteri com a l'hora de concretar la durada de cadascun dels períodes (només indica una data en la vinyeta referida a l'actualitat).

En relació amb els noms emprats no hi ha sempre el mateix criteri. Va de l'"*Edat Antiga*" a l'"*Època actual*", passant per caracteritzar els períodes intermitjos a partir d'un dels seus trets característics. Així no parla d'Edat Mitjana sinó de "*Feudalisme*", ni d'Edat Moderna o Contemporània, sinó d'"*Anterior a la industrialització*" i d'"*Industrialització*".

El fet que no hagi concretat cap segle per situar cronològicament cada període i la seva durada, mostra que malgrat reconèixer correctament l'evolució de la seqüència, no té una base clara sobre el moment que es considera que s'ha esdevingut cada etapa històrica, així com les seves durades aproximades.

**b.** També serà molt breu en el raonament de la seqüència establerta. Diu :

*"He fet aquesta seqüència perquè els llocs han anat evolucionant. S'ha passat del camp on quasi no hi havia cases, a una ciutat del tot feta : amb grans edificis, automòbils."*

El criteri que ha tingut en compte a l'hora d'establir la seqüència ha estat l'evolució de les edificacions i de les màquines. S'adona dels canvis més evidents que van apareixent en cadascun dels paisatges (el pas d'un entorn gairebé natural (el camp) a urbà (la ciutat)). Però no detalla cap canvi econòmic, polític o social, ni concreta les raons que l'han portat a nomenar cada període ni a explicar perquè no els ha situat cronològicament.

Els noms que ha indicat en cada vinyeta es poden considerar correctes, encara que en algun cas (quarta vinyeta), caracteritzi aquell moment en relació a la vinyeta posterior ("*Anterior a la industrialització*") i no amb una entitat pròpia. Per tant, l'Alba sap ordenar correctament la seqüència, però té dificultats per caracteritzar alguns períodes i no sap situar-los cronològicament (almenys, en aquest exercici).

c. La *línia del temps* realitzada per l'Alba és la següent :

Prehistòria

Edat Mitjana Època Medieval

Edat Moderna

---

- Els quatre termes que ha utilitzat són característics de la historiografia tradicional (positivista) i es corresponen a una concepció eurocèntrica de la història, tal com li va ser ensenyada. Situa una "*Època medieval*" després de l'*Edat Mitjana*, quan en realitat es tracta de dos termes sinònims referits al mateix període. I en canvi, per la situació de l'*Edat Moderna*" en la línia del temps, sembla identificar aquesta amb l'*Edat Contemporània*", que juntament amb l'*Edat Antiga*", són dos períodes que ha oblidat citar.

En relació amb les durades aproximades de cada període i tenint en compte les establertes per Hurtado et al. (1995), observem que :

- No té una noció correcta de la cronologia, en distribuir l'espai de la línia del temps en unes etapes històriques, que tenen proporcionalment unes extensions que no es corresponen amb les seves durades reals;
- Demostra -com en l'exercici anterior-, que tot i establir un ordre correcte entre els tres únics períodes assenyalats, no en sap situar cap cronològicament. Només traça unes línies per separar-los, sense indicar-ne les seves durades.
- Deixa dos espais buits : un, entre la *Prehistòria* i l'*Edat Mitjana*, indicant que es tracta d'un altre període encara que no hi indiqui el seu nom; i un altre (en extensió, el més llarg de tots), entre l'*Època Medieval* i l'*Edat Moderna*. Ignora que la primera va precedir immediatament la segona i confon el període actual (l'*Època Contemporània*) amb l'*Edat Moderna*.

L'Alba recordava en la **primera entrevista** que va començar a estudiar Història a partir de 8è d'EGB i que excepte a COU, sempre va ser una assignatura ensenyada magistralment, sense tenir gens en compte els interessos dels alumnes i apresada memorísticament per la seva part, hores abans dels exàmens. La memorització dels continguts com a única estratègia en l'aprenentatge dels fets històrics, ha fet que ara no en recordés res. Ella és conscient que té un coneixement limitat de l'evolució històrica general, que li permet establir correctament un cert ordre d'alguns períodes històrics, però amb dificultats per caracteritzar-los i sense saber-los situar dins d'una cronologia.

## **A2.2 Exercici d'identificació de tradicions epistemològiques (annex 4.1)**

L'Alba no identifica correctament cada frase sobre per a què serveixen les Ciències Socials, amb la tradició epistemològica corresponent, a excepció de la positivista. La majoria les confon, demostrant no tenir encara prou clares les característiques principals que diferencien les tradicions humanista, crítica i postmodernista.

La frase o tradició que més valora és la tercera, que correspon a la tradició epistemològica crítica, encara que ella la identifica amb la postmodernista. I ho justifica dient *"perquè a partir de conèixer com hem arribat on som, podem plantejar alternatives per millorar"*. Mentre la frase o tradició menys valorada és la primera, corresponent a la tradició epistemològica positivista (l'única identificada correctament), *"perquè tan sols es refereix a les ciències socials com un contingut, no serveix per resoldre res."*

Aquestes valoracions tenen una relació directa amb la seva experiència a l'escola d'EGB. Tal com exposa en l'exercici d'**avaluació inicial A**, recorda unes classes d'història absolutament magistrals, que combinaven sempre la lectura de cada tema del llibre de text amb la realització d'alguns exercicis del mateix llibre.

Un ensenyament transmissiu (amb el mestre i el llibre com a posseïdors dels continguts, fonamentalment de fets i conceptes), i un aprenentatge exclusivament memorístic, del qual en fa una valoració negativa.

És per aquest motiu, que entén ara que l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials han de servir per alguna cosa més, que simplement saber coses. En qualsevol cas, té clar que no han de servir només per al que a ella li van servir.

També han de ser útils tant per desenvolupar tot un conjunt de procediments i actituds (tal com ha indicat en la graella final de l'avaluació inicial A), com per resoldre o millorar alguna cosa (sense especificar a quin tipus de problemàtica s'està referint).

## **A2.3 Exercici d'anàlisi de textos històrics (annex 6.1)**

Anàlisi de les respostes donades per l'alumna :

**a.** Identificació de l'autoria dels quatre textos i raonament :

- 1r text (de Federica Montseny, anarquista) : Enrique Lister, comunista
- 2n text (d'Ern. Giménez Caballero, feixista) : Federica Montseny, anarquista
- 3r text (de Ronald Fraser, historiador) : Ronald Fraser, historiador
- 4t text (d'Enrique Lister, comunista) : Ernesto Giménez, feixista

En aquest primer punt de l'exercici, l'Alba només relaciona cada text amb un dels autors, sense raonar cap d'aquestes relacions. Com es pot comprovar, només encerta la identificació del text corresponent a l'historiador, mentre té moltes dificultats per identificar correctament les diferents ideologies enfrontades en aquest conflicte. I en no donar més detalls, desconeixem les raons que l'han portat a fer cada identificació.

**b.** Comparació dels textos segons :

b.1 • les causes que cada autor considera que provocaren la Guerra Civil espanyola :

La seva resposta és la següent :

- "Text 1 → - provocada per l'Alemanya nazi i la Itàlia feixista, perquè Europa instaurés un règim feixista.
- Text 2 → - responsable : Indalecio Prieto.
- Text 3 → - causa : lluita de classes. Les classes dominades no volien seguir igual i les dirigents tenien por de deixar de ser-ho.
- Text 4 → - causa : sublevació de masses."

La resposta no analitza el tipus de causes ni si les considera suficientment argumentades, objectives... Només identifica i cita breument aquell fragment de cada text, que de forma explícita atribueix l'inici del conflicte a una persona, un país, una ideologia o un fenomen social.

Per tant, no compara les causes que exposen els diferents textos tal com se li demana, sinó que només repeteix els esmentats fragments, sense afegir cap mena d'informació sobre el tema que vagi més enllà d'allò que diuen els textos i permetin evidenciar que té un cert coneixement d'aquest fet històric.

b.2 • els arguments que utilitzen per avalar les seves opinions :

La seva resposta és la següent :

*"Text 1 :- per acabar amb el moviment popular de masses, d'esquerres. Es volia evitar que a Espanya esclatés una revolució provocada per la CNT.*

*Text 2 :- al Sr. Prieto, el responsable, li va faltar geni, era massa tou. Persones com ell desencadenaren la guerra.*

*Text 3 :- el temor de la classe dirigent va fer que aquesta optés per una solució, per tal que els dominats no es revoltessin; la solució fou un cop militar.*

*Text 4 :- va començar amb la sublevació de les masses."*

L'Alba relaciona correctament cada causa amb els motius que la impulsen, excepte en l'últim text que es limita a repetir el mateix que havia dit en el punt anterior. Però ho fa sense aportar més informació que la mateixa que contenen els textos i sense comparar-los entre ells.

b.3 • el grau d'objectivitat o subjectivitat d'aquests arguments :

La seva resposta és la següent :

*"En general diria que tots, incloent el de l'historiador (tot i que una mica menys), són subjectius, perquè tots estan escrits des d'una perspectiva personal. Si els hagués de graduar de més subjectius a menys, ho faria de la següent manera : text 1, text 2, text 4 i text 3."*

Continua sense raonar les seves respostes (no explica per què estableix aquesta classificació o per què el de l'historiador el considera una mica més objectiu). Tots els textos sorgeixen d'un context determinat, que condiciona la perspectiva des de la qual s'analitzen els fets històrics, especialment quan s'ha pres part en els mateixos fets. L'Alba sembla tenir poc en compte l'esforç de l'historiador, per narrar i interpretar els fets des d'una visió més completa i objectiva.

b.4 • la immediatesa o la llunyania de les causes que provocaren el cop d'estat del 17 de juliol de 1936 :

La seva resposta és la següent :

*"Text 1 → - causa llunyana  
Text 2 → - causa immediata, força propera  
Text 3 → - causa immediata  
Text 4 → - causa immediata"*

L'Alba no especifica quin és l'espai temporal que segons ella diferencia una causa llunyana d'una causa immediata. Es limita a atribuir aquesta característica sense justificar quins són els elements que li permeten fer aquesta identificació. Atribueix una causa llunyana en el primer text, sense que aquesta hi sigui explícitament, mentre en el tercer i quart text es refereix a causes immediates, quan en ells s'exposen uns fenòmens socials que s'havien gestat anys abans d'esclatar la guerra. Només en el segon text es pot considerar que la identificació de la causa és correcta.

b.5 · la coherència o incoherència i les llacunes de cada autor :

La seva resposta és la següent :

*"No puc dir si són coherents o no, ja que no conec el tema prou bé i tots els motius em semblen possibles."*

L'Alba és conscient que el coneixement del tema és important per determinar quines causes són més probables i més coherents. I no coneixent-lo suficientment, no diu res sobre tot això ni compara les llacunes que presenta cada autor.

Però no s'adona que en algun text (el segon, per exemple), l'autor no justifica amb raons de pes la causa que exposa (la guerra de tot un país no es pot donar només per l'actitud i l'acció d'una única persona).

En conjunt, la comparació que fa l'Alba no afegeix cap dada diferent de les que ja proporcionen els mateixos textos, mostrant un coneixement nul d'aquests fets històrics. En totes les seves respostes, identifica i repeteix literalment alguns fragments, sense raonar allò que diu i sense fer-ne cap mena d'anàlisi.

c. Sobre si creu que la Guerra Civil espanyola era inevitable i per què, respon :

*"Potser és una utopia però crec que totes les guerres es poden evitar amb una mica de diàleg, paciència i amb uns bons governants que comprenguin això. Però com ja he dit, no en tinc un coneixement prou bo d'aquesta per opinar profundament."*

El poc coneixement d'aquests fets històrics li impedeixen novament respondre la pregunta. Només ho fa referint-se a totes les guerres, que creu possible evitar si es



donen unes condicions bàsiques. Indirectament respon la pregunta, insinuant que es va tractar d'una guerra que no va comptar amb el suficient diàleg i la suficient paciència entre els dos bàndols (especialment entre els seus líders), per poder-la evitar.

d. Per acabar, es demana a l'alumna que indiqui si ha tingut dificultats per realitzar aquest exercici i per quins motius. La resposta d'aquest punt és la més extensa de totes :

*"- En primer lloc, m'he trobat que no sé definir "comunista", "anarquista" i "feixista", en tinc un coneixement superficial. Tampoc tinc un coneixement en profunditat sobre la Guerra Civil espanyola. D'aquesta només me'n queden anècdotes que expliquen les persones grans.*

*- I en segon lloc, no és el meu millor dia per fer una avaluació inicial, perquè estic molt cansada.*

*Per què aquestes dificultats ?*

*- Sobre la primera dificultat, sóc conscient d'haver-ho estudiat a 8è d'EGB, BUP i COU, però mai em vaig esforçar a aprendre-ho. Simplement ho vaig memoritzar per aprovar l'examen i lògicament, amb el temps ho he oblidat.*

*- I sobre la segona dificultat, perquè ahir me'n vaig anar a dormir tard i avui he estat tot el dia a l'escola de pràctiques."*

Deixant de banda les condicions físiques amb les quals es trobava l'Alba per realitzar l'exercici, demostra ser plenament conscient de les principals dificultats que ha tingut per analitzar i comparar els textos. Unes dificultats que tenen una relació directa amb la forma com ella va estudiar aquests fets històrics i segurament també (encara que ella no ho diu), amb la forma com li va ensenyar. Per tant, s'adona que un aprenentatge significatiu de les ciències socials no es pot fonamentar només en una simple memorització de continguts de fets i conceptes, sinó que cal el desenvolupament d'altres capacitats procedimentals, que potenciïn també el raonament i la reflexió crítica sobre els diferents continguts de l'àrea.

#### **A2.4 Exercici d'identificació d'estils d'ensenyament de la història (annex 6.2)**

En aquest exercici d'Evans (1989), sobre les concepcions que tenen els mestres de la Història, l'anàlisi de les respostes assenyalades per l'alumna en contrast amb les respostes correctes (indicades entre parèntesi), és la següent :

##### **ESTILS D'ENSENYAMENT DE LA HISTÒRIA**

	1.	2.	3.	4.	5.
--	----	----	----	----	----

<b>Categoria o estil d'ensenyament</b>	Opinions del professorat d'història sobre el seu estil d'ensenyament	Opinions del professorat sobre els objectius de l'ensenyament de la història	Opinions dels alumnes sobre la manera d'ensenyar del seu professorat	Opinions dels alumnes sobre les raons per les quals han d'estudiar història	<b>Descripció d'una classe d'història prototípica de cada estil</b> (observador extern)
<b>Narrador d'històries</b>	<b>1.1 (1.1)</b>	<b>2.3 (2.3)</b>	<b>3.1 (3.1)</b>	4.3 (4.1/4.4)	5.4 (5.3)
<b>Historiador científic</b>	1.3 (1.4)	2.4 (2.2)	3.3 (3.4)	4.1 (4.2)	5.3 (5.2)
<b>Reformista</b>	1.4 (1.2)	<b>2.1 (2.1)</b>	<b>3.2 (3.2)</b>	4.2 (4.3)	<b>5.1 (5.1)</b>
<b>Eclèctic</b>	1.2 (1.3)	2.2 (2.4)	3.4 (3.3)	<b>4.4 (4.1/4.4)</b>	5.2 (5.4)

- *Identificació de cada estil (anàlisi horitzontal) :*

Les respostes mostren dos tipus d'identificació. Una majoritàriament correcta, en tres dels cinc ítems de dos estils ("*narrador d'històries*" i "*reformista*"). Quan s'equivoca en la identificació de l'estil "*reformista*", el confon en els dos casos amb un mateix estil, el de l'"*historiador científic*". En canvi, l'estil "*narrador d'històries*" és identificat correctament, excepte en les opinions dels alumnes sobre les raons per les quals han d'estudiar història (que confon amb l'estil "*reformista*") i la descripció d'una classe prototípica d'història (que el confon amb l'"*eclèctic*").

Per altra banda, hi ha un tipus d'identificació gairebé sempre incorrecta (estil "*eclèctic*") o incorrecta del tot (estil "*historiador científic*"). Aquests estils es confonen entre ells en tres dels cinc ítems, podent haver-hi una certa confusió en els seus conceptes. L'estil de l'"*historiador científic*" és el que té menys clar de tots, perquè és l'únic que no l'identifica mai. El confon tres vegades amb l'estil "*eclèctic*" i les altres dues amb el "*narrador d'històries*". I en relació amb l'estil "*eclèctic*", a excepció de l'opinió del professorat sobre el seu estil d'ensenyament (que l'identifica amb l'estil "*reformista*") i de les raons dels alumnes per les quals han d'estudiar història (l'única que encerta), en les altres tres respostes l'identifica sempre amb l'estil de l'"*historiador científic*".

- *Identificació de cada opinió o descripció (anàlisi vertical) :*

No hi ha una opinió o descripció que destaquï per ser identificada correctament.

En tots els casos hi ha hagut sempre una identificació correcta com a mínim, excepte en dues opinions (columnes 2 i 3), que se n'han identificat correctament dues.

Per tant, l'anàlisi de les respostes de l'Alba mostra que :

- té força identificats els estils del "*narrador d'històries*" i del "*reformista*";
- i identifica alguna vegada l'estil "*eclèctic*", que confon sovint amb el de l'"*historiador científic*", que és el que té menys clar de tots.

A continuació es demana a l'alumna amb quin d'aquests estils identifica millor l'ensenyament de la història que predominantment ha rebut a l'EGB i que raoni la seva resposta. Ella diu el següent :

*"El relacionaria amb l'historiador científic, perquè aquest l'he "catalogat" com el més avorrit. Aquell mestre que explica... (ara, rellegint-me l'opinió del professorat sobre el seu estil d'ensenyament, veig que no lliga amb cap).*

*Per a mi :*

- *el narrador d'històries seria aquell que narra vivint, és a dir, que capta la teva atenció quan explica;*
- *l'eclèctic seria el més avançat, el que es guia per un model curricular crític;*
- *el reformista aquell que intenta ser crític però es queda en actiu;*
- *i me'n queda un de despenjat : l'historiador científic. Amb aquest lligaria el meu ensenyament. Aquell que utilitza un llibre i pretén que els alumnes aprenguin científismes, les coses tal i com es creu que van passar, saber personatges,..."*

En l'**avaluació inicial A**, l'Alba recorda els continguts de ciències socials que treballava quan feia EGB i quan feia BUP i COU, així com la metodologia predominantment tradicional de les seves classes. De COU pensa que la metodologia va ser diferent, perquè no hi havia llibre de text (tot ho explicava el professor) i perquè ella ho va haver d'aprendre de forma diferent a l'habitual. És a dir, no memoritzant sinó fent l'esforç per comprendre les coses i essent el curs que en va obtenir millors resultats.

Amb la resposta a l'anterior pregunta, es pot comprovar que l'alumna no té clares les concepcions de cadascun dels estils. El primer paràgraf n'és un exemple. Acaba per relacionar l'estil d'ensenyament de la història que va viure amb el de l'"*historiador científic*" gairebé per exclusió dels altres estils (li queda "despenjat"). Mentre segons la descripció que en va fer en la **primera entrevista**, estaria més relacionat amb l'estil del "*narrador d'històries*" (sobretot, el cas del professor de COU). Sobta que el relacioni amb l'estil de l'"*historiador científic*", perquè tractant-se de l'estil que per experiència hauria de conèixer millor, ha estat l'únic que no ha identificat en

cap de les opinions i descripcions de l'exercici.

D'altra banda, relaciona alguns dels estils amb determinats models curriculars de l'ensenyament de les ciències socials (que ella havia estudiat en el tema 2, de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials). Però estableix unes relacions poc fonamentades, que no raona i que evidencien que no entén, per exemple, què vol dir "eclèctic" o "reformista".

Abans d'acabar l'exercici, també se li demana que valori aquell tipus d'ensenyament que va rebre i que raoni la seva valoració. Ella diu :

*"No el valoro gaire bé, ja que els alumnes no es fan crítics ni s'interessen per la història, tot el contrari. Es fan alumnes acrítics i que odien la història. Amb el model que jo crec que és (l'"historiador científic"), tan sols s'aprèn a memoritzar com lloros i a repetir determinades coses (en una situació "x" i en un temps "x"), que mai més recordaràs i que pots trobar en qualsevol llibre."*

La valoració general que en fa no és positiva, perquè per experiència sap que no va aconseguir motivar-la per conèixer millor la història ni per formar-la com a persona més crítica davant de l'estudi dels fets històrics.

La presentació dels fets històrics com un coneixement pretesament objectiu, que únicament ha de ser transmès, memoritzat i repetit pels alumnes, estaria relacionada amb una concepció positivista de la història i una concepció tradicional del seu ensenyament.

És positiu que ella sigui conscient d'aquest fet, que l'ensenyament de la història i de les altres ciències socials no poden servir per això, sinó que el plantejament ha de ser un altre, remarcant la importància de comptar amb els interessos dels alumnes i especialment, la formació de la capacitat de raonament crític. Caldrà veure fins a quin punt ho tindrà en compte, a l'hora de dur a terme la seva unitat didàctica a l'escola de pràctiques.

## **A2.5 Primer croquis del treball individual del tema 4, sobre el mapa comarcal de Catalunya (annex 6.8)**

En la pàgina següent observem el primer croquis del mapa comarcal de Catalunya realitzat per l'Alba, que se li demana que sigui el més detallat possible. Seguint les quatre fases que caracteritzen la confecció d'una esquematització gràfica segons Comes et al. (1997), en l'anàlisi del croquis del mapa comarcal de Catalunya realitzat per l'Alba podem observar el següent :

**- 1a fase / Formalització de l'espai**

Excepte en el cas d'un topònim ("*Comunitat Valenciana*"), ha respectat el *marc* que li oferia d'entrada per fer la representació, però sense establir prèviament cap *quadrícula de referència* dins d'ell. Malgrat això, es pot considerar que globalment hi ha una certa proporcionalitat o *escala*.

**- 2a fase / Geometrització de l'espai**

El croquis està realitzat des d'una *perspectiva* aèria i el grau de *geometrització dels contorns* és nul. Més aviat sembla voler reproduir la realitat, fent la majoria dels contorns sinuosos. En alguns casos, recorda les dimensions de les comarques (quines tenen una extensió més gran o més petita) i les formes que tenen (el Maresme, rectangular; el Baix Llobregat, triangular; la Vall d'Aran, quadrada...). La resta de comarques -la majoria-, tenen formes més imprecises, que va encaixant una al costat de l'altra, com les peces d'un trencaclosques. En relació amb el *grau de continuïtat*, mostra un coneixement parcial d'aquest espai, dividint-lo en cinc zones i amb un gran espai central totalment en blanc.

**- 3a fase / Figuració de l'espai**

No hi ha cap *símbol* ni cap *informació temàtica* en forma d'àrees delimitades per trames o colors. Només un únic tipus de línia (contínua i en llapis) per separar tots els espais, sense seguir cap criteri per diferenciar la delimitació entre comarques, comunitats autònomes i estats.

Tampoc hi ha el símbol que assenyala la situació dels punts cardinals. En tres casos (Cap de Creus, Delta de l'Ebre i Comunitat Valenciana), uneix l'espai i el seu corresponent topònim amb una fletxa que faciliti la seva identificació. La majoria de les comarques estan numerades i identificades amb els corresponents topònims, situats en

la llegenda de la part inferior del croquis.

**- 4a fase / Identificació verbal, Toponímia i Orientació**

El croquis conté un total de 37 topònims, dividits de la forma següent :

- 17 noms de comarques (un 41'5% del total);
- 13 noms de capitals de comarca (un 31% del total);
- 2 accidents geogràfics de la costa catalana (Cap de Creus i Delta de l'Ebre);
- els noms de les dues comunitats autònomes veïnes (Aragó i Com. Valenciana);
- els noms dels dos estats veïns (Andorra i França);
- i el nom "Mar Mediterrani".

Tant el nom de les comarques com de les capitals comarcals són reals i es corresponen, excepte en el cas del *Vallès Oriental* (que en lloc de *Granollers* ha indicat *Manresa*). No és dels croquis que tinguin més noms de comarques, però sí dels que s'hi indiquen més capitals comarcals, encara que no arriben a una tercera part.

De les 17 comarques, 11 es poden considerar aproximadament ben situades, mentre de les 6 comarques restants, cinc no es corresponen del tot (*La Selva, el Tarragonès, el Baix Penedès, l'Alta Ribagorça i el Baix Camp*), i una, *la Garrotxa* és la més mal situada. La resta de topònims sobre els espais que envolten Catalunya i els dos accidents geogràfics de la costa es poden considerar situats correctament.

Hi ha dos tipus de lletres diferents : les majúscules, per als noms dels estats, de les comunitats autònomes i el mar, i les minúscules per a la resta de topònims (tant si es tracta de comarques com de capitals de comarca). Tractant-se d'una esquematització gràfica del mapa comarcal de Catalunya, es pot considerar que el conjunt del territori està ben orientat, encara que hi hagi algunes comarques (indicades anteriorment), que no estiguin del tot ben situades.

El conjunt del croquis mostra que l'Alba té un coneixement parcial d'aquest espai, si bé en reconeix uns punts de referència (els vèrtexs de la Vall d'Aran i l'Alt Empordà, el Segrià, el Barcelonès...), que l'ajuden a situar la resta dels espais que li són coneguts. Coneix bé la rodalia del Barcelonès i bastant la zona nord-oest, mentre en altres punts sap situar més aïlladament alguna comarca (Alt Empordà i La Selva,

Baix Penedès i Baix Camp...) i les comarques que la seva capital correspon amb la capital provincial (Segrià, Gironès i Tarragonès).

La major part de les comarques no les ha sabut situar ni identificar, però aquelles que coneix gairebé totes les sap representar i localitzar correctament.

En l'**autoanàlisi del croquis**, l'Alba va respondre el següent sobre els passos que havia seguit en la seva realització (a), les dificultats que havia tingut en fer-lo (b) i l'explicació dels motius pels quals ella creia que l'havia fet d'aquella manera i no d'una altra (c) :

**a** Passos seguits :

*"A continuació numeraré allò que he fet :*

- 1. Recordar la meua unitat didàctica [sobre Les Comarques de Catalunya] durant el mes de pràctiques;*
- 2. Representar mentalment i en el paper la silueta de Catalunya (triangle);*
- 3. Dibuixar l'entorn de Catalunya varies vegades (encara ara el continuo veient desproporcionat);*
- 4. Situar en l'entorn el Cap de Creus i el Delta de l'Ebre. El que m'ha costat més és la part esquerra del mapa;*
- 5. Situar els límits de Catalunya;*
- 6. Situar les comarques que recordo en l'ordre establert numèricament;*
- 7. Escriure els passos fets;*
- 8. Seguir recordant la situació d'algunes comarques;*
- 9. Canviar la situació d'algunes comarques i afegir-ne d'altres;*
- 10. Donar-ho per acabat.*

*REFLEXIÓ → Sincerament, penso que per haver treballat les comarques durant un mes, és molt poc allò que he sabut situar. És possible que amb un cop d'ull en un mapa, una mica més de concentració i una altra hora del dia, hagués funcionat millor."*

Tres mesos després de la seva intervenció a l'aula de pràctiques (a través d'una unitat didàctica sobre les comarques de Catalunya), té raó en afirmar que és poc allò que hi ha sabut representar. Després del dibuix del contorn de Catalunya, s'adona d'una primera dificultat : la proporcionalitat. Però sap situar un parell d'accidents geogràfics que com a vèrtexs del croquis, li serviran de referència per situar-hi les comarques que realment recorda, encara que algunes d'elles (no especifica quines), les modificarà en no estar segura de la seva localització exacta.

En l'ordre que seguirà, comença per la seva comarca (el Barcelonès), per passar a les comarques del seu voltant i a continuació, les comarques que actuen com a vèrtexs o punts de referència (la Vall d'Aran, el Segrià i l'Alt Empordà), que serviran

per situar la resta de comarques que coneix. No diu res de tot l'espai central que ha deixat en blanc i que correspon a la major part de les comarques (58'5 % restant).

## **b** Dificultats :

*"- M'ha costat molt definir la silueta de Catalunya, especialment l'oest. Això ha fet que hagi esborrat el mapa un munt de vegades i l'hagi tornat a fer. No he quedat satisfeta del resultat. Suposo que he tingut aquesta dificultat perquè és la part del mapa que queda més "normal", m'explico. La resta de la silueta limita amb França i amb el mar Mediterrani, la qual cosa fa que m'hi fixi més. Crec que per ser el límit amb una província d'Espanya [sic] fa que m'hi fixi menys.*

*- Algunes comarques m'han estat difícils de situar, perquè en sabia la zona aproximada però no exacta. Així doncs, moltes no les he posat per no equivocar-me i d'altres les he posat i sé que m'he equivocat. Suposo que el fet de no haver-les estudiat a fons ha fet que tingués dubtes. I si bé és cert que vaig realitzar la unitat didàctica sobre només 21 comarques, també és cert que he oblidat la situació concreta d'algunes d'elles.*

*- Una altra dificultat que m'he trobat ha estat l'espai. Hi ha lloc per dibuixar el mapa, però no n'hi ha per escriure-hi el nom de les comarques. En un principi, he decidit posar números i escriure la correspondència (nom de la comarca i número) al darrera. Però després m'he adonat de la ineficàcia (per a mi mateixa) de girar el full constantment. Finalment, he optat per escriure-ho a sota del requadre (el que seria el marge). Penso que he tingut aquest problema, perquè necessito espai, tenir les coses estructurades i la comoditat de veure-ho tot a simple vista."*

Bàsicament considera que ha tingut tres dificultats : una part dels límits de Catalunya (l'oest), la situació d'algunes comarques i l'espai disponible per a la toponímia. Demuestra tenir un coneixement precís de l'orientació del croquis, citant un dels punts cardinals i reconeix dificultats per traçar una silueta el més semblant possible a la realitat. És conscient que l'esquema que n'ha fet no s'assembla a un mapa cartogràfic, però tampoc se li està demanant que ho sigui (probablement tingui un concepte erroni del que és un croquis). El raonament que fa del motiu pel qual el límit amb Aragó i el País Valencià és el que li ha costat més, és poc clar i poc precís (no limita amb una província sinó amb quatre : Osca, Saragossa, Terol i Castelló).

D'altra banda, reconeix que tot i tractar-se d'un tema que fa tres mesos ha treballat amb els alumnes de 4t de la seva aula de pràctiques, encara no en domina del tot la seva esquematització gràfica i la localització com a mínim de la meitat de les comarques, que sí va treballar amb els alumnes (entre elles, totes les de la costa i les que limiten amb Andorra i França). Però sap que hi ha més comarques (sense dir quantes són) i té dubtes sobre la seva localització exacta. No diu res sobre la forma i les dimensions de les comarques representades.



**c** Per què ha fet aquest croquis :

*"Penso que m'han influït diferents factors :*

- *espai determinat, concret;*
- *fer-ho "de cap", sense cap model al davant ;*
- *el fet que m'agrada fer mapes i a l'EGB vaig haver de copiar-ne uns quants;*
- *el fet que durant el mes de febrer realitzés una unitat didàctica sobre les comarques;*
- *la inseguretats d'equivocar-me (fer-ho en llapis);*
- *la meua manera de ser : perfeccionista. Això va fer que només arribar a casa, mirés un mapa de Catalunya per veure allà on m'havia equivocat i tot allò que no havia posat;*
- *la predisposició que vaig tenir a l'hora de fer l'exercici."*

Tots aquests factors poden haver influït en la realització d'aquest croquis, però no fa un raonament a fons del per què d'alguns d'aquests factors. Especialment d'aquells relacionats amb la seva experiència com a alumna d'EGB, en l'ensenyament-aprenentatge de la geografia.

En la **primera entrevista** deia que a l'EGB *"...ens feien fer molts mapes, fer-los nosaltres... Jo arribava a casa i em posava a fer mapes super ben fets i sense calcar-los..."* [1 EA - 65-68 - A]. Aquí ho relaciona amb el fet que a l'EGB va haver de copiar uns quants mapes i que ara no n'ha tingut cap al davant per fer-ho. Però no s'adona prou de la diferència entre copiar (calcant o no) i disposar mentalment d'una imatge i saber-la esquematitzar gràficament seguint uns passos concrets, a través d'una tècnica. Implica unes habilitats cartogràfiques diferents, que requereixen un treball més abstracte que la simple còpia, si bé aquesta pot ser un primer pas per iniciar-se en el desenvolupament d'algunes habilitats per representar l'espai.

D'altra banda, continua sense justificar per quin motiu ha deixat totalment en blanc una àmplia zona central del croquis i en canvi, hi ha hagut algunes comarques (tant properes com llunyanes al lloc on ella viu), que sí ha sabut identificar i situar correctament.

Com a conclusió final d'aquest apartat, segons els coneixements exposats per l'Alba en els diversos instruments analitzats, es pot afirmar el següent :

- En el mapa cognitiu del lloc on viu, mostra un bon coneixement d'aquest espai i una bona capacitat per representar-lo de forma bastant aproximada a la realitat, destacant el coneixement de la toponímia i del sentit de la circulació dels carrers;
- Identifica l'ordre correcte d'una seqüència històrica i la raona, però no sap situar-la cronològicament. La seva línia del temps mostra una clara desproporció entre les durades reals dels diferents períodes i la representació gràfica que en fa. Mostra un coneixement parcial de l'evolució dels principals fets històrics, fruit de l'ensenyament tradicional que en va rebre i de la seva memorització superficial, com a estratègia d'aprenentatge bàsica. És conscient que la manca de coneixements que té a l'hora de completar i situar cronològicament les diverses etapes de l'evolució humana al llarg de la història, és deguda a la forma com ella ho va aprendre (no n'assenyala tant la manera com se li van ensenyar les ciències socials);
- A excepció de l'ensenyament de les ciències socials segons la tradició epistemològica positivista (que coneix per experiència com a alumna i que és la que valora més negativament), no identifica ni raona correctament la resta de tradicions que n'avalen les concepcions humanista, crítica i postmodernista d'aquest ensenyament. La que més valora és la concepció crítica, però que confon amb la postmodernista;
- Mostra un coneixement molt limitat de la Guerra Civil espanyola, que li dificulta la correcta identificació de cadascuna de les ideologies del conflicte i li impedeix raonar gairebé totes les seves respostes;
- Reconeix bastant les característiques d'un parell d'estil d'ensenyament de la història (la del "narrador d'històries" i la del "reformista") i identifica erròniament la seva experiència com a alumna amb l'estil de l'"historiador científic", mostrant certa confusió en la concepció de cadascun dels estils;
- I elabora un croquis del mapa comarcal de Catalunya on demostra un coneixement parcial de la situació i la toponímia de la major part de les comarques.

En la majoria dels instruments realitzats, l'Alba reconeix sovint que no els sap fer prou bé i intenta justificar-ne els resultats. En relació amb les activitats sobre el coneixement de fets històrics, és conscient que en recorda molt poques coses, perquè

totes les memoritzava a última hora per passar l'examen, tal com explicava en la primera entrevista. Sovint no raona les seves respostes i quan ho fa, no sempre són raons prou clares i coherents (per exemple, en la identificació de les tradicions epistemològiques, de l'autoria dels textos històrics i de l'estil d'ensenyament de la història que predominantment va rebre a l'EGB).

En les activitats sobre coneixements de tipus geogràfic, mostra certes habilitats per representar l'espai (mapa cognitiu i croquis). Repeteix en diverses ocasions de la primera entrevista i en el treball del tema 4, que li agradava i li agrada "*fer mapes*", però encara relaciona poc la seva capacitat per representar l'espai amb el tipus d'habilitats cartogràfiques treballades a l'escola quan feia EGB.

## **B      Aprentatges assolits (Punt d'arribada)**

**B1      Què diu, què pensa, quina concepció té** de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials, una vegada ha finalitzat el curs :

**B1.1   Valoració escrita de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials**  
(annex 7.1)

**B1.2   Quarta (i última) entrevista a l'ALBA**

Com en els casos anteriors, els dos instruments d'aquest apartat s'analitzen paral·lelament, perquè l'anàlisi de la darrera entrevista es refereix només als apartats referits, per un costat, al canvi que s'hagi pogut produir en la seva concepció de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials, i per l'altre, a la valoració que en aquesta entrevista va fer de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials (ambdós aspectes estretament relacionats).

En relació amb la valoració de l'assignatura, les seves respostes són les següents :

**1.** Sobre els *CONTINGUTS* o *TEMES* treballats al llarg del curs, escriu :

*"- Al meu parer, en general, hi ha molts continguts impossibles d'assimilar. Amb el temps que tenim i comptant el total d'assignatures, és impossible aprendre-ho tot significativament. Sí és possible memoritzar per a l'examen.*

*- Penso que dedicar el mateix temps a les escoles geogràfiques que als mapes cognitius o als atles, és un error. Potser caldria fer una selecció i aprofundir-hi més, no tan sols llegir un dossier."*

En aquest punt, dóna una puntuació de **5** sobre 10.

L'Alba centra la valoració dels continguts de l'assignatura, en la seva quantitat i el seu tractament, segons la importància que tinguessin. És cert que el pla d'estudis de Magisteri conté un excessiu nombre d'assignatures a cada curs, que pot dificultar la consolidació dels respectius aprenentatges i reduir-ne una part de la seva avaluació, a la memorització de les idees principals dels continguts.

Té raó en afirmar que en l'assignatura hi ha aspectes més rellevants que d'altres, però no és del tot cert que s'hagi destinat al mateix temps de classe a tots els continguts. I tampoc és cert que el treball realitzat a cada tema s'hagi limitat *"tan sols llegir un dossier"*. En aquest apartat, no té presents els exercicis i treballs tant individuals com en grup, que s'han realitzat a l'aula i fora d'ella.

En una altra valoració general dels continguts que farà durant la darrera entrevista, criticarà el fet que segons ella hagin estat molt teòrics. A l'hora de contrastar l'aprenentatge realitzat des de l'assignatura i des del Seminari de pràctiques, diu :

*"És que és diferent, perquè el que hem fet a classe de Ciències Socials era molt teòric. A veure, d'acord, necessites la teoria però també necessites la pràctica. Perquè si tu haguessis entrat a classe trencant esquemes i dient "Fem un debat !", saps ? Potser ja els fem en altres assignatures, però segur que no és la mateixa manera de fer-los, com ho haguéssim fet amb tu, ni els mateixos temes... Aleshores, no ho sé, era molt teòric, massa !" [4 EA - 123-124 - A]*

En aquesta valoració no té en compte els dos treballs individuals (dels temes 1 i 4), d'observació i anàlisi de les classes de Coneixement del Medi Social de la seva aula de pràctiques, ni els exercicis d'exemplificació de diferents estils d'ensenyament de les ciències socials, que es van analitzar a classe.

**2.** Sobre les *ACTIVITATS D'APRENTATGE* i *D'AVALUACIÓ*, i els *TREBALLS* realitzats, tant individualment com en grup, respon :

*"- La lectura individual i el comentari a l'aula dels articles no m'ha semblat bé. Em recordava a llegir el*

*llibre de text a l'escola. Penso que caldria treballar-ho d'una altra manera, potser més constructiva ?*

*- Continuo sense veure el sentit de moltes avaluacions inicials. Una avaluació inicial ha de servir per modificar els continguts en funció dels alumnes amb els quals et trobes i dubto que hagin servit per això.  
- Els exercicis d'identificació i anàlisi i les sortides, m'han semblat molt bé. Crec que caldria plantejar més exercicis a l'aula. Els treballs, tant els individuals com els de grup, m'han semblat molt bé i ajudaven a entendre el tema al qual feien referència."*

Aquest punt no ha estat puntuat per l'alumna.

Remarcarà en diverses ocasions de l'entrevista, que s'han destinat masses estones a comentar la bibliografia de treball dels dossiers i que això va fer que les classes de Didàctica de les Ciències Socials la motivessin poc :

*"...Jo anava totalment amb la idea que acabarien agradant-me les Ciències Socials. I no, han continuat sense agradar-me ! Potser pel que fa a la metodologia, perquè no m'ha motivat gens llegir un dossier, comentar-lo a classe, llegir el següent article, comentar-lo a classe... Penso que... per a mi, és el mateix que seguir un llibre de text, "Pàgina 25, article 1, pàgina 26, article 2...", i començar-lo gairebé casi subratllant el que deies, penso que..., que no cal. És que ja se'l llegia qui volia, i qui no doncs mira, ja s'espavilarà ! No m'ha agradat la metodologia com s'ha dut a terme, he trobat a faltar activitats, vull dir, més actiu, més crític ! Debats, per exemple..., i potser massa dossier, saps ?...*

*A mi, el fet d'haver de llegir el dossier a casa i després comentar-lo a classe, em cansava moltíssim ! És que va arribar un punt..., al principi me'ls llegia eh ! Però sincerament, va arribar un punt que vaig dir "No me'ls lleigeixo ! Per subratllar el que va dient, ja ho subratllaré a classe i ja ho estudiaré per a l'examen... Que no !" [4 EA - 107-109 / 110-111 - A]*

Respecte a les diverses activitats d'avaluació inicial que s'han anat realitzant durant l'assignatura, no sempre ha quedat clar que el seu objectiu era fonamentalment la detecció dels coneixements i les capacitats prèvies de l'alumna en relació amb un determinat tipus de contingut. Només en valorarà positivament la seva utilitat en l'avaluació inicial del tema 4, sobre didàctica de la geografia :

*"Les avaluacions inicials..., no les entenia ! Per a mi una avaluació inicial serveix per... Tu tens uns nens, un grup classe, el que sigui i a partir d'allò que ells et diuen, modifiques la teva manera de fer les classes ! No he vist..., jo, no entenc molt les avaluacions inicials. Perquè l'exercici sobre la Guerra Civil i l'altre, si després no expliques la Guerra Civil, de què serveix ? No ho entenc, és que encara ara continuo sense entendre-ho. Perquè si després ens haguessis ensenyat a analitzar textos històrics ho entendria. Però continuo sense entendre molt, bé, jo diria totes les avaluacions inicials. Potser l'única que sí que he arribat a entendre és la de Geografia, perquè s'hi acostava bastant el que vem fer. Vaja, era el que vem fer, era part d'un treball. Per tant sí, tu vas veure on estàvem i on vem arribar... Però les altres no ho he entès, no ho entès perquè han servit, t'ho dic de veritat, eh !" (EA - 113-114 - A)*

Valorarà negativament l'anàlisi dels continguts de cada tema que es realitzarà a l'aula i en canvi, farà una valoració positiva dels diferents treballs i dels exercicis d'identificació i anàlisi, i de les sortides realitzades, sense indicar-ne les raons. Demana

que es realitzin més exercicis a l'aula, sense dir-ne el per què ni a quin tipus d'exercicis es refereix.

**3.** Sobre la *METODOLOGIA* o dinàmica que han seguit les classes, opina :

*"La presentació de materials a l'inici dels temes la considero molt bona, molt detallada i clara. Pel que fa a la metodologia (relacionat amb la 2a pregunta), la considero totalment tradicional. Crec que ha faltat diàleg, un caire crític i algun debat."*

També en l'entrevista insistirà en aquesta mateixa idea :

*"Jo a classe he trobat a faltar debats. Tant que ens has recalcat els debats, perquè no n'hem fet un ? I el seguir tant al peu de la lletra els dossiers, a mi em matava..."* [4 EA - 125 - A]

És cert que el conjunt de les classes podien haver tingut una major participació dels alumnes, en forma de diàlegs o debats. Però no es pot considerar que l'assignatura es pugui qualificar de *"totalment tradicional"*, perquè en algunes sessions (tal com s'ha detallat anteriorment en el capítol 4), s'ha facilitat una participació més directa que no sempre ha estat resposta per l'alumnat. Per exemple, si una activitat d'aprenentatge requeria la lectura prèvia d'un article que la classe majoritàriament no havia llegit, es feia difícil que s'establís un diàleg sobre el seu contingut.

Sobre si considera haver après coses noves de Didàctica de les Ciències Socials i per què, respon :

*"Considero que sí he après coses noves, que podia haver après més si la dinàmica de les classes hagués estat una altra. Insisteixo altra vegada que m'hagués agradat menys continguts i més ben treballats, que no tots ràpid i corrent per acabar el temari."*

També se li demanava que puntués aquest apartat de 0 a 10, però tampoc ho ha fet.

En la darrera entrevista farà més explícits els aprenentatges que diu haver realitzat en aquesta assignatura. Quan se li demanarà si creu que hi ha hagut algun canvi en la seva concepció de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials, respecte al que ella pensava al principi del curs, respondrà fent referència a la seva experiència durant l'EGB :

*"A veure, jo quan vem començar a fer Socials, tenia molt clar que la manera com m'havien ensenyat a mi no era la correcta, però no sabia quina era la correcta... No ho era perquè jo no havia disfrutat gens i m'havien fet avorrir la Història, la Geografia, tot. Per tant, no podia anar bé ! Potser en mi, eh, només, però bé, és igual, jo tenia molt clar que així no s'havia d'ensenyar. Però no sabia ben bé com. Ara tinc més clar com ho he de fer. No és fàcil, eh, també em costa i algunes coses les veig més clares que altres, però com a mínim tinc més clar com.*

*Per exemple..., no sé si se m'hagués acudit eh, ensenyar de forma crítica. Fer entendre als alumnes que la història que els expliques és només la interpretació d'uns fets..., que els expliques la història d'una manera però que clar, és evident que si la gent que l'ha estudiat no hi era i en el cas que hi fos, és ell que ho veu des del seu punt de vista..., per tant, sempre és subjectiva...*

*Però costa eh ! A mi penso que em costarà molt, perquè als nens dir-los..., no dir-los-ho tant clar potser, però deixar-li intuir que hi ha moltes maneres... Potser pensarà "Doncs bé, aleshores què ? Tot com jo m'ho inventi ?". Tampoc és això ! Però bé, que és important... I que el nen, tampoc hagués pensat mai que el nen en Ciències Socials arribés a ser crític, no ! Potser és perquè amb mi no ho han fet mai, eh !" [4 EA - 1-4 - A]*

Sense concretar gaire les seves idees, redueix el canvi de concepció o l'aprenentatge realitzat a un dels aspectes que s'han treballat a l'assignatura : el relativisme del coneixement dels fets històrics i el seu ensenyament. Un aspecte que segons les seves paraules no sembla haver entès del tot correctament.

També sembla reduir la concepció crítica en l'ensenyament de les ciències socials a ensenyar als alumnes a valorar els fets, sense tenir en compte que es tracta d'un plantejament totalment diferent en els seus objectius, continguts i metodologia. Quan se li pregunta si ha vist una relació entre la feina realitzada a la facultat i allò que ella ha anat observant a la seva aula de pràctiques, respon :

*"Sí que ho he vist ! Home, jo he intentat fer aquesta relació, eh ! Aquí teòricament, i com es viu pràcticament a l'escola... En molts punts sí que hi he vist la relació*

*Per exemple, en Josep Miquel [mestre] intenta que els nens siguin molt crítics, molt, en tots els aspectes. A veure, no es redueix només a Socials, eh, sinó que és un dels seus objectius, que els nens siguin crítics. Per tant, aquí ho he vist molt clar.*

*Altres coses ? Intenta que els coneixements que ell transmet siguin adequats a com els poden rebre els alumnes. Per tant, també de totes totes. I en molts punts, hi ha moments x que sí, que també he pensat "S'assembla molt al que em diuen a Blanquerna amb el que ell fa !" Però també n'hi ha d'altres que no, a veure, no sempre, clar, tampoc sempre es pot ser perfecte ni sempre plantejges una..., vull dir no sempre pot ser d'una determinada manera, no.*

*Per exemple, una cosa que jo li he criticat és que ell no fa debats. Últimament, des de que jo vaig fer aquell n'ha fet un parell, però al principi no en feia... Que clar, si ell vol que els nens siguin crítics, planteja'ls-hi un debat, què més, què menys, no ? En un debat han de ser crítics per força i han de dir el que pensen. Potser en aquest aspecte no es concordava gaire..."[4 EA - 73-76 - A]*

Ara creu tenir més clar com s'han de treballar les ciències socials amb els alumnes, però no tant pel treball realitzat en les classes de DCS, sinó perquè ho ha après teòricament i perquè considera que el mestre de l'aula de pràctiques li ha estat

de bon model :

*"Potser jo esperava que m'agradessin les Ciències Socials i continuen sense agradar-me. No ha canviat perquè no m'ha motivat gens la manera de portar a terme les classes !*

*El que ha canviat és bàsicament el com fer jo les classes cap als nens... Ha canviat... potser a base de repetir-ho molt, perquè els dossiers més o menys anaven molt encaminats... tots els articles, a una nova manera de fer... Evidentment, si no m'hagués llegit els dossiers continuaria amb la mateixa visió d'abans! També m'ha ajudat a veure una manera diferent de treballar aquesta àrea, la manera de fer del mestre de l'aula de pràctiques, en molts aspectes. Potser, a veure, no sempre era tal i com s'han de fer, perquè no... Però tenia coses, que deies "Apa aquí ! No se m'hagués acudit mai. Perfecte per a tu !"* (4 EA - 8-14 - A)

Com ha dit anteriorment, valora positivament els materials de treball de l'assignatura i els recursos que utilitza el mestre de 4t de l'escola de pràctiques en les classes de Coneixement del Medi Social i Cultural, com a factors facilitadors d'una nova manera de treballar les ciències socials.

Respecte a la seva valoració final d'aquest punt, quan afirma *"m'hagués agradat menys continguts i més ben treballats, que no tots ràpid i corrent per acabar el temari"*, s'adonarà en l'entrevista que no és un objectiu fàcil d'aconseguir. Quan se li pregunta com plantejaria ella l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials, fa una proposta no gaire diferent de la que s'ha realitzat :

*"No ho sé..., és que hi ha tantes coses a treballar i en tan poc temps, que costa molt ! És que a mi em falta un any de carrera ! Vull dir que..., tot el que hem treballat ho considero important. És a dir, penso que és important i si hagués de triar... és que no ho sé, triaria les quatre maneres d'ensenyar... Clar, triaria moltes de les coses que hem fet, potser només hi donaria pinzellades. És a dir, "Sabeu que hi ha això...", però ho deixaria passar, no hi dedicaria tot un article, perquè hi ha coses que no calen. I donaria més importància..., potser faria un quadrimestre,... però és que aleshores quedés en res eh ! És que és veritat ! Un quadrimestre de Didàctica i un quadrimestre de teoria ! Però clar, és que aleshores et quedés en res eh, perquè... no ho sé, és que no ho sé què és millor, si fer això o fer tot l'any Didàctica i ja està. I evidentment, jo em puc espavilar estudiant teoria, no necessito que me l'expliquin, ja sóc gran i puc agafar un llibre i estudiar. És l'altre opció també. Però jo crec, no ho sé..., és que crec que la Didàctica és prou important com per dedicar-li un any. Però també crec que és important treballar continguts !" [4 EA - 149-150 - A]*

D'altra banda, no és conscient que al llarg del curs s'ha desenvolupat aquesta idea de treballar *"les quatre maneres d'ensenyar"* les ciències socials, analitzades i valorades des de diverses perspectives (epistemològica, curricular i disciplinar).

Abans de finalitzar la darrera entrevista, se li preguntarà si es creu prou capacitada per impartir l'assignatura de Coneixement del Medi Social i Cultural a Primària. Ella afirma que els aprenentatges realitzats li permeten tenir confiança en el seu plantejament metodològic, però no en el domini dels continguts disciplinars :



"A veure, jo per la meua manera de ser sempre diria que sí, però ara haig de dir que sí, que em trobo qualificada per... D'entrada diria "Home i tant que m'hi trobo...", i tant, però un tema d'Història pur i dur..., uff, em costaria molt, eh !

Però sí, no només aquesta, en general diria totes. Perquè després d'un any de treballar-la, si no estic preparada què he de fer, no. Tinc molts dubtes, tinc molts interrogants i estic convençuda que el primer any no ho faré bé, però bé, com a mínim tinc una teoria, i la pràctica només la puc fer practicant. Per tant, si fico la pota, bé..., potser és la manera d'aprendre'n també.

Però trobo mancança pel que fa referència a continguts, val. No en metodologia. Jo, per a mi, Magisteri hauria de continuar un any, només dedicat a continguts. Per tant, a estudiar Geografia, estudiar Història... Sí, perquè jo, a veure, d'Història és la que tinc més mancances. De totes les àrees, Història. I ho veig !...

...Però jo et diria d'entrada sí que em veig en cor de fer qualsevol classe, segur ! Perquè a més, no ho sé, tinc confiança en mi mateixa, val. Penso que d'una manera o altra me'n sortiré. Però el que em falta, el que em fa por no és la Didàctica sinó la teoria, els continguts" [4 EA - 143-151 - A]

Acaba fent un darrer comentari en el full de valoració :

"No he estat motivada i per tant, m'he limitat a passar. Sóc conscient que no he donat tot el que podia."

I finalment, dóna una puntuació general de **4** a l'assignatura, i s'atorgar una autoqualificació de **5**, segons el rendiment global que ella mateixa considera que hi ha tingut.

Afirma haver mantingut la mateixa actitud que va tenir davant les ciències socials, durant la seva etapa d'EGB, BUP i COU (tal com ha dit en l'**avaluació inicial A**), malgrat haver après i viscut a l'escola de pràctiques una manera diferent de treballar-les. Durant la darrera entrevista, explicarà que el problema principal de l'ensenyament d'aquesta àrea és que no s'ensenyava bé, perquè sobretot no es tenen en compte els interessos de l'alumnat :

"Jo crec que no s'ensenyava bé, perquè no... Jo diria que els mestres de Ciències Socials no ensenyen bé ! A veure, és generalitzar molt..."

A partir de la meua experiència jo diria que si no és una àrea motivadora, és perquè no s'ensenyava bé. Perquè pot arribar a ser-ho molt, eh ! De fet jo diria que és de les que pot arribar a ser-ho més ! El fet que t'expliquin una història de com es fa..., és com que t'expliquin un conte ! O, arribar a treballar amb materials de fa milions i milions d'anys, i poder tocar una cosa que la va tocar una persona fa 2000 anys..., és al·lucinant no ! I per a un nen, dir-li "Mira, això que estàs tocant tu ara..." o que aquest os d'animal és d'un animal que ja no existeix. Dir-li "Era aquest animal, però ara aquest ja no existeix perquè va passar no sé què !". Això per a un nen és com veure el Songoku a la tele, de Bola de drac ! El problema és que no se sap com. Jo penso que és una de les àrees que si es fa bé pot arribar a ser més motivadora... El problema és que no es fa com s'ha de fer ! Per què ? No ho sé, és la gran pregunta. No sé si jo ho faré bé, no ho sé. Potser no, potser acabo amb el llibre !...

Però jo estic convençuda que si els interessa una cosa, per molt difícil que sigui l'aprenen ! Si no els interessa, per molt fàcil que sigui i tu que t'hi escarrassis, no hi haurà manera." [4 EA - 95-98 / 32 - A]

I sense valorar la participació que hi han tingut els alumnes en l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials ni tenir gaire en compte els aspectes que sí ha valorat molt positivament (exercicis d'identificació i anàlisi, sortides, treballs individuals i en

grup, presentació dels materials...), dóna una puntuació baixa perquè atorga més importància a una metodologia que no considera correctament plantejada en el seu conjunt.

**B2 Què sap, quines capacitats té desenvolupades, quins coneixements nous ha adquirit,** fruit de l'aprenentatge de la Didàctica de les Ciències Socials :

### **B2.1 Resultats dels dos exàmens parcials**

- *Primer parcial* (annex 1.14)

Com s'ha indicat en els casos anteriors, aquest examen parcial constava de sis preguntes, que pretenien avaluar els coneixements adquirits sobre els continguts dels dos primers temes de l'assignatura. L'Alba **va obtenir una qualificació de 6 sobre 10** (la nota més alta del grup va ser un 8).

Concretament, la puntuació de les respostes de l'alumna va ser la següent :

**Pregunta 1** Després de veure les característiques de les quatre tradicions epistemològiques en didàctica de les ciències socials, es demanava a l'Alba que relacionés i raonés un exemple de tres classes impartides per un mestre de Primària amb una d'aquestes tradicions epistemològiques.

- En la seva resposta identifica correctament l'exemple amb les principals característiques de la tradició epistemològica positivista, relacionant-les amb el paper del mestre i dels alumnes. Li manca exposar millor el concepte de ciència d'aquesta tradició i els seus objectius, així com els trets principals del mètode científic o hipotètic que la caracteritzen.

*Va obtenir una puntuació de 1'25 punts, sobre 2.*

**Pregunta 2** En una classe de l'assignatura es va exposar en què consistia el procés de la transposició didàctica, a partir de diversos textos de ciències socials. Es demanava que l'expliqués i que indiqués les característiques dels constructes didàctics segons Benejam (1997), que havien pogut

llegir a la bibliografia de treball del dossier.

· L'Alba demostra conèixer els diferents passos que caracteritzen el pas del coneixement científic o saber savi en saber escolar i cita els quatre trets bàsics dels constructes didàctics. Només li manca detallar i raonar millor algun d'ells.

*Va obtenir una puntuació de 1'25 punts, sobre 1'5.*

**Pregunta 3** Després de llegir i comentar a l'aula l'article de Benejam (1996) sobre les dificultats que suposa l'aprenentatge per descobriment directe en ciències socials, es demanava que s'exposés i raonés el concepte de medi que proposa l'autora, així com les consideracions didàctiques que suposa el seu ensenyament.

· En la seva resposta no exposa quin és aquest concepte de medi, però sí explica que aquest és diferent respecte del concepte que se'n podia tenir abans de l'impacte de les noves tecnologies. També fa alguna referència a la necessitat d'un ensenyament de l'espai, que no es limiti a l'entorn proper dels alumnes.

*Va obtenir una puntuació de 0'75 punts, sobre 1'5.*

**Pregunta 4** A partir de l'anàlisi del contingut de dues pàgines de dos llibres de text diferents d'educació primària (de Coneixement del Medi Social i Cultural), se li demanava que relacionés el contingut que tractaven (l'espai, però en cicles diferents), amb les *Orientacions didàctiques per al disseny d'activitats d'ensenyament-aprenentatge* que figuren en el Currículum d'aquesta àrea, i que van ser comentades a classe a partir d'alguns exemples. És a dir, a partir del que aquestes orientacions diuen sobre com s'ha de treballar l'espai, l'alumna havia d'identificar a quin cicle corresponien, raonant la resposta.

· La resposta assenyala correctament els dos cicles, però en el seu raonament no va més enllà del contingut que les mateixes pàgines indiquen. És a dir, no assenyala quins són els conceptes espacials bàsics que s'han de treballar, ni fa referència als punts cardinals. Tampoc

exposa exemples d'activitats d'aprenentatge ni recursos per treballar l'espai al llarg de l'etapa.

*Va obtenir una puntuació de 0'5 punts, sobre 1'5.*

**Pregunta 5** A partir de la lectura de Pagès (1998), es van comentar a l'aula les característiques de diferents models curriculars de l'ensenyament de les ciències socials i se'n va realitzar un exercici individual d'identificació. En aquesta pregunta es tractava d'identificar quines frases corresponien (amb un sí o un no), a les característiques d'un model curricular centrat en la formació del pensament i en la preparació per a l'acció social.

- L'Alba va reconèixer la major part de les característiques d'aquest model, excepte en un parell d'aspectes sobre el paper del professorat i dels alumnes en la construcció del coneixement.

*Va obtenir una puntuació de 1'5 punts, sobre 2.*

**Pregunta 6** I en la darrera pregunta se li demanaven dues coses. Després d'haver llegit i comentat la bibliografia sobre les característiques de les diferents tipologies de textos i les capacitats cognitivo-lingüístiques que permeten treballar (havent-ne posat un parell d'exemples de cada tipus), havia d'elaborar un text de tipus justificatiu d'unes 20 línies aproximadament, sobre un tema de ciències socials. També n'havia d'indicar quines capacitats permeten treballar aquest tipus de textos concretament.

- L'Alba va redactar un text sobre "*L'educació viària escolar*", que es pot considerar de tipus justificatiu. Però no en va assenyalar cap de les capacitats cognitivo-lingüístiques que permet treballar.

*Va obtenir una puntuació de 0'75 punts, sobre 1'5.*

L'examen valorava en totes les seves preguntes, la capacitat per llegir comprensivament la bibliografia de treball de cada tema i retenir-ne les principals idees de cada apartat. Però a més a més, la major part de les preguntes requerien el domini d'altres capacitats :

Pregunta	Capacitats	Puntuació	
- 1 :	identificar, relacionar i raonar	1'25 / 2	37'5%

- 2 :	explicar	1'25 / 1'5	16'7%
- 3 :	exposar i raonar	0'75 / 1'5	50%
- 4 :	identificar, aplicar i raonar	0'5 / 1'5	66'6%
- 5 :	identificar	1'5 / 2	25%
- 6 :	aplicar i elaborar	0'75 / 1'5	50%

L'anàlisi dels resultats obtinguts per l'Alba, mostra que no ha sabut respondre del tot correctament cap pregunta, però tenint més facilitat per exposar o explicar uns conceptes prèviament memoritzats (2a pregunta) i més dificultats a l'hora d'aplicar-los o raonar-los de forma completa (3a, 4a i 6a pregunta). La puntuació obtinguda és similar entre els dos temes : 3'25 sobre 5, en les tres primeres corresponents al tema 1 i 2'75 en les tres últimes, corresponents al tema 2.

Els punts que no ha obtingut, no han estat tant per errors de les seves respostes com per oblits o omissions (no ha acabat de completar els coneixements que se li demanaven). Malgrat això, es pot considerar que en general ha demostrat disposar de bona part de les idees principals dels dos temes.

*- Segon parcial (annex 1.25)*

Com s'ha indicat en els casos anteriors, aquest segon parcial constava de set preguntes, que pretenien avaluar el nivell de coneixement adquirit sobre els continguts dels temes 3 i 4 de l'assignatura. L'Alba va millorar la puntuació del primer parcial, obtenint una **qualificació de 8'5 sobre 10**.

Les puntuacions obtingudes en cada pregunta van ser les següents :

**Pregunta 1** Tenia dues parts. La primera demanava que s'indicés la diferència principal entre la presentació dels fets històrics que es realitza des d'un ensenyament positivista i la presentació que en fa l'enfocament crític. I a la segona part, es demanava que expliqués un mapa conceptual per a l'estudi dels fets històrics proposat per Pagès (1996).

- L'Alba va indicar correctament quina era aquesta diferència fonamental i després va reproduir correctament l'esmentat mapa conceptual, considerant-se també vàlida aquesta resposta.

*Va obtenir una puntuació de 1'5 punts, sobre 1'5.*

**Pregunta 2** Es demanava quins tipus d'explicació es poden donar en història i que posés un exemple de cadascun d'ells.

· L'alumna va definir correctament els dos tipus d'explicacions (les causals i les intencionals), i va il·lustrar-les bé amb un exemple de cada, sobre el tema de la Guerra Civil espanyola.

*Va obtenir una puntuació de 1 punt, sobre 1.*

**Pregunta 3** Després d'haver vist a l'aula diferents tipus de fonts primàries per al treball de la història, es demanava que plantegés un exercici sobre un tema d'història per a cicle superior, en el qual els alumnes treballessin amb tres tipus de fonts primàries diferents, des d'un enfoc no positivista, raonant quina feina haurien de fer aquests amb cada font.

· El tema que va plantejar va ser "El Paleolític", per treballar-lo a partir de fonts materials (fòssils), fonts orals (entrevista a un especialista) i fonts àudio-visuals (sortida a un jaciment i muntatge àudio-visual). Tot i que només podem considerar com a font primària la primera de les tres, proposà un treball amb els alumnes que podem emmarcar dins d'un ensenyament crític dels fets històrics : analitzar la informació que proporcionen les fonts (primàries i secundàries) i fomentar el desenvolupament del pensament relativista, la comprensió empàtica i l'argumentació de les idees, en la construcció d'una interpretació pròpia d'aquells fets.

*Va obtenir una puntuació de 1'5 punts, sobre 1'5.*

**Pregunta 4** A través d'un article de Terradellas (1987), comentat i exemplificat a l'aula, es demanava només que citessin breument les característiques que segons aquesta autora havien de tenir les sortides escolars al Parvulari i al Cicle Inicial.

· L'Alba va exposar correctament totes les característiques que havien de tenir aquest tipus de sortides.

*Va obtenir una puntuació de 1 punt, sobre 1.*

**Pregunta 5** Es demanava que exposés quines eren les aportacions que feia la geografia radical o democràtica a la Didàctica de la Geografia, tal com exposava Benejam (1987) en un article.

• La seva resposta va assenyalar només algunes aportacions d'aquest corrent geogràfic, deixant la majoria d'elles i les crítiques que ha rebut, sense esmentar.

Ha estat l'única pregunta fluixa, d'un examen excel·lent en tota la resta. Hi pot haver influït el fet que el dia que se'n van treballar a classe diferents exemples (d'activitats d'aprenentatge de geografia, plantejades des de cadascun dels corrents geogràfics), ella no hi va assistir.

*Va obtenir una puntuació de 0'5 punts, sobre 2.*

**Pregunta 6** Es demanava primer que s'observés un croquis i seguidament, que s'expliquessin quines eren les fases que hi havia realitzades, segons Comes et al. (1997). A més a més, es demanava que s'expliquessin les fases que faltaven per finalitzar-lo.

• Tant en un cas com en l'altre, es van identificar i definir correctament les quatre fases que es segueixen en l'esquematització gràfica d'un espai.

*Va obtenir una puntuació de 1'5 punts, sobre 1'5.*

**Pregunta 7** Per acabar, s'havien de definir els elements que caracteritzen els mapes cognitius i exposar-ne els seus estadis evolutius, tal com figuren a Lleopart i Torrents (1991).

• L'Alba va exposar correctament tant els elements com els estadis evolutius dels mapes cognitius.

*Va obtenir una puntuació de 1'5 punts, sobre 1'5.*

En aquest examen es valoraven en totes les set preguntes, les capacitats que l'alumna tenia per llegir comprensivament la bibliografia de treball de cada tema i retenir en la seva memòria les idees principals de cada apartat. En tres preguntes (2a, 3a i 6a), també es requeria el domini d'altres capacitats, que permetessin comprovar millor la comprensió dels coneixements adquirits :

Pregunta	Capacitats	Puntuació
- 2 :	Aplicar i elaborar	<b>1 (1)</b>
- 3 :	Aplicar i elaborar	<b>1'5 (1'5)</b>
- 6 :	Identificar, aplicar i raonar	<b>1'5 (1'5)</b>

Com es pot observar, l'Alba ha obtingut una puntuació més alta en aquest parcial, tal com ha estat la tendència generalitzada en tot el grup d'alumnes. Probablement, aquests darrers resultats estiguin relacionats amb una major exemplificació a l'aula dels continguts a aprendre dels temes 3 i 4, però també amb el tipus de capacitats requerides per a la resposta de les preguntes de l'examen, que han primat la memorització dels continguts, encara que no exclusivament (com s'ha detallat en les preguntes 2, 3 i 6).

També en aquestes tres preguntes, l'Alba ha demostrat disposar d'un bon coneixement, responent-les correctament en la seva totalitat i obtenint-ne en conseqüència la màxima puntuació.

## **B2.2 El treball individual del tema 4 (annex 1.20)**

Com s'ha indicat en els dos casos anteriors, aquest treball individual estava integrat per tres exercicis diferents relacionats amb l'estudi de l'espai, tal com es detalla en la guia de tema 4 de l'assignatura. A continuació, s'exposen i analitzen els coneixements adquirits per l'Alba en els tres exercicis d'aquest treball.

1r exercici : El croquis del mapa comarcal de Catalunya

Després de la realització d'un primer croquis (analitzat en l'apartat A2 com a instrument de detecció de les capacitats prèvies per representar aquest espai), es demanà a l'Alba la realització d'un segon croquis, però seguint la tècnica d'esquematització gràfica indicada per Comes et al. (1997).

Encara que la pauta d'aquest treball no ho demana, l'Alba detalla per escrit les dificultats que ha tingut en la realització de cadascuna de les fases del segon croquis. A continuació, es transcriu el comentari que fa en cada fase i se n'analitza i valora la seva realització :



## **- 1a fase / Formalització de l'espai**

*"Probablement la meua dificultat va ser inferior a la dels meus companys de classe, que van realitzar aquesta primera fase a partir de la projecció d'una transparència que canviava l'escala del mapa. Jo vaig realitzar aquesta fase a partir d'un mapa idèntic al que havia de fer. Tot i així, em va costar molt situar els punts. M'hi havia de fixar molt, havia d'estar molt concentrada i la mínima distracció era un error."*

En aquesta primera fase, l'Alba marca els límits que separen Catalunya de la resta d'espais que l'envolten. Però ho fa més enllà dels seus vèrtexs principals, indicant-ne un nombre excessiu que ressegueix gairebé tot el seu contorn real. En canvi, es pot considerar que ha assenyalat correctament els vèrtexs interiors, que separen les diferents comarques.

En relació amb el seu comentari, cal dir que encara que l'escala projectada fos diferent a la que ella ha utilitzat, l'important d'aquesta primera fase era la quadrícula de referència dins la qual s'hi situen els vèrtexs. I aquesta era la mateixa independentment de l'escala.

## **- 2a fase / Geometrització de l'espai**

*"A l'hora de passar a aquesta fase, vaig descobrir un error comès i vaig haver de tornar a repetir la primera fase. Havia utilitzat punts per limitar Catalunya i per limitar les comarques. Així doncs, a l'hora d'unir-los no els podia distingir. Vaig haver de tornar a la primera fase i diferenciar els límits de Catalunya amb una creu i els límits de les comarques amb un punt. Aquesta segona fase també requeria molta atenció i en algun moment vaig haver de mirar el mapa real, perquè era incapaç de distingir els punts que havia d'unir. I quan creia tenir acabada aquesta fase, em vaig adonar que en lloc de 41 comarques n'hi havia 37. O sigui que vaig haver de tornar a repassar quines línies havia fet i quines unions de punts m'havia descuidat."*

En la segona fase, uneix correctament en línia recta els punts que delimiten els vèrtexs entre comarques, però el contorn de Catalunya podria ser molt més esquematitzat. Això és conseqüència d'haver assenyalat en la primera fase un excessiu nombre de punts enlloc de posar-hi només els vèrtexs. En algunes comarques (Pla de l'Estany i Priorat), la forma geomètrica representada podria tenir una forma i extensió més similar a la realitat.

En relació amb el comentari d'aquesta fase, en cap moment de la pauta per a la confecció d'aquest croquis s'indica que l'alumna no pugui observar el mapa cartogràfic, a partir del qual n'està elaborant aquest croquis. Sobre l'error d'haver esquematitzat

inicialment un nombre inferior de comarques, cal considerar-lo només com una manca d'observació i representació més precisa.

### **- 3a fase /** *Figuració de l'espai*

*"La tercera i quarta fase no van ser difícils. Van requerir molta estona de feina, però no tenien complicació. He de dir que vaig gaudir molt fent aquestes dues últimes fases, perquè veia el resultat del meu treball i em vaig sentir molt orgullosa del resultat obtingut."*

En aquesta tercera fase afegeix dos tipus d'informació figurativa (el color i les trames per diferenciar els diversos espais i les línies, per diferenciar els límits administratius). Concretament, en relació a les àrees ha dividit les comarques en tres zones diferents, segons es tractin de comarques d'interior, de muntanya o de litoral (tal com ella havia treballat anteriorment les comarques, amb els alumnes de 4t de l'aula de pràctiques). I ha traçat quatre tipus de línies diferents segons si separen comarques o limiten Catalunya amb el mar, amb altres Comunitats Autònomes o amb estats. Només conté un error : indica que el Montsià també limita amb Aragó, enlloc de limitar amb el País Valencià.

En el seu comentari s'observa el mateix interès per realitzar representacions de l'espai que el que ella recordava tenir quan era alumna d'EGB i li feien fer mapes de diferents tipus.

### **- 4a fase /** *Identificació de l'espai o Toponímia*

En la darrera fase afegeix la toponímia per identificar directament els espais que envolten Catalunya (mantenint l'error de limitar el Montsià amb Aragó). Totes les comarques estan identificades a través d'un nombre, que en la llegenda es relaciona amb el corresponent nom de la comarca (en majúscules) i la seva capital comarcal (en minúscules). No hi ha cap indicador de l'orientació del croquis ni l'alumna afegeix cap més comentari al respecte.

Finalment, l'Alba va realitzar un tercer croquis amb l'objectiu d'observar si el treball realitzat a través de les quatre fases anteriors del segon croquis, suposava o no una millora de la seva capacitat per esquematitzar aquest espai, en comparació amb el primer croquis que havia fet al principi. Aquest tercer croquis realitzat en les mateixes

condicions que el primer (és a dir, només amb el full en blanc al davant), es pot observar en la pàgina següent.

A continuació, l'Alba especifica els passos que ha seguit per elaborar-lo, així com les dificultats que s'ha trobat i el motiu pel qual creu haver-lo realitzat així. Comparant-lo amb el primer croquis, escriu :

*"Val a dir que la diferència entre els dos croquis és notable. En el tercer es nota un coneixement més profund de Catalunya que no pas el primer. Tot i així, els passos que vaig seguir en el tercer són bastant semblants als que vaig realitzar durant l'elaboració del primer. Són els següents :*

- 1 *Dibuix de la forma de Catalunya. Aquí tenia la forma més clara i la sabia concretar més. Tot i així, em va costar trobar la forma perquè pensava que podia millorar-la.*
- 2 *Dibuix de les línies que seguien a Catalunya. Continuació pel mar Mediterrani i límits amb França i Aragó, per no deixar Catalunya sola com una illa en mig del full.*
- 3 *Dibuix dels límits de les comarques que coneixia. A mesura que les limitava, anava escrivint-ne el nom de la comarca i de la capital, en cas de conèixer-la.*
- 4 *Diferenciació de les línies. Límits de Catalunya i límits entre comarques, perquè igual que en el primer croquis, volia fer-lo tot en llapis.*
- 5 *Diferenciació de les àrees. Pinto regions diferents (mar Mediterrani, França, Andorra i Aragó)*
- 6 *Situació del Delta de l'Ebre i del Cap de Creus*

*M'he adonat que les comarques que em queden menys clares són les d'interior. Segurament, influenciada per la intervenció de la meva unitat didàctica, recordo les 21 comarques treballades i les d'interior no estaven incloses entre aquestes.*

*També recordo molt bé el nom de les comarques i la seva capital, però m'és difícil situar-les. Relacionat amb això, també seria capaç de dir el nom d'algunes comarques d'interior amb la seva corresponent capital, però no sóc capaç de situar-les.*

*Finalment, crec que és molta la diferència entre el primer i el tercer croquis. Segons el meu parer, aquesta diferència no hagués estat tan gran si no hagués impartit la unitat didàctica sobre les comarques. Així, realitzant el segon croquis he recordat allò que havia treballat anteriorment.*

*Crec que l'elaboració d'un croquis seguint aquesta tècnica és un treball que requereix molta concentració, molta precisió i moltes hores de feina. Trobo que és una feina important a fer amb els alumnes però alhora (essent realista), una feina que no es pot fer sovint perquè requereix molt temps."*

Analitzant cadascuna de les fases, observem el següent :

- 1a fase : Continua col·locant alguns topònims fora del marc dins del qual ha de realitzar la representació. Tampoc té quadrícula de referència ni ha assenyalat cap mena de vèrtex;
- 2a fase : No hi ha cap línia recta a l'hora de delimitar els diferents espais. No geometritza ni simplifica cap contorn, ni exterior (límits de Catalunya) ni interior (comarques). No sembla haver entès correctament el concepte de croquis, perquè enlloc de simplificar-ne les formes, intenta reproduir

un mapa cartogràfic el més similar possible a la realitat;

- 3a fase : Té diversos tipus de línies per separar territoris administrativament diferents, però sense seguir un criteri coherent. No hi ha colors (tot és fet en llapis), però afegeix diversos tipus de trames per diferenciar els espais;

- 4a fase : Afegeix la toponímia dels espais que limiten amb Catalunya, a excepció d'Andorra i del País Valencià (sense diferenciar-la tipogràficament amb un criteri coherent). En relació a les comarques, utilitza el mateix tipus d'identificació del primer i segon croquis. És a dir, numera les comarques que ha sabut situar i elabora una llegenda en la qual relaciona cada nombre amb el nom de la comarca (en majúscules) i de la capital comarcal (en minúscules).

En el primer croquis va indicar 17 noms de comarques, mentre ara n'ha indicat 26 (9 més). Les comarques que ha afegit corresponen a :

- la muntanya (Alt Urgell, Cerdanya i Ripollès);
- la costa (Baix Empordà, Garraf, Baix Ebre i Montsià);
- l'interior (Noguera i Osona).

També en el primer va indicar 13 capitals comarcals, mentre ara n'ha indicat 24 (11 més). De les 26 comarques, n'ha relacionat correctament la seva capital en totes elles, excepte de l'Alt Empordà, la Vall d'Aran i la Cerdanya, que no hi consten (tampoc les sabia en el primer croquis).

Totes les comarques que ha representat en el croquis es poden considerar ben situades, encara que en algun cas (Osona) la seva forma i extensió no es correspon gaire amb la realitat.

A més a més, ha indicat i situat correctament els topònims "*Cap de Creus*" i "*Delta de l'Ebre*", com ja havia fet en el primer croquis.

En conclusió, es poden apreciar algunes diferències entre el primer i el tercer croquis : es tracta d'una representació del contorn de Catalunya més propera a la real, amb una diferenciació de línies i àrees (3a fase), i una situació i identificació d'un major nombre de comarques (4a fase). Però en canvi, sembla no haver entès la concepció

del que significa l'esquematització gràfica d'aquest espai, perquè no utilitza cap quadrícula de referència, no assenyala cap vèrtex (1a fase) i no traça cap línia recta que geometritzi o simplifiqui els contorns representats (2a fase). Ella mateixa reconeix que els passos realitzats són "*bastant semblants*" als seguits en l'elaboració del primer croquis.

Finalment, ella afirma que la diferència entre el primer i el tercer croquis "*no hagués estat tan gran si no hagués impartit la unitat didàctica sobre les comarques*". En realitat és poc probable que aquestes diferències es puguin atribuir a aquesta causa, perquè l'esmentada unitat no la va realitzar entre el primer i el tercer croquis, sinó dos mesos abans de realitzar el primer. A més a més, el dia que es va començar a treballar aquesta tècnica a l'aula (dilluns, 10 de maig), l'Alba no hi va assistir. Això pot haver influït en el fet que no hagi acabat d'entendre correctament el concepte de croquis i les seves fases (especialment, les dues primeres).

Els coneixements apresos semblen ser fruit bàsicament de la seva memòria visual, en recordar nova informació gràfica que ha retingut durant el procés d'elaboració del segon croquis i que ara ha afegit.

2n exercici : El mapa cognitiu d'una alumna de l'aula de pràctiques (annex 1.22)

En aquest exercici, l'Alba analitza i classifica raonadament un mapa cognitiu (veure la pàgina següent), realitzat per una alumna de la seva aula de pràctiques, de 4t de Primària. Després d'observar directament com l'alumna realitzava aquest exercici, l'Alba li va fer algunes preguntes per obtenir més informació sobre la representació que acabava de fer i el treball que sobre l'espai recordava haver fet a l'escola.

A continuació, es transcriuen les dades recollides :

- **Què has dibuixat ?**      "*Un mapa del lloc on jo visc*".
- **Com l'has fet ?** *Al principi no tenia clar com fer-lo, tenia molts dubtes. Després, tot i continuar tenint dubtes, es va anar adonant del que li demanava. Ha començat per dibuixar frontalment casa seva, però costant-li força distribuir l'espai en el full. Després ha continuat amb les cases del costat. Per fer-ho, s'ha imaginat quan va a comprar i mira per totes les cases per les que passa. Ho fa amb por d'equivocar-se, perquè no sap tots els carrers que hi ha al voltant de casa seva.*
- **Com és per tu aquest lloc que has dibuixat ?**      *Li agrada perquè al seu carrer no hi ha mai retencions de cotxes ni soroll. Les ciutats no li agraden. Li dic que el seu carrer també és*

de la ciutat de Barcelona, però ella diu que és diferent.

- **Recordes haver fet exercicis d'aquest tipus a l'escola ?** No.
- **Quin tipus de treball amb mapes recordes haver fet ?** Els mapes utilitzats sempre han sigut de països."

El treball recull a més a més, una descripció detallada dels passos que va seguir l'alumna per fer el mapa cognitiu, amb els dubtes que aquesta li anava preguntant i les observacions del que anava fent. En canvi, no dóna gaires detalls a l'hora d'explicar què ha dibuixat o quina és la percepció personal d'aquest espai.

En relació amb el treball amb mapes que hagin pogut realitzar anteriorment a l'escola, només especifica quin tipus de mapes ("de països"), però no queda clar quin tipus d'activitats d'aprenentatge duien a terme amb ells (observar, reproduir, situar la toponímia,...).

Tot seguit es transcriu l'anàlisi i la categorització del mapa cognitiu que n'ha fet l'Alba :

*"Primer de tot, dir que aquest mapa estaria situat entre una ruta i una configuració. És una ruta perquè encara trobem alguns mollons : casa seva, la seva escola, "GarClos", "Supercor", "farmàcia", "descampat" i "prat". Aquests són els punts de referència que criden l'atenció a l'alumna, que els coneix, que li resulten significatius.*

*Podem dir que hi ha un pas cap a les configuracions, perquè no hi ha una ruta sinó vàries, que intenten interrelacionar-se entre elles. També trobem espais unitaris com el grup de cases o d'altres, que ni tan sols ens especifica què hi ha.*

*En relació als estadis evolutius, podem dir que es troba en un sistema de referència coordinat parcialment en grups fixos. Aquí l'infant ja no és l'únic punt de referència i podem observar connexions entre més d'un molló. El conjunt d'elements que ens presenta estan ben estructurats i tenen una connexió.*

*Com a conclusió, comentar que hi ha espais que queden buits, que significa que són espais desconeguts per a l'alumna. També podem observar que si bé sí s'estableix una coordinació global entre el que hi ha dibuixat, es tracta d'una zona relativament petita i propera a la pròpia casa de l'alumna. Per tant, aquests últims punts em fan situar l'alumna en una etapa de ruta, avançant cap a l'etapa de les configuracions."*

L'Alba no adjunta cap plànol de la zona representada en el treball, per comprovar el grau de correspondència amb la realitat, però realitza una anàlisi que es pot considerar correcta. El mapa cognitiu compta amb onze noms corresponents a nou mollons, la "vurera" que envolta l'illa de cases on viu i el nom d'un carrer.

És cert que la representació ha superat l'estadi egocèntric perquè situa diversos punts de referència més enllà de casa seva. També hi ha algunes rutes, tot i que més que camins per anar d'un molló a l'altre, apareixen com a zones que envolten els espais circulars que ha dibuixat com a mollons.

Per la descripció del procés realitzat per l'alumna (amb molts dubtes i esborrant

sovint allò que acabava de dibuixar) i segons el mapa cognitiu resultant, no podem considerar -com afirma l'Alba-, que hi hagi un tractament unitari o integrat dels diferents espais representats, encara que estiguin connectats.

La identificació final de l'estadi evolutiu es pot considerar correcta, si bé la seva anàlisi no té en compte la proporcionalitat o escala de la representació, ni l'orientació ni la projecció. Si ho hagués tingut en compte (comparant-ho amb un mapa real de la zona), probablement hauria comprovat que no es troba en una categoria tan avançada. Concretament, es podria situar dins de la quarta categoria (representacions amb diversos mollons -millor situats- que estan units per "rutes primàries"), segons l'evolució establerta en l'exemple de Lleopart i Torrents (1991).

En conclusió, es pot considerar que l'anàlisi i la classificació d'aquest mapa cognitiu, mostren que l'Alba sap identificar la major part dels coneixements adquirits sobre els mapes cognitius, encara que no té en compte tots els elements propis de qualsevol representació de l'espai.

3r exercici : Observació, descripció, identificació i valoració de com es treballa un tema de Coneixement del Medi Social i Cultural, relacionat amb l'espai.

L'Alba no ha realitzat cap observació directa a la seva aula de pràctiques, per elaborar l'última part d'aquest treball. Ho justifica, dient que l'únic tema del llibre de text que segueixen, que tracta qüestions relacionades amb l'espai, és el que ella va impartir durant la intervenció de la seva unitat didàctica. Per aquest motiu, ha preferit escollir un tema de geografia d'un altre llibre, però del mateix curs (4t de Primària).

El tema porta per títol "Un país anomenat Catalunya" i és el vuitè del llibre de Coneixement del Medi Social i Cultural, de l'editorial Teide. Per il·lustrar millor la seva anàlisi, n'adjunta les fotocòpies en l'annex del treball.

A continuació, es transcriu la descripció, la identificació i la valoració d'aquest tema escollit per l'Alba i s'analitza posteriorment cada apartat :

• *Descripció*

*"Hi ha poca lletra, és a dir, hi ha poques "parrafades" que expliquin el tema als alumnes.*

*Totes les pàgines tenen dos apartats diferents d'exercicis :*

- "Observar" : *aquest fa referència a allò que conté el llibre. Normalment són preguntes que no es poden contestar només observant, sinó que cal un procés de pensament individual per part de l'alumne.*
- "Investigar" : *aquests exercicis porten a l'alumne a cercar informació sobre els aspectes treballats. Són aspectes que no es poden trobar en el llibre i que cal anar a buscar en altres fonts de documentació.*

*Abans d'aquest tema, el llibre tracta els temes dels pobles i les comarques de Catalunya."*

La descripció es centra en un aspecte formal i en els principals procediments que potencien les activitats d'aprenentatge. No fa una descripció detallada dels continguts conceptuals que tracten les vuit pàgines que ocupa, ni de quins deuen ser els seus objectius. Tampoc diu res sobre les il·lustracions i els mapes que contenen.

No té en compte si hi ha un plantejament constructivista de l'aprenentatge del tema. És a dir, no explica si el mateix tema proposa algun tipus d'avaluació inicial (de fet no n'hi ha cap), perquè el mestre pugui detectar quines idees prèvies en tenen.

El tema exposa quatre apartats diferents de continguts (Diversitat de paisatges a Catalunya, Les ciutats, La societat i El Parlament i la Generalitat), introduint en cadascun d'ells els dos tipus d'activitats d'aprenentatge que ha esmentat l'Alba : "Observem" i "Investiguem". El plantejament metodològic suposa un ensenyament dirigit, en el qual l'alumne simplement porta a terme unes activitats que impliquen observar i comprendre els textos del tema i cercar-ne informació addicional en altres fonts (no diu quines).

#### *· Identificació*

*"· No es tractaria d'una Geografia Radical, perquè no hi ha en cap moment la intenció de fer conscient a l'infant d'una reflexió crítica, ni de capacitar-lo per pensar alternatives a algun tipus de problemes rellevants. Malgrat hi ha aspectes a investigar, aquests són molt pautats i no inciten al nen a raonar de forma crítica. No introdueix tampoc dins de la seva programació problemes socialment importants.*

*· Tampoc es tractaria d'una Escola Humanista, perquè no parteix de problemes significatius que estiguin relacionats amb els interessos dels alumnes. És cert que aquest llibre potencia una metodologia basada en la investigació, però aquesta no suposa un aprenentatge per descobriment directe, perquè molts aspectes ja vénen "descoberts" des del mateix llibre i l'alumne no els ha d'investigar.*

*· No és de la Nova Geografia, perquè no té com a finalitat explicar els fenòmens que preveuen els problemes, ni ajudar a solucionar-los. La metodologia de treball no és científica, perquè la investigació que es proposa en cap moment diu que ho hagi de ser.*

*· Per tant, es tracta de l'Escola Regional Francesa, perquè :*

- *el llibre dóna molta importància al treball dels procediments (es veu en el treball d'investigació que proposa);*
- *s'estudia el medi (en aquest cas Catalunya), de forma progressiva. Cal tenir en compte que ara se n'estudien uns aspectes concrets, però que en els dos temes anteriors se n'han treballat*



*els pobles i les comarques;*

*- el llibre té per objectiu la comprensió dels conceptes presentats. No es pretén que l'infant acumuli coneixements, sinó que sigui capaç de comprendre'ls, per poder construir el seu pensament;*

*- i el nen és protagonista de l'educació (lligat amb l'activitat d'investigació), i per tant, se'l fa participar activament en els seus aprenentatges."*

L'Alba repassa alguns dels trets característics de cada corrent geogràfic, per analitzar fins a quin punt s'identifiquen amb el plantejament d'aquest tema. Les característiques que cita de cada corrent o escola geogràfica, són extretes gairebé literalment de la font bibliogràfica de referència per realitzar aquest estudi (Benejam, 1989). En qualsevol cas, no es tracta d'una anàlisi exhaustiva sinó d'una identificació bàsicament correcta, però a la que s'hi haurien d'afegir altres aspectes.

Ella exposa quatre raons per les quals relaciona el plantejament d'aquest tema, amb les aportacions de la *Geografia Regional Francesa*. Però algunes afirmacions ("*el nen és protagonista de l'educació*") semblen contradir-se amb el que diu, quan no la relaciona amb l'*Escola Humanista*, perquè "*no parteix de problemes significatius relacionats amb els interessos dels alumnes*".

Malgrat aquests matisos, s'adona correctament que no es troba tant davant del plantejament d'un tema relacionat amb la *Nova Geografia* o la *Geografia Radical*, sinó més aviat relacionat amb aspectes característics de l'*Escola Nova (Geografia Regional Francesa i Escola Humanista)*, encara que la metodologia d'aprenentatge tingui poc en compte els interessos dels alumnes i l'ensenyament de la geografia sigui poc experiencial i molt dirigit.

#### *• Valoració*

*"Com a crítica caldria especificar que tractat d'aquesta manera s'estudien coses poc significatives per als alumnes. A més a més, es tracta d'un coneixement superficial. Aquest coneixement podria ser molt més profund si es presentés el tema de forma molt més significativa per a ells.*

*També cal dir que es dona un coneixement únic i caldria formar alumnes crítics, amb capacitat per raonar per ells mateixos i de canviar els seus coneixements. Aquí es dona un coneixement tancat i únic. Cal tenir en compte que en el món on vivim, els coneixements canvien ràpidament. Per tant, cal educar alumnes amb capacitat per ampliar i modificar els seus propis coneixements."*

L'Alba relaciona el nivell de coneixements (més superficial o més profund), amb el grau de significativitat que aquests puguin tenir per als alumnes. És cert que el tema podria ser de més interès si el seu plantejament fos un altre, encara que l'Alba no arriba a concretar-ne cap exemple.

Tal com explicava en la darrera entrevista (analitzada en l'apartat B1), un dels

aspectes que assenyalava haver après des de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials, era la relativitat del coneixement sobre els fets històrics. Relacionat amb això, valora especialment aquí que l'estudi de qualsevol fet o procés (històric o geogràfic), sigui presentat de tal manera als alumnes, que desenvolupi en ells la capacitat per construir coneixement de forma crítica i d'adaptar-lo a nous coneixements. I per això creu necessari que l'estudi de la realitat no es presenti únicament de forma descriptiva i tancada, sinó oberta i plantejant problemes socialment rellevants, perquè desenvolupant en seu pensament crític i reflexiu, en proposin alternatives per a la seva millora.

Com a conclusió de tot aquest punt d'arribada, sobre el que pensa (en relació amb la seva concepció de l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials), i el que sap (una vegada finalitzades l'assignatura i les pràctiques), observem que l'Alba :

- Valora críticament l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials, de la qual li han semblat bé la presentació dels materials, les sortides, els exercicis realitzats a l'aula i els treballs individuals i en grup, però no la manera com majoritàriament s'han dut a terme les classes. Aquesta metodologia creu que és la causa que les ciències socials continuïn agradant-li poc, si bé els continguts treballats des de l'assignatura, així com les classes del mestre de pràctiques, són valorats positivament com a factors que li han permès aprendre una manera de treballar les ciències socials més motivadora, almenys que la que ella havia experimentat com a alumna d'EGB;
- Proposa la realització d'un major nombre d'exercicis a l'aula, una participació més gran dels alumnes en les classes i una reducció dels continguts, que permeti treballar-los més a fons. Però també és conscient que això no és fàcil, perquè considera important la major part dels aspectes que s'han treballat;
- Mostra haver après correctament els coneixements més bàsics del curs, obtenint millors resultats en els temes 3 i 4, malgrat no hagi resolt satisfactòriament algun exercici (com l'aplicació de la tècnica del croquis) o no hagi sabut respondre del tot correctament una pregunta del segon parcial (com l'aportació de la Geografia Radical, a la didàctica de la Geografia);
- I està convençuda de la necessitat d'un ensenyament de les ciències socials,

que tingui molt presents els interessos dels alumnes, com a factor essencial perquè el seu aprenentatge sigui significatiu.

Quan en la darrera entrevista se li pregunta amb quin model curricular se sent més identificada per ensenyar les ciències socials, respon :

*"Jo diria que amb el **model crític**, però costa molt eh, ser crític ! Perquè costa no caure en la facilitat de... "Pàgina 25 i demà fem la 26 !" És molt fàcil per a un mestre ! Per als nens no, bé, per als nens també és fàcil fins un cert punt, però no agrada. Per tant, costa molt no fer això ! Jo tinc molt clar que és el que no he de fer, però segur que algun dia hi caic, segur..., en el moment que tens un llibre és fàcil caure en això, perquè és el més còmode !...*

*També és difícil amb els nens ! Perquè potser l'any anterior han fet el llibre, i acostumar-los a raonar, a ser crítics... És que molts cops et diuen "És que no en sé !" Perquè clar, no estan acostumats a fer-ho. Perquè llegeixen un text i els fan preguntes del mateix text, que no han de raonar res, simplement... llegir i copiar, llegir i copiar... Aleshores, en el moment que tu els trenques... és difícil...*

*Jo valoro més aquest model crític, potser per la meua manera de ser, perquè a mi m'agraden els nens que reaccionen, és a dir, no que es queden mirant i ja està. A mi m'agraden els nens que tenen xispa, saps ? Un alumne em pot arribar a posar molt nerviosa, però aquest que t'estiguin interpellant constantment, m'agrada ! Perquè veus que com a mínim respon, que està donant respostes, que dóna vida a la classe... Clar, el que has de potenciar és que aquí no sóc jo quiestic a la classe, són 25 contra 1, eh ! A veure, i no sóc jo qui he de construir, és la gran majoria !*

*I el model actiu també busca aquesta participació dels alumnes, però diferent, no ! Perquè l'actiu simplement es quedaria amb la participació ! No hi hauria la part que construeixen ells sense que jo els ho doni, no. En un model actiu jo els ho puc perfectament explicar i després "Apa, anem a fer... !", i no. El que jo buscaria no és explicar, sinó que ho expliquessin ells !" [4 EA - 79-89 - A]*

Com es pot apreciar, sovint no elabora raonaments gaire convincents i redueix la concepció de cada model a un o dos estereotips (el crític, vol fomentar alumnes que siguin crítics; l'actiu, que els alumnes participin més activament,...). Però el que és important, és que s'adona que l'aprenentatge de les ciències socials no s'ha de limitar a desenvolupar només les capacitats d'ordre inferior dels alumnes (llegir i copiar), sinó també les capacitats d'ordre superior, relacionades amb la reflexió, el raonament, l'anàlisi i la valoració crítica...

Per aquest motiu, l'Alba està d'acord amb la proposta d'un ensenyament crític i d'un aprenentatge constructivista de les ciències socials, si bé també n'aprecia les dificultats per portar-lo a terme.

## **C. Procés seguit en la pràctica escolar**

### **C1 Identificació de la pràctica escolar :**

#### **C1.1 Primera part de l'Informe de Pràctiques (annex 2.4)**

L'objectiu principal d'aquesta primera part de l'informe és contextualitzar el centre i l'aula on l'alumna realitza les pràctiques d'ensenyament, corresponents al tercer curs de Magisteri. Per fer-ho, descriu, analitza i valora aquesta realitat escolar des de quatre nivells diferents, passant del context més general al més concret :

En un primer apartat, l'Alba proporciona algunes dades per situar el barri on s'ubica l'escola, adjuntant diversos plànols en els annexos per facilitar tant la seva localització com per mostrar-ne els principals serveis públics que disposa. També exposa breument el nombre d'habitants dels diversos barris del districte, el nombre de centres d'ensenyament (públics i privats), els accessos per arribar al centre i la procedència majoritària de l'alumnat, entre altres dades.

En segon lloc fa una presentació del centre, en la qual exposa els trets que defineixen el seu caràcter propi, valorant-ne especialment l'aplicació del projecte Filosofia 6/18. Descriu breument els apartats del seu Projecte Educatiu de Centre, del qual en troba a faltar el desenvolupament d'alguns punts. També descriu i valora :

- l'*estructura organitzativa* del centre, de la qual n'adjunta l'organigrama;
- els diferents *especialistes* que hi intervenen;
- i la *infraestructura*, que il·lustra amb croquis de cada planta de l'edifici, fets per ella mateixa.

En tercer lloc, es centra en l'etapa d'educació primària i en el cicle que ella realitza les pràctiques (cicle mitjà). Exposar l'organització i funcionament dels mestres (especificant el tipus de reunions que realitzen, la seva periodicitat i les seves funcions),

l'agrupament en grups flexibles de l'alumnat a cada cicle i els eixos transversals que es treballen (educació per a la salut, educació viària i educació ambiental). També enumera els especialistes que intervenen en el seu cicle, l'orientació metodològica i com es contempla l'atenció a la diversitat.

Per acabar, descriu i valora diversos aspectes de l'aula on realitza les pràctiques. Concretament, sobre els coneixements, les habilitats i els interessos del grup d'alumnes per les diferents àrees, el tipus d'interacció que s'estableix entre els alumnes i entre els alumnes i el mestre, i els hàbits, normes del grup i responsabilitats que tenen establerts.

Finalment, fa una reflexió sobre el primer període de pràctiques, valorant-ne molt positivament les expectatives creades. En conjunt, tota aquesta primera part de l'Informe de pràctiques descriu tots els punts indicats en la pauta per a la seva realització i introdueix algunes valoracions sobre els aspectes que, per motius diversos, més li han cridat l'atenció.

Com en els casos anteriors, d'aquest informe se n'extreu i analitza a continuació, la informació més rellevant de cara a la identificació del context de la pràctica escolar de l'Alba, tenint present que es tracta d'un informe general, no només sobre l'ensenyament-aprenentatge d'una àrea concreta. En realitat, l'informe només conté un parell de breus referències explícites sobre l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural. Per aquest motiu, només es transcriuen i s'analitzen les observacions que fa sobre el centre i sobre el mestre-tutor de l'aula, relacionades amb el seu enfocament metodològic :

- En tractar l'*orientació metodològica del cicle*, diu :

*"És important apropar el nen a tot allò que es treballa i s'estudia. Per això, les visites i sortides ocupen un lloc molt important dins de la planificació de tots els temes d'estudi.*

*D'altra banda, durant el cicle mitjà la capacitat d'abstracció dels nens va madurant, però encara li cal un contacte molt directe amb la realitat circumdant. És important :*

- Intentar que les intervencions del mestre aclareixin dubtes, obrin noves possibilitats i creïn interessos, evitant una explicació excessivament teòrica;*
- Ajudar l'alumne perquè adquireixi un autoconeixement i fomentar-li la responsabilitat individual, a través d'un treball que respecti els diferents nivells evolutius i els diferents ritmes d'aprenentatge dels alumnes;*
- Començar a introduir hàbits del treball científic : observar, escoltar, anotar, dialogar, resumir, crear.*

*L'escola també intenta treballar la interdisciplinarietat entre tantes àrees com sigui possible (per exemple, es fan treballs entre àrees com coneixement del medi i plàstica)."*

L'Alba no fa cap valoració d'aquestes orientacions metodològiques, que emmarquen teòricament el treball de les diferents àrees i configuren una certa concepció de l'estudi del medi. Es valora la importància del contacte directe amb l'entorn, entenent el paper del mestre com a facilitador de l'aprenentatge dels alumnes i introductor d'hàbits relacionats amb procediments bàsics per a un estudi més rigorós i pautat.

- En l'apartat sobre *els coneixements, les habilitats i els interessos dels alumnes en cada àrea*, escriu :

*"En l'àrea de Coneixement del medi natural i social mostren un gran interès, perquè el mestre els deixa participar tant com volen i són ells qui a partir de preguntes plantejades pel mestre, confeccionen el tema..."*

I relacionat amb aquest punt, en l'apartat sobre *la interacció entre els alumnes i el mestre*, afegeix :

*"Per les poques setmanes de classe que he pogut observar, he vist que el mestre és estimat pel grup d'alumnes. És un mestre molt pacient amb ells i sempre espera en silenci que el deixin parlar. És un mestre que respecte cada alumne i que deixa intervenir a tots els infants, perquè aprofita cada intervenció per generar una reflexió sobre el tema o per ampliar-ne els conceptes. Permet que hi hagi un diàleg a la classe entre ell i els companys. Els nens saben que els deixa dir la seva i a vegades s'hi arrepenen massa. En aquests moments se n'adona i sap posar-se seriós, sense cridar mai. Com a conclusió, diria que la relació establerta és molt més que bona, perquè se'ls "ha posat a la butxaca". Ha aconseguit que els nens l'estimin i sigui important per a ells, ha aconseguit arribar al cor de cada alumne per començar a treballar la seva ment."*

L'únic comentari sobre l'àrea de Coneixement del Medi es refereix al gran interès mostrat pels alumnes, que relaciona amb una participació important dels alumnes en el disseny i treballs dels temes. Aquest aspecte ha estat remarcat anteriorment per l'Alba, tant en la primera com en la darrera entrevista. En ambdues comenta la importància de captar sempre l'interès dels alumnes (a través d'una participació més activa en les classes), perquè la seva motivació pel treball de l'àrea sigui positiva. I ella troba aquí, en aquest mestre, un bon exemple.

És l'únic punt que en remarca, però es tracta d'un aspecte (el diàleg amb els alumnes), que en la presentació del centre ha assenyalat com a característic del seu ideari educatiu i que té relació amb l'aplicació del projecte Filosofia 6/18 que porta a terme. Concretament, sobre aquest projecte en diu el següent :

*"L'escola creu que aquest projecte es troba dins de l'esperit de la Reforma i per tant, els ha semblat adient introduir-lo dins dels seus plans d'estudis.*

*Com a alumna de pràctiques i veient treballar el mètode de filosofia 6/18 des de fora, puc dir que és una estona en la qual els infants gaudeixen pensant... És una hora de classe en la qual es pot palpar les ganes de treballar, de fer, de pensar dels nens i nenes."*

- Acaba l'informe fent una reflexió sobre els aspectes més positius de la seva primera estada en aquesta escola. Algunes d'aquestes reflexions són les següents :

*"Aquest any em trobo en una escola "modèlica". Tots sabem que l'escola perfecta no existeix, però aquesta s'hi acosta força. No perquè tingui un PEC perfecte o perquè tingui tots els documents al dia, o perquè tingui.... S'hi acosta per les persones que formen l'escola, perquè són persones amb ganes de canviar, de millorar, de treballar !*

*He descobert que només amb ganes de fer coses, amb ganes de comprendre els altres professors, els infants i els pares, una escola pot tirar endavant qualsevol reforma. Perquè, què és el que canvia les coses ? Si les persones no intenten canviar, madurar, avançar..., res canvia ni madura ni avança.*

*Aquesta escola m'ha contagiada unes ganes boges d'entendre, de millorar, de madurar, de tirar endavant sigui com sigui, perquè davant de tots els entrebancs d'aquesta professió, sempre hi ha la idea de **construir un món millor a través de l'educació.***

*Aquesta escola, si bé és cert que valora els aprenentatges, encara valora molt més **els valors**, perquè aquests **són el punt de partida per poder treballar els coneixements.***

*Perquè per arribar al cap dels nens has de passar primer pel seu cor i penso que aquesta és la filosofia d'aquest centre. I si una cosa he après i ben après aquest any, és que per sobre de tot tractem amb persones. Més grans o més petites, però persones a qui hem de tractar amb el mateix respecte."*

Com es pot apreciar, l'Alba està entusiasmada amb el centre i el mestre amb qui aquest curs realitzarà les pràctiques d'ensenyament. Perquè en valora especialment la manera de ser de les persones que ha conegut fins ara i que li han encomanat la il·lusió per aprendre i millorar la seva formació com a futura mestra. I perquè comparteix aquesta mateixa idea del centre : està d'acord amb la importància del treball dels valors (especialment, el diàleg i el respecte a les persones), com a punt de partida de tots els aprenentatges.

## **C1.2 Test del tema 1 (annex 4.2)**

En relació amb l'estil predominant de les classes de Coneixement del Medi Social i Cultural, de la seva escola de pràctiques, l'Alba relaciona l'estil d'ensenyament del mestre de la seva aula de pràctiques amb dues tradicions a la vegada (la humanista i la crítica) i afegeix el següent comentari :

*"No sé definir el meu mestre. Sempre és humanista ja que té molt en compte a l'alumne. Creu que els alumnes estan predeterminats per aprendre amb el seu ajut. Però a vegades és crític, perquè els fa raonar sobre alguns temes de manera crítica, els demana opinions...  
A l'aula es treballa molt a través de la participació dels nens. Sempre té en compte les seves idees prèvies (com a mínim, en les dues sessions que he observat)."*

En aquest mateix test, l'Alba havia indicat abans que havia assolit parcialment dos dels objectius del tema 1. Concretament, els objectius :

- Diferenciar el concepte de ciència o de coneixement del món de cadascuna de les principals tradicions epistemològiques;
- Relacionar el concepte de ciència de cada tradició epistemològica amb la seva concepció de l'ensenyament i de l'aprenentatge de les Ciències Socials (a través d'una metodologia de treball pròpia).

També especificava el següent :

*"Crec que ho he aconseguit parcialment perquè en alguns exemples encara em costa diferenciar-ho".*

Amb aquest comentari i tenint present que només ha pogut observar i analitzar un nombre molt reduït de classes d'aquesta àrea, és lògic que hagi tingut dificultats per poder dur a terme aquesta identificació d'una forma més completa i raonada.

Com s'ha analitzat en l'instrument anterior d'aquest mateix apartat (la primera part de l'Informe de pràctiques), l'Alba limita la relació amb un estil determinat a un o dos trets característics que en configuren el seu estereotip (l'humanista, que tingui en compte els alumnes i els faci participar; el crític, que els facin reflexionar i se'ls demani que raonin les seves opinions...).

Certament, hi ha una relació correcta d'aquests estereotips amb els seus corresponents estils, però cadascun d'ells va molt més enllà d'aquests. Suposen unes finalitats diferents, prioritzen uns continguts diferents i entenen l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials de forma diferent.

Probablement, la limitació en el nombre de classes observades no li permet anar més enllà de la relació amb els esmentats estereotips. Però tampoc mostra ser conscient que cadascuna de les tradicions epistemològiques suposen moltes més coses de les que diu i que requereixen d'una coherència interna entre objectius, continguts i metodologia de treball (que implica no poder ser humanista i crític alhora).

En qualsevol cas, la valoració que l'Alba farà d'aquest mestre-tutor en la darrera entrevista (no únicament en relació a les classes de Coneixement del Medi Social i



Cultural, sinó en el seu conjunt), és molt positiva, com ja ho va ser des del principi de curs :

*"...A veure, amb en Josep Miquel tenim punts de vista diferents, eh ! Però pel que fa a la forma de treballar, penso que... A veure, jo també estic influenciada per ell eh, també és una cosa a tenir en compte ! Però jo ara arribar a valorar-lo d'una altra manera..., és que ja ho vaig dir els primers dies, **per mi era el mestre que jo vull ser ! I continua sent-ho**, per tant...*

*Ara, ja et dic, tret de petites coses, que clar, li critico perquè estic des de fora, però la valoració global... la meua cap a ell és molt bona. I cap a l'escola diria que també..., per a mi és una escola bona !"*

[4 EA - 129 - A]

### **C1.3 Treball individual del tema 1 (annex 1.8)**

En aquest treball de descripció, anàlisi i interpretació sobre l'inici d'un tema de Coneixement del Medi Social i Cultural, a la seva aula de pràctiques, l'Alba exposa la següent informació :

#### **- Context de l'observació**

L'Alba especifica que el tema del qual n'ha observat el seu inici, porta per títol "*Llegendes i Tradicions*". Es tracta del tema onze del llibre de text, que habitualment segueixen per fer l'assignatura i que correspon al llibre de 4t de Primària de Coneixement del Medi Social i Cultural, de l'editorial Cruïlla. N'adjunta una còpia d'algunes de les pàgines, en l'annex del treball. L'observació es limita a una classe d'una hora de durada. Concretament, un dijous de nou a deu del matí.

#### **- Descripció de l'observació**

En el segon apartat del treball, l'alumna transcriu literalment al llarg de sis pàgines, el diàleg establert entre el mestre i els alumnes sobre el tema que comencen. Un diàleg dirigit totalment pel mestre, que va fent preguntes per saber quin concepte de "*Llegenda*" i quin concepte de "*Tradició*" tenen, i que va proposant-los més endavant que vagin llegint algunes pàgines del mateix llibre.

En començar la classe, el mestre anima els alumnes a participar en les preguntes que els farà. Primer els demana directament, si saben "*Què és una llegenda i què és una tradició*". I tot seguit, intervenen un darrera l'altre un bon nombre d'alumnes. Altres preguntes que anirà plantejant, per exemple, són si les llegendes es celebren o si la tradició parteix de la llegenda.

El mestre utilitza la pissarra com a suport per escriure-hi les idees principals que aniran dient els alumnes. L'Alba copia allò que hi quedarà anotat i que és el següent :

*Llegenda i tradició es relacionen.*

LLEGENDA	TRADICIÓ / HISTÒRIA
<ul style="list-style-type: none"><li>- S'assembla a un conte</li><li>- N'hi pot haver més d'una a cada poble</li><li>- S'expliquen a través de fonts orals</li><li>- Part real i part inventada</li><li>- Extreptes de la història</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- És veritat</li><li>- Basada en la història</li><li>- Celebra una cosa que va passar</li><li>- Relacionat amb la religió</li></ul>

Quan els alumnes ja portaven una bona estona responent les preguntes, el mestre explica la importància de la transmissió oral en altres èpoques històriques i la diferència entre llegenda i tradició, respecte al fet de si parteixen de la realitat o de la ficció. Perquè ho puguin entendre millor, posarà l'exemple de la celebració de la diada de Reis com a tradició, que crea un cert enrenou entre els alumnes.

Més endavant, el mestre diu "*Anem a intentar ordenar tot el que hem anat dient !*", i després de fer-ne una síntesi, els va demanant que comencin a llegir un parell de pàgines del llibre, on hi ha dues llegendes diferents d'exemple (una auca sobre la llegenda del drac de Sant Llorenç del Munt i la llegenda de Sant Jordi). Finalment, els demana que en triïn una per fer-ne un exercici.

El diàleg dirigit per part del mestre, detecta algunes de les idees prèvies sobre el tema dels alumnes que van intervenint. I gràcies a les anotacions que en va prenent a la pissarra, permet recollir les idees correctes que entre uns i altres han anat dient. Però l'activitat no permet una detecció completa i exhaustiva de tots els alumnes. I el fet de limitar l'inici del tema a una sola sessió, obliga al mestre a haver d'intervenir per corregir, ordenar i ampliar les idees dels alumnes, perquè avancin en els seus coneixements.

#### **- Anàlisi de l'observació**

Tal com indicava la pauta del treball, en aquest apartat es diferencien dos aspectes : el tractament de les idees prèvies que s'ha donat i la motivació i interessos dels alumnes sobre el tema.

Sobre els seus coneixements previs indica que s'han intentat detectar oralment i

adreçant-se a tot el grup alhora. Valora positivament que gairebé sempre s'ha deixat participar a tothom que volia fer-ho i que el mestre ha construït el coneixement a partir d'allò que anaven dient els alumnes. Però també és conscient que alguns d'ells no van dir res durant tota l'estona i per tant, arriba a la conclusió següent :

*"Crec que no ha estat suficient per saber què sabien sobre el tema, perquè el mestre només ha rebut informació dels alumnes que han volgut donar-la i també perquè les seves respostes i comentaris estaven condicionades per allò que havien dit anteriorment els companys. A més a més, només els ha fet una pregunta i molt directa ("Què sabeu sobre la llegenda i la tradició?") i segurament, amb més preguntes que esbrinessin el mateix però indirectament, haguessin pogut demostrar millor què sabien i què no."*

En relació amb la motivació i els interessos dels alumnes sobre el tema, l'Alba pensa que el mestre ha motivat verbalment a tota la classe, presentant-lo de forma atractiva i fent èmfasi en algunes paraules com "història" o "personatges fantàstics". Els alumnes han respost positivament (ho demostra el fet que la majoria d'ells han intervingut més d'una vegada en el diàleg), però segons ella, encara s'hauria pogut captar més el seu interès i facilitar més l'expressió de les seves idees prèvies :

*"El mestre ha sabut captar l'atenció dels infants respecte al tema de les llegendes i les tradicions, però crec que aquesta motivació hagués pogut ser molt més forta si s'hagués començat explicant una llegenda i celebrant una tradició i després, esbrinar-ne els coneixements previs. Sovint caiem en la temptació de buscar els coneixements previs sense res que faci de lligam, sense posar als alumnes en contacte amb el que ja saben. Segons el meu parer, els coneixements previs són pobres perquè els alumnes no són conscients de tot allò que realment saben, i per tant, no ho poden expressar si no se'ls ho facilita."*

#### **- Interpretació de l'observació**

En aquest apartat, l'Alba es limita gairebé a repetir el mateix que ja havia expressat en els punts anteriors (que sí s'han detectat les idees prèvies, però no de forma objectiva i completa,...). No exposa quins són els objectius de la primera fase d'un procés constructivista de l'aprenentatge ni la seva importància i relació respecte a les fases següents.

Només afegeix una nova dada : que en la sessió observada es barregen o interactuen simultàniament la primera fase (d'exploració d'idees prèvies) i la segona (d'introducció de nous punts de vista), perquè el mestre va aprofitant les idees que els alumnes van dient, per matisar-les i anar introduint noves idees sobre el tema.

En qualsevol cas, no són els alumnes els qui lliurement expressen i consensuen les seves idees, sinó que és el mestre qui dirigeix el diàleg i va seguint les idees correctes sobre el tema, qüestionant i deixant de banda aquelles altres que no són prou

clares i precises.

### - Proposta

En aquest darrer apartat, l'Alba proposa una forma diferent d'iniciar el tema, tal com havia indicat en l'anàlisi de l'observació. Una proposta que creu que pot motivar més als alumnes i que li permetria saber millor de cadascun d'ells, què és allò que en saben i si aquests coneixements previs són prou correctes i complets :

*"Personalment, hagués començat amb l'explicació (no lectura) d'una **llegenda**, procurant que aquesta fos el més ben feta possible (incorporant elements, personatges,...). Hagués intentat lligar aquest tema amb la celebració d'una **tradició** (per exemple, el Nadal). Tot això sense donar-li cap importància als alumnes.*

*En una primera sessió només els hagués explicat això. I en una segona sessió, els hagués adjuntat una fitxa amb les preguntes següents :*

1. Coneixes alguna llegenda ? Escriu-ne alguns exemples.
2. Coneixes alguna tradició ? Escriu-ne alguns exemples.
3. Quina relació creus que pot tenir la història amb la llegenda i la tradició ?
4. En què creus que es poden diferenciar la llegenda i la tradició ?
5. Altres coses que vulguis dir, que siguin importants i estiguin relacionades amb el tema

*Cal dir que en aquesta segona sessió, abans de passar-los la fitxa, els hagués explicat que no és cap examen ni res semblant per posar nota, sinó només una fitxa perquè jo pugui saber què en saben i si cal fer més èmfasi en uns aspectes o en uns altres."*

La proposta de l'Alba no qüestiona tant els objectius i continguts del tema (tal com els explica el llibre i els ha vist treballar per part del mestre), sinó que es centra únicament en iniciar-lo de manera que pugui ser més atractiu i ella pugui saber millor què en saben. És conscient que això significa destinar-hi més temps i per aquest motiu, planteja l'inici del tema en dues sessions en comptes d'una.

L'explicació d'una llegenda (no concreta quina), ben representada, acostuma a agradar més als alumnes que la seva simple lectura. I la seva relació amb una tradició com les festes de Nadal (conegudes per la majoria d'ells i a un mes vista de la seva arribada), pot motivar més la seva atenció pel tema que aniran a començar.

L'activitat de la segona sessió (la realització de la fitxa), li permet recollir informació de les idees sobre el tema de cadascun dels alumnes, tot i que pel redactat d'alguna d'elles (la 3a) puguin tenir dificultats per respondre-la. Oblida afegir que en el procés constructivista de l'aprenentatge és important que els alumnes puguin contrastar les seves idees entre ells, perquè siguin conscients que pensen coses diferents i ells mateixos s'adonin de la necessitat de consensuar les definicions

d'aquests dos conceptes.

La valoració final d'aquest treball de l'Alba va ser excel·lent (9 sobre 10), perquè va realitzar una descripció molt detallada de l'observació, va saber-ne analitzar els avantatges i els inconvenients d'iniciar un tema d'aquella manera i va concretar una proposta que li permet aconseguir millor els objectius de la primera fase d'un procés d'aprenentatge constructivista.

En la conclusió del treball, l'alumna mostra ser conscient de la importància de la detecció de les idees prèvies dels alumnes, per la incidència que aquestes han de tenir en el desenvolupament posterior del tema :

*"La realització d'aquest treball m'ha permès aprofundir en això que en diem els "coneixements previs". Sovint hem sentit a parlar d'aquest tipus de coneixements, però poques vegades els hem observat i treballat a fons. Gràcies a aquest treball, he pogut veure que treballar els coneixements previs no és només fer la típica pregunta "Què en sabeu de... ?", sinó observar què sap cada alumne d'un tema determinat, per així decantar l'explicació cap a un lloc o cap a un altre. En el moment que els ho preguntem i llavors fem la mateixa explicació que pensàvem fer, ja ens podem oblidar dels coneixements previs. Potser sí que serveix per tenir una idea sobre allò que en saben, però si aquest coneixement no l'utilitzem, no serveix per a res detectar-lo."*

Malgrat això, es pot observar que l'Alba continua tenint una concepció tradicional del paper del mestre, com a responsable d'"*explicar*" igualment la lliçó (amb o sense detecció d'idees prèvies).

#### **C1.4 Test del tema 2 (annex 4.4)**

En aquest test, l'Alba escriu breument que el model curricular que aplica el mestre, l'identifica més aviat amb el corresponent a l'ensenyament actiu, i alguns cops amb el model crític :

*"Bàsicament utilitza un model curricular d'ensenyament **actiu**. Fa que els alumnes participin i majoritàriament intenten poder experimentar amb tot allò que expliquen. A vegades utilitza un model curricular **crític**, ja que posa en situació de dubte als alumnes perquè siguin crítics i pensin solucions per ells mateixos. Tot i així, aquest model crític no és el predominant."*

La seva resposta coincideix amb la que havia indicat anteriorment en el Test del tema 1 (analitzat en el punt C1.2). Torna a referir-se a la participació dels alumnes en les classes de Coneixement del Medi Social i Cultural, i hi afegeix la importància de

l'experimentació, un tret característic del model curricular actiu. També fa esment al treball de les capacitats de reflexió i raonament, que també relaciona correctament amb el model crític. És possible que no hi hagi una coherència al voltant d'un únic model i que això li dificulti fer-ne una identificació més clara. Però en ambdues referències limita la seva identificació a un o dos trets estereotipats de cada model (allò que ha pogut observar), essent una anàlisi correcta però simple.

No té en compte altres elements importants que configuren cada model curricular, com les finalitats que persegueixen o els continguts que prioritzen. De fet, en el mateix test del tema 2, havia respost que encara no havia assolit totalment l'objectiu "*Posar exemples dels diferents models curriculars que hi ha en l'ensenyament de les ciències socials*", perquè encara s'havia d'acabar de repassar la bibliografia corresponent. Probablement això també l'hagi influït en la seva resposta.

### **Valoració del Primer període de Pràctiques, feta pel mestre (annex 2.6)**

En aquest primer informe d'avaluació, el mestre té en compte l'actitud i els coneixements aplicats per part de l'Alba, durant la seva primera estada intensiva a l'escola, corresponent a una setmana sencera a finals de setembre i un matí a la setmana durant tot el primer trimestre del curs.

Les dades assenyalades pel seu tutor, en Josep Miquel, són les següents :

1. Entre "Molt alt", "Alt", "Suficient" i "Insuficient", valora "**Molt alt**", el seu grau d'interès per :
  - Conèixer el funcionament pedagògic del centre
  - Preguntar i reflexionar amb la mestra d'aula sobre aspectes metodològics propis de l'especialitat d'Educació Primària
  - Col·laborar en tasques diverses d'àmbit escolar

En relació amb

- Coordinar-se amb el mestre en el disseny de la unitat de programació, afegeix després el següent comentari :

*"Hem començat a parlar de la Unitat de Programació justament en aquestes dates. De moment no tinc dades per avaluar aquest punt.*

*En general vol conèixer molt bé com treballem a l'escola."*

En l'apartat d'enumeració i valoració d'altres activitats realitzades, indica :

- *Substitucions puntuals d'alguna classe*
- *Acompanyament de sortides*
- *Treball de suport i correcció a l'aula, juntament amb el mestre (especialment matemàtiques)*
- *Assistència a les convivències de cicle mitjà*
- *Passar un exercici sobre la psicoreligiositat dels nens i nenes*

VALORACIÓ → MOLT BONA"

2. Valora la seva assistència i puntualitat a l'escola com a **"Suficient"** (indicant que no ha tingut cap absència) i assenyala una valoració final de **"Molt bona"** (la millor). Destaca positivament els següents aspectes :

*"Puntualitat, responsabilitat. Bona disposició per realitzar la feina. Té força recursos per conduir la classe. Discreció per no interferir en la tasca educativa del grup."*

I en la seva darrera observació, afegeix :

*"Sap apropar-se a la realitat del grup-classe i fins i tot als nens. Ells han viscut amb tota naturalitat la seva presència i les seves intervencions."*

Per les valoracions que el mestre fa en aquest informe d'avaluació de la practicant, tot fa pensar que l'entesa amb aquesta és i serà bona. De moment, només en remarca aspectes positius i no indica cap aspecte que hagi de millorar.

També per part de l'Alba hi ha una valoració molt positiva tant del mestre com de l'escola. En la primera entrevista que se li va fer, quan se li va demanar quines expectatives tenia davant les pràctiques d'ensenyament del darrer curs de Magisteri, va respondre :

*"Aquest any, perquè m'he trobat amb un bon mestre, me n'adono que no és gens fàcil ser bon mestre, que no és gens fàcil fer-ho bé..., perquè és molt... A veure, és bo creure que ho faràs bé, però és molt difícil... Perquè veig que té taules el mestre amb qui estic fent pràctiques. Que els altres anys potser no ho havia vist tant, que de la mínima... res, un soroll, treu d'allà el tema que vol. I que penso "Carai, a mi no se m'hagués acudit !"*

*Jo crec que no és gens fàcil, aquest any me n'estic adonant, que veig que és un bon mestre, però que també té molts moments de dir "I ara què faig ?" No és gens fàcil." [1 EA - 55 - A]*

D'aquest *"bon mestre"* n'aprecia especialment els recursos i les idees que té per treballar amb els alumnes. Unes estratègies d'ensenyament que ella creu que encara no domina suficientment, però que compte amb un curs pel davant per aprendre-les al costat d'un bon model.

## **C2 La seva intervenció en la pràctica :**

## **C2.1 Fase PRACTIVA :**

### **C2.1.1 Segona entrevista a l'alumna (primera proposta d'unitat didàctica)**

El divendres dia 8 de gener de 1999, un cop finalitzades les classes del primer quadrimestre, es va realitzar una segona entrevista a l'Alba en el mateix despatx de la facultat i amb una durada d'una hora i quaranta-cinc minuts. L'objectiu d'aquesta entrevista era conèixer quina proposta feia l'alumna, sobre la unitat didàctica de Coneixement del Medi Social i Cultural, que impartiria durant el mes de febrer en la seva aula de pràctiques.

Aquesta primera proposta va ser lliurada per escrit, amb un total de sis pàgines. En elles hi figuren els següents apartats : Objectius, Continguts, Activitats i Programació per sessions. La unitat didàctica té per títol "**Les comarques**" i va adreçada als alumnes de 4t de la seva aula de pràctiques.

L'Alba dirà en començar l'entrevista (i ho repetirà en diverses ocasions), que es tracta d'una proposta que *"potser no és prou pensada"*. No parla explícitament del marge d'autonomia que ha tingut a l'hora d'elaborar-la, però s'ha emmotllat al tema del llibre de text que el mestre tenia previst fer durant aquelles setmanes de febrer. Al llarg de l'entrevista, llegirà bàsicament la proposta que presenta per escrit.

En l'estudi d'aquesta primera proposta, s'analitzen i valoren a continuació els coneixements dels temes 1 i 2 de Didàctica de les Ciències Socials (realitzats anteriorment), que l'alumna ha utilitzat per començar a elaborar la seva proposta d'unitat didàctica. Una proposta que conté la major part dels apartats de qualsevol unitat didàctica, però sense raonar per què decideix uns determinats objectius o unes determinades activitats d'aprenentatge.

A continuació s'exposen i valoren els diferents apartats de la seva proposta :

#### **· Justificació**

Aquest és el primer punt que es demana que elaborin els alumnes de magisteri i que ella no ha realitzat ni tan sols comentat durant l'entrevista (comença directament amb els objectius). El fet de no plantejar-se prèviament quin és el valor educatiu d'un tema com "Les comarques", pot haver influït en una selecció dels seus objectius feta



més per inèrcia (seguint el que el mateix llibre de text ja treballa), que no pas fruit de la seva pròpia reflexió.

### **· Objectius didàctics**

L'Alba explica primer què és el que ha fet abans de començar-los a redactar :

*"M'he guiat bastant pel pistatxo [Currículum d'educació primària] i pel llibre que em va donar ell. N'he mirat d'altres però com que veig que ell més o menys el segueix, tot i que... Segueix els temes que hi ha, però no els fa a partir del llibre. Aleshores he pensat "Bé, fes el que hi ha al llibre, pots ampliar una mica però no treure'n res !"*

*Però el que he fet ha estat llegir els que hi havia en el pistatxo, molts. I a partir d'aquí, he buscat els que coincidien. Però els del pistatxo són molt generals, sobre les comarques de Catalunya... He mirat altres llibres, algunes guies didàctiques... però s'hi corresponien molt poc amb el llibre." [2 EA - 8 / 11 - A]*

A partir del primer nivell de concreció (Currículum d'Educació Primària), del llibre facilitat pel mestre i del que ella ha vist que feia en les classes de Coneixement del Medi Social i Cultural, l'Alba decideix fer com a mínim el que hi ha en el llibre de text dels alumnes, encara que normalment el mestre no el segueixi al peu de la lletra. Això condiona en bona part els objectius que pretén que assolixin els alumnes i que són els següents :

1. Saber situar Catalunya dins d'Espanya i d'Europa
2. Debatre i discutir raonadament la situació geogràfica de les comarques a Catalunya
3. Realitzar, interpretar i utilitzar plànols a gran escala
4. Utilitzar la recerca, per part dels alumnes, de diverses fonts
5. Conèixer les diferents comarques de Catalunya
6. Saber situar dins d'un mapa la majoria de les comarques catalanes
7. Conèixer i entendre què és el cap de comarca i el consell comarcal
8. Poder situar alguns caps de comarca dins de la comarca adient
9. Raonar les possibles classificacions per agrupar les comarques de Catalunya (divisió comarcal) i arribar a dues classificacions :
  - de muntanya, d'interior i de litoral
  - agrícoles i ramaderes, industrials i de serveis i turístiques
10. Fer referència a sector primari, secundari i terciari
11. Reconèixer les característiques més rellevants de la pròpia comarca
12. Posar en comú les característiques típiques d'algunes comarques
13. Fer referència als diferents dialectes
14. Respectar i valorar la diferència que pot existir entre diferents comarques
15. Respectar i valorar els diferents dialectes; no fer competència per veure quin és millor
16. Valorar la riquesa que aporta la diversitat comarcal
17. Pensar i discutir quines són les comarques més conegudes, per arribar a la classificació de províncies
18. Introduir el terme localitat
19. Plantejar preguntes referides al tema estudiat
20. Mantenir interès pel tema treballat
21. Adquirir una actitud respectuosa vers els companys, el mestre i l'assignatura
22. Aprendre a ser més crítics amb nosaltres mateixos abans de ser-ho amb els altres
23. Aprendre a respectar el torn de paraules
24. Mantenir un ordre en les converses
25. Ser responsable en el compliment de les normes bàsiques de convivència

- 26. *Apreciar la bona organització i presentació del propi material i treballs*
- 27. *Valorar i tenir cura del material de classe*

La mateixa alumna és conscient que el seu nombre potser és excessiu, tenint en compte el nombre limitat d'hores de la seva intervenció. Cal tenir present que els nou darrers (del 19 al 27) es refereixen a actituds generals, que no es treballen exclusivament en aquest tema, sinó també en d'altres i des d'altres assignatures.

D'altra banda, hi ha alguns objectius que han de millorar la seva redacció :

- En alguns casos, l'infinitiu utilitzat no concreta amb prou claredat quin aprenentatge ha de realitzar l'alumne ("Fer referència", objectius 10 i 13; "Introduir", objectiu 18);
- En altres, hi trobem un infinitiu previ al davant que es podria eliminar perquè hi sobra ("Saber situar", objectius 1 i 6; "Poder situar", objectiu 8), o bé dos infinitius que en realitat es poden considerar sinònims ("Debatre i discutir raonadament", objectiu 2);
- N'hi ha una parell (objectius 5 i 7) que utilitzen un infinitiu ("Conèixer"), que concreta poc què és el que els alumnes han de saber;
- I finalment, alguns es poden considerar bastant repetitius (objectius 14 i 16).

En l'anàlisi dels tipus d'objectius en relació als infinitius que utilitza, s'observa un predomini clar de la importància que l'Alba atorga al treball procedimental i actitudinal del tema, molt per sobre del domini de continguts de tipus factual i conceptual :

- *Fets i conceptes* (3) : "Conèixer" (2) i "Reconèixer";
- *Procediments* (15) : "Situat" (3), "Debatre" (2), "Realitzar", "Interpretar", "Utilitzar" (2), "Entendre", "Raonar", "Posar en comú", "Pensar", "Introduir" i "Plantejar preguntes";
- *Actituds i valors* (14) : "Respectar" (3), "Valorar" (4), "Mantenir interès", "Adquirir una actitud respectuosa", "Ser crític", "Mantenir un ordre", "Ser responsable", "Apreciar" i "Tenir cura";

· **Continguts**

La seva proposta és la següent :

*Fets i conceptes*

1. Tipus de comarques segons el paisatge i segons l'activitat econòmica predominant
2. La divisió comarcal
3. El cap de comarca i el consell comarcal
4. La localitat
5. Les províncies

*Procediments*

6. Manipulació de plànols
7. Recerca d'informació sobre les comarques
8. Confecció d'un mapa gegant de Catalunya
9. Realització de jocs a través del mapa
10. Formulació de definicions a partir del treball realitzat anteriorment
11. Plantejament de problemes, de preguntes i formulació de prediccions
12. Realització de fitxes
13. Ús del llibre de text

*Actituds, valors i normes*

14. Sentiment de pertinença a Catalunya
15. Interès per l'adquisició d'informació sobre les característiques més rellevants de les comarques, especialment la pròpia
16. Valoració dels serveis que ofereix la localitat que és el cap de comarca
17. Foment d'una actitud de valoració de la riquesa que representa la diversitat comarcal
18. Interès i respecte pels comentaris fets pels propis alumnes i pels mestres
19. Valoració de les intervencions i de les idees dels altres
20. Respecte pel torn de paraules
21. Esforç per mantenir un ordre en les converses
22. Valoració i cura del material de classe

En general es poden considerar ben redactats. Hi ha un major nombre de continguts referits a *procediments* i a *actituds valors i normes* (com en els objectius), però no tots els continguts tenen la seva correspondència amb els objectius. N'hi ha que sí, de forma clara (continguts 20, 21 i 22, amb els objectius 23, 24 i 27, respectivament), però d'altres no. Per exemple, es marcava diferents objectius en els quals era important situar un aspecte (situar Catalunya -obj. 1-, situar comarques -obj. 6- i situar caps de comarca -obj. 8-), mentre ara no apareix cap procediment de "*situació*" relacionat amb aquests objectius.

En relació als coneixements, les habilitats i les actituds que tracten els diversos continguts, no fa cap raonament de la seva proposta, que inicialment ja deia que seguiria el tema del llibre de text. Però l'Alba hi introdueix alguns canvis que tampoc justifica. Per exemple, el llibre tracta primer "*El municipi*" (ella en diu "*La localitat*") i la tracta més endavant). Ella afegeix un punt sobre "*Les províncies*" que el llibre no tracta... No raona el contingut que decideix seleccionar ni la seva seqüència, es limita a

enumerar-la tal com a ella li ha semblat.

### **· Avaluació inicial**

L'Alba no té elaborat encara cap exercici per detectar els coneixements previs que els alumnes tenen sobre aquest tema, però sí té clar com ho vol fer :

*"La primera sessió pensava que fos..., en mitja hora, voldria en 10 minuts posar clares les actituds que busco que els nens tinguin. És a dir, dir-los què pretenc, que ho tinguin molt clar des del començament, i després fer una avaluació inicial escrita... A veure, molt curta, individual, si pot ser en pla test, millor... De preguntes curtes..." [2 EA - 15-16 - A]*

La seva proposta està d'acord amb les conclusions del treball individual del tema 1 (instrument analitzat en el punt C1.3), en les quals considerava que la millor forma per dur a terme aquesta detecció era a través d'un exercici individual i escrit. Només així sap que pot obtenir informació més objectiva i de tots els alumnes. Cal que concreti quines són les qüestions que li interessa saber dels alumnes, en relació a l'estat inicial dels objectius que pretén que assoleixin.

### **· Activitats d'ensenyament-aprenentatge**

En el plantejament de les activitats d'aprenentatge d'aquesta unitat didàctica, té present dues experiències personals :

- D'una banda, el seu record de *les pràctiques d'ensenyament realitzades el curs anterior*, tal com explicarà en més d'una ocasió :

*"...Ah ! una altra cosa que no t'he comentat és que d'aquest mapa gegant, jo en faria les mateixes activitats en un full, totes igual. Perquè..., l'any passat em va passar; vaig intentar que... hi ha nens que no pots fer res perquè aquell està fent el tontet. Vull dir que no ho volen fer de cap manera. I l'any passat em va passar i dic "I ara què fan ? Doncs fes un exercici del llibre !", doncs no. No hi estic disposada perquè penso que encara que no facin això, han de fer el mateix però en un altre lloc. El que provoca més enrenou potser és que estiguin tots fent-ho, dotze persones fent-ho i que una..., que vulguis o no, parlen, fan... No m'importa que parlin però en el moment que un comença a cridar, a saltar per la classe, no. Li donaré el mateix en un full i que ho faci solet." [2 EA - 52-53 - A]*

*"Jo, a veure, l'any passat ho vaig fer. Primer dia, actituds que vull a classe, perquè... no les tenen clares eh !, per molt que els ho diguis... Sí que ho tenen clar, però no... No, i això, que l'any passat em va passar. Tenia unes activitats que estaven molt bé, que eren molt divertides, però en el moment que un nen s'estava passant molt, li deia "Ves al teu lloc i fes un exercici del llibre !", que no té res a veure amb el que estem fent. No té sentit ! En tot cas que faci el mateix però en un full. Per tant..." [2 EA - 58 - A]*

- I per altra banda, també té en compte *allò que veu fer del tutor que té enguany, com a mestre d'aquesta assignatura :*

"No, jo... A mi m'agradaria que l'explicació sobre què és el cap de comarca i el consell comarcal sortís d'ells. Però una cosa que em fa molta por és que en Josep Miquel [mestre] sap fer..., no se n'oblida d'allò que vol i els condueix cap on vol. Però... i si em porten ells cap on ells volen? Clar, és una cosa que em fa por, eh?" [2 EA - 88 - A]

"A l'onzena sessió, que posa "Sessió de dubtes i de repàs de tot el que hem fet. Mapa conceptual del llibre. Omplir buits resum", aquestes dues últimes estan en el llibre. I en Josep Miquel sempre, després de cada... No segueix el llibre, ara, hi ha un mapa conceptual de tot el que s'ha fet..., i després del mapa conceptual hi ha un resum, que has de posar buits, mirant el mapa conceptual. Ell sempre, sempre, sempre els ho fa fer. Aleshores, i... està bé, eh!, penso que és important perquè a més el títol és "Aprèn a estudiar" [2 EA - 99 - A]

Hi ha un aspecte de l'horari de les classes de Coneixement del Medi Social i Cultural, que li suposa una dificultat a l'hora de decidir què fer-hi :

"...També m'ha sigut molt difícil per trenta minuts, eh! Aquests trenta minuts, tenint en compte que tots dos, és a la primera hora del matí dels dimarts i dels dimecres, que perden un quart d'hora... És que no sé què fer amb aquest quart d'hora! Penso que no els aprofito prou! I clar, aleshores... són les úniques que no són seguides, perquè hi ha una hora i dues mitges hores... I m'ha sigut molt difícil per aquest motiu." [2 EA - 4 - A]

Concretament, la primera proposta d'unitat didàctica planteja sis activitats d'aprenentatge diferents. Primer presenta les idees que té sobre cadascuna d'elles i després les distribueix en una primera seqüència, que reconeix no tenir molt pensada. Són les activitats següents :

**1. MAPA GEGANT.** Probablement totes les activitats es treballaran amb mitja classe (12 o 13 alumnes), de forma que a l'aula hi haurà dos racons diferents. Un dels dos mapes estarà pintat en colors diferents segons la classificació de les comarques per l'activitat econòmica principal que s'hi realitza, i l'altre, segons la classificació del paisatge. Amb aquest mapa gegant s'hi podran realitzar diverses activitats :

- a)** Trencaclosques : construcció d'un mapa gegant amb el nom de les comarques i els caps comarcals (cada peça del trencaclosques és una comarca i el seu nom estarà enganxat amb velcro o glutag);
- b)** Posar el nom de les comarques : amb els mapes ja construïts, traurem els noms de les comarques i els hauran de tornar a posar a partir d'un joc de pistes;
- c)** Igual que el b) però sense les pistes;
- d)** Joc d'"Embolics" : amb el mapa sense el nom de les comarques, hauran de girar una fletxa que els dirà en quina comarca han de posar els peus i les mans (per exemple, posa el peu dret al Baix Camp i l'esquerre al Barcelonès; posa la mà dreta en una comarca de muntanya i el peu dret en una comarca que sigui turística...). Aquesta activitat anirà molt bé fer-la amb un grup reduït (6 o 7 alumnes) i pot servir com a activitat d'avaluació sumativa.

Totes aquestes activitats amb el mapa gegant tindran unes activitats paral·leles per als alumnes que no siguin capaços de realitzar-les en grup. Consistiran en fer el mateix però individualment i en un full de paper.

**2. Manipulació d'un plànol comarcal de Catalunya.** Per tenir-ne i veure'n un de real i aprendre a utilitzar-lo (un plànol per cada un o dos nens). L'activitat consistirà en observar i comentar entre ells diferents aspectes que trobem a l'hora d'interpretar un plànol (llegenda, escala i orientació).

**3. Joc d'ordinador sobre les comarques de Catalunya (?), a l'hora d'informàtica.**

**4. "Bingo" de les comarques, en dues fases :**

**a)** Primer es realitzaria en un cartró on tinguessin apuntades unes determinades comarques, amb el cap comarcal corresponent;

**b)** Després en el cartró només hi constaria el cap comarcal i a mida que anessin sortint les comarques, les haurien d'escriure correctament al costat del cap comarcal. Jo recolliria els cartrons i podria ser una activitat d'avaluació sumativa.

**5. Activitat de recerca.** Caldrà que els alumnes portin material de casa seva sobre les comarques, per compartir-lo amb els seus companys.

**6. Fitxes.** Extreptes del llibre de text o elaborades per mi.

I la proposta de la seva seqüenciació en 12 sessions, és la següent :

**1a sessió : dimarts, de 08:30 a 09:00 (30 minuts)**

- Deixar clares les actituds que busco per part dels alumnes (què pretenc i com ho pretenc)

- Activitat d'avaluació inicial, sobre els seus coneixements previs

- Deures : que portin de casa material sobre les comarques

**2a sessió : dimecres, de 08:30 a 09:00 (30')**

- Primer contacte amb les comarques, a partir de l'intercanvi del material que hagin portat els mateixos alumnes

- Deures : observació d'un mapa comarcal que tinguin a casa i que comptin quantes n'hi ha (proporcionar-ne un de petit a qui no en tingui)

**3a sessió : dijous, de 09:00 a 10:00 (1 hora)**

- Segona activitat

- Coneixement de les comarques catalanes a partir de la realització d'un trencaclosques gegant de Catalunya (es farà en dos grups a la mateixa aula). Els alumnes tindran una mapa comarcal penjat a la classe que els ajudi.

**4a sessió : dimarts, de 08:30 a 09:00 (30')**

- Observació dels mapes realitzats el dia anterior :

- Per què estan pintats diferent? Què volen dir els dos noms que hi ha ?

- Formulació d'hipòtesis en petits grups

**5a sessió : dimecres, de 08:30 a 09:00 (30')**

- Explicació de la classificació comarcal

- Buidatge per grups de les comarques que pertanyen a muntanya, interior i litoral, i les que són agrícoles i ramaderes, industrials i de serveis i turístiques.

- Deures : realització d'alguna fitxa

**6a sessió : dijous, de 09:00 a 10:00 (1 hora)**

- Repàs de la classificació de les comarques

- Explicació del cap de comarca i del consell comarcal

- Activitat 1b) : posar nom a les comarques (si hi ha temps)

- Deures : realització d'alguna fitxa

**7a sessió : dimarts, de 08:30 a 09:00 (30')**

- Activitat 1b o 1c

- Deures : realització d'alguna fitxa

**8a sessió :** **dimecres, de 08:30 a 09:00 (30')**  
- Bingo, a)

**9a sessió :** **dijous, de 09:00 a 10:00 (1 hora)**  
- Plantejament d'un tema i debat :  
"Diferències entre comarques, és bo o no ?"  
- Deures : realització d'alguna fitxa

**10a sessió :** **dimarts, de 08:30 a 09:00 (30')**  
- Joc d'"Embolics"

**11a sessió :** **dimecres, de 08:30 a 09:00 (30')**  
- Sessió de dubtes i de repàs de tot el que hem fet  
- Mapa conceptual del llibre  
- Resum del llibre (exercici d'omplir buits)

**12a sessió :** **dijous, de 09:00 a 10:00 (1 hora)**  
- Avaluació sumativa a partir d'una fitxa (45 minuts)  
- Bingo, b) (15 minuts)

L'Alba manifesta en iniciar l'entrevista, que aquest és l'apartat que té més "penjat" de tots. A mesura que presenta cada activitat, expressa en alguns casos que encara ha d'elaborar-les molt més o bé que no n'està gaire convençuda de com les ha plantejat. Per exemple, sobre la realització de :

**- fitxes :**

*"...essent sincera, tampoc me les he acabat de plantejar del tot aquestes activitats. N'hi ha unes que sí que me les he pensat molt ! La del mapa, per exemple..., hi he estat donant-li voltes, però després les altres he dit "Mira, ara tinc exàmens..." Però de fitxes no n'he posat perquè me les vull pensar i vull fer-les a consciència. Per tant, estan molt a l'aire..." [2 EA - 38 / 40 - A]*

**- el joc d'"Embolics" :**

*"...si un alumne posa la mà en un lloc equivocat, encara no sé què fer..., perquè tampoc no ho he acabat de pensar..." [2 EA - 63 - A]*

**- un bingo sobre les comarques :**

*"Després, aquesta activitat tampoc no m'acaba de convèncer, eh !" [2 EA - 75 - A]*

Segons el que ella ha pogut veure, recorda què estan acostumats a fer els alumnes i considera si val la pena que també ho aprofiti. Però no es limita a plantejar activitats segons el que ella ha vist que acostumen a fer. No segueix exactament la mateixa seqüència d'activitats tal com la planteja el llibre de text. Fins i tot hi afegeix

alguns continguts nous, que ella considera importants. Per exemple, la presentació dels elements que faciliten la interpretació de qualsevol plànol (llegenda, escala i orientació) :

*"En l'activitat núm. 2 "Manipulació d'un plànol comarcal de Catalunya"... , jo els en donaré un a la tercera sessió, perquè a partir d'aquest plànol (que el tinguessin a mà), explicaré a grans trets com és plànol. Que hi ha una llegenda, que sempre hi ha l'escala i on és el nord, el sud..., només aquestes tres coses ! Això just abans de fer el plànol, abans de fer el puzzle, perquè clar, si el fan i no tenen en compte res de tot això no té sentit... Però també una pinzellada, perquè tot això no hi és en el llibre. Ho he de donar així perquè en vuit hores tampoc hi ha més temps" [2 EA - 17 - A]*

Analitzant la seva proposta d'activitats d'aprenentatge, s'observa que l'objectiu principal que pretén treballar amb els alumnes (i ella ho reconeix), és que aquests :

- sàpiguen el nom de les comarques i les seves respectives capitals (no de totes);
- sàpiguen situar-les en un mapa comarcal;
- i sàpiguen quin paisatge tenen i quina és l'activitat econòmica principal que desenvolupen.

I una vegada ha introduït aquests continguts, destina la major part d'activitats a jocs diversos (joc d'"Embolics", joc d'ordinador, bingo...), que tenen com a objectiu bàsic consolidar la memorització d'aquests coneixements.

No hi ha una reflexió prèvia sobre l'objectiu principal d'un tema fonamentalment descriptiu, ni relaciona aquest plantejament amb un model curricular determinat o analitza la tipologia de textos predominant en el llibre de text. És a dir, no estableix cap relació explícita amb coneixements que s'han treballat anteriorment des de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials.

Però sí que introdueix un parell d'activitats (una formulació d'hipòtesis i un debat), que no raona per què les proposa, però que li poden permetre anar més enllà d'uns exercicis que desenvolupin únicament el pensament memorístic i reproductiu dels alumnes. Encara no té decidit el problema a tractar en el debat, però és una activitat que ha de permetre el raonament i l'expressió d'opinions dels alumnes.

En els apartats d'objectius i continguts, s'observa un predomini del treball de procediments i actituds i valors. Però la proposta d'activitats planteja una unitat didàctica en la qual el paper de la mestra és sobretot de guia d'exercicis que els alumnes han d'executar. Aquests observen, construeixen, manipulen, juguen..., però no es pot dir que es tinguin en compte els seus interessos sobre el tema. Només se'ls plantegen jocs com a simple estratègia de motivació.



Com a conclusió, l'Alba relaciona poc els coneixements que s'han anat treballant des de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials i la programació de la seva unitat didàctica sobre "Les comarques". Sembla actuar i prendre decisions al marge dels aspectes que s'han analitzat en les classes i que hauria de tenir més en compte.

Ella diu en l'entrevista, que ha plantejat les activitats "que se li anaven acudint" i que la seqüència per sessions "és molt provisional". Probablement, això fa que no es mostri molt convençuda de la seva pròpia proposta :

*"...estic pensant que quan arribi a l'escola i li digui [al mestre] "Vull fer això !", em dirà "Apa aquí !" Però no ho sé, eh !... També em dirà "Massa activitats en grup !", potser, eh ! Jo crec que la seva resposta serà aquesta. I ho sé, eh ! Perquè ell en fa però no en fa tantes ! I potser té raó perquè de fet d'individuals n'hi ha molt poques ! No ho sé, ara estic en un punt que... ho trencaria tot i ho tornaria a fer!" [2 EA - 114 - A]*

Fins i tot, quan en l'entrevista se li plantegen alguns interrogants que l'ajudin a madurar la seva segona proposta i se li pregunta què en pensa, respon :

*"Penso que ho he fet molt malament" [2 EA - 115 - A]*

És conscient que li manca raonar i concretar més els diferents apartats de la unitat didàctica (la justificació, les activitats d'aprenentatge, l'avaluació...). Finalment, afegir que hi ha un aspecte de la seva intervenció que la preocupa, relacionat amb l'atenció que ha de donar a un alumne sobredotat de la seva aula de pràctiques :

*"...a mi aquest alumne em fa molta por, perquè no fa ni cas i quan s'enfada es fot a cridar, però histèric. És una passada ! Algun cop a mi se m'ha rebotat perquè..., no ho sé, coses que a vegades diu "Puc fer això ?" i jo li dic "No, ara no és el moment !". O que el mestre està explicant, i ell "Alba, puc fer això ?", però cridant eh ! "Alba puc fer això ? Alba puc fer això ?", és brutal. Jo no sé què faré però..., però em fa por !*

*El problema és que clar, no està acostumat a que li donin més feina. Perquè amb en Josep Miquel, parlant d'això, diu "No, no, és que a mi la feina no m'importa !", saps !... Ell creu que és una qüestió d'actituds..*

*I jo és que, de veritat, no sé què fer ! Mira que amb el mestre quan s'enfada, s'enfada ! I aquest s'enfada i es rebot. Al principi..., jo em quedava que no sabia pas què fer. I ara encara ha aconseguit que sí, eh !, que li fa cas. No sempre, però... Déu n'hi do, de principi de curs a ara..., molt bé. Però clar, amb el mestre, eh ! Ve un altre profe i se li tira al damunt" [2 EA - 125 / 128 - A]*

## **C2.1.2 Tercera entrevista a l'alumna (segona proposta d'unitat didàctica)**

El divendres dia 29 de gener de 1999, havent finalitzat els exàmens corresponents al 1r quadrimestre i a punt per iniciar l'estada intensiva de pràctiques, es va realitzar una tercera entrevista a l'Alba, en el mateix despatx de la facultat i amb una durada d'una hora i mitja.

L'entrevista tenia com a objectiu principal conèixer les modificacions que l'alumna havia introduït respecte a la primera proposta d'unitat didàctica, que havia presentat en l'entrevista anterior. Es tractava també de veure fins a quin punt incorporava coneixements treballats des de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials i quins raonaments en feia.

La segona proposta sobre el tema "**Les comarques**", també va ser lliurada per escrit, amb una extensió d'onze pàgines, repartides en els apartats següents :

- 1r apartat De tres pàgines, on s'especifiquen breument tots els punts de la programació : Justificació, Objectius, Continguts i Activitats d'Aprenentatge i d'Avaluació, a més a més dels Materials i recursos, i unes Observacions;
- 2n apartat De cinc pàgines, amb tres exercicis que l'Alba vol realitzar amb els alumnes : l'Avaluació inicial, una fitxa i l'Avaluació sumativa o prova final del tema;
- 3r apartat De tres pàgines, amb el calendari i la programació prevista per a cadascuna de les 12 sessions.

Abans de fer una anàlisi i una valoració dels apartats d'aquesta segona proposta, i tenint en compte el contingut de la tercera entrevista, es pot confirmar d'entrada que l'Alba ha concretat la justificació del valor educatiu de la seva unitat didàctica i ha elaborat uns materials de treball, que abans no tenia.

Ha avançat en la seva elaboració, però molt condicionada per les orientacions que li ha donat el mestre de l'aula de pràctiques, a partir de la revisió que li va fer de la seva primera proposta. Unes orientacions que han suposat bàsicament una retallada tant dels continguts com de les activitats que ella pretenia treballar i que ella es veu

bastant obligada a seguir :

*"...m'ho raona, però clar, m'acaba dient "Tu fes el que vulguis !". Home "Tu fes el que vulguis !" després de tirar-m'ho tot per terra, no faré el que voldré ! [3 EA - 181 - A]*

Segons el que ella mateixa explica en l'entrevista, aquestes orientacions són :

- que un dels *objectius bàsics* en finalitzar la seva intervenció, és que els alumnes de 4t memoritzin **el nom de 20 comarques** (la meitat, aproximadament) i les sàpiguen situar en un mapa comarcal (les 20 que ella cregui que s'han d'aprendre, al mestre ja li semblen bé) [3 EA - 4-7 / 33 - A] ;
- que no és necessari que s'aprenquin tots **els noms dels caps de comarca**, només els cinc o sis que ella esculli [3 EA - 68 - A] ;
- que es presentin **les funcions del cap de comarca**, però no es tracti encara el consell comarcal [3 EA - 71 - A] ;
- que no cal veure **les característiques típiques d'algunes comarques**, que es centrin només en la pròpia (el Barcelonès) [3 EA - 85 - A] ;
- que no introdueixi encara la divisió comarcal segons el seu **paisatge** (muntanya, litoral i interior) i segons la seva **activitat econòmica** principal (primari, secundari i terciari), tal com ho fa el llibre de text, perquè ja es tractarà a 5è (el curs següent) i ara seria molt difícil d'entendre-ho per part d'aquests alumnes [3 EA - 15 - A]. Ella és conscient que disposant només de vuit hores, probablement la seva primera proposta d'activitats era excessiva, però discrepa d'algunes opinions del mestre :

*"Sobre els sectors primari, secundari i terciari va dir que "Home, que si entrem aquí, que això és molt profund i que no". Però a veure, jo no volia entrar en profunditat, només introduir-ho. Ell em va dir que tot això ho podria incloure com a nova terminologia, de manera que ho nomenés. Però encara ho trobo més absurd perquè si jo en parlo i els nens es queden sense saber què és..., no entendran res..., però bé.*

*També em va dir que era molt difícil que els nens entenguessin si són de muntanya, d'interior i de litoral ! M'ho plantejo que sigui difícil, no ho crec. D'acord que potser les dues classificacions no calien, però si són de muntanya, d'interior i de litoral no és difícil per a uns nens de 9 anys, al meu parer. Jo crec que no, jo crec que ho haguessin entès perfectament..." [3 EA - 49-50 - A]*

- i que a més a més, en l'apartat dels continguts de procediments de la unitat didàctica, hi afegís *"Subratllat del més important, lectura atenta i comprensió"*, idea que l'Alba no comparteix, tot i que encara no té decidit quin ús farà del llibre

de text :

"Subratllat ?, jo no penso subratllar res, per tant fora. És veritat ! A veure, com puc subratllar alguna cosa del llibre ? Què ? La definició de comarca ? No cal, home ! És veritat..., si el que explica el llibre no té res a veure amb això, per què l'he d'utilitzar ?..."

Potser un dia, per llegir la definició... A veure, el que vull és que a la definició hi arribin ells, de què és una comarca. Però potser quan ells ho hagin dit, els diré "Va, anem a llegir què posa el llibre !" O potser no, eh ! Potser els ho dic jo i prou. No ho tinc clar encara. Però si l'utilitzo serà per això i per res més. En principi el llibre no l'utilitzaré..., el mapa, l'únic..." [3 EA - 99-101 - A]

A continuació s'analitza i valora cada apartat de la segona proposta, tenint en compte les modificacions efectuades respecte de la primera proposta.

### · **Justificació**

En la primera proposta no feia cap reflexió sobre el valor educatiu de l'aprenentatge del tema de "**Les comarques**", mentre ara escriurà el següent :

"Les comarques es troben en la nostra vida diària, són properes i és quasi impossible no sentir-ne a parlar. És important que els alumnes entenguin que formen part d'una col·lectivitat molt més àmplia que la de la seva pròpia ciutat i que reconeixin la seva pertinença a Catalunya. Cal que els alumnes coneguin la realitat on viuen i se sentin identificats com una part d'aquesta.

També -relacionat amb el debat- és important transmetre una actitud de tolerància vers els altres, ja que en un mateix territori som molts i diferents, i tots podem aprendre de tots !"

Després, en l'entrevista, exposarà el criteri que ha seguit a l'hora d'escollir les vint comarques que vol treballar amb els alumnes :

"Les vint que he triat són la pròpia, les que envolten la pròpia, totes les litorals i totes les que limiten amb França :

- **la pròpia** l'he escollida perquè hi viuen i l'han d'aprendre. Per a mi, si és la seva l'han d'aprendre;

- **les que l'envolten**, doncs perquè potser molts nens en comptes de viure a Barcelona viuen a les rodalies;

- **les litorals** perquè segurament..., no ho sé, és... potser és equivocada eh !, però penso que potser les coneixen més perquè a l'estiu van a la platja, perquè hi tenen una casa a fora... Gairebé tots hi tenen una casa i les he escollides per això, perquè potser les tenen més properes i perquè potser n'han sentit a parlar més !

- **i les que limiten amb França**, perquè potser no són tan conegudes, no les coneixen tant..., potser sí, d'anar a esquiar, però potser no tant. I perquè és el pas a un altre país i... potser els crida més l'atenció ! I perquè són molt diferents, de muntanya i de costa. I en total són vint." [3 EA - 28-32 - A]

L'Alba raona els motius pels quals ella creu que aquest tema té importància perquè sigui treballat a l'escola, però sense anar més enllà. És a dir, no reflexiona sobre per què ella considera important que els alumnes "entenguin que formen part d'una col·lectivitat molt més àmplia que la de la seva pròpia ciutat i que reconeixin la seva pertinença a Catalunya". Tampoc diu res sobre si la forma com ella planteja

treballar el tema és la millor per aconseguir aquests propòsits, que ben segur no es limiten a una simple memorització de noms.

### **· Objectius didàctics**

Les modificacions introduïdes estan d'acord amb les orientacions donades pel mestre. Per tant, dels 27 objectius de la primera proposta, se n'han suprimit 13 (per exemple, els referits a la divisió comarcal segons el paisatge o l'activitat econòmica); 7 objectius s'han mantingut gairebé idèntics; 6 objectius s'han modificat parcialment, per delimitar més concretament l'objecte d'aprenentatge; i se n'ha afegit 1 de nou. Així han quedat els objectius (entre parèntesi s'indiquen les modificacions realitzades i la numeració de la primera proposta) :

- (1) **1. Situar Catalunya en un mapa d'Espanya, d'Europa (i del món)**
- (4) **2. Utilitzar la recerca de diverses fonts**
- (5) **3. Conèixer (algunes) comarques de Catalunya (: la pròpia, les que limiten amb la pròpia, les litorals i les que limiten amb França (20))**
- (6) **4. Situar en un mapa de Catalunya les comarques (abans esmentades)**
- (7) **5. Entendre què és (i per a què serveix) el cap de comarca**
- (NOU) **6. Posar exemples dels serveis que ofereix el cap de comarca**
- (8) **7. Situar (els cinc) caps de comarca, (de la comarca pròpia i de les que limiten amb ella)**
- (11) **8. Reconèixer les característiques més rellevants de la pròpia comarca (: clima, activitat econòmica predominant, paisatge, llengua, nombre d'habitants i festes tradicionals)**
- (12) **9. Posar en comú característiques comunes i diferents de comarques que ja coneguin**
- (14) **10. Respectar i valorar la riquesa que aporten les diferències entre comarques**
- (20) **11. Mantenir interès pel tema treballat**
- (21) **12. Adquirir una actitud respectuosa vers els companys, el mestre i l'assignatura**
- (24) **13. Mantenir un ordre en les converses**
- (25) **14. Ser responsable en el compliment de les normes bàsiques de convivència**

Segons la tipologia dels objectius, es poden classificar en :

- *Fets i conceptes* (2) : "Conèixer" i "Reconèixer";
- *Procediments* (7) : "Situar" (3), "Utilitzar", "Entendre", "Posar en comú", "Posar exemples";
- *Actituds i valors* (6) : "Respectar", "Valorar", "Mantenir interès", "Adquirir una actitud respectuosa", "Mantenir un ordre", "Ser responsable";

Observem que tot i continuar predominant els objectius de tipus procedimental i actitudinal, ambdós tipus han tingut una significativa retallada respecte de la primera proposta. No només en el seu nombre (els procedimentals han passat de 15 a 7, i els

actitudinals de 14 a 6), que en part és comprensible perquè eren excessius en relació a la durada de la seva intervenció, sinó sobretot perquè s'eliminen uns infinitius que es referien a capacitats importants per al desenvolupament del pensament crític i reflexiu dels alumnes (debatre, raonar, pensar, ser crític,...).

No obstant, cal tenir en compte que aquesta segona redacció dels objectius no és del tot completa, perquè l'Alba continua mantenint -per exemple- un debat com a activitat d'aprenentatge, que no hi surt reflectit.

### **· Continguts**

Les modificacions introduïdes en els objectius també repercuteixen en la segona proposta dels diferents tipus de continguts, que queden de la manera següent:

#### *Fets i conceptes*

1. La localitat
2. La comarca
3. El cap de comarca : serveis que ofereix
4. Introducció al consell comarcal

#### *Procediments*

5. Manipulació de mapes i del globus terraqüi
6. Recerca d'informació sobre les comarques
7. Confecció d'un mapa gegant de Catalunya
8. Memorització de les comarques i capitals abans esmentades (pròpia i rodalia)
9. Realització d'un debat
10. Formulació d'hipòtesis en les definicions que planteja el tema
11. Plantejament de dubtes i preguntes
12. Realització de fitxes
13. Ús del llibre de text (Subratllat del més important, lectura atenta i comprensió)

#### *Actituds, valors i normes*

14. Sentiment de pertinença a Catalunya
15. Interès per l'adquisició d'informació sobre el tema treballat
16. Valoració dels serveis que ofereix el cap de comarca
17. Interès i respecte pels comentaris fets pels propis alumnes i pels mestres
18. Valoració de les intervencions i de les idees dels altres
19. Respecte pel torn de paraules
20. Valoració i cura del material de classe

Com es pot comprovar, s'han suprimit els continguts de fets i conceptes referits a la divisió comarcal segons el paisatge i segons l'activitat econòmica principal, així com el punt relacionat amb les províncies. En els procediments exposa més una enumeració de les activitats d'aprenentatge i dels materials que utilitzarà, que no pas les capacitats que pretén desenvolupar a través dels mapes, del debat, de les fitxes o del llibre de text. Finalment, en l'apartat dels continguts actitudinals ha mantingut pràcticament els que ja figuraven en la primera proposta i que majoritàriament (5 dels 7

continguts) es refereixen a aspectes que no són exclusius d'aquesta unitat didàctica sinó comuns d'altres temes i àrees curriculars.

### ***· Avaluació inicial***

En aquesta segona proposta concreta les preguntes del test individual sobre aspectes que treballaran durant la unitat didàctica i que són les següents :

Assenyala amb una creu la resposta que creguis que és correcta :

- 1/ Quin dels següents noms pertany a una comarca :  
a. Barcelona    b. Val d'Aran    c. Catalunya    d. Itàlia
- 2/ Catalunya es troba situada dins de...  
a. Espanya    b. El Gironès    c. Europa
- 3/ En un mapa hi ha de constar :  
a. La llegenda, la tradició i l'escala  
b. La tradició, la història i el mite  
c. L'escala, l'orientació i la llegenda
- 4/ El planisferi és...  
a. Un mapa del món pla  
b. Un mapa qualsevol  
c. Una esfera plana
- 5/ Una bola del món és...  
a. Una pilota amb el dibuix del món  
b. Una simulació del món, molt, molt reduïda  
c. Una mentida del món
- 6/ Quin dels següents noms correspon a un cap de comarca :  
a. Barcelona  
b. Baix Camp  
c. Andorra
- 7/ Saps a quina comarca vius ? ESCRIU-NE EL NOM.
- 8/ Totes les comarques tenen les mateixes característiques ?  
Tant si respon que sí com si respon que no, explica per què ho creus així.

A l'Alba se li recomana que modifiqui el redactat d'algunes preguntes i respostes (com la 2a i la 3a), perquè siguin més clares. I també que variï el tipus de preguntes (la majoria només es responen posant una creu), introduint algun mapa en el qual hagin de situar el nom d'alguna comarca, tenint en compte que en diversos objectius pretén treballar la ubicació correcta d'aquests topònims.

Amb aquest test inicial (a excepció de l'última pregunta), bàsicament només podrà detectar si els alumnes tenen clars o no uns determinats conceptes. Només en la

darrera (de redactat ambigu), se'ls demana que raonin la seva resposta.

### · **Activitats d'aprenentatge**

Les activitats estan d'acord amb les orientacions donades pel mestre tutor. Respecte a les activitats de la primera proposta, les manté totes igual, però suprimint dos dels jocs que havia previst inicialment (el joc d'"Embolics" i el joc d'ordinador). La resta queden de la forma següent :

1. **Recerca d'informació.** Caldrà que els alumnes portin materials de casa seva sobre les comarques, per compartir amb els seus companys;
2. **Situació de Catalunya** dins d'un planisferi i dins d'un mapa polític d'Europa;
3. **Construcció d'un mapa gegant** de les comarques de Catalunya. Els alumnes hauran de col·locar les peces del trencaclosques, que es correspondran només amb les vint comarques que s'hauran d'aprendre;
4. **Resolució de diferents fitxes** dissenyades pel mestre en relació amb el tema;
5. **Debat**
6. **"Bingo" de les comarques**, en dues modalitats :
  - a. El cartró que tindran els alumnes estarà compost per un mapa de Catalunya amb els noms de les comarques i les capitals que s'han d'aprendre. I s'aniran dient els noms, d'un en un.
  - b. El cartró estarà compost per un mapa en el qual hi hauran delimitades algunes comarques però no hi hauran els noms (ni de les comarques ni de les capitals que s'han d'aprendre), que ells hauran d'anar anotant.

L'Alba dirà en començar la tercera entrevista, "*...gairebé totes les meves activitats van encaminades a que s'aprenquin la meitat de les comarques de memòria i alguns caps de comarca*" [3 EA - 7 - A] (que és el que vol el mestre). Però ella fa un esforç per no limitar la seva intervenció a la consecució d'un objectiu que considera massa simple. Per aquest motiu, intenta implicar als alumnes en la recerca d'informació i fer una presentació del tema més contextualitzada tant en el fons com la forma. És a dir, situant primer les comarques en contextos espacials més amplis i també introduint o recordant els elements que han d'integrar qualsevol representació de l'espai (la llegenda, l'escala i l'orientació).

En relació amb les fitxes que realitzaran els alumnes, diu que les té pensades però encara no les té fetes. Només una **fitxa** que han de fer en grup, sobre les *característiques de la pròpia comarca* (el Barcelonès), en la qual hauran de cercar unes informacions a partir d'un material que ella mateixa els facilitarà. Les característiques són :

- Nom de la comarca :
- Cap de comarca :



- Altres poblacions importants de la comarca :
- Nombre d'habitants :
  
- Activitat econòmica predominant (agricultura, ramaderia, indústria, serveis, turisme...) :
- Serveis que s'hi poden trobar (hospitals, escoles, mercats...) :
  
- Clima :
- Paisatge (de muntanya, d'interior, de costa) :
  
- Variant dialectal :
- Festes típiques :

La informació que han de buscar i anotar els alumnes, són dades bàsicament descriptives de geografia política, econòmica, física i cultural. No ha pensat en la possibilitat de plantejar als alumnes, una reflexió sobre els principals problemes de la seva comarca, a nivell mediambiental per exemple.

En relació amb el **debat** que els vol plantejar, diu :

*"No he sabut com plantejar el tema de forma problemàtica.... No ho sé, hi he posat un debat i el tema que he escollit..., a mi m'agrada eh ! He escollit, a veure, mitja classe que se situi dient "Els de Barcelona som els millors !", i l'altra mitja classe que se situi dient que no, que "A veure, que a Catalunya hi ha moltes comarques i que totes tenen coses bones !". Que uns vagin en contra i els altres a favor ! Però... no ho sé !*

*A mi quan em va dir que les han de memoritzar, d'acord que puc fer activitats que estiguin bé, que s'ho passin bé, però si la finalitat és memoritzar-les... Jo potser la meua finalitat no seria aquesta, però clar, tampoc sabia com plantejar les comarques d'una altra manera...*

*El tema que proposaré serà aquest, eh !, uns que defensen "Els de Barcelona som els millors !" i els altres no, "Els de Barcelona són bons però els altres també !".*

*Deixaré una sessió d'aquelles de mitja hora perquè ho preparin, i la següent d'una hora, no tota l'hora però sí mitja hora, per fer el debat. [3 EA - 12/98 - A]*

Fa una valoració positiva de l'activitat del debat en si, per les capacitats que permet treballar amb els alumnes. Però té dificultats per plantejar-los un problema rellevant sobre "Les comarques" i que pugui ser d'interès i comprès per part dels alumnes de 4t. Probablement perquè es tracta d'una unitat didàctica amb un enfocament molt descriptiu dels coneixements que s'han d'aprendre.

### **· Activitats d'avaluació**

L'Alba aposta per una avaluació continuada al llarg de la seva intervenció. Amb una *avaluació inicial* de detecció de coneixements previs, una *avaluació formativa* durant les sessions (a partir de les activitats que cada dia s'aniran portant a terme a l'aula), i una **avaluació sumativa** individual sobre els continguts treballats. Les qüestions que se'ls planteja per escrit en aquest exercici final, són les següents :

1/ Situa Catalunya dins d'un mapa d'Europa [mapa mut que se li facilita]

- 2/ Relaciona els noms d'una columna amb els de l'altra columna :
- |                   |   |                           |
|-------------------|---|---------------------------|
| Barcelonès        | . | · Sabadell                |
| Baix Llobregat    | . | · Mataró                  |
| Vallès Occidental | . | · Barcelona               |
| Maresme           | . | · Sant Feliu de Llobregat |
| Vallès Oriental   | . | · Granollers              |
- 3/ Explica per què els mapes :
- s'han de fer a escala
  - han de tenir una llegenda
  - han de tenir una orientació
- 4/ Situa les següents comarques dins d'un mapa comarcal de Catalunya [*mapa que se li facilita*] :
- Alt Empordà, Alt Urgell, Baix Camp, Baix Ebre, Baix Empordà, Baix Llobregat, Baix Penedès, Barcelonès, Cerdanya, Garraf, Garrotxa, Maresme, Montsià, Pallars Sobirà, Ripollès, Selva, Tarragonès, Val d'Aran, Vallès Occidental i Vallès Oriental.
- 5/ Per què creus que els caps de comarca han d'estar ben comunicats ?
- 6/ Posa un V o una F, segons siguin veritat o fals les següents frases :
- a. La localitat més important d'una comarca rep el nom de cap comarcal, cap de comarca o capital de comarca \_\_\_\_
  - b. Una comarca està formada sempre per quatre pobles i dues ciutats \_\_\_\_
  - c. Catalunya està dividida en quaranta-una comarques \_\_\_\_
  - d. La comarca del Barcelonès té un clima molt fred a l'hivern i molt plujós a l'estiu \_\_\_\_
  - e. El cap de comarca del Maresme és Barcelona \_\_\_\_
  - f. Catalunya es troba situada dins d'Europa \_\_\_\_
- 7/ T'agrada viure a la teva comarca ? Per què ?

Com es pot observar, es tracta d'unes preguntes que pretenen obtenir bàsicament una informació objectiva sobre el nivell de memorització dels continguts tractats en la unitat didàctica (preguntes 1, 2, 4, 6), mentre en les preguntes 3, 5 i 7, se'ls demana un raonament que demostrin el seu nivell de comprensió.

L'última pregunta té relació amb el tema que s'haurà plantejat en el debat. Per fomentar una major autoreflexió i autocrítica dels alumnes, hauria sigut millor demanar-los que exposessin els avantatges i els inconvenients de viure en la seva comarca, i així evitar caure en respostes probablement més subjectives.

**- Altres aspectes que inclou en la segona proposta :**

**- Materials i recursos**

- Llibre de text (*Projecte Terra, de l'editorial Cruïlla*)
- Fitxes fotocopiades, d'elaboració pròpia
- Planisferi mural i globus terraqüi
- Mapes polítics murals de Catalunya, d'Espanya i d'Europa
- Mapa gegant de Catalunya (*trencaclosques comarcal*)

- Pissarra
- Paper d'embalar, airon-fix, retoladors, colors..

**- Estratègies i dinàmica**

- Alternar jocs relacionats amb el tema
- Proposar un debat

**- Nova terminologia**

- Llegendes, escala i orientació (punts cardinals)
- Cap de comarca
- Consell comarcal
- Diversitat comarcal
- Sector primari, secundari i terciari
- Dialectes

**- Observacions**

- Cal delimitar molt clarament les dues mitges hores de 08:30 a 09:00 (les notes a l'agenda i els comentaris al tutor es faran després directament amb ell);
- És important assenyalar que aquesta unitat de programació està feta sense tenir en compte les idees prèvies dels alumnes ni els imprevistos que puguin sorgir, per la qual cosa s'anirà retocant quan calgui fer-ho.

Com podem observar, l'Alba fa un esforç per tenir en compte tots els elements de la seva intervenció, fent atenció als materials que utilitzarà, la terminologia que introduirà i el temps que disposarà, especialment els dos dies de la setmana que només tindrà mitja hora de classe. El que no té especificat amb detall és la metodologia que pensa seguir, el paper que ella tindrà com a mestra i el que tindran els alumnes durant les seves classes.

Té més clar quines són les activitats que vol dur a terme i quan les farà (com mostra a continuació la seva seqüència). Però no fa una reflexió prèvia sobre com s'han de fer, no teoritza la seva intervenció relacionant-la amb coneixements treballats des de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials. La seqüència prevista per a les 12 sessions (gairebé totes modificades a partir dels diversos canvis introduïts respecte a la primera proposta), és la següent :

**1a sessió : dimarts, de 08:30 a 09:00 (30 minuts)**

- Aclarir la funció de l'alumna de pràctiques : durant un mes, l'àrea de medi social i cultural anirà al seu càrrec (explicacions, activitats i sobretot, l'avaluació).
- Deixar clares les actituds que busco per part dels alumnes (què pretenc i com ho pretenc)
- Activitat d'avaluació inicial, sobre els seus coneixements previs
- Deures : que comptin quantes "divisions" hi ha a Catalunya i portin materials de casa amb informació sobre comarques concretes (mapes, fotografies...)

**2a sessió : dimecres, de 08:30 a 09:00 (30')**

- Sortida a Tarragona

**3a sessió : dijous, de 09:00 a 10:00 (1 hora)**

- Preguntar deures
- Comentari sobre els resultats de l'avaluació inicial (5 minuts)
- Transmetre als alumnes per què és important que sàpiguen les comarques, a partir d'una notícia de la premsa (l'important no és comentar la notícia sinó el que es vol transmetre a partir d'aquesta) (15 minuts)
- Aterrament a Catalunya, començant primer pel món (explicació 20 minuts)
- Contacte amb les comarques a partir del material que portin els alumnes de casa (25 minuts)
- Deures : fitxa per situar Catalunya dins d'un mapa d'Europa

**4a sessió : dimarts, de 08:30 a 09:00 (30')**

- Contacte amb les comarques a partir de la realització d'un trencaclosques gegant de Catalunya, en el qual les peces són només de les comarques que es treballaran.
- Explorar i anomenar quines són les comarques que s'han posat i quins són els seus noms
- Deures : fitxa per situar en un mapa les comarques que trobin en una sopa de lletres

**5a sessió : dimecres, de 08:30 a 09:00 (30')**

- Observació del mapa gegant :
  - què volen dir els dos tipus de noms que hi ha ?
- Formulació d'hipòtesis per part dels alumnes, per escrit i en petits grups
- Comparació de les hipòtesis :
  - arribar als conceptes de comarca i capital de comarca
- Deures : fitxa per situar algunes comarques en un mapa i relacionar comarques amb els seus caps de comarca

**6a sessió : dijous, de 09:00 a 10:00 (1 hora)**

- Cap de comarca, per què és important ?
- Introducció a la pròpia comarca a través d'una activitat en grup (es facilitaran materials perquè puguin buscar les característiques que se'ls demana)
- Posada en comú del que s'ha trobat

**7a sessió : dimarts, de 08:30 a 09:00 (30')**

- Posar els noms de les comarques en un mapa de Catalunya
- Bingo a.

**8a sessió : dimecres, de 08:30 a 09:00 (30')**

- Preparació del debat a partir de materials i dels propis pensaments dels alumnes

**9a sessió : dijous, de 09:00 a 10:00 (1 hora)**

- Activitats de reforç sobre les comarques (20 minuts)
- Mapa gegant : posar els noms de les comarques en el seu lloc
- Debat (20 minuts)
- Deures : fitxa similar a la de l'examen

**10a sessió : dimarts, de 08:30 a 09:00 (30')**

- Comentar i corregir deures (els ha de servir per repassar)
- Realització d'un mapa conceptual i d'un resum del tema, i copiar-lo en un full

**11a sessió : dimecres, de 08:30 a 09:00 (30')**

- Dubtes i bingo b.

**12a sessió : dijous, de 09:00 a 10:00 (1 hora)**

- Avaluació sumativa

Dues són les principals diferències respecte a la seqüència de la primera proposta, una més formal i l'altra més sobre els continguts de la unitat didàctica. En primer lloc, fa un esforç per delimitar en el temps la durada d'algunes de les activitats, especificant els minuts que hi preveu destinar. I en segon lloc, concreta més el contingut de les quatre fitxes que hauran de realitzar els alumnes com a deures (gairebé en totes elles es demana el mateix, que situïn uns noms en un mapa).

D'altra banda, com comenta en l'entrevista, ha pensat en introduir la importància de conèixer les comarques (3a sessió), utilitzant una notícia de la premsa com a recurs didàctic :

*"Transmetre als alumnes el per què és important que sàpiguen les comarques", ho vull fer a partir d'una notícia. No d'una notícia... A veure, en El Periódico, que l'he estat mirant, surt sempre una pàgina amb tot d'informacions de diferents comarques. Aleshores... l'objectiu no és comentar-les sinó que vegin que al diari surten notícies de diferents comarques... i que les hem de conèixer per saber què ens diuen, simplement això." [3 EA - 157 - A]*

Com a conclusió d'aquest apartat sobre la Fase Preactiva de la intervenció de l'Alba i a partir del que ella mateixa comenta en la darrera entrevista, sabem que està preocupada per fer-ho bé (com totes les practicants) i perquè sobretot és conscient que ha plantejat una unitat didàctica que no està del tot d'acord amb el que ella hauria volgut fer.

Ella manifesta que el tema de "Les comarques" hauria de servir als alumnes per alguna cosa més que una simple memorització de noms :

*"A veure, el meu dubte és que memoritzin. És el meu gran dubte... i no veig clar que amb les activitats que plantejem els nens siguin capaços de memoritzar, jo no ho veig... No ho sé si els quedarà. Jo, a mi, en realitat..., mira, si no les memoritzen tan se me'n fot. Mentre les coneguin i sàpiguen que, mira, més o menys... Però no ho sé si les acabaran memoritzant, perquè d'acord que hi ha activitats que són matxacones, totes, perquè per memoritzar han de ser matxacones... Si a mi em demanen memoritzar he de fer activitats matxacones..., i no m'agrada. No m'agrada. Jo em poso en el lloc del nen i penso "Quin rotllo !"  
I no ho sé si les acabaran memoritzant ! Probablement d'aquí a un mes no se'n recordaran !... Ara, que no situin Barcelona..., em frustraria molt, eh !" [3 EA - 161-164 - A]*

Té clar que no hauria de servir bàsicament per memoritzar uns noms (perquè s'obliden, perquè no agrada...), però tampoc sap massa com aprofitar alguna de les activitats per plantejar el tema de forma diferent (debat), per desenvolupar capacitats que vagin més enllà de la formació d'un pensament reproductiu. En definitiva, per relacionar millor la teoria i la pràctica.

Ve especialment condicionada per les orientacions que li ha donat el mestre de l'aula de pràctiques, sobre què és i què no és l'important del tema segons ell. Malgrat això, quan compara la preparació i realització de la seva intervenció del curs passat (a 2n de magisteri) amb la d'aquest curs, fa una valoració molt positiva de l'experiència, perquè ha pogut aprendre millor a elaborar una unitat didàctica :

*"El curs passat no vaig aprendre res, vaig fer la meua, perquè ningú em va dir res abans de la meua intervenció. En la meua unitat de programació no vaig aprendre res. Jo la vaig fer, i vaig fer el que jo creia que havia de fer... A veure, me la van corregir, d'acord, però una vegada feta. Per tant, em van corregir l'informe que en vaig elaborar posteriorment...*

*Però ningú em va corregir abans la unitat de programació, per tant no vaig aprendre res. Vaig aprendre el que no havia de fer d'una mestra que estava allà, res més. Allò que no has de fer en una classe, això ho sé tot, eh !! Però no vaig aprendre res més...*

*L'any passat me la vaig fer jo i vaig fer el que jo creia, que segurament la devia copiar de molts llocs..."*

[3 EA - 169-171 / 183-184 - A]

Les orientacions del mestre d'aquest curs no li faciliten l'aplicació dels coneixements treballats des de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials, per passar d'un model d'ensenyament tradicional a un model més crític i constructivista.

Tot i així, l'Alba remarca positivament el guiatge que se li ha fet, especialment per part del mestre de l'escola de pràctiques :

*"Jo amb en Josep Miquel m'ho he passat molt malament, perquè era portar-li una unitat de programació i rass... "Penso que això no està bé !" (m'ho apuntava, eh !) Si les veiessis apuntades... I "Demà me la tornes a portar feta !" I jo "Però home, en plens exàmens demà t'ho porto ?" I sí, sí "Demà me la portes !", i l'endemà li portava. És a dir, que ho he passat molt malament, eh !, fent-la.*

*Hi ha hagut dies que he sortit de l'escola dient "No puc més !"... Però bé, com a mínim he après ! Continuo creient que és molt bon mestre, eh ! M'he sentit molt exigida... Ara, jo li donaré la meua unitat a les 9 o a les 12 del matí, i ell a les 2 del migdia me la torna corregida, eh ! Vull dir que... és exigent amb mi, però també ho és amb ell..."* [3 EA - 178 / 185-188 - A]

## **C2.2 Fase ACTIVA :**

### **C2.2.1 Diari de camp de l'alumna**

L'Alba recull en un *diari de camp* la descripció de les observacions que realitza a la seva aula de pràctiques, així com les anàlisis i valoracions que en fa. També explica quina ha estat la seva intervenció durant l'estada intensiva del mes de febrer.

En aquest diari detalla diversos aspectes de cadascuna de les activitats que realitza en cada sessió :

- Un primer punt, anomenat "*Prèviament a tenir en compte*" abans de començar;
- I la relació d'*activitats a realitzar* amb els alumnes, exposant de cadascuna d'elles :

- els objectius que pretén aconseguir l'activitat
- els recursos que s'utilitzaran
- les orientacions didàctiques que té en compte
- la descripció del desenvolupament de l'activitat
- i una reflexió valorativa sobre aquesta

En aquest apartat es transcriu la descripció que ella mateixa fa de cadascuna de les onze sessions de la seva intervenció i se n'analitza el seu contingut. En un parell de sessions (la segona i la setena), les descripcions es complementen amb les observacions directes que es van realitzar de la seva actuació.

### **1a sessió :                    dimarts, 2 de febrer de 1999**

- Descripció del diari de l'alumna :

*"Tot i tractar-se d'una avaluació inicial que la majoria de preguntes eren de tipus test (perquè només disposava de mitja hora per fer-la), en general ha anat molt bé, perquè he tingut temps d'explicar-la una mica i que tots els nens i nenes poguessin acabar-la.*

*On som al principi del tema de les comarques ? Què he pogut comprovar ?*

*Amb l'avaluació inicial m'he adonat que :*

- *en les preguntes 1 i 6, els alumnes confonien els conceptes de "comarca", "capital" i "província". Vaig optar per no mencionar el terme "província", perquè es tracta en cursos posteriors i vaig pensar que els altres dos termes ja eren suficients per treballar el tema;*
- *en la pregunta 2, la gran majoria sabien on estava situada Catalunya;*
- *en la pregunta 3, molt pocs alumnes sabien què ha de constar sempre en un mapa;*
- *i en la pregunta 7, tots sabien situar la comarca on vivien però no en sabien el seu nom."*

- Anàlisi de la descripció :

L'Alba no fa una descripció molt detallada de la primera sessió de la seva intervenció. No concreta si les tres activitats que tenia pensat dur a terme (l'exposició sobre les actituds que esperava dels alumnes, l'avaluació inicial i els deures que els demanaria), es van ajustar a la previsió que n'havia fet. Tampoc comenta com va fer la presentació del tema o quina va ser la motivació inicial dels alumnes. Es limita a fer un

comentari general d'aquesta primera mitja hora, considerant que ha anat bé perquè ha pogut fer el més important : presentar l'exercici d'avaluació inicial i que els alumnes hagin disposat de temps suficient per realitzar-lo.

Sobre els resultats concrets de les vuit preguntes d'aquesta avaluació inicial, no recull quina és la valoració concreta de cada pregunta, de cada alumne. No fa una anàlisi rigorosa de tots els resultats. Opta per fer-ne un comentari general d'algunes de les preguntes i no sempre sobre els resultats sinó en algun cas, sobre els dubtes que tenien els alumnes. En el cas de les preguntes 4, 5 i 8, no en fa cap mena de comentari ni de valoració. Però el conjunt de les respostes li permet conèixer quins són els conceptes i els procediments que li caldrà treballar.

Després d'aquesta sessió del dimarts, l'Alba tenia prevista la següent sessió per al dimecres. Però en trobar-se que aquest dia els alumnes realitzaven una sortida de treball escolar de tot el dia, fora de l'escola, va haver de passar a la classe del dijous, que és presenta a continuació.

## **2a sessió : dijous, 4 de febrer de 1999**

### **- Diari de l'alumna :**

*"- He començat demanant-los els deures i és sorprenent que malgrat l'excursió del dia anterior, quasi tothom els ha fet. Els materials que porten els alumnes no es recullen en una caixa sinó que es deixen al costat de la finestra, on hi ha un petit taulell.*

*- Llavors he comentat l'avaluació inicial. Els he dit que la majoria ja en sap algunes coses, però que hi ha aspectes que no tenen prou clars : la diferència entre "comarca" i "cap de comarca", què ha de constar en un mapa, si les comarques s'assemblen o no... Els remarco que no és important qui ho ha fet bé i qui no. També els he dit que no els tornava ara l'exercici, sinó que els tornaria més endavant, perquè el corregissin ells mateixos.*

*- A continuació, he explicat l'important que era conèixer les comarques de Catalunya, a partir d'unes notícies fotocopiades de El Periódico, que he repartit a cada alumne. Ells han llegit quines comarques apareixien en les notícies i les han situat en un mapa. A l'hora de fotocopiar les notícies, no he tingut en compte que els alumnes no estan acostumats a utilitzar fulls Din-A3 i no sabien com plegar-los. Els hauria d'haver doblegat i fer-los els forats, per no provocar problemes en el moment d'arxivar-lo. L'activitat en general ha agradat, tot i que en el moment de situar en el mapa les comarques que apareixien en les notícies, s'ha fet una mica lent.*

*- La quarta activitat ha estat situar Catalunya en diferents contextos, utilitzant per aquest ordre un globus terraqüi, un planisferi i mapes d'Europa, d'Espanya i de Catalunya. Jo pretenia arribar a la seva definició i fer-los adonar que tots els mapes tenen una escala, una orientació i una llegenda. Però no he tingut temps d'explicar tot això, perquè ens hem estancat parlant d'Andorra i dels conceptes de "Península Ibèrica" i "Espanya". He pogut observar que a la majoria els agrada molt mirar mapes i buscar països.*

*- En finalitzar la sessió, he destinat una estona a que els alumnes remenessin els materials que havien portat de casa seva sobre les comarques. Aquesta activitat ha estat un pèl difícil, perquè els alumnes s'han aixecat i han jugat educativament amb les comarques. En un principi, em semblava que l'activitat se me n'anava de les mans, perquè la classe m'ha semblat un caos. Però dos o tres minuts després, he*



*comprovat que els alumnes feien allò que els havia dit : remenar materials. I realment s'ho passaven bé mirant mapes, coses dels companys... Penso que ha estat una activitat encertada i n'estic contenta."*

• Anàlisi :

Es tracta d'una sessió amb el doble de temps de durada que l'anterior i en la qual l'Alba porta a terme diverses activitats. També la seva descripció és més extensa i amb un major nombre de detalls que la descripció de la primera sessió.

En la presentació del tema ha exposat directament el motiu pel qual ella creu que aquest tema és important que el treballin i l'aprenguin bé (motivació extrínseca). No ha plantejat cap situació o estratègia que fes adonar als mateixos alumnes d'aquesta importància (motivació intrínseca). Tampoc els ha demanat què és allò que els interessaria treballar d'aquest tema. Malgrat això, troba una bona resposta en relació a l'actitud dels alumnes, que recordaven els deures del darrer dia i els han portat fets. També considera que s'ho han passat bé realitzant les diferents activitats de la sessió.

L'Alba ha conduït en tot moment la sessió, alternant les seves explicacions sobre els diferents conceptes amb la interacció amb els alumnes. Sempre els ha deixat parlar quan tenien alguna cosa a dir relacionat amb allò que feien. Probablement aquest hagi estat un dels motius pels quals li ha mancat temps per fer tot el que tenia previst.

• **Observació directa d'aquesta sessió :**

Disposo de la programació del tema lliurada dies abans, on consten les activitats previstes per a cadascuna de les sessions. La tarda del dia anterior, venint a consultar notes a la Facultat, l'Alba em comunica que la sortida a Tarragona per veure les restes gregues i romanes ha anat molt bé, però que demà potser no tindrà gaire veu per fer la classe. Abans d'entrar a l'aula, el mestre em comunica que l'alumna té 38'5º de temperatura (té febre) i que no ha volgut deixar de venir i fer la classe perquè sabia que venia jo.

Entro a l'aula i saludo als nens. El mestre em presenta i m'assec en una cadira darrera dels alumnes, per intentar passar el més desapercbut possible. De seguida, mentre està pendent dels nens i els va parlant perquè es preparin per a la classe, s'acosta a mi i em dóna un **full-guió** on hi ha l'exposició de tot el que preveu fer durant aquella hora (també li ho ha donat al mestre). L'Alba demana als alumnes que la

informació que hagin portat sobre les comarques la vagin deixant tota a sobre d'una taula que hi ha sota les finestres.

Són les 09:03 aproximadament i comença dient-los com va anar l'**exercici inicial** sobre els seus coneixements previs que havien fet feia dos dies. Els diu que de moment no els el tornarà -l'exercici- (ho farà més endavant i el corregiran) i els remarca que no era cap examen, perquè no hi estan acostumats. Els demana si tenen algun dubte respecte a l'exercici. Els alumnes escolten, no tenen res a sobre de les seves taules i van aixecant les mans per fer preguntes. Per exemple, que la majoria sabien quina era la seva comarca perquè abans -feia poc- ho havien treballat amb el tutor. Ella els va donant la paraula a tots, d'un en un, i si no demanen la paraula aixecant la ma, no els deixa parlar.

Cinc minuts després presenta un **full din-A3 amb notícies** sobre les comarques, extretes d'un diari. "*Qui reparteix avui ?*", pregunta ella. Però els alumnes continuen aixecant les mans i volent parlar, més que fer preguntes : que si Catalunya és com un triangle, que si és molt petita,...

Els diu que les ha tret de "El Periódico" i els ensenya l'exemplar d'un dia, mostrant-los la pàgina d'on acostuma a parlar de les comarques. Explica el motiu pel qual han de saber les comarques (per si senten les notícies a la televisió i no saben on són els llocs d'on parlen...). Els diu ella, textualment, que "*Com pot ser que els Grecs [com s'anomena aquesta classe de 4t de Primària] no sàpiguen les comarques de Catalunya*" i que "*Per tant, és important que conegueu on són les comarques*".

Un alumne té un dubte : no sap si deixar Andorra a dins o a fora del mapa comarcal. Hi ha diverses intervencions sobre el tema, fins que un d'ells respon exactament què és Andorra. Mentrestant, es va repartint el full de les notícies a cadascun dels alumnes i els acaba dient "*Després mirarem on és Andorra i no quedarà cap dubte*".

Ella continua dient-los "*Això us ho he portat perquè veieu que al diari, que al telenotícies, que a la ràdio, surt informació de les comarques i si ens parla d'una comarca i no sabem si és a Catalunya i estem vivint aquí Catalunya..., malament.*"

Un cop tenen tots el full, va demanant a un alumne que llegeixi quines comarques apareixen a les notícies. Després d'un comentari d'un alumne, fa un aclariment sobre el nom de la Vall d'Aran i un d'ells diu que vol dir "Vall de valls" en aranès. Llavors, demana que comptin quantes comarques hi ha en el full i quantes n'hi

ha a Catalunya, per fer-los adonar que més o menys només n'estudiaran la meitat.

A continuació, treu un **globus terraquí** i pregunta si algú sap què és. Un alumne li respon "Una representació en miniatura de la Terra", resposta que l'Alba dóna per bona. Després, demana a un alumne que busqui on és Europa. L'alumne no ho sap localitzar i demana a un altre alumne que dibuixi Espanya a la pissarra. L'alumne ho fa i quan ha acabat, ella retoca el dibuix que ha fet.

Lavors, "*Com que aquí es veu malament -diu ella-, passem a un altre mapa*". I a continuació, treu un **planisferi** i pregunta si algú sap què és. I discuteix amb els alumnes -s'embolica- sobre si només es pot dir així quan és de tot el món. Demana que aixequin el braç els que opinin que sí i els que opinin que no. Ella acaba dient que només pot ser de tota la terra, donant la raó a un nen que així ho havia dit, però un dels alumnes diu que també podria ser de la Lluna.

Ella afegeix "*Quan no és una representació de tot el món, es diu mapa*". Un nen li diu que també pot ser d'una part del món (ha vist un "Planisferi Polític d'Europa", però ella no ho accepta i ho deixa aquí.

Fins ara han anat destacant les intervencions d'un alumne en concret, sobre què és Andorra, què vol dir Vall d'Aran, què és el Vaticà (quan parlen sobre les dimensions dels estats) o sobre si un planisferi és només quan representa tot el món o no. És un alumne que té molts més coneixements sobre les coses que la resta de la classe, que els companys l'escolten quan parla, que li agrada cridar l'atenció i fer riure als companys (si bé l'Alba va comentar posteriorment que durant aquella classe no es va comportar tan malament com en altres vegades)).

Després, l'Alba va treient els següents mapes murals, demanant cada vegada a un alumne que hi situï un espai concret :

- Catalunya, en un mapa mural del món. No ho troben i demana Europa;
- Espanya, en un mapa mural d'Europa;
- Catalunya, en un mapa mural d'Espanya;
- i finalment, un mapa mural de les comarques de Catalunya.

Ella els diu "*Us adoneu que hem anat reduint els trossos ?*". Els alumnes parlen d'Espanya i de la Península Ibèrica, i l'Alba els demana quina diferència hi ha.

Són les 09:35 aproximadament i es passen ben bé 5 minuts amb la pregunta

que els fa (Per què es diu Península Ibèrica?). Diversos alumnes aixequen la mà però només dir unes primeres paraules (per exemple "Perquè hi vivien els ibers i..."), ella els talla dient-los "No". Finalment, es fa un cert embolic conceptual i els respon que s'utilitzava abans, però que avui ja no s'utilitza. Una nena diu que ella ha sentit que quan fan el temps, a la televisió, diuen "Península Ibèrica". Ella acaba aquest punt, dient "Ens n'hem anat una mica del tema!"

A continuació, durant uns 10 minuts, anirà demanat que surtin a la pissarra d'un en un, i que assenyalin una de les 20 comarques que hi ha a les notícies, la que ella els dirà. Si un alumne no la localitza ràpidament, ella li dóna pistes (és al costat de..., és de color...). Alguns alumnes troben l'exercici molt fàcil. Molts volen sortir i es queixen si un ha sortit per segona cop quan n'hi ha alguns que encara no ho han fet.

Mentrestant, una alumna diu que com pot ser que Andorra sigui un país, si és tan petit. Ella li respon que no té res a veure. Després de diverses interrupcions, els diu que no es podran entendre de cap manera si no aixequen els braços per demanar la paraula. Després de parlar de San Marino i del Vaticà, un alumne adverteix que també hi ha un poble (a Terol), que es diu Andorra; un altre, que sap que hi ha Mònaco i Liechtenstein, que també són països petits, i un altre que pregunta quin és el país més petit del món. Ella diu que no ho sap, que ho haurien de buscar, mentre un alumne ja ha respost que és el Vaticà. Mentrestant hi ha queixes dels alumnes que encara no han sortit a la pissarra.

Faltant 10 minuts perquè siguin les 10:00 (l'hora d'anar al pati), ella comença a repartir per taules, uns primers materials que havien portat els alumnes sobre el tema de les comarques. Es tracta d'un col·leccionable de La Vanguardia en forma de llibrets, que tracta dues comarques a cada llibret. Els adverteix que es tracta d'un material que algú l'ha portat i que l'han de tractar bé. I que a mesura que el vagin veient se l'intercanviïn amb altres taules. Mica en mica, va repartint la resta del material que observaran els alumnes (hi ha mapes -plegats i murals, de totes les comarques o d'una comarca,...-, llibres, informació turística diversa...).

Els alumnes s'ho van mirant, uns amb més deteniment que d'altres, s'aixequen de la cadira, se'l canvien amb altres companys... Alguns busquen la comarca que tracta el llibret en el mapa mural de les comarques que tenen penjat a la pissarra... I en arribar l'hora d'anar al pati, els va dient que recullin el material i el tornin a deixar a sobre de la taula on estava, de forma que quedin les taules dels alumnes netes.

Aproximadament, cap a les 10:05, han acabat de sortir els alumnes de l'aula, per anar cap al pati.

Un cop acabada la sessió, el mestre exposa la seva opinió sobre com ha anat la classe i en fa les següents valoracions :

*"Bé, bé, en general ! Ha fet coses que ha vist fer amb mi. Per exemple, deixar intervenir als alumnes (i llavors li passa com a mi, que se m'allarga l'estona i no acabo res !). O mantenir uns hàbits :*

- *qui apunta la data;*
- *qui reparteix material;*
- *no es pot marxar sense endreçar la taula;*
- *ha acabat progressivament, no de cop ("Podeu anar endreçant !")...*

*Tots els alumnes han portat coses, malgrat el dia anterior s'havia fet la sortida. A mi m'ha permès prendre nota dels alumnes i els he vist fent coses, tenint alguns d'ells unes reaccions... sorprenents. Jo he vist, fins i tot, organitzar i fer al final un joc de buscar comarques.*

*Només ha deixat una pregunta penjada, sense resposta. Cal tenir en compte que sobre les preguntes al mestre, hi ha normalment dos tipus d'alumnes : els que pregunten perquè volen saber la veritat i els que ho fan per punyeteria, per comprovar si el mestre ho sap.*

*És la primera vegada (i mira que n'he tingut d'alumnes de pràctiques), que ho he pogut fer això de preparar la unitat didàctica amb ella i corregir-la o revisar-la tan depressa. Altres vegades, la practicant quedava com pressionada i no... En canvi ella ha respost."*

### **3a sessió :                      dimarts, 9 de febrer de 1999**

#### **· Descripció del diari de l'alumna :**

*"- Per començar els he demanat els deures que tenien, per recollir-los i corregir-los.*

*- Hem situat Catalunya dins d'Espanya i d'Europa, perquè en les classes anteriors van venir tres o quatre alumnes a preguntar-me què havien de pintar en els mapes. Vaig observar que no els quedava clar Catalunya dins del mapa d'Europa (ho confonien amb Espanya). Penso que potser vaig córrer massa a l'hora d'assenyalar on estava situada Catalunya o bé que aquests alumnes es van distreure.*

*- Després els he preguntat "Què hi ha d'haver en un mapa ?", perquè a partir del que els alumnes sabessin i amb el meu guiatge, comprovessin que tots els mapes tenen una llegenda, una escala i una orientació i arribessin a la definició dels tres conceptes. Però l'activitat ha durat més del que m'havia plantejat i ha impedit que pogués realitzar altres tasques previstes per aquesta sessió.*

*Gairebé ens hem passat tota l'estona parlant de la llegenda, l'escala i l'orientació, i crec que no han entès prou bé el que jo els he explicat. El motiu pel qual s'ha allargat ha estat per atendre la participació de tots els infants (vaig permetre que tothom pogués dir la seva opinió).*

*- La conseqüència de tot això ha estat que no he tingut temps de fer el mapa que havia previst i que no els he posat els deures (la fitxa per situar algunes comarques), perquè aquests estaven relacionats amb aquest mapa que havien de fer i perquè a la tarda anaven al Palau de la Música i no haurien tingut prou temps per fer-los."*

#### **· Anàlisi de la descripció :**

Seguint l'ordre previst de les seves accions, comença demanant-los els deures del dia anterior i repassant breument un aspecte (la situació de Catalunya en espais geogràfics més amplis), que a ella li ha semblat que no havia quedat prou clar. Té en compte les dificultats que troben els alumnes i intenta facilitar-los el seu aprenentatge.

A partir d'aquí expressa sobretot dues preocupacions : el control del temps i la comprensió dels continguts per part dels alumnes. El primer és conscient que té una relació directa amb el nivell de participació que ella dóna als alumnes, perquè aquests puguin expressar-se oralment sobre el tema. Probablement hauria pogut preveure que si només disposava de mitja hora i volia fer altres activitats, això era incompatible fer-ho així en aquesta sessió. Però ha prioritzat respectar la manera de treballar que ella ha vist que té el mestre de l'aula.

Per altra banda, els conceptes d'escala, llegenda i orientació requereixen una determinada capacitat d'abstracció i un temps de treball suficient per a la seva comprensió. Cal tenir en compte que ni el llibre de text ni el mestre preveien tractar aquests conceptes, però ella havia considerat que eren importants per a qualsevol representació gràfica de l'espai i que s'havien d'introduir en alguna sessió. I ha aprofitat la utilització de diversos mapes perquè s'hi comencessin a fixar.

#### **4a sessió :                    dimecres, 10 de febrer de 1999**

##### **• Diari de l'alumna :**

*"En ser la primera hora de classe, abans que arribessin els alumnes he situat les taules de forma que quedessin en dos grups. Prèviament he mirat quins dos grups podien ser i he optat perquè s'ajuntessin senars i parells de la llista, perquè així quedaven força ben distribuïts. També els he posat una nota a la pissarra en la qual els deia on havien de seure i que s'esperessin en silenci.*

*De les tres activitats que tenia previst fer, en realitat només ens ha donat temps a fer la primera (el trencaclosques gegant del mapa comarcal de Catalunya, que havien de fer la sessió anterior).*

*Després que cada grup hagi col·locat les comarques que han d'aprendre, cada nen ha dit el nom d'una comarca, el lloc on estava situada i de quin color estava pintada.*

*Penso que ha sigut una sessió prou maca. Els alumnes han gaudit amb el trencaclosques i malgrat tractar-se de grups força nombrosos (d'onze persones), han funcionat prou bé. Personalment m'esperava més xivarri. Potser el moment que s'ha fet una mica més pesat i menys motivador, ha sigut quan cada nen deia una comarca i s'havien d'escoltar els uns als altres.*

*En aquesta sessió un nen em diu que el Vallès Occidental té dues capitals. Jo li he dit que només n'he posat una perquè és la capital més coneguda i que ho he fet per no embolicar-los."*

##### **• Anàlisi :**

Els preparatius de l'activitat d'aquesta sessió, mostren que l'alumna és previsor a i té en compte totes aquelles qüestions relacionades amb la seva organització, per aprofitar al màxim els escassos vint-i-cinc minuts que disposa (en les dues darreres sessions s'ha trobat que li ha faltat temps per fer tot el que tenia previst).

No obstant, ha tornat a calcular-lo malament, perquè volia fer més coses amb els mapes construïts pels grups i posar-los deures. En lloc de suprimir algunes activitats, les manté totes i se li comencen a acumular sessió rera sessió, no adonant-se que tot el que fa amb els alumnes necessita més temps per fer-se del que ella preveu.

L'Alba valora positivament com s'ha realitzat el treball en els grups i que l'activitat hagi servit als alumnes per iniciar-los en la situació de cadascuna de les comarques, així com la memorització dels noms i d'algunes de les seves capitals.

Després d'aquesta sessió del dimecres, l'Alba tenia prevista la següent sessió per al dijous. Però en trobar-se que aquest dia els alumnes destinaven tota l'estona a la preparació de la festa del Carnestoltes, va haver de passar a la classe del dimarts de la setmana següent, que és presenta a continuació.

**5a sessió :                    dimarts, 16 de febrer de 1999**

• Diari de l'alumna :

*"- En començar la sessió, en Josep Miquel em diu que em puc allargar més de 30 minuts (que eren els previstos inicialment). Així, m'allargo fins a l'hora del pati.*

- *Primer he recollit els deures demanats el dia anterior. Després els alumnes han formulat hipòtesis sobre el significat dels dos noms que hi havia en els mapes, perquè sortissin d'ells els noms de "comarca" i "capital de comarca". Ho han fet per parelles en lloc de petits grups, per estalviar temps en evitar moure taules i cadires.*
- *Hem arribat a la definició de "comarca" i "capital de comarca", després de posar en comú les opinions dels alumnes. Jo he anat anotant a la pissarra allò que deien els alumnes, perquè ho veiessin i posteriorment en fessin una tria. És increïble allò que poden arribar a saber sobre un tema del qual creus que tenen pocs coneixements previs. Les dues definicions han sorgit dels alumnes i han sigut bones i vàlides :*

<b>COMARCA</b>	<b>CAP COMARCAL</b>
<i>• Catalunya té 41 comarques formades per pobles i ciutats</i>	<i>• Ciutat més important de la comarca • Cal entendre com a més important la que té</i>

<ul style="list-style-type: none"> <li>· Les comarques són agrupaments de territoris</li> <li>· Tota comarca té un cap comarcal</li> <li>· S'agrupen tenint en compte diferents aspectes :- paisatge <ul style="list-style-type: none"> <li>- costums</li> <li>- proximitat</li> <li>- interessos polítics</li> </ul> </li> <li>· Les comarques poden ser : <ul style="list-style-type: none"> <li>- de muntanya</li> <li>- d'interior</li> <li>- de costa</li> </ul> </li> </ul>	<p><i>més serveis, està més ben comunicada..., no la més coneguda</i></p>
---	---

*Evidentment aquestes definicions no eren les mateixes que les que jo tenia anotades, però són unes definicions que ells entenen i que es consideren correctes.*

*Parlant de la capital de comarca, hem remarcat la seva importància, fins que s'ha acabat el temps i els he donat els deures per al proper dia. No he pogut realitzar l'activitat que tenia prevista, per conèixer la seva pròpia comarca."*

· Anàlisi :

El mestre compensa l'hora de la sessió anul·lada del dijous anterior, deixant-li més temps en aquesta classe (de cinquanta minuts, en lloc de mitja hora). Per primera vegada, l'Alba introdueix una activitat d'aprenentatge que desenvolupa una capacitat diferent a les treballades fins ara : la capacitat de pensar. D'aquesta manera, pretén fer-los partíceps en la construcció del seu coneixement sobre el tema, anant més enllà de la simple memorització mecànica dels continguts.

Planteja una bona estratègia d'aprenentatge (anar anotant allò que els mateixos alumnes van dient a la pissarra) i recull les seves aportacions per tenir-les en compte. Tot i considerar com a correctes les seves definicions de "comarca" i "cap de comarca", caldria fer-ne alguns matisos. Per exemple, "*comarques d'interior*" no és un tipus de paisatge equiparable a les "*de muntanya*" o "*de costa*" (són criteris diferents). Les d'interior poden ser de plana o de muntanya i no totes les comarques tenen un paisatge uniforme (poden tenir part de plana i part de muntanya). També caldria fer alguna referència a la necessitat històrica d'organitzar el territori (divisió en comtats) i la seva influència en l'actualitat.

Finalment, continua tenint un desajustament de temps entre allò que vol fer i el que en realitat fa en cada sessió, que la preocupa i que és conscient que ha de resoldre millor en les properes sessions.

**6a sessió :                    dimecres, 17 de febrer de 1999**



• Diari de l'alumna :

"- Com en cada sessió, començo recollint els deures que els vaig posar el dia anterior i a continuació, m'he posat molt seriosa i els he dit que no volia cap comentari per part de ningú. Perquè durant cinc minuts em dedicaria a resumir el que havíem fet fins ara i a aclarir coses que no havien quedat prou clares o que podien portar a confusió.

Els alumnes han respectat molt el que els he dit i escoltant amb molta atenció, cap d'ells ha fet cap comentari. La decisió de fer això l'he presa després de parlar amb en Josep Miquel i d'adonar-me de dues coses :

- 1a D'alguns errors comesos (sobre la doble capitalitat del Vallès Occidental o el color equivocat d'algunes comarques dels mapes, segons els criteris que els havia donat);
- 2a I del fet que potser deixava participar molt als alumnes i això retardava la meua unitat.

Crec que he continuat deixant intervenir als alumnes, perquè personalment penso que són ells els qui m'han d'ajudar a realitzar una classe expositiva. Però no els he deixat participar tant com abans.

Després d'especificar-los què era allò que s'havien d'aprendre perquè s'ho estudiessin, els he explicat per què hi havia comarques (fent-los referència a altres organitzacions del territori durant la història) i he remarcat la riquesa que suposava la seva varietat de climes, productes, costums...

- Després hem passat a fer l'activitat d'introducció a la pròpia comarca, a través d'una fitxa en la qual els he demanat que busquin unes informacions, a partir dels materials que jo mateixa els he facilitat. Hauria volgut canviar les taules de lloc, per facilitar el treball en grup dels alumnes. Però fent-ho perdia cinc minuts en posar-les i cinc més en tornar-les al seu lloc. Tenint en compte que es tracta d'una classe de trenta minuts, me'n quedarien només vint, i llavors no em podria allargar perquè ve una altra mestra a fer classe. No puc fer meravelles, una vegada més el temps em condiciona.

Aquesta estona de treball en grup continuo quedant meravellada de com treballen. Pensava que tindria molts problemes d'atenció, però no ha estat així. Els alumnes col·laboren entre ells i s'ho passen bé fent aquest tipus de treball.

Finalment, la sessió s'ha allargat una mica i no hem tingut temps de fer la posada en comú, només han omplert la fitxa i prou."

• Anàlisi :

L'Alba és més conscient d'alguns petits errors de la seva exposició dels continguts, gràcies al seguiment que durant cadascuna de les sessions li van fer el mestre de l'aula, amb el qual té l'ocasió de compartir les seves observacions. I influïda pels seus comentaris sobre el que ha vist fins ara de la seva intervenció, decideix amb encert destinar una primera estona d'aquesta sessió a aclarir possibles dubtes i remarcar el més important del tema.

Ella també s'adona que necessitava poder resumir davant dels alumnes i en veu alta, tot allò que havien fet fins ara. I ho fa exigint uns minuts de silenci als alumnes, trencant per una estona la interacció habitual de les classes, que ella valora com a positiva però que s'adona que és necessari regular d'alguna manera.

Mostra saber-se adaptar a les circumstàncies, en no organitzar l'aula d'una altra manera per estalviar el poc temps que disposa. Però és conscient que caldria fer-ho

d'una forma, per facilitar les condicions de treball dels alumnes. Tot i així, es sorprèn de la bona actitud dels alumnes davant la feina que els encomana. Senyal que es tracta d'una activitat que els motiva per aprendre, en aquest cas, aprendre coses sobre la seva pròpia comarca.

Finalment, continua preveient realitzar més activitats de les que en realitat fa, perquè no calcula prou bé l'estona que els alumnes necessiten per fer-les.

### **7a sessió : dijous, 18 de febrer de 1999**

#### **· Diari de l'alumna :**

*"- La **posada en comú** de la informació sobre la pròpia comarca s'ha fet de forma ràpida (en uns vint minuts). Primer he repartit un full a cada alumne, perquè a més a més del full de grup, cadascú pogués recollir la informació individualment. Per fer la posada en comú he decidit que no tots els grups diguin allò que han trobat, perquè s'hauria allargat massa. He decidit que cadascun dels ítems els responguin dos grups, per facilitar que tots els grups puguin exposar allò que han fet en la classe anterior. Això no els ha fet gaire gràcia (perquè tots volien llegir-ho tot), però l'activitat ha funcionat molt bé.*

*- Llavors hem destinat quinze minuts a fer la **preparació del debat**. S'han fet els dos grups (senars i parells de la llista) i se'ls ha dit que cada grup havia de defensar una idea :*

- un grup, que la diversitat de Catalunya és una riquesa;*
- l'altre grup, que la diversitat de Catalunya és un destorb.*

*Perquè cada grup pugui tenir els seus arguments, els he proporcionat informació perquè a partir d'aquesta puguin elaborar els seus propis raonaments. A més a més, els he deixat ben clar les actituds necessàries per preparar i fer el debat, i que no hi ha un guanyador.*

*- Finalment, hem fet el **debat**. Hem posat les taules de manera que quedés un grup davant de l'altre i després de tornar a insistir en les actituds necessàries per fer el debat, he fet de moderadora. Continuen soprenent-me perquè els ha encantat l'activitat i la majoria han parlat voluntàriament. En relació a les actituds dels alumnes ha anat perfecte : no he hagut de cridar l'atenció a ningú, tothom s'escoltava i es respectava, fantàstic ! No m'imaginava que aniria tan bé.*

*Però en relació al contingut del debat, no ha sortit tot el que jo pretenia, perquè s'ha centrat en el tema de la immigració i aquest no era el debat.*

*Les idees exposades i recollides per cadascun dels grups han estat les següents :*

**- Defensen la diversitat de Catalunya com a riquesa :**

- *Els immigrants tenen dret a venir perquè són persones lliures i perquè així podem conèixer diferents cultures*
- *També tenen dret a aconseguir un treball per viure i a anar a diferents hospitals per a les seves malalties*

- Defensen la diversitat de Catalunya com a estorb :

- *No és bo que en un lloc tan petit hi hagin tants climes*
- *No pot ser que vinguin immigrants perquè al final ens canviaran la llengua, com que no tenen feina, roben, i també no hi hauran "catalans".*
- *No paguen impostos*
- *Són il·legals*
- *S'ajunten en un lloc i fan fora els catalans, i si hi ha diferents terrenys, es fa més difícil traslladar-se*

*Tot i així, essent el seu primer debat crec que la seva resposta ha estat molt bona, millor del que em pensava, i n'estic molt contenta. Hem acabat deu minuts més tard i els alumnes no volien anar al pati, perquè volien seguir fent el debat (els quedaven coses per dir). Tenia pensades altres activitats (jocs del bingo, trencaclosques, penjat...) per si quedava temps, però no han calgut.*

*- Demà donaré un guió d'estudi del tema als alumnes. És un fet típic d'aquesta escola i el mestre m'ho demana. Ell sempre dóna un guió d'estudi d'allò que entrarà en la prova, més o menys una setmana abans de fer-la."*

· Anàlisi :

La descripció d'aquesta sessió recull molta informació sobre les activitats realitzades i com s'han dut a terme. La posada en comú ha estat prevista de tal manera que tothom pogués participar-hi i a la vegada no s'allargués excessivament. També ha volgut assegurar que tothom s'anotés la informació sobre la comarca del Barcelonès que s'anava exposant. No comenta si tota la informació que se'ls demanava ha estat localitzada o bé els alumnes han trobat dificultats a l'hora de respondre algun dels punts.

D'altra banda, la preparació i realització del debat s'ha fet amb un temps insuficient perquè els dos grups poguessin preparar i discutir prou bé les seves idees. Les possibilitats d'aprenentatge d'una activitat d'aquest tipus són importants, especialment a nivell d'actituds i procediments. I els resultats en aquest sentit cal valorar-los molt positivament. Però el problema (la "diversitat" de Catalunya) no ha estat correctament plantejat i els alumnes han acabat parlant d'un tema (la immigració), que no tenia una relació directa amb la unitat didàctica de les comarques. Calia precisar millor el terme "*diversitat*", relacionant-lo amb un dels conceptes clau de la didàctica de les ciències socials (el concepte de "*Diferència*"), tal com s'havia exposat

anteriorment en el tema 2 de l'assignatura.

A nivell d'actituds, valora molt positivament la participació dels alumnes i el respecte per les normes de funcionament i organització del debat. Però a nivell dels continguts que s'han exposat i defensat, els alumnes s'han agafat a un dels exemples que ella els havia dit i ni s'han sortit d'aquest tema, ni ella ha estat capaç de reconduir el debat en una altra direcció. Perquè el problema no tenia un plantejament prou clar i perquè ha prioritzat el treball de les actituds, valors i normes que permetia l'activitat.

***· Observació directa d'aquesta sessió :***

Tot i disposar d'un calendari de la unitat didàctica, no sé exactament si es correspon al que estava previst per a aquell dia, perquè hi ha hagut ajustaments en les sessions anteriors. Una vegada feta la sessió, veig que l'observació correspon en part a les activitats previstes inicialment per a la sessió del dimecres dia 17 (preparació del debat, a partir de materials i dels propis pensaments dels alumnes) i a les del mateix dijous dia 18 (realització del debat).

Entro a l'aula i saludo als alumnes. Vaig directament a asseure'm a la mateixa cadira on estava el dia anterior. L'Alba no em dóna cap full en començar la sessió, on s'especifiqui el que farà (com va fer en la primera observació).

A les 09:02, comencen la classe repartint un full-fitxa a cada alumne. També tenen al davant el text d'on extreuen la informació per fer-la, que els va facilitar ella mateixa. L'Alba va preguntant a un alumne de cada grup, per anar corregint cada pregunta. Al principi, alguns alumnes diuen que el seu grup encara no havia acabat l'exercici, però ella els diu que cap grup ho ha acabat i que ara entre tots ho corregiran i completaran allò que els falti.

Les preguntes que es van fent són :

- Nom de la comarca
- Cap de la comarca
- Activitats econòmiques que hi predominen
- Serveis que s'hi poden trobar
- Altres poblacions importants de la comarca
- Clima
- Paisatge
- Nombre d'habitants
- Festes típiques de la comarca

Ella acostuma a respondre amb un "Molt bé", allò que van dient els alumnes.

Sobre els *serveis*, els recorda que no tenien informació en els fulls que els va repartir, però que els ho va explicar i ells n'havien de pensar. Amb les *festes típiques* també els demana si, a més a més, dels que tenien en les fotocòpies, ells n'han pensat alguna més que coneguin.

A l'aula hi ha prou silenci i atenció com per poder fer l'activitat, que de fet consisteix en buscar una informació, llegir-la i copiar-la. Tot i així, el ritme de preguntes i respostes és més ràpid que el dels alumnes que ho han de corregir o completar, i en més d'una ocasió hi ha intervencions d'aquests alumnes que demanen que es tornin a repetir les respostes.

En algunes preguntes, l'Alba els diu que no cal que escriguin totes les respostes que es donen, que no cal que ho copiïn tot al peu de la lletra, tal com ella ho diu (per exemple, quan els explica com és el clima mediterrani). Alguna explicació que els dóna és poc científica (que a Barcelona fa més calor que a altres municipis de la comarca, perquè hi ha més asfalt !). Ella els demana si ho han entès, però només rep de resposta un tímid "sí", sense comprovar-ho realment.

Una vegada finalitzada la correcció de la fitxa de treball, a les 09:16, els diu "*Algú em pot explicar, en ordre i amb la mà alçada, què és un debat ?*". Diversos alumnes donen la seva opinió i ella acaba explicant què és i com funciona, i els diu que ara en faran un. Els alumnes queden una mica sorpresos (no n'han fet mai cap).

El problema plantejat per al **debat** no és prou clar : *si és bo o no, que Catalunya sigui igual o diferent, que sigui uniforme o tingui diversitat. És a dir, si a Catalunya totes les coses haurien de ser iguals o diferents*. Perquè entenguessin millor el problema, ella els ha posat d'entrada alguns exemples (sobre climes diferents, relleus diferents o població diferent) i això darrer els ha condicionat pràcticament del tot, perquè el debat s'ha centrat gairebé del tot en un dels exemples que ella ha donat : si és bo o no que a Catalunya hi hagi immigrants o persones d'altres països, o si bé tots i totes haurien de ser només catalans.

En un moment determinat, els fa mirar el mural que han fet i que tenen penjat en una paret de l'aula (a l'esquena dels alumnes).

En una estona de massa xivarri, que hi ha molts alumnes parlant a la vegada, ella aplica una nova estratègia per fer-los callar (ella aixeca al braç i els alumnes, a mesura que se'n van adonant, també el van aixecant fins que tots el tenen aixecat i callen). Durant uns 10 minuts, explica quines seran les normes de funcionament del

debat (que no es podrà cridar, que caldrà respectar el torn de paraules,...). I torna a advertir a l'ordre quan divideix l'aula en els dos grups del debat.

A les 09:30, els alumnes s'aixequen i fan els dos grups (grups massa nombrosos, de 12 alumnes cadascun), després de deixar ben clar com s'havien de comportar. L'Alba dóna uns fulls a cada grup -fotocòpies extretes del *Gran Atlas de Catalunya*, col·leccionable publicat per La Vanguardia-, on els diu que podran trobar informació per preparar el debat.

L'Alba es mostra més seriosa amb els alumnes que en la sessió de la primera observació, no donant-los tan fàcilment la paraula i advertint-los a la més mínima que hi ha una mica de desordre (com si volgués anar per feina i tingués més pressa).

Per preparar el debat, els alumnes s'han assegut al voltant de les taules que ja hi havia disposades a l'aula, mentre que per a la realització del debat, les taules les han posat totes fent un gran quadrat, de manera que tots els nens i nenes es veiessin les cares, disposant un grup al davant de l'altre.

A l'hora de preparar el debat, quan l'Alba no està amb un grup, aquest no fa la feina (estant com esperant que ella hi vagi per ajudar-los). Uns baden, d'altres xerren, uns critiquen als que es queden per a ells el material o la informació que els ha repartit,... Per tant, ella regula força el treball dels grups. A cada grup, hi ha un alumne que té un full en blanc on hi ha d'anar anotant les idees que creguin interessants per defensar la seva postura en el debat.

A les 09:44, ella interromp la preparació amb la mà alçada i els alumnes retornen a les seves taules i les disposen per fer el debat. Els recorda que "*no es tracta de guanyar*", que "*ningú guanya ni ningú perd, sinó que s'exposen opinions diferents*". Però a continuació utilitza expressions com "*atacar*" per referir-se a les intervencions de cada grup.

També els deixa clar que no necessàriament han d'estar d'acord amb la postura que els toca defensar, sense tenir gaire en compte si això ho poden entendre en aquesta edat.

El debat funciona més o menys bé en quant a la seva organització. Ella modera i va mirant que almenys parlin tots una vegada. Els alumnes van intervenint, respectant el seu torn i les opinions del grup contrari. Durant tota l'estona que dura el debat, hi ha permanentment vuit, deu o dotze braços aixecats d'alumnes que volen parlar. Però el

contingut del debat no és gaire clar, tenint present sobretot que el tema de fons havia d'estar relacionat d'alguna forma amb *Les Comarques* i bàsicament el que s'ha parlat ha estat de *La població immigrant a Catalunya*. S'han comptabilitzat un total d'unes 20 intervencions i 18 d'elles s'han centrat únicament en el tema de la immigració. Quan a mig debat un alumne ha "canviat" de registre (ha deixat aquest tema i ha passat a parlar dels avantatges i les dificultats de tenir paisatges iguals o diferents), hi ha hagut un cert enrenou perquè totes les mans aixecades en aquell moment volien continuar parlant del tema de la immigració. En alguns casos, ella hi afegeix algunes idees per completar el que diu un alumne.

En general, l'activitat ha anat bé, amb més il·lusió a l'inici per la novetat que suposava. Cap al final, hi torna a haver un cert enrenou sobre qui havia pogut parlar i qui encara no ho havia fet o només ho havia fet un cop. A les 10:05, l'Alba interromp el debat amb la mà alçada. És l'hora del pati i tothom s'aixeca de la seva cadira, mentre un parell d'alumnes encara continuen parlant del tema.

## **8a sessió :                    dimarts, 23 de febrer de 1999**

### **• Diari de l'alumna :**

*"- La sessió d'avui ha anat força bé. Primer he recollit els deures i els he dit que els tornaria corregits avui mateix, perquè els serveixin per estudiar.*

*- A continuació, he escrit un mapa conceptual del tema a la pissarra i els alumnes l'han copiat en un full. A més a més, l'hem comentat a classe perquè tothom l'entengués. El mapa l'he fet jo perquè tinc poc temps i el necessito per fer altres activitats en les dues sessions que em queden.*

*- Finalment, hem comentat com seria l'examen i possibles dubtes de l'examen o del tema.*

*Avui m'he adonat d'un error : en el mapa que els vaig donar com a guió d'estudi no hi havia la Garrotxa. Així, no els puc demanar aquesta comarca. En la prova hi sortirà, però no la comptaré si la fan bé o malament (caldrà especificar-ho en el moment de fer-la).*

*- Les altres dues activitats (el joc del bingo i el joc del penjat), no he tingut temps de fer-los en només mitja hora. També havia pensat donar-los de deures un exercici similar al de l'examen. Però no ho he fet perquè hi ha poc temps i perquè ja els vaig donar un guió d'estudi."*

### **• Anàlisi :**

Les sessions de la seva intervenció es van acabar (només n'hi queden dues) i les presses per acabar les activitats previstes augmenten. Per aquest motiu, utilitza un mapa conceptual del tema com a eina d'estudi dels seus continguts, sense donar

l'oportunitat que siguin els mateixos alumnes els qui el construeixin, a partir del que han estat fent fins ara. Per anar més ràpid, prefereix donar-los el mapa conceptual fet, essent conscient que així és menys motivador.

D'altra banda, per garantir l'èxit de la prova final, destina la resta de la sessió a aclarir dubtes i a repassar el que considera més important de la unitat didàctica, a partir de les orientacions que el mestre li va donar abans d'iniciar la seva intervenció.

### **9a sessió :                    dimecres, 24 de febrer de 1999**

#### **· Diari de l'alumna :**

*"- En aquesta sessió hem jugat al bingo i al penjat, per repassar les comarques. Els alumnes que guanyaven, feien un dels trencaclosques sobre les comarques que hi ha a l'escola. El feien per parelles perquè són trencaclosques de moltes peces i així anaven més ràpid i el podien fer més alumnes. He començat la classe recordant les actituds necessàries per fer aquestes activitats i evitar que jugant es descontrolï el grup-classe.*

*- Ha estat l'única sessió en la qual he tingut problemes amb un alumne en concret (sóc conscient que he sigut dura !). Mentre els alumnes es posaven la bata, els he anat avisant que seïessin. Finalment, quan passaven deu minuts des de que havien entrat a l'aula i amb els alumnes encara xerrant, he optat per explicar què fariem amb un to de veu normal. Com que xerraven, aquest alumne no m'ha sentit. Jo ho he repetit una vegada, remarcant que no ho tornaria a repetir. Aquest alumne s'ha queixat perquè ha dit que no ho ha sentit, però jo li he dit que no ho pensava repetir. Ell s'ha enfadat molt i ha començat a renegar. Llavors, el mestre se l'ha emportat de classe i ha tornat plorant, quan la sessió ja s'ha acabat. No sé si he estat molt dura amb ell o si el mestre no se l'havia d'endur de la classe, però cal tenir en compte que es tracta d'un alumne difícil. Quan ha tornat a l'aula, he parlat amb ell. Me l'he emportat a fer un trencaclosques de les comarques. M'ha demanat disculpes per la seva actitud, però no n'ha volgut parlar de cap manera. Ho he intentat, però ha fugit d'estudi. Durant la resta del matí ha estat dient-me indirectament que es sentia malament pel que havia passat. Però quan he intentat apropar-me a ell, se m'ha allunyat. M'ha sabut molt greu tenir aquest "problema", però com a mínim ha acabat bé.*

*- En relació a la sessió en si, els alumnes s'ho han passat bé fent aquests jocs. Les normes del principi han ajudat a que la classe hagi funcionat bé. Volia acabar la sessió deixant una estona per aclarir els possibles dubtes que sorgissin. Però no n'han sorgit (la veritat és que tampoc els ho he preguntat). Essent la penúltima classe, crec que ha anat prou bé. I en general, estic molt contenta de com han anat aquests dies de pràctiques."*

#### **· Anàlisi :**

L'Alba utilitza un bon recurs per aconseguir que els alumnes memoritzin el nom i la situació de vint-i-una comarques : el joc. I per procurar que es pugui realitzar en condicions, sap que és important deixar clares quines són les actituds necessàries i els



ho diu des del principi. Al final no els pregunta si tenen dubtes, però és probable que no en tinguin perquè es tracta d'un aprenentatge (memoritzar noms i situar-los en un plànol) molt simple i mecànic. Un aprenentatge assolible a base de repetir diverses vegades l'exercici, encara que sigui en formats diferents (plànols, sopes de lletres, trencaclosques, bingo...).

D'altra banda, en la preparació de la unitat didàctica, l'Alba ja comentava que la preocupava especialment l'atenció que havia de donar a un alumne sobredotat de la classe de 4t. Malgrat l'incident d'aquesta sessió, ella mateixa remarca que ha acabat bé i que ha estat l'únic dia en el qual hi ha hagut algun problema amb ell. El fet de voler parlar amb ell i realitzar igualment una de les activitats que han fet abans els seus companys (el trencaclosques), facilita el retorn de l'alumne a la normalitat de la situació inicial.

Finalment, no dóna detalls de les dificultats que s'hagin pogut trobar els alumnes al llarg de la unitat didàctica, amb la qual cosa es pot pensar que fins ara, majoritàriament han anat realitzant correctament totes les activitats.

### **10a sessió : dijous, 25 de febrer de 1999**

#### **- Diari de l'alumna :**

*"En començar la sessió, he comentat la prova perquè els alumnes tinguessin clares totes les preguntes. La prova ha anat bé en qüestió de temps. En tenir quatre fulls, pensava que potser anirien una mica justos, però no ha estat així. Tot havia estat força orientat i preparat prèviament. Les preguntes, que eren clares i ells les han respost molt ràpid, eren les següents :*

- 1/ Situa Catalunya dins d'aquest mapa d'Europa [se'ls facilita un mapa polític mut d'Europa]
- 2/ Situa les següents comarques dins d'aquest mapa de Catalunya [se'ls facilita un mapa comarcal mut de Catalunya] : Alt Empordà, Alt Urgell, Baix Camp, Baix Ebre, Baix Empordà, Baix Llobregat, Baix Penedès, Barcelonès, Cerdanya, Garraf, Garrotxa, Maresme, Montsià, Pallars Sobirà, Ripollès, Selva, Tarragonès, Val d'Aran, Vallès Occidental i Vallès Oriental.
- 3/ Relaciona els noms d'una columna amb els de l'altra :

Barcelonès	.	Sabadell i Terrassa
Baix Llobregat	.	Mataró
Vallès Occidental	.	Barcelona
Maresme	.	Sant Feliu de Llobregat
Vallès Oriental	.	Granollers

- 4/ *Explica què és la llegenda d'un mapa i per què és important que hi sigui.*
- 5/ *Un cap de comarca ha d'estar ben comunicat. Explica per què.*
- 6/ *Posa una V o una F, segons siguin veritat o fals les següents frases :*
- a. El poble o ciutat més important de la comarca rep el nom de cap comarcal, cap de comarca o capital comarcal*
  - b. Una comarca està formada sempre per quatre pobles i dues ciutats*
  - c. Catalunya està dividida en quaranta-una comarques*
  - d. La comarca del Barcelonès té un clima molt fred a l'hivern i molt plujós a l'estiu*
  - e. El cap de comarca del Maresme és Barcelona*
  - f. Catalunya es troba situada dins d'Europa*
- 7/ *T'agrada viure a la teva comarca ? Per què ?*

· Anàlisi :

L'Alba ha seguit els passos correctes perquè la prova es pugui realitzar amb èxit. Ha orientat els aspectes més importants de la unitat didàctica al llarg de la seva intervenció, aclarint dubtes dels alumnes i alguns errors seus. I ara ha presentat les preguntes de la prova, perquè tot quedés ben clar abans de començar.

Les preguntes plantejades en aquest exercici d'avaluació sumativa, tenen una relació correcta amb els objectius del tema, referits als continguts conceptuals i procedimentals. En quatre preguntes (1, 2, 3 i 6), es limiten a col·locar uns noms, traçar unes línies o posar un V o una F. En un parell de preguntes (4 i 5), es demana que elaborin la seva resposta, raonant-la. I la darrera és poc adequada per a una prova d'aquestes característiques, perquè no es refereix a uns coneixements objectius sinó a una vivència totalment subjectiva de cada alumne.

Al final d'aquesta mateixa sessió, l'Alba tenia previst preguntar als alumnes quina era la seva opinió sobre com havia anat el tema de les comarques (si ho han entès bé, si s'ha explicat prou bé, si han gaudit aprenent...). Però ella no en diu res, probablement perquè no va tenir temps de preguntar-los aquesta qüestió.

**11a sessió : divendres, 26 de febrer de 1999**

· Diari de l'alumna :

"- És important destacar que no he pogut realitzar aquesta última sessió com hauria calgut, per manca de temps (només he disposat de deu minuts i més a més, de l'última hora de la tarda d'un divendres).

- He explicat primer quines eren les respostes correctes i els he retornat la prova corregida. En general, estic molt contenta perquè la majoria dels alumnes s'han preparat prou bé la prova i han assolit la majoria dels objectius proposats. No m'esperava pas que anés tan bé, però és cert que estava molt pautada i sabien què entraria.

Són una minoria molt petita, aquells que no han assolit la majoria dels objectius. Concretament, dels 24 alumnes (un no la va fer), hi ha :

- 6 molt bé (entre 9 i 10)
- 14 força bé (entre 7 i 9)
- 2 aprovats (entre 5 i 7)
- 2 suspesos (que no arriben a 5)

Hi ha alguns nens dels quals m'esperava un resultat més bo, i en canvi d'altres, que m'han sorprès positivament.

Finalment, dues anotacions :

- Sóc conscient d'haver deixat penjada una activitat que és l'autocorrecció de l'avaluació inicial. Aquesta es realitzarà quan s'acabi el tema de les comarques, que continua el mestre de l'aula.

- Per altra banda, el tema de les comarques s'ha treballat de forma interdisciplinària amb l'àrea d'informàtica, a través del programa anomenat Sinera '98. Han estat dues sessions d'una hora cadascuna, els dimecres 17 i 24 de febrer, a última hora de la tarda. Les classes han servit per memoritzar les comarques, jugant amb aquest programa informàtic."

#### • Anàlisi :

Més que tractar-se d'una "sessió", aquesta cloenda de la unitat didàctica ha consistit en una breu comunicació als alumnes, dels resultats del darrer exercici. L'Alba manifesta de nou estar sorpresa positivament pels resultats obtinguts, tot i reconèixer que es tractaven uns continguts que havien estat remarcats i preparats anteriorment, en diverses ocasions.

El seu diari recull les dades quantitatives obtingudes en cada pregunta d'aquest exercici, per cadascun dels alumnes. Però no en fa una anàlisi del percentatge de les respostes més i menys encertades, per saber en quines preguntes han tingut més dificultats i preguntar-se per què ha sigut així. Per exemple, el recull de les dades amb la puntuació obtinguda en cada pregunta, mostra que en les tres primeres (en les quals els alumnes havien de situar noms en un mapa o relacionar noms entre dues columnes), han obtingut majoritàriament més bona puntuació que en les preguntes 4 i 5 (en les quals havien de redactar i raonar les respostes).

Per altra banda, l'Alba relaciona aquestes dades de l'exercici final amb el recull d'anotacions sobre els cinc deures realitzats per cada alumne al llarg de les sessions. I això li ha permès observar la coincidència o no en els resultats obtinguts pels alumnes i fer una valoració més qualitativa de l'evolució mostrada en cada cas.

Com a síntesi d'aquestes descripcions, observem que l'Alba mostra al llarg de la seva intervenció una preocupació especial pel control del temps de cadascuna de les activitats. Mai n'hi sobra, sempre té pendents activitats que acostumen a passar a l'inici de la següent sessió. Ella és conscient que això es deu en bona mesura al fet de facilitar sempre les intervencions dels alumnes, tal com ha vist fer del mestre. I aquest ha permès una certa flexibilitat horària, respectant la durada de cada classe (si ha començat deu minuts més tard, també ha pogut acabar deu minuts més tard).

Totes les activitats d'aprenentatge realitzades a l'aula han tingut una resposta positiva dels alumnes, malgrat no haver comptat gaire amb els seus interessos sobre el tema. Normalment remarca que els han agradat, des de la construcció dels mapes gegants fins al debat, passant pels diferents jocs per consolidar la memorització d'una part dels continguts conceptuals i procedimentals del tema. També acostuma a expressar en diverses ocasions, la seva sorpresa per l'actitud positiva dels alumnes, en la realització de diverses feines en grup. És una mostra d'haver sabut guiar correctament la classe, en el respecte pels hàbits i les normes de treball a l'aula.

D'altra banda, a partir de les dades aportades per les seves descripcions i sobretot de les dues observacions directes realitzades, s'ha constatat una certa manca de rigor conceptual en alguns dels coneixements exposats a l'aula sobre el tema de les comarques. En aquest aspecte, el mestre l'ha ajudat a ser-ne més conscient, per introduir posteriorment les modificacions o precisions oportunes.

L'Alba recull una informació detallada del que diuen els alumnes en la posada en comú i en el debat, dels deures que va realitzant cada alumna i dels resultats de cadascuna de les proves finals, però no sempre en concreta una anàlisi per esbrinar què és allò que cal anar millorant en cada cas (avaluació formativa).

Cal valorar positivament l'esforç mostrat per adequar la seva intervenció diària a la situació dels alumnes (segons l'horari o les activitats anteriors o posteriors a cada sessió), així com per organitzar l'aula segons el tipus d'activitat a fer. És una mostra de la seva capacitat per preveure'n un funcionament òptim que faciliti l'aprenentatge dels alumnes.

## C2.3 Fase POSTACTIVA :

### C2.3.1 Segon informe de pràctiques, sobre la unitat didàctica realitzada

Després de la seva intervenció a l'aula de pràctiques, l'Alba va elaborar-ne un informe a partir de la pauta que se li va facilitar (veure annex 2.7). Aquest informe conté la següent informació :

- una descripció de l'evolució del grup d'alumnes de 4t, des de l'inici del curs fins al moment d'iniciar la seva intervenció;
- una justificació de la unitat didàctica i la relació dels seus objectius i continguts amb el primer i segon nivell de concreció;
- una descripció i valoració de totes les sessions realitzades, concretant els objectius i els recursos emprats en cadascuna de les activitats;
- i una valoració final dels resultats obtinguts, acompanyada d'una conclusió en la qual reflexiona sobre la pràctica realitzada. A més a més, adjunta un annex en el qual hi ha una documentació prou diversa (des d'una mostra de totes les fitxes que han realitzat els alumnes com a deures, fins al recull de dades quantitatives de cada alumne, passant per fotografies dels treballs realitzats en grup).

Aquest informe ens permet analitzar a continuació, la valoració que l'Alba fa de la seva pròpia intervenció, així com les propostes de millora que ella introduiria en aquesta unitat didàctica, en el supòsit d'una nova realització de la mateixa.

Abans d'analitzar les valoracions que fa de la seva intervenció, l'informe fa una breu exposició de l'**evolució del grup d'alumnes**, des de l'inici de curs fins a la seva intervenció. En aquesta exposició explica els canvis generals a nivell d'actituds i d'hàbits, que ha apreciat en el grup respecte a l'inici de curs. No diu gairebé res de l'evolució dels coneixements, les habilitats i els interessos assolits pels alumnes, en l'assignatura de Coneixement del Medi Social i Cultural. L'única referència explícita en aquest sentit, és poc concreta :

*"En el tema de les comarques he pogut veure una evolució bastant gran. Al principi del tema, alguns*

*dels alumnes estaven una mica desconcertats i els espantava haver d'aprendre tantes comarques, la seva situació... Entre l'avaluació inicial i la prova final (ambdues comentades en l'informe), he pogut veure un gran procés i un gran treball, que es concreta en l'avaluació continuada."*

### **- ANÀLISI de les valoracions fetes :**

Aquest informe de l'Alba no conté un apartat específic que reculli tots els correctors, que ella aplicaria en el cas de realitzar novament la unitat didàctica de "Les comarques". Els correctors els va introduint a mesura que valora com ha anat cada sessió.

No fa un qüestionament general de la unitat, en el qual exposi que caldria replantejar del tot els objectius, els continguts i la metodologia aplicada. Més aviat la dóna per vàlida, però amb la consideració dels retocs o ajustaments sobre els següents aspectes, tots força relacionats entre ells :

- el control del temps i la participació dels alumnes;
- la seva actuació com a mestra;
- i l'organització de les activitats d'aprenentatge.

### **· *El control del temps i la participació dels alumnes***

L'alumna és plenament conscient des del primer moment, que hi ha una estreta relació entre el tipus de participació dels alumnes en la realització de cadascuna de les activitats i el temps disponible per fer-les. Al llarg de diferents sessions (2a, 3a, 5a, 6a i 8a), s'exclamarà de la falta de temps i intentarà millorar aquest aspecte, regulant el diàleg amb els alumnes :

*"En moltes de les sessions m'ha faltat temps i això m'estressava bastant. La causa de que em faltés temps ha estat que he deixat participar molt als alumnes. La solució que vaig trobar va ser continuar deixant-los participar, però no sempre."*

És important remarcar que l'Alba no deixa intervenir els alumnes només perquè és el que veu que fa el seu mestre o perquè simplement puguin expressar-se. Ho fa pel valor que té tenir en compte les seves idees, per arribar a la construcció dels nous coneixements, com explica en la valoració de la tercera sessió :

*"El motiu pel qual es va allargar l'explicació sobre l'escala, la llegenda i l'orientació, és perquè vaig permetre que tothom pogués dir la seva opinió. Si ho hagués explicat jo, tota sola, hagués durat el temps que havia previst. Però creia important que tothom pogués dir què pensava, per arribar junts als coneixement."*

També ho fa perquè té clar quin ha de ser el seu rol a l'aula, per evitar un excessiu protagonisme com a mestra que ho sap tot. En la valoració de la cinquena sessió afirma :

*"Sóc conscient que deixo participar molt als nens, però crec que tenen coses importants a dir i sé que jo sola, com a mestra que ho sap tot, sóc incapaç de fer la classe. Crec que hauria de trobar un punt intermig, que els deixés participar però no tots ni sempre, perquè sinó no acabem mai i és difícil avançar."*

En la primera entrevista, quan ella recordava com eren les classes de ciències socials quan feia EGB, valorava negativament la metodologia tradicional de les classes i especialment, que mai es tenien en compte els interessos dels alumnes. Tampoc és que ella els hagi tingut gaire en compte al llarg de la seva intervenció, però sí ha intentat que les classes fossin més participatives a través del diàleg amb els alumnes. Això pensa que els ha motivat més en la realització de les diferents activitats.

#### ***· La seva actuació com a mestra***

L'Alba es mostra prou explícita a l'hora de valorar la seva intervenció en les classes, tant quan pensa que se n'ha sortit prou bé, com quan exposa aspectes que hauria hagut de fer d'una altra manera. Per exemple,

- en la segona sessió :

*"No hem tingut temps d'explicar els conceptes d'escala, llegenda i orientació, perquè ens hem estancat parlant d'Andorra, de la Península Ibèrica i Espanya. Hagués calgut tallar-ho abans i no donar-hi tantes voltes."*

- en la tercera sessió :

*"Ha sigut una sessió de la qual no n'estic gaire contenta. Durant l'explicació dels conceptes d'escala, llegenda i orientació, he tingut la sensació que la majoria dels alumnes no em seguien. Em plantejo reemprendre el tema la propera sessió, però no ho tinc clar."*

- en la setena sessió :

*"Per al debat, s'hagués hagut de donar més informació per posicionar-se davant del tema, de facilitar*

*arguments de totes dues posicions... Penso que no he sabut enfocar prou bé el tema de la diversitat comarcal de Catalunya, perquè ens vam quedar en un tema que no era exactament el que es pretenia."*

En el cas del debat, no analitza per què els materials que va facilitar als grups no han sigut prou adequats o per què no ha sabut enfocar millor el problema a debatre. Únicament ho constata i valora molt positivament l'activitat, per l'interès i el bon comportament mostrat pels alumnes.

- en la vuitena sessió :

*"Crec que hagués sigut molt més significatiu que el mapa conceptual del tema l'haguessin construït els alumnes a partir dels seus coneixements. Per què no ho he fet així ? Una altra vegada el temps va en contra meu, només em quedaven dues sessions i les necessitava per fer altres activitats. Així doncs, vaig optar per fer-lo jo i que els alumnes el copiessin (crítica : totalment tradicional, desmotivador,...)."*

### **· L'organització de les activitats d'aprenentatge**

D'altra banda, en les valoracions de les sessions també considera altres aspectes relacionats amb :

- *la identificació dels materials* que els alumnes porten de casa seva (1a sessió);
- *la idoneïtat del nombre de grups* per construir els mapes gegants (4a sessió):
- *la distribució del mobiliari* a l'hora d'organitzar l'espai (6a sessió)...

Tot plegat són una mostra de la capacitat d'observació de l'alumna, que fa l'esforç per controlar tots aquells elements que poden afavorir una millor organització i un funcionament més adequat de les activitats d'aprenentatge.

· A més a més d'aquests aspectes, l'Alba reflexiona i valora la importància de les avaluacions inicials a l'hora de començar un tema :

*"Una vegada més he constatat la importància de l'avaluació inicial individual. A l'hora de començar un tema nou, és indispensable constatar el coneixement que en tenen els alumnes. Si no fem això, és quan ens trobem amb els problemes de no poder connectar els nous coneixements amb res, de no saber per on anar..., perquè coses que haurien d'estar assumides no ho estan,...*

*He comprovat una vegada més que per partir dels coneixements previs i, en conseqüència, construir un aprenentatge significatiu, és necessària una avaluació inicial on el mestre i els alumnes vegin on són o on han d'arribar."*



En aquesta unitat didàctica, els alumnes van realitzar una avaluació inicial individual i escrita (una novetat per a ells, segons diu l'Alba). Però tant en el seu *diari de camp* com en aquest *informe*, no es concreten les adaptacions que va haver de fer en la programació prevista inicialment, a partir de l'anàlisi dels seus resultats. Es limita a comentar en general algunes de les respostes i al final, deixa pendent la seva autocorrecció per part dels mateixos alumnes.

Finalment, en la valoració de la cinquena sessió, relaciona de forma poc precisa un aspecte de la seva pràctica, amb uns coneixements teòrics sobre la transposició didàctica (Chevallard, 1991), treballats anteriorment des de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials. Concretament, quan es refereix a les idees que els alumnes han expressat sobre els conceptes de "comarca" i "cap comarcal", diu :

*"Quan permetem que els nens expressin el que pensen, aconseguim que sorgeixi el saber escolar. Mentre quan el coneixement el donem els mestres, caiem en la trampa i sovint donem el saber científic."*

Sembla identificar el procés de la transposició didàctica amb allò que separa el que sap el mestre del que sap l'alumne, no com el procés de transformació del saber savi en saber ensenyat que porta a terme el docent.

### ***· Recull de dades i grau d'assoliment dels objectius***

Com s'ha assenyalat en el punt anterior (C2.2), l'Alba recull un conjunt de **dades quantitatives** de cada alumne. Concretament, dels cinc deures que individualment han hagut de lliurar al llarg de la unitat didàctica i que corresponen als exercicis següents :

- 1r - comptar quantes comarques hi ha a Catalunya (deures per a la 2a. sessió);
- 2n - situar (pintar) Catalunya en un mapa mut d'Europa i d'Espanya (fitxa per a la 3a. sessió);
- 3r - buscar 11 comarques en una sopa de lletres i situar-les en un mapa (fitxa per a la 5a. sessió);
- 4t - relacionar 5 comarques amb les seves capitals i situar 14 comarques en un mapa (fitxa per a la 6a. sessió);
- i 5è - i construir -en grup- un mapa gegant de les comarques (deures per a la 8a. sessió);

A més a més, també recull la puntuació obtinguda per cada alumne, en cadascuna de les set preguntes de la prova final.

Totes aquestes anotacions només indiquen :

- si l'alumne ha realitzat o no l'exercici;
- si l'ha acabat del tot o l'ha de repetir;
- o si ha respost o no una pregunta.

I la valoració que en fa ella és generalment entre les puntuacions següents :

- **M** (malament), quan no arriba a 5;
- **R** (regular), entre 5 i 6;
- **B** (bé), entre 6 i 7;
- **FB** (força bé), entre 7 i 9;
- **i MB** (molt bé), entre 9 i 10.

No es tracta d'un recull sistemàtic de tots els exercicis, perquè -per exemple-, no hi ha dades concretes (de cada alumne), de cap de les tres activitats d'aprenentatge realitzades en grup (formulació d'hipòtesis, de la 5a sessió; fitxa d'introducció al coneixement de la pròpia comarca, de la 6a sessió i debat, de la 7a sessió).

Per altra banda, les úniques **dades qualitatives** que exposa de cada alumne, no concreten, per exemple, quins dels quinze objectius de la unitat didàctica han estat assolits o en quins continguts del tema han tingut més dificultats. Es limita a escriure en un parell de línies per alumne, un breu comentari que ella mateixa diu "*que es refereix a totes les matèries en general*". Per exemple :

*"L.S. → li costa expressar-se en públic. Pel que fa referència a la resta, s'esforça i se'n surt prou bé."*

I acaba aquest apartat sobre el recull de dades i el grau d'assoliment dels objectius plantejats, amb la frase següent :

*"Per finalitzar, vull dir molt generalment que la majoria dels objectius han estat assolits per la majoria d'alumnes, tal com mostren les graelles amb les dades quantitatives obtingudes per cadascun dels alumnes, que figuren en l'annex d'aquest informe."*

L'Alba ha realitzat una bona tasca de seguiment dels alumnes al llarg de les sessions, però no concreta suficientment quins aspectes de la unitat didàctica han estat més i menys assolits, i per què. Ha mostrat una bona tasca d'observació de l'actitud i el

rendiment general mostrat per cada alumne, però no detalla quins han estat realment en cada cas, els aprenentatges assolits sobre el tema de les comarques. O quins han estat els motius pels quals alguns alumnes han obtingut una puntuació més baixa en la prova final.

Si bé bona part dels continguts de fets i conceptes del tema, es treballaven a partir de fitxes desenvolupaven bàsicament capacitats d'ordre inferior (copiar, repetir, memoritzar), no dóna gaires detalls dels resultats d'aquelles activitats que permetien desenvolupar un pensament més reflexiu i crític (no hi ha dades d'activitats com la formulació d'hipòtesis o el debat). En aquestes activitats ha valorat especialment l'interès i l'actitud de treball mostrada pels alumnes en general, però no arriba a concretar quins aprenentatges han realitzat a partir de les comarques, més enllà del respecte per les normes de les activitats en grup. Probablement, el fet que aquestes activitats s'hagin realitzat en grup, li dificulten poder precisar l'aprenentatge real de cada alumne.

#### **- CONCLUSIONS sobre la unitat didàctica realitzada**

En el darrer apartat del seu informe, l'Alba afirma haver viscut de manera diferent la preparació i la realització del tema de *Les comarques* :

*"En relació amb la preparació de la unitat didàctica puc dir que ha estat un treball molt dur i que a vegades, hagués "llençat la tovallola". Aquesta unitat ha estat pensada i revisada pel meu tutor de la facultat, pel mestre de l'aula de pràctiques i per mi (totes tres persones prou exigents amb elles mateixes i amb els altres), per a les quals la unitat sempre podia millorar. Aquest fet em va crear angonya i la sensació (a vegades), de no fer-ho prou bé.*

*Però aquesta sensació va desaparèixer en el moment de dur a terme la meua intervenció. El desenvolupament de la unitat i el veure que tota la feina anterior havia servit, m'ha donat molts ànims."*

Tant en la segona com en la tercera entrevista que es va tenir amb ella (ambdues analitzades anteriorment en el punt C2.1), va manifestar en diverses ocasions que havia de refer tot allò que havia pensat, després d'escoltar les orientacions que li donaven, tant el mestre com el tutor de la facultat. No es mostrava molt convençuda de les seves pròpies propostes i expressava la seva visió de que ho havia de fer tot de nou.

Però al llarg de les sessions, tal com recull el diari de camp i aquest informe, i malgrat els retocs que anirà realitzant, es mostra generalment satisfeta de la seva

intervenció. Perquè s'adonà de la importància i utilitat de tota la feina realitzada durant la preparació :

*"Per ser una bona mestra has de deixar lloc a l'espontaneïtat. La unitat didàctica teòricament més perfecta, pot deixar de ser-ho en el moment que un alumne interromp la classe per fer una pregunta. Perquè l'espontaneïtat hi és sempre i és aquesta la que ens obliga a retocar la unitat, en el moment de dur-la a terme o quan prepares la sessió següent.*

*Cal tenir en compte que el fet de ser flexibles no vol dir improvisar. Personalment, amb la posada en pràctica de la meua unitat didàctica, he pogut comprovar la importància de tenir molt clar allò que vols treballar, la importància de planificar i tenir escrita la programació abans de la intervenció."*

La conclusió de l'informe no fa cap referència al seu aprenentatge en el camp de la didàctica de les ciències socials, fruit d'intentar relacionar la teoria treballada anteriorment amb la seva pròpia pràctica. Malgrat les orientacions facilitades des de la facultat, per extreure de la teoria els coneixements necessaris per preparar, realitzar i avaluar la seva unitat didàctica, les orientacions donades pel mestre de l'escola de pràctiques s'han mostrat bastant més condicionants de la seva intervenció. Això és comprensible per la influència de tres factors importants. Perquè el mestre de l'escola :

- és qui millor coneix el context de la seva pràctica;
- és qui li ha delimitat què havia de fer i què no;
- i és una de les persones que valorarà la seva pràctica.

Malgrat no haver proposat una alternativa general a la seva pròpia pràctica, que mostrés la seva capacitat per plantejar un ensenyament de les ciències socials que superi el model tradicional, transmissiu i memorístic, i avanci cap a un model més crític i reflexiu. Malgrat haver introduït algunes activitats que sí cercaven el desenvolupament del pensament crític i creatiu dels alumnes, però que després la seva avaluació no ha recollit amb detall els aprenentatges realitzats, més enllà de les seves actituds. Malgrat això, ella es mostra satisfeta d'haver après d'una experiència important per a la seva formació de mestra :

*"En relació amb el meu rol de mestra, puc dir que he viscut i he après un estil de treballar que no és gens fàcil. Sovint tenim la idea preformada, que un mestre és aquell que es troba en un aula, seguint un llibre i intentant transpassar uns coneixements que ell ja té assolits. Però això no és cert, ser mestre és molt més que això. Darrera un bon mestre hi ha tot un treball que sovint no es té present : programar, elaborar documents del centre, realitzar entrevistes, atendre l'alumna de pràctiques...*

*Tot això és el que he pogut veure aquest mes de febrer, en el mestre d'aula.*

*I aquest tercer i últim any de carrera, he après i continuo aprenent moltes coses a l'escola de pràctiques : des de realitzar una unitat didàctica tenint en compte l'edat dels infants i el temps que necessiten per fer les coses (un temps ben diferent del dels adults), fins a aturar una classe per veure passar un zepelí."*

### C2.3.2 Segona entrevista al mestre-tutor de l'aula de pràctiques

Un cop finalitzades les sessions de la unitat didàctica, es va realitzar una segona entrevista amb el mestre de l'aula, per obtenir informació sobre la valoració que ell feia de la intervenció de l'Alba. Aquesta entrevista es va realitzar a la mateixa aula de l'escola de pràctiques i va tenir una durada aproximada de mitja hora. Cal tenir present que aquest mestre havia orientat la preparació d'aquesta unitat i havia assistit a totes les sessions en les quals es va dur a terme.

En primer lloc se li va demanar que valorés el nivell d'**adaptació del tema al grup d'alumnes**, al qual s'havia impartit. És a dir, si en el moment de la intervenció, l'Alba havia sabut adaptar-se al seu context. Però la resposta del mestre no es centra únicament en aquest aspecte sinó que fa una valoració general de la seva intervenció i constata que també li ha estat útil per analitzar la seva pròpia pràctica :

*"Des del punt de vista d'una alumna de pràctiques de 3r de magisteri considero que ho ha fet molt bé, molt bé... En el voler anar a fons en les coses o exigint unes determinades respostes o... fins i tot, a vegades, comportaments, no ?..."*

*Però hem comentat coses com... "Està molt bé que escoltis els nens, està molt bé que els donis resposta, però has de saber que això comporta una feïnada impressionant". A part d'un coneixement bastant ampli, perquè és clar... de temes o subtemes o apartats petitets de preguntes que han quedat... no et diré que mal contestats però en tot cas fluixets, n'hi ha. Ara, jo ho valoro negativament ? No, és conseqüència de treballar d'aquesta manera. Llavors, si el que valoro és el treball de l'Alba, és molt positiu. El que passa que hem pogut constatar parlant-t'ho tots dos, doncs que treballar d'aquesta manera és més difícil.*

*I aquí és on jo veig, potser fora del que m'estàs preguntant però t'ho afegeixo, aquí és on jo veig la utilitat que per a mi representa que una alumna de pràctiques estigui treballant aquí. És a dir, jo entenc l'actuació de l'Alba a partir de com m'ha vist treballar a mi amb els nens... I per tant, jo estic aprenent coses del que jo faig. M'estic adonant, més que aprendre, m'estic adonant, estic constatant que jo treballa d'una manera determinada...*

*I això què comporta ? Finalment comporta que dels 10 temes per dir un número, n'acabes fent 8, sinó 7. Tens la tranquil·litat d'haver estat treballant molts altres aspectes, que en el que seria l'educació general dels nens i nenes evidentment són molt importants, però que és clar, que si ho estem especificant o ho estem centrant en una àrea, fugen específicament del que està contemplat a..., com a mínim, a la unitat de programació*

*Clar, si avaluo el treball de l'Alba específicament en aquesta àrea, entenc que en algun moment, per seguir aquest model, se li ha escapat una miqueta el que centralment tenia pensat de transmetre als nens. Però, valoro positivament el fet que se n'ha adonat, ho ha dit i a partir d'aquí, ha reorganitzat la següent sessió." [2 EM - 13-18 - JM]*

En Josep Miquel valora especialment la capacitat d'observació dels alumnes que té l'Alba i de ser conscient i corregir aquells aspectes de la seva intervenció que no

han funcionat prou bé. Però també justifica que alguns d'aquests aspectes no s'han donat tant per pròpia iniciativa de l'alumna, sinó per voler treballar amb els alumnes de la mateixa forma que ho ha vist fer del mestre. Ell és conscient que facilitar la participació dels alumnes en el diàleg a l'aula, permet treballar aspectes importants de la seva educació en general (no específicament d'una àrea), però que també té els seus inconvenients si no es dominen algunes estratègies per reconduir les situacions que es puguin donar. Però acaba afirmant que també ella se n'ha adonat i de seguida ha intentat reorientar l'activitat de les seves classes.

A continuació, se li va demanar al mestre que valorés el **grau de novetat en el plantejament del tema**, de la forma com l'havia dut a terme :

*"Hi ha hagut tant treball previ que de sorpresa no n'he tingut cap... De coses que jo li havia dit que no faria i que ella finalment ha fet, n'hi ha hagut un tant per cent petit. Potser revisant específicament cada activitat de cada dia, potser n'hi hauria alguna. Ara així, el que jo recordo i el que he anat observant, no. D'altra banda, ja et vaig comentar que era el primer any que hi havia aquest llibre i és la primera vegada que es treballa aquest tema. Per tant, no hi ha punt de comparació previ"* [2 EM - 27-30 - JM]

El mestre té present el treball realitzat durant la preparació de la unitat didàctica, a través del qual va tenir prou coneixement del que l'Alba volia fer i de les orientacions que ell li va donar. Per aquest motiu, afirma que gairebé tot allò que es va dur a terme estava previst. I quan se li demana quines diferències ha trobat respecte al que ell hauria fet, primer té en compte que no hi ha una experiència prèvia de referència, perquè és el primer curs que es troba a 4t de Primària (tal com va explicar en la primera entrevista) i perquè es tracta d'un llibre de text nou, que treballen per primer cop. Però el que sí té clar són alguns aspectes que de cara al proper curs, després d'observar i analitzar la intervenció de l'Alba, ell explica i raona que les pensa fer de forma diferent :

*"El que sí que et puc dir, és que a hores d'ara jo ja sé dues o tres coses que segur que no faig l'any que ve, d'aquest tema..."*

*- Si entenc que hi ha un treball de debat..., intentaria que les postures defensades fossin les cregudes pels alumnes..., que es partís d'allò que en realitat pensen els nens.*

*- L'altra qüestió és un plantejament (que fins i tot li vaig suggerir jo), i era començar el tema per les comarques més properes. És molt maco, molt teòric i deu sortir a molts llibres i a molts plantejaments didàctics de les socials, però en aquest cas concret, amb aquests nens d'aquesta edat, em sembla que no cal. Encara afegiria més, amb aquests nens concrets d'aquest grup, no crec que hagi ajudat massa. Perquè són nens que es mouen, que gairebé et diria que viuen més a nivell de comarca, viuen més la Cerdanya, l'Empordà,... en qualsevol altra de les més típiques, que no pas el Barcelonès. Que queda absolutament absorbit pel que és Barcelona i per tant, com a comarca, no té..."*

*Per això et dic que llavors, si del Barcelonès per extensió ens comencen a venir els Vallesos, el Baix Llobregat, etc... ens n'anem cap al Maresme i no sé què més, tot això, per a ells ja no té molt sentit.*

*Llavors, no és res definitiu, però provaria de fer-ho diferent...*

*- I per altra banda... sempre pensant amb els que els costa més organitzar-se i situar-se (en qüestió de mapes i de tot plegat), no és gaire lògic entrar en una classificació que després no és la que aprofites per seguir treballant les comarques... Si el llibre planteja "Comarques de litoral", "Comarques d'interior" i "Comarques de muntanya", no em sembla bé que d'entrada nosaltres agafem comarques del voltant del Barcelonès, barrejat amb comarques de litoral i el Segrià, perquè és important i és una de les..."*

[2 EM - 31/34-37 - JM]

Una de les modificacions que introduiria el mestre es refereix al debat que van realitzar els alumnes en la setena sessió. Creu que per l'edat dels alumnes de 4t de Primària, és més adequat fer-los defensar una postura que coincideixi amb allò que realment pensen, per la poca capacitat d'empatia que encara tenen.

En relació amb la forma com es va dur a terme el debat i llevat de la qüestió comentada anteriorment, el mestre va considerar que va anar molt bé. Però no ho considerà així, respecte a les idees que van exposar i discutir els alumnes :

*"Sobre el contingut del debat em vaig quedar preocupat per dues qüestions. Primera, pel que pensen els nens d'aquesta edat, d'aquesta escola, d'aquesta capa social d'aquesta condició econòmica... vaig quedar bastant impressionat. I segona, perquè és clar, si jo després no li hagués donat no sé si dir-ne sortida o cabuda... Si jo no hagués integrat això en el treball dels nens, des del meu punt de vista, hagués quedat alarmantment pobre... Llavors... sort que després vaig poder tractar el tema i no l'he acabat, eh. En vaig fer referències de tant en tant..."* [2 EM - 6-7 - JM]

D'altra banda, les altres dues modificacions que realitzaria es refereixen a la meitat de les comarques seleccionades (per no introduir-les totes de cop) i a la seva classificació. En ambdós casos, deixa clar que són aspectes que li va suggerir ell mateix, però que observant la resposta dels alumnes, seria més adequat i coherent fer-ho d'una altra manera.

En un altre moment de l'entrevista, el mestre valora positivament que l'Alba utilitzés la premsa per introduir el tema de les comarques i remarcar la seva importància. Però també afirma que ell ho hauria fet diferent i raona el motiu :

*"Per exemple, està molt bé que portés un diari, en un dels exercicis que estava centrat en les informacions que surten a la premsa escrita... (El Periódico, concretament).*

*El que passa que, veus, això també ho plantejaria diferent, però no perquè ho vegi malament, sinó per l'afany de buscar més d'allò... M'ha semblat molt bé la connexió amb el món que ens envolta... Ara, possiblement, lligant-ho amb això que dèiem, no, de que els nens visquin el que aprenen, o que el que aprenen tingui relació amb el que viuen, doncs potser en comptes de portar una fotocòpia gran on tot ja està posat allà, doncs hagués dit "Mira, a veure si al llarg d'aquesta setmana hi ha algun dia que podeu portar El Periódico, per exemple..."* [2 EM - 48-51 - JM]

Finalment, se li va demanar al mestre que valorés els **aprenentatges assolits pels alumnes**, a partir de la intervenció de l'Alba :

*"Sí, jo diria que els alumnes han entès el que ella ha intentat explicar-los. El que passa que, possiblement si fos un tema que quedés tancat, m'hagués preocupat més de fer el buidat del llistat que m'ha passat, amb tots els resultats i tot plegat..."*

*Tancat ho dic en el sentit que el tema següent és sobre el treball de les comarques a partir de la seva classificació. I treball de les comarques vol dir entrar en característiques, amb situació geogràfica, població, activitat econòmica i tot un paquet important diguéssim, però que es planteja (per plantejament del llibre i bé, per plantejament de l'escola), es planteja partir d'unes realitats concretes, no a partir d'unes comarques determinades.*

*I això vol dir que jo no he acabat de treballar les comarques. O sigui, que l'Alba va acabar de treballar les comarques i jo segueixo treballant comarques. Joestic recollint i partint de la base de que els nens saben algunes coses. Per això et deia que no em preocupava tant el fet d'haver fet un buidat determinat, que el tinc eh ! i que me l'ha passat l'Alba, però no me l'he mirat. Perquè es tracta d'un bloc de continguts introductoris, que es va reforçant i que te n'adones. Bé, potser trobes algun alumne que està més despenjat respecte els continguts, que et coincideix amb el que ja li passava amb altres temes o en altres matèries... Vull dir, no he trobat, no hi ha hagut res molt sorprenent. I m'ha semblat que en global, els nens han entès força bé el que s'ha explicat." [2 EM - 44-47 - JM]*

El mestre no concreta quins aprenentatges han realitzat els alumnes, però confirma que en general han comprès allò que han treballat amb l'Alba. En qualsevol cas, relativitza la importància d'aquests aprenentatges perquè s'ha tractat d'una introducció a un bloc de continguts, que ell mateix continua treballant amb els alumnes. I això suposa que pot comprovar més endavant, si els coneixements han estat consolidats i en el cas de no ser així, que té temps per tornar-los a remarcar.

Abans de finalitzar l'entrevista, el mestre ha volgut remarcar les ganades d'aprendre que l'Alba ha mostrat des del primer dia del curs :

*"El meu plantejament inicial sempre és : "Si em demanen, jo donaré ! Si no em demanen, doncs no". I provo ! En el moment en què vaig provar, vaig veure que l'Alba tenia ganades de treballar i tenia ganades d'anar a fons en les coses. I per tant, doncs, jo també vaig anar a fons. I és clar, això va crear una exigència en els dos sentits..." [2 EM - 64 - JM]*

Unes ganades d'aprendre que també ha demostrat amb la seva capacitat d'observació i seguiment de cadascun dels alumnes. Una tasca que ell també ha valorat molt positivament, perquè li ha estat útil i perquè no sempre es donen les circumstàncies més favorables en la formació dels mestres per dur-la a terme :

*"Una altra qüestió que ella no ha perdut de vista, és que ha estat molt fixada amb el que anava passant en cadascun dels nens de la classe..."*

*Jo li vaig demanar si a partir de les seves observacions, em podia escriure alguna cosa... I ha sigut impressionant, impressionant !*

*Clar, penses,*

*- si hi ha la disposició de la persona que ho ha de fer (que és ella);*

*- si s'entén el que es demana;*

*- i si hi ha el marc que ho permet, doncs a partir d'aquí es poden fer moltíssimes coses, moltíssimes... I*



## Valoració del mestre del Segon període de Pràctiques (annex 2.9)

Aquest informe d'avaluació realitzat pel mestre-tutor de l'aula de pràctiques, té en compte tant la intervenció de l'Alba del mes de febrer (descrita en el punt anterior), com el conjunt de la seva estada a l'escola durant el segon i tercer trimestre del curs.

Les dades assenyalades per en Josep Miquel, el seu tutor, són les següents :

1. Sobre algunes activitats realitzades per l'Alba, valora com a "**Molt bona**" (màxima valoració), l'observació a l'aula (concretament, l'observació dels alumnes) i la col·laboració en tasques diverses d'àmbit escolar. Mentre valora com a "**Bona**", l'anàlisi i reflexió al voltant d'aspectes metodològics propis de l'especialitat. A més a més, afegeix el següent comentari :

*"Tot el treball que l'Alba fa a l'aula està enfocat tenint en compte la globalitat del curs i els alumnes que té al davant.*

*En cap moment s'ha limitat només a fer allò específic d'una àrea que tenia encomanat. Ha col·laborat en nombroses activitats del curs."*

2. Gairebé unànime és la seva valoració sobre l'actuació de l'Alba en la planificació, aplicació i avaluació de la unitat didàctica.

Entre els barems "Molt bona", "Bona", "Suficient" o "Insuficient", els indica tots amb la màxima valoració "**Molt bona**", excepte en dos casos que els assenjala com a "**Bona**" :

- Coordinació amb la mestra durant la planificació, el desenvolupament i l'avaluació de la seva intervenció	Molt bona
- Adequació entre la programació feta i el desenvolupament de les activitats	Molt bona
- Coneixement del tema	Bona
- Comunicació interacció amb els alumnes	Molt bona
- Domini del grup	Molt bona
- Correcció en l'expressió (oral i escrita) i adequació a la temàtica	Molt bona
- Capacitat creativa	Bona
- Utilització de recursos (suficients, adients,...)	Molt bona
- Capacitat d'afavorir i motivar la participació dels alumnes	Molt bona
- Actuació en cas de situacions de conflicte	Molt bona
- Reflexió sobre la planificació i l'execució del propi treball	Molt bona
- Interès en l'aprenentatge dels alumnes (individual i col·lectivament)	Molt bona

I afegeix aquest comentari :

*"Incideix directament en poder constatar si els alumnes van integrant els aprenentatges i es preocupa perquè finalment els aprenguin."*

3. Finalment, valora la seva assistència i puntualitat a l'escola com a **"Suficient"** i assenyala una valoració global de **"Molt bona"**. Per acabar, detalla els següents aspectes :

**"Aspectes a destacar :** *És molt puntual. Té molta capacitat d'observació per analitzar la manera de treballar que se li presenta i la pròpia. És autocrítica i sap trobar millors metodologies quan s'escau. Sap observar i fa un bon seguiment dels alumnes. Adapta bé el treball teòric a la situació de classe. Sap explicar preguntant als nens, fent-los partíceps d'allò que es treballa.*

**Aspectes a millorar :** *Reconduir els temes que surten a classe, que no corresponen directament als continguts plantejats.*

**Altres observacions :** *El treball que l'Alba ha fet dins l'aula ha permès enriquir la tasca educativa. Els alumnes l'han tractada com a una mestra."*

El mestre valora concretament diversos aspectes positius de les pràctiques de l'Alba, remarcant aquelles capacitats i actituds que la configuren en general com a bona futura docent.

Hi ha coincidència en un aspecte millorable : el domini dels continguts a treballar amb els alumnes i d'estratègies per reconduir les idees que plantegen els alumnes a l'aula. Fora d'això, els comentaris del mestre indiquen que la relació que ella ha tingut tant amb els alumnes com amb ell mateix, han suposat un enriquiment professional i humà.

També l'Alba es mostra satisfeta i agraïda per les pràctiques realitzades aquest curs, tal com expressa al final del seu darrer informe :

*"Voldria donar les gràcies a en Josep Miquel, per permetre'm el luxe de compartir les seves classes, per ensenyar-me a intentar ser bona mestra i per la paciència i dedicació que ha tingut amb mi."*

## 8.5 Interpretació del cas

Com en els casos anteriors, en aquest darrer apartat s'interpreta el procés formatiu realitzat per l'Alba, fent atenció a tres aspectes principals :

- L'evolució de les seves idees i els seus coneixements sobre les ciències socials i el seu ensenyament-aprenentatge;
- L'evolució del procés realitzat sobre la pràctica, en relació amb la identificació de la pràctica de la mestra de l'escola i la seva pròpia pràctica;
- I les interaccions entre la teoria i la pràctica, identificant els factors que han facilitat i dificultat un canvi en les seves concepcions i les seves pràctiques.

### **L'evolució de les idees i els coneixements sobre les ciències socials i el seu ensenyament-aprenentatge**

#### **Idees**

L'Alba partia d'una experiència negativa de l'ensenyament i l'aprenentatge de les CCSS. Una experiència de classes molt tradicionals, transmissives, que potenciaven bàsicament capacitats d'ordre inferior (com llegir, subratllar, copiar...) i en les quals no hi havia lloc per a la participació dels alumnes ni es tenien en compte les seves motivacions i els seus interessos. Sempre suspenia perquè no li agradava allò que li explicaven, però al final aprovava memoritzant els continguts la nit abans, just per passar l'examen. Una experiència, en definitiva, que tenia clar que ella no volia continuar reproduint a la seva aula.

L'Alba esperava capgirar aquesta visió negativa de l'àrea en començar el curs, si a través de la formació teòrica i pràctica que rebria en el darrer curs dels seus estudis de Magisteri, descobria unes CCSS més "atractives" que també li permetessin plantejar-les de forma més enriquidora i amena als seus alumnes.

Un cop finalitzat el curs es pot afirmar que els aprenentatges que l'Alba ha realitzat tant des de l'assignatura de DCS com des de les pràctiques, no li han servit tant pel que ella s'esperava sinó per a d'altres coses. L'assignatura de DCS (més concretament, les seves classes), no l'han motivada perquè s'han treballat els

continguts (molt teòrics i excessius) de forma poc constructiva, trobant a faltar activitats que impliquessin una participació més activa dels estudiants. L'Alba retreu que les mateixes classes no hagin estat un exemple del que hauria de ser l'ensenyament del Coneixement del Medi Social i Cultural a Primària, considera insuficient els treballs d'observació i anàlisi realitzats a l'aula de pràctiques, i no ha vist quina utilitat han tingut la major part de les avaluacions inicials que s'han fet.

En canvi, valora positivament els exercicis d'identificació i anàlisi, les sortides i els treballs individuals que s'han dut a terme, perquè l'han ajudat a comprendre millor els continguts de DCS. També valora molt bé els materials de l'assignatura (guies i dossiers de treball dels quatre temes), perquè al llarg del curs hi ha hagut una idea de fons que s'ha anat repetint i que insistia en una manera diferent de plantejar l'ensenyament d'aquesta àrea.

Respecte a la relació que s'ha establert entre la teoria i la pràctica, l'Alba veu més clar ara com treballar les CCSS amb els alumnes, però no tant perquè ho hagi viscut a les classes de la facultat, sinó per la influència de dos factors : d'una banda, perquè ho ha après teòricament (estudiant-ho dels dossiers) i de l'altra, especialment, perquè el mestre de l'aula de pràctiques considera que li ha estat un bon model. La manera de fer les classes de Coneixement del Medi Social i Cultural d'aquest mestre l'ha ajudat a veure una forma diferent de treballar aquesta àrea. Per exemple, ha pogut observar quins recursos utilitza per intentar que els seus alumnes siguin crítics amb allò que estan aprenent o per adequar els coneixements dels temes a la seva comprensió.

En començar l'assignatura, l'Alba tenia clar que la forma com a ella li havien ensenyat les CCSS no era la més correcta. En canvi, ara té més clar com pot plantejar el treball d'aquesta àrea d'una forma diferent, per exemple, ensenyant de forma crítica la relativitat dels coneixements sobre els fets històrics. Ha descobert com a través del treball d'aquesta àrea es pot desenvolupar la capacitat reflexiva i crítica dels alumnes.

Continua pensant que el problema principal de l'ensenyament d'aquesta àrea és que no s'explica bé als alumnes, perquè no es tenen prou en compte els seus interessos. Està convençuda que la seva motivació és clau per millorar significativament els seus aprenentatges.

Per aquest motiu, l'Alba dóna una puntuació baixa a l'assignatura de DCS (un

4), perquè malgrat els aspectes que ha considerat positius, opina que la metodologia no s'ha plantejat prou correctament. El treball de les classes l'ha motivada poc i per això s'ha limitat a passar, tal com feia quan era alumna d'EGB. Malgrat les seves crítiques al plantejament de les classes, no concreta cap proposta alternativa, perquè és conscient de la limitació del temps i de la quantitat de continguts a treballar.

Afirma sentir-se capacitada en relació amb els diferents plantejaments metodològics de l'ensenyament-aprenentatge de les CCSS, però troba a faltar (no domina i li preocupa) un treball més aprofundit dels continguts disciplinars, especialment en el camp de la Història que és on reconeix tenir més mancances.

### **Coneixements**

Els coneixements i les capacitats que té l'Alba en relació amb el treball de les CCSS, estan estretament relacionades amb el tipus d'ensenyament que va rebre i amb les estratègies d'aprenentatge que ella utilitzava. L'ensenyament-aprenentatge que va experimentar explica en bona mesura les limitacions que mostra a l'hora de realitzar la major part dels exercicis. Ella reconeix sovint que no els sap fer prou bé i intenta justificar-ne els resultats.

Per exemple, identifica correctament i raona de forma breu l'ordre d'una seqüència històrica, però no la sap situar cronològicament ni n'indica les durades de les diferents etapes. Tampoc té una noció correcta de la cronologia. Mostra un coneixement molt limitat de la Guerra Civil Espanyola, que l'impedeix identificar l'autoria de la majoria dels textos i fer una anàlisi comparativa dels diferents tipus de causes que provocaren aquell conflicte bèl·lic. Relaciona aquestes mancances sobre l'evolució dels principals fets històrics amb l'ensenyament de la Història que va rebre. En l'exercici d'identificació de les diferents tradicions epistemològiques de l'ensenyament de les CCSS, només identifica la tradició que ella coneix per experiència (la positivista), sense raonar correctament les característiques principals de la resta de tradicions. En l'exercici d'identificació dels diferents estils d'ensenyament de la Història posa en evidència la confusió que té sobre la concepció de cadascun d'ells.

En les activitats de Geografia mostra certes habilitats per representar l'espai. En el mapa cognitiu del lloc on viu demostra tenir coneixements del seu espai més proper i sap esquematitzar-lo de forma aproximada a la realitat. També en el croquis del mapa comarcal de Catalunya demostra un coneixement parcial tant de la situació com de la toponímia de les comarques i llurs capitals. Però no té un concepte clar del que significa un croquis ni relaciona gaire les habilitats que té amb els procediments que va desenvolupar durant la seva etapa escolar.

En el cas de la Història recorda poques coses, no acostuma a raonar gaire les seves respostes i quan ho fa, no sempre són raons prou clares i coherents. El desenvolupament limitat d'algunes capacitats pot condicionar en part l'anàlisi de les pràctiques i la seva pròpia intervenció. Però per la seva pròpia experiència, reconeix en començar el curs les característiques que hauria de tenir un bon ensenyament-aprenentatge de les CCSS. La tradició epistemològica que més valora és la crítica, perquè *"a partir de conèixer com hem arribat on som, podem plantejar alternatives per millorar"* (ha comprovat que la simple acumulació de coneixements no serveix per millorar res).

L'Alba entén que l'ensenyament-aprenentatge de les CCSS ha de ser útil per millorar les coses (sense concretar quines), desenvolupant en els alumnes un conjunt de procediments i d'actituds, i tenint en compte els seus interessos sobre els continguts a treballar.

Un cop finalitzada l'assignatura de DCS, l'Alba continua mostrant certes limitacions a l'hora d'analitzar i raonar a fons les activitats que realitza. Ha resultat satisfactòriament els dos exàmens parcials de l'assignatura, mostrant tenir més facilitat per exposar o explicar uns coneixements prèviament memoritzats i més dificultats a l'hora d'aplicar-los o analitzar-los de forma exhaustiva. Ha demostrat conèixer quines són les idees més importants que s'han treballat des de l'assignatura de DCS, però els seus treballs individuals continuen posant en evidència certes limitacions en els aprenentatges d'aquesta àrea.

Per exemple, els croquis del mapa comarcal de Catalunya mostren algunes millores de realització entre el primer i l'últim exercici, però posen en evidència el més important : que no ha entès el concepte de croquis (ella mateixa reconeix que continua seguint els mateixos passos que feia abans de conèixer aquesta tècnica d'esquematització gràfica de l'espai).

D'altra banda, és capaç d'identificar correctament tant el mapa cognitiu realitzat per una alumna de la seva aula de pràctiques, com el plantejament epistemològic d'una unitat didàctica de geografia. Però en les seves respostes no hi ha una anàlisi exhaustiva de tots els elements que cal tenir en compte, tant en una representació gràfica de l'espai com en qualsevol programació didàctica. Acostuma a reduir la concepció epistemològica i metodològica de cada model d'ensenyament de les CCSS a la identificació d'una o dues característiques molt estereotipades (per exemple, es tracta d'un ensenyament crític si observa que s'intenta fer crítics als alumnes, sense tenir en compte que també implica prioritzar uns determinats objectius i continguts i una metodologia diferenciada).

Malgrat aquesta visió parcial de la pràctica, l'important és que en finalitzar el curs, l'Alba és més conscient que l'estudi de qualsevol fet o procés social, ha de desenvolupar les capacitats del pensament que permetin als alumnes la construcció d'un coneixement crític de la realitat. Per això s'adona de la necessitat que el Coneixement del Medi Social i Cultural no s'estudiï únicament d'una forma descriptiva i tancada, sinó plantejant la reflexió i anàlisi de problemes socials rellevants, a partir de les quals puguin fer propostes de millora.

També s'adona que aquesta forma de treballar les CCSS amb els alumnes té dificultats a l'hora de posar-la en pràctica (perquè no és el mateix llegir i subratllar que fer-los pensar, formular hipòtesis, debatre..., perquè implica una distribució del temps diferent...).

## **L'evolució del procés realitzat sobre la pràctica**

### **Identificació**

Tant en el test del tema 1 com en el del tema 2 coincideix en identificar la pràctica del mestre en dues tradicions o models d'ensenyament de les CCSS (humanista o actiu i també crític). Però en ambdues ocasions, limita les seves identificacions a la detecció d'un o dos trets característics. En el segon test no hi ha una millora en el sentit que continua fent una anàlisi de la realitat que es pot qualificar de correcta, però molt simple. No té en compte altres elements (per exemple, els continguts o les finalitats que es prioritzen), perquè afirma que en el

moment de fer aquests exercicis d'identificació i valoració de la pràctica, encara no té assolits els objectius del tema (perquè estudia els continguts a última hora –tal com deia que feia a l'EGB-).

Aquesta identificació que fa l'Alba coincideix també amb les idees expressades pel mateix mestre en la primera entrevista, quan explicava com entén ell que ha de ser l'ensenyament d'aquesta àrea. El mestre afirmava que era molt més important que l'ensenyament parteixi realment dels propis alumnes que no pas el compliment dels temaris previstos. La participació activa d'aquests en la construcció dels seus aprenentatges reconeixia que suposa moltes més hores de treball, perquè has de facilitar-los més temps que no pas si es segueix de forma estricta un llibre de text. També reconeixia la importància que té en aquesta àrea la transmissió de vivència per part del mestre, sobre el que es pretén que els alumnes aprenguin, a través especialment de l'observació directa del medi i la reflexió sobre el coneixement que entre els alumnes i el mestre es va elaborant.

Totes aquestes idees, així com una avaluació dels aprenentatges que intenta incidir especialment en els procediments (si els alumnes saben estudiar, saben organitzar-se les feines...), més que en l'acumulació de continguts, ens apropen certament a un estil d'ensenyament amb característiques pròpies d'un model actiu.

D'altra banda, és important tenir en compte que l'Alba viu amb entusiasme les seves pràctiques en aquesta escola i amb aquest mestre, del qual opina que li és un bon model (un mestre pacient, que deixa intervenir a cada alumne, que els respecte, que aprofita cada intervenció per generar reflexió sobre els temes o ampliar coneixements, que permet el diàleg a classe...). Amb aquest tracte, considera que ha sabut guanyar-se l'interès dels alumnes per l'àrea de Coneixement del Medi.

Aquestes observacions de l'Alba coincideixen també les idees exposades en el seu primer informe de pràctiques, quan indicava el caràcter propi del centre. Aleshores, destacava que l'escola opta per una educació activa, que entén l'infant com el protagonista principal del treball escolar i que per tant, creu fonamental la seva implicació en els propis processos d'aprenentatge. També afirmava que l'escola valora com a molt important que s'estimulin les habilitats de pensament dels alumnes, motiu pel qual s'aplicava el projecte Filosofia 6/18. Durant les estones que l'Alba ha vist treballar aquest projecte a la seva aula de 4t de primària, ha comprovat que és una estona que els alumnes s'ho passen molt bé pensant, que estan molt



motivats per treballar raonant sobre les diverses qüestions que els plantegen.

En aquest sentit, el context de les pràctiques de l'Alba pot facilitar inicialment una intervenció que tingui en compte les característiques d'un ensenyament constructivista i crític de les CCSS. En el seu treball d'observació sobre l'inici d'una unitat didàctica, l'Alba s'adona que els coneixements previs expressats pels alumnes acostumen a ser pobres, perquè sovint no se'ls facilita que puguin recordar-los i expressar-los (per exemple, donant-los temps suficient) i això fa que no siguin prou conscients del que realment saben. Gràcies a aquest treball serà més conscient de la importància que té la detecció dels coneixements previs dels alumnes, de com s'ha de fer aquesta detecció perquè sigui el màxim de completa i objectiva, i de la incidència que aquesta ha de tenir en el posterior desenvolupament de la unitat didàctica.

## **Intervenció**

**Fase Preactiva** - Abans de la seva intervenció, l'Alba és conscient d'haver plantejat una unitat didàctica sobre "Les comarques", que no està d'acord amb el que ella realment hauria volgut fer. Té clar que un tema com aquest no hauria de servir només per memoritzar uns noms i saber-los situar en un mapa, però li costa concretar activitats que li permetin desenvolupar altres capacitats que no es limitin a la formació d'un pensament reproductiu. Té clara la teoria, però li costa aplicar-la en el tema en concret de la seva pràctica.

En part, aquesta dificultat pot venir donada pel fet que ella s'ha emmotllat d'entrada al tema tal com figura en el llibre de text, que és el que el mestre tenia previst fer. En voler fer el mateix que el mestre i també perquè aquest li ho ha insinuat, s'ha trobat amb un plantejament del tema bàsicament descriptiu, que no ha sabut replantejar de forma més problemàtica.

La preparació de la intervenció de l'Alba està especialment condicionada per les orientacions que li donarà el mestre, sobre allò que és important d'aquest tema. La segona proposta presentarà bàsicament dues diferències respecte de la primera: una reducció del nombre d'objectius, continguts i activitats, i també una major concreció d'alguns aspectes que inicialment només havia apuntat, però que no n'havia elaborat els materials. Probablement, la reducció de l'abast de la unitat té

relació amb alguns dubtes que manifesta l'Alba en la seva primera proposta. Davant d'una certa inseguretat, el mestre sembla optar per delimitar amb força precisió allò que és més important de la seva intervenció.

En la primera proposta, l'Alba no fa cap mena de justificació sobre la importància d'aquest tema, ni raona per què decideix uns determinats objectius o unes determinades activitats. Adopta en bona mesura la proposta del llibre de text, però introduint alguns canvis (de conceptes, per exemple), que no justifica. A més a més del que planteja el llibre, vol introduir altres continguts que llavors en la segona proposta es veurà obligada a reduir, en disposar d'un temps limitat d'hores que no està previst que pugui ampliar. Encara no ha elaborat una avaluació inicial del tema però d'acord amb les conclusions del treball del tema 1, sí que té molt clar com la vol plantejar (de forma individual i escrita).

Metodològicament li agradaria plantejar el treball de l'aula de la forma com ha vist que ho feia el mestre. Per exemple, que els mateixos alumnes arribin a la definició de comarca o cap de comarca, però no està segura de si sabrà conduir correctament les aportacions dels alumnes.

En conjunt, la primera proposta està poc relacionada amb els coneixements que s'han treballat des de la DCS. Per exemple, no hi ha una reflexió prèvia que qüestionï els objectius d'aquest tema tal com es presenten en el llibre de text; no relaciona aquest plantejament amb un determinat model curricular i no analitza la tipologia predominant dels textos que hi apareixen. Sí que introdueix un parell d'activitats que li han de permetre anar més enllà de la memorització d'uns noms (per exemple, un debat), però no té concretat exactament sobre quin problema. A més a més, es tracta d'una proposta que en cap moment preveu tenir en compte els interessos dels alumnes sobre el tema, un aspecte que ella havia dit anteriorment que valorava molt. Al final, fins i tot ella mateixa es mostrarà poc convençuda de la seva pròpia proposta, perquè no té uns criteris prou clars que la fonamentin.

Un cop revisat aquest punt de partida, les orientacions del mestre delimitaran amb més precisió els objectius i els continguts de la segona proposta. L'Alba mostrarà algunes discrepàncies sobre l'abast dels continguts a treballar amb els alumnes. Per exemple, no està d'acord en eliminar la classificació de les comarques segons les característiques principals del seu paisatge, perquè el mestre ha considerat que serà de difícil comprensió per als alumnes de 4t. En la segona

proposta ja hi ha una justificació de la importància del tema, ha suprimit una part dels continguts tal com li ha indicat el mestre i concreta alguns dels materials pendents d'elaboració, com les qüestions de l'avaluació inicial o les quatre fitxes d'exercicis. Ha eliminat alguns objectius que es referien a capacitats importants per al desenvolupament del pensament crític i reflexiu dels alumnes (raonar, pensar, ser crític...), però continua mantenint la realització d'un debat del qual encara no té clar quin problema plantejar. Aquesta indefinició serà finalment una dificultat per a la mateixa realització del debat.

Reconeix que gairebé totes les activitats van encaminades a que s'apreguin la meitat de les comarques de memòria, que és el que vol el mestre. L'Alba no comparteix del tot aquesta finalitat i per això no vol limitar la seva intervenció a un objectiu tan simple i pobre. Per això proposa altres exercicis que desenvolupin capacitats diferents (per exemple, la recerca d'informació o la identificació dels elements propis de qualsevol representació de l'espai).

Malgrat totes les dificultats que s'ha trobat a l'hora de definir la seva proposta d'intervenció, l'Alba fa una valoració molt positiva d'aquesta preparació perquè reconeix haver après molt, tot i haver-s'ho passat molt malament, perquè s'ha sentit molt exigida i probablement poc valorada en les idees que ella inicialment havia proposat.

**Fase Activa** - A l'hora de la veritat, la pràctica de l'Alba ha resultat satisfactòriament alguns aspectes i necessita millorar-ne d'altres. Els principals problemes han estat bàsicament quatre :

1r - En diverses ocasions ha tingut una certa manca de rigor en els continguts (per exemple, no dominava suficientment alguns conceptes del tema (planisferi, Península Ibèrica), donava raons poc científiques per explicar el clima de la ciutat de Barcelona o utilitzava algun criteri de classificació de les comarques poc coherent). També els continguts del debat han estat fluixos per diversos motius : d'entrada, perquè no ha sabut plantejar clarament un problema relacionat amb el tema de les comarques (si és positiu o negatiu que les comarques siguin diferents, sense determinar exactament en què); perquè no ha donat prou temps per preparar els arguments de cada grup i finalment, perquè no ha sabut conduir les aportacions dels alumnes adequadament.;

2n - En la majoria de sessions li ha faltat temps per dur a terme totes les activitats que tenia previstes, malgrat la flexibilitat horària del mestre li hagi garantit sempre la durada de les sessions. Sempre n'ha sigut conscient però excepte en alguna sessió, no se n'ha sortit;

3r - No ha comptat gaire amb els interessos dels alumnes sobre el tema (s'han limitat a participar en tot allò que l'Alba els anava proposant i ho han fet generalment de forma positiva);

4t - I no sempre ha fet una anàlisi dels resultats dels exercicis, per saber quins eren els aspectes que havien quedat menys assolits i esbrinar-ne les causes.

D'altra banda, l'Alba ha recollit una informació detallada de les intervencions dels alumnes en la posada en comú i en el debat, dels deures que han anat fent a casa i dels resultats obtinguts en la prova final, que li han permès veure l'evolució del treball de cada alumne i fer una avaluació més qualitativa dels seus aprenentatges. En el cas de l'última prova, constata que en conjunt, les qüestions en les quals havien de raonar les respostes no han anat tan bé com aquelles en les quals només es demanava una informació que havien de memoritzar.

Ha sabut adequar la seva intervenció a la situació dels alumnes (en funció de la seva predisposició i de l'horari de les classes) i ha organitzat l'espai de l'aula segons el tipus d'activitat a fer. També ha facilitat sempre les intervencions dels alumnes, essent aquesta participació un element important que explicaria la resposta positiva que ha trobat en totes les activitats que els ha proposat.

Finalment, la intervenció de l'Alba ha mantingut alguns aspectes diferents dels que presentava el llibre de text i dels que el mestre preveia tractar. Per exemple, ha considerat important introduir una explicació sobre la llegenda, l'escala i l'orientació d'una representació de l'espai, adonant-se que són conceptes que per a la seva comprensió requereixen d'un treball més gradual i continuat. I també ha fet formular hipòtesis als alumnes sobre els conceptes de comarca i de capital comarcal, així com debatre una qüestió al voltant de les comarques. Aquestes dues activitats han fet pensar als alumnes i han sorprès positivament a l'Alba, tant per la quantitat d'idees que han aportat com pel nivell d'actituds que han mostrat. Sabia prèviament que són alumnes que ja estan acostumats a demanar la paraula, a exposar les seves idees i a escoltar i respectar les opinions dels altres.

En aquest cas, el seguiment que ha fet el mestre de la intervenció de la practicant ha estat un factor positiu per a la formació de l'Alba. El fet de disposar d'estones per compartir les seves observacions amb ella després de cada sessió, li ha permès ser més conscient d'alguns errors comesos i l'ha ajudat a rectificar-los. A l'hora, el mateix mestre reconeix que l'experiència d'observar la intervenció de l'Alba l'ha ajudat també a ser més conscient de les seves pròpies classes (perquè li ha vist fer les mateixes coses que fa ell : deixar intervenir als alumnes, trobar-se amb problemes de temps, mantenir uns hàbits d'organització i funcionament de la classe...).

**Fase Postactiva** - Un cop finalitzada la intervenció, les conclusions de l'Alba no fan una referència explícita als aprenentatges de DCS que ha pogut aplicar en la seva pràctica (si considera que han estat útils o no, per exemple). En el seu cas, la influència del mestre d'aula ha regulat molt més aquesta pràctica que no pas les orientacions donades pel tutor de la facultat. Això ha estat així sobretot perquè el mestre és qui millor coneix el context i perquè és qui li ha delimitat què havia de fer i què no. Però també perquè l'Alba ha expressat en més d'una ocasió que li agradaria ser mestra com ho és ell, fent les coses que li ha vist fer. Des de la preparació de la intervenció, aquestes paraules ja eren una mostra de la influència que hi tindria el mestre, una influència que en cap cas s'ha de considerar absoluta, com ho demostra el fet que la practicant finalment hagi mantingut la realització d'una part de la unitat que no estava prevista ni en el llibre de text ni per part del mateix mestre.

L'Alba contrasta el treball realitzat entre la preparació i la intervenció, dient que la primera ha estat molt dura, per estar pensada i revisada per tres persones (el mestre, el tutor de la facultat i ella mateixa), que són exigents amb els altres i amb elles mateixes. Això li havia creat una certa angoixa, per pensar que sempre hi havia aspectes a millorar. Però un cop duta a terme la unitat, s'ha adonat del valor d'aquell esforç per tenir la programació ben planificada.

En el cas de l'Alba, no hi ha hagut una proposta alternativa que mostri la seva capacitat per plantejar almenys teòricament una intervenció diferent i original, ni tampoc un qüestionament general de la intervenció que s'ha fet. Ella la dona per vàlida, però essent conscient d'alguns ajustaments que caldria tenir en compte en una altra ocasió. Reconeix alguns problemes sense preguntar-se sempre per què

els té (per exemple, no haver plantejat prou clarament el tema del debat o la manca d'un control del temps en la major part de les sessions). Tot i dur a terme una bona tasca de seguiment dels alumnes, observant les seves actituds i el seu rendiment al llarg de les sessions, quantitativament no fa un recull de dades exhaustiu (d'algunes activitats no en diu res) i qualitativament no indica amb precisió tots els aprenentatges realitzats. Ha pogut avaluar amb facilitat algunes capacitats d'ordre inferior (per exemple, quins coneixements han retingut correctament a través del treball de les fitxes), així com les actituds mostrades en les diverses activitats. Però no dona detalls dels aprenentatges relacionats amb capacitats d'ordre superior, desenvolupats en activitats com la formulació d'hipòtesis o l'argumentació de les idees en el debat. Malgrat això, l'Alba es mostra satisfeta de la seva experiència, perquè ha après un estil d'ensenyar que no és fàcil, un estil que valora la participació activa dels alumnes a través del diàleg i que en conseqüència, marca un ritme de treball diferent a l'habitual.

La valoració final del mestre és globalment molt positiva, indicant només com a aspectes a millorar el coneixement del tema (domini dels continguts), la seva capacitat creativa i les estratègies per reconduir les aportacions dels alumnes, quant aquestes no es corresponen als objectius plantejats. A diferència de l'Alba, que essent conscient d'alguns aspectes a replantejar no arriba a concretar-ne la correcció, el mestre sí precisa aspectes dels continguts que en el proper curs caldria fer diferent, després d'analitzar els resultats de la intervenció. D'altra banda, dins del temari de Coneixement del Medi Social i Cultural de 4t, el valor del tema de les comarques és relatiu. El mestre considera que els alumnes han entès força bé el que l'Alba els ha explicat, però tampoc el preocupa excessivament perquè es tracta d'un tema que ella només ha introduït i després ell mateix continuarà, de forma que tindrà temps per comprovar i corregir si és el cas, els aspectes que no hagin quedat ben resolts.

Finalment, el mestre deixa clar que la seva tasca com a tutor no és un esforç gratuït, sinó un compromís i una responsabilitat a compartir amb la practicant. En aquest cas valora l'experiència molt positivament, perquè ha estat enriquidora i no sempre es donen les circumstàncies idònies perquè ho sigui. Si hi ha una predisposició a aprendre de la practicant, aquesta entén el que se li demana i es donen les condicions favorables perquè ho pugui dur a terme, creu que es poden fer

moltes coses interessants per a la formació, tant de la practicant com del mateix mestre.

## **Les interaccions entre la teoria i la pràctica**

A partir de les dades exposades en els dos punts anteriors, he identificat els factors que han configurat les sis variables de la pràctica de l'Alba, factors que han incidit en el canvi i en el manteniment d'una determinada pràctica de l'ensenyament de les ciències socials.

### **1. LA PRACTICANT :**

- *la seva manera de ser;*
- *la seva experiència escolar (EGB, BUP i COU), que ha conformat les seves concepcions sobre les CCSS i el seu ensenyament;*
- *els seus aprenentatges, tant de DCS com de CCSS.*

Han facilitat el canvi cap a una pràctica més innovadora :

- **la seva voluntat** de canviar l'experiència negativa de l'ensenyament de les CCSS de l'EGB i BUP, mantenint sempre el propòsit de no limitar els objectius de la seva pràctica a la simple memorització de continguts (malgrat trobar-se amb un tema i un plantejament que reproduïen inicialment aquell estil d'ensenyament);
- **la seva predisposició** a respondre a les exigències que li ha anat plantejant el mestre, per ensenyar CCSS de forma diferent a com ella les havia experimentat com a alumna;
- **la seva capacitat** per conduir la classe i fer-se propera als alumnes (tant individualment com en grup).

Han dificultat aquest canvi :

- **el poc domini dels continguts disciplinars** repercuteix en alguns dels exercicis que se li han plantejat a les classes de DCS (acostuma a fer anàlisis simples, raona poc les seves idees i quan ho fa, els seus arguments no sempre són clars i coherents). Aquestes limitacions expliquen en part que sovint es mostri insegura de les seves propostes;
- **l'estudi dels continguts de DCS a última hora** (com feia a l'EGB), ha dificultat que pogués establir una relació entre la teoria i la pràctica més completa;
- **l'angoixa** que li crea la preparació de la seva intervenció (per les orientacions tant del tutor de la facultat com, especialment, del mestre), una **limitada capacitat creativa** i **la voluntat d'imitar la tasca del mestre**, han influït segurament en **l'adopció del tema tal com es planteja en el llibre de text**, com a sortida més ràpida i còmoda (un plantejament del qual després tindrà dificultats

per sortir-ne i aplicar a la pràctica alguns dels coneixements apresos).

## 2. EL MESTRE :

- *el que ell fa a classe (la seva pràctica);*
- *el que ell diu i pensa sobre com s'ha d'ensenyar als seus alumnes;*
- *les recomanacions que dóna a la practicant per a la seva intervenció;*
- *el que finalment deixa fer a la practicant;*

Han facilitat el canvi cap a una pràctica més innovadora :

- **una pràctica d'ensenyament de les CCSS diferent** al que ella havia viscut al llarg de la seva escolaritat obligatòria. La seva concepció comparteix alguns dels supòsits que caracteritzen un model d'ensenyament actiu. I aquesta manera de fer del mestre (els recursos que utilitza per fer participar als alumnes, per generar reflexió...) i de tractar-los respectuosament com a persones, són considerats per l'Alba un bon model a imitar;
- **les orientacions** donades, tant en la preparació de la unitat com en la seva realització;
- **el respecte** perquè l'Alba finalment pogués introduir en la seva intervenció alguns aspectes que havia considerat importants;
- **la disponibilitat** per destinar una estona després de cada sessió, a compartir amb l'Alba l'anàlisi de la mateixa. Això ha permès que la practicant hagi sigut més conscient dels seus encerts i hagi pogut rectificar en sessions posteriors els seus errors.

Han dificultat aquest canvi :

- la previsió inicial del mestre de treballar el tema de *Les comarques* seguint **el plantejament del llibre de text** (com un capítol general i introductori, en el qual s'apreguin de memòria la meitat de les comarques i les sàpiguen situar en un mapa). Aquest plantejament té poca relació amb algunes idees expressades anteriorment sobre les finalitats de l'ensenyament de les CCSS, en les quals, per exemple, es valorava la importància de transmetre vivència o de l'observació directa del medi.

## 3. ELS ALUMNES :

- *el seu nombre;*
- *el grau d'homogeneïtat o diversitat en coneixements i capacitats, així com en ritmes d'aprenentatge.*

Han facilitat el canvi cap a una pràctica més innovadora :

- un grup d'alumnes que ja té uns **hàbits adquirits en relació amb les seves actituds i capacitats de diàleg** (demanen la paraula, escolten, respecten les opinions dels altres);
- uns alumnes **que s'ho passen bé pensant**, com ha pogut comprovar l'Alba durant les estones de treball del projecte de Filosofia 6/18.



Han dificultat aquest canvi :

- **l'atenció a un alumne sobredotat**, perquè no li creï problemes (l'Alba no està segura de la manera com l'ha de tractar durant la seva intervenció, malgrat les orientacions donades pel mestre al respecte).

#### 4. EL TUTOR DE PRÀCTIQUES de la facultat :

- *les orientacions donades abans de la seva intervenció.*

Han facilitat el canvi cap a una pràctica més innovadora :

- **les entrevistes** amb l'Alba l'han obligat a reflexionar més sobre alguns aspectes de la seva proposta d'intervenció, concretament sobre diverses idees estudiades en el marc de l'assignatura de DCS i que inicialment no havia considerat.

Han dificultat aquest canvi :

- **no s'han proposat exemples prou clars per plantejar el debat sobre *Les comarques***, a partir de problemes suficientment atractius i entenedors per als alumnes.

#### 5. EL PROFESSOR DE DCS (formació rebuda) :

- *la relació establerta des de l'assignatura entre la teoria estudiada i la pràctica viscuda.*

Han facilitat el canvi cap a una pràctica més innovadora :

- **la comprensió dels continguts de DCS** a través dels exercicis d'identificació i anàlisi de la pràctica, les sortides i els treballs individuals de l'assignatura;
- **la coherència dels materials lliurats**, perquè al llarg del curs remarcaven una mateixa idea de fons (plantejar una manera d'ensenyar les CCSS diferent a la tradicional que havia viscut ella).

Han dificultat aquest canvi :

- **la metodologia de les classes de DCS** (no s'ha considerat coherent amb el model d'ensenyament proposat, tot el contrari, per a l'Alba han estat unes classes ben tradicionals, amb poca participació dels alumnes i molts continguts teòrics).

#### 6. EL CONTEXT DE LA PRÀCTICA :

- *el nombre d'hores disponibles;*
- *la flexibilitat horària.*

Han facilitat el canvi cap a una pràctica més innovadora :

- **el respecte**, per part del mestre, **de la durada prevista de cada sessió** (s'ha allargat la classe quan aquesta ha començat més tard del previst), així com **del nombre de sessions previstes**

des de l'inici de la intervenció.

Han dificultat aquest canvi :

- **la poca durada d'algunes sessions** (dues de les tres que es feien setmanalment eren només de trenta minuts i a primera hora del matí). Això ha condicionat en bona mesura el plantejament d'algunes de les activitats.

Quins són, en conseqüència, els aprenentatges teòrics i pràctics de l'Alba en finalitzar el curs ?

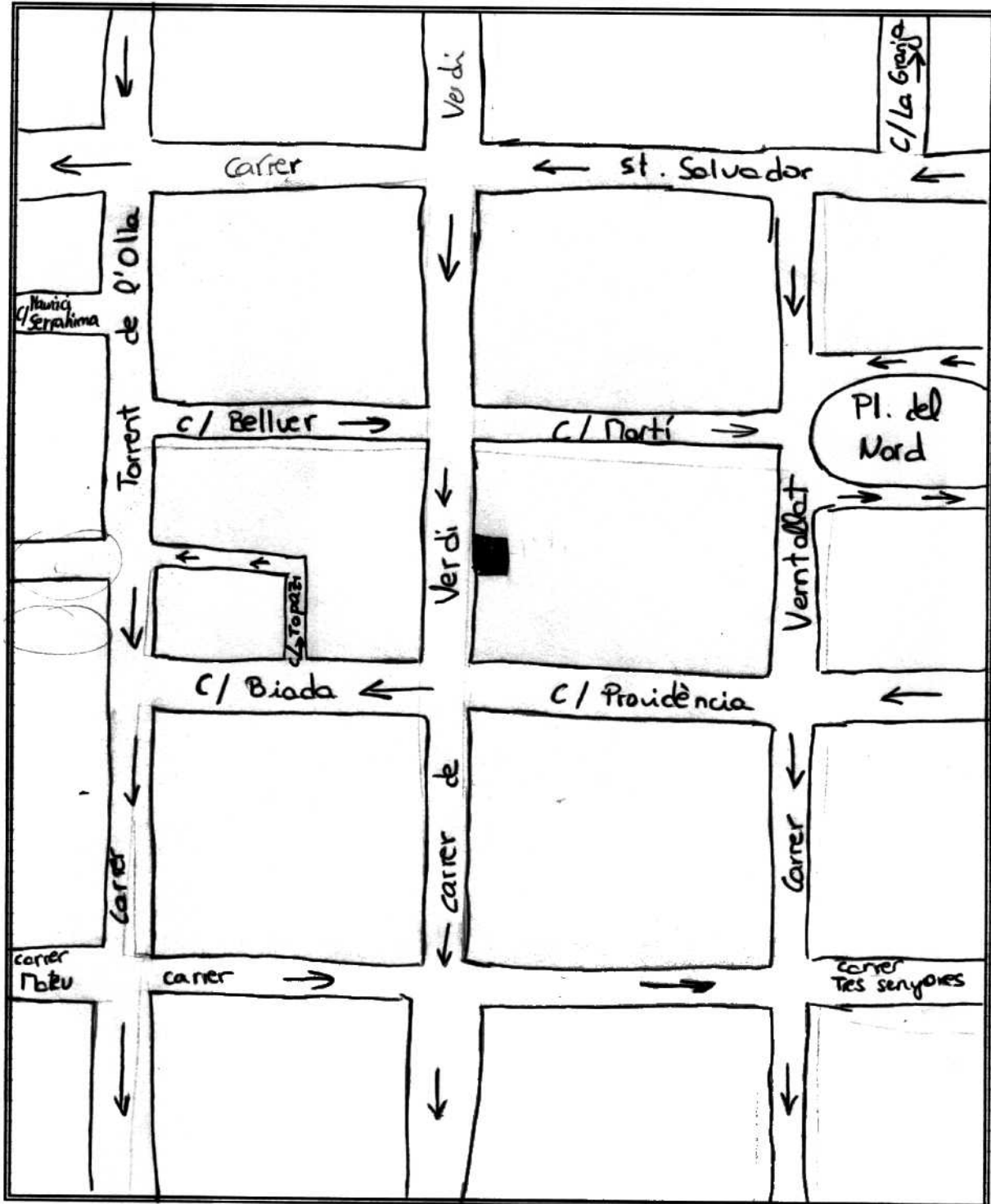
En començar el curs, l'Alba tenia molt clar per experiència com no havia de ser l'ensenyament i l'aprenentatge de les CCSS, però tenia poc clar en què havia de consistir. Un cop realitzades les assignatures de DCS i de Pràcticum, l'Alba no ha descobert unes CCSS atractives (tal com esperava), però sí ha après una forma d'ensenyar diferent.

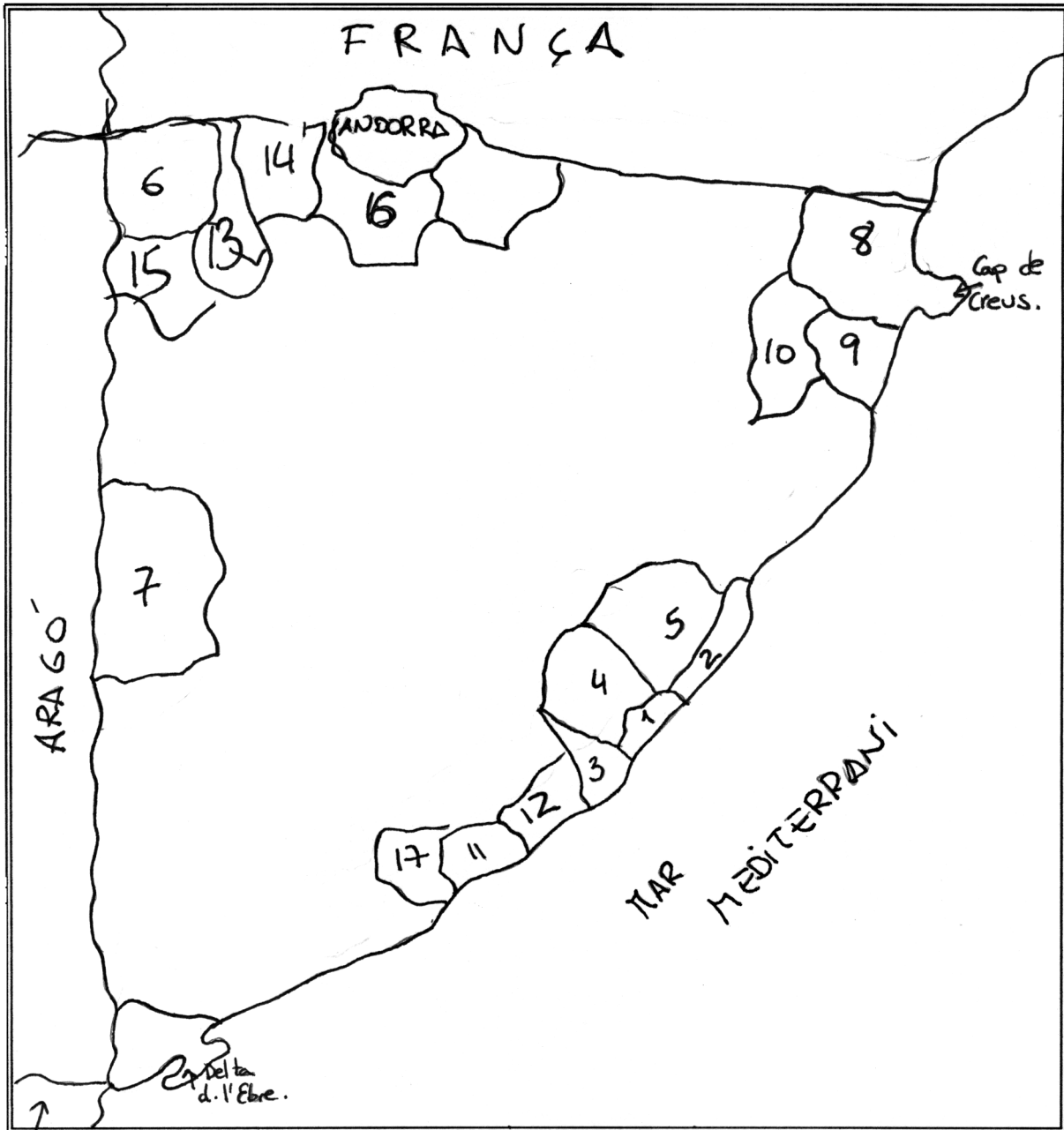
Ho ha après teòricament a la facultat, resolent satisfactòriament els dos parcials de l'assignatura. Ara se sent més capacitada en relació amb els diferents enfocaments metodològics que pot tenir l'ensenyament d'aquesta àrea i ha descobert, per exemple, que des d'ella també es poden desenvolupar les capacitats crítica i reflexiva dels alumnes. Ara sap concretar millor que abans, per a què han de servir les CCSS o com ha de ser la detecció dels coneixements previs dels alumnes. També és més conscient que aquesta manera d'ensenyar no és tan còmode com la forma tradicional d'ensenyar que ella havia viscut com a alumna.

I gràcies a les pràctiques fetes a l'escola i al mestre, també ha après a preparar una intervenció revisant i completant la seva proposta inicial. Duent-la a terme, ha après les dificultats d'un estil d'ensenyar que havia observat de la pràctica del seu mestre d'aula. Un estil que ha valorat positivament perquè ha comptat més amb la participació activa dels alumnes i n'ha obtingut uns resultats globalment satisfactoris.

Finalment, remarcar que en aquest cas, el mestre de l'Alba ha estat l'únic que s'ha referit al profit que ha tret d'aquesta experiència per a la seva pròpia formació,

en ajudar-lo a ser més conscient de les dificultats de la seva pròpia pràctica. Aquest fet, poc habitual, ha estat possible en bona part perquè l'Alba ha respost en tot moment a les seves exigències durant la preparació i posterior realització de la seva intervenció.

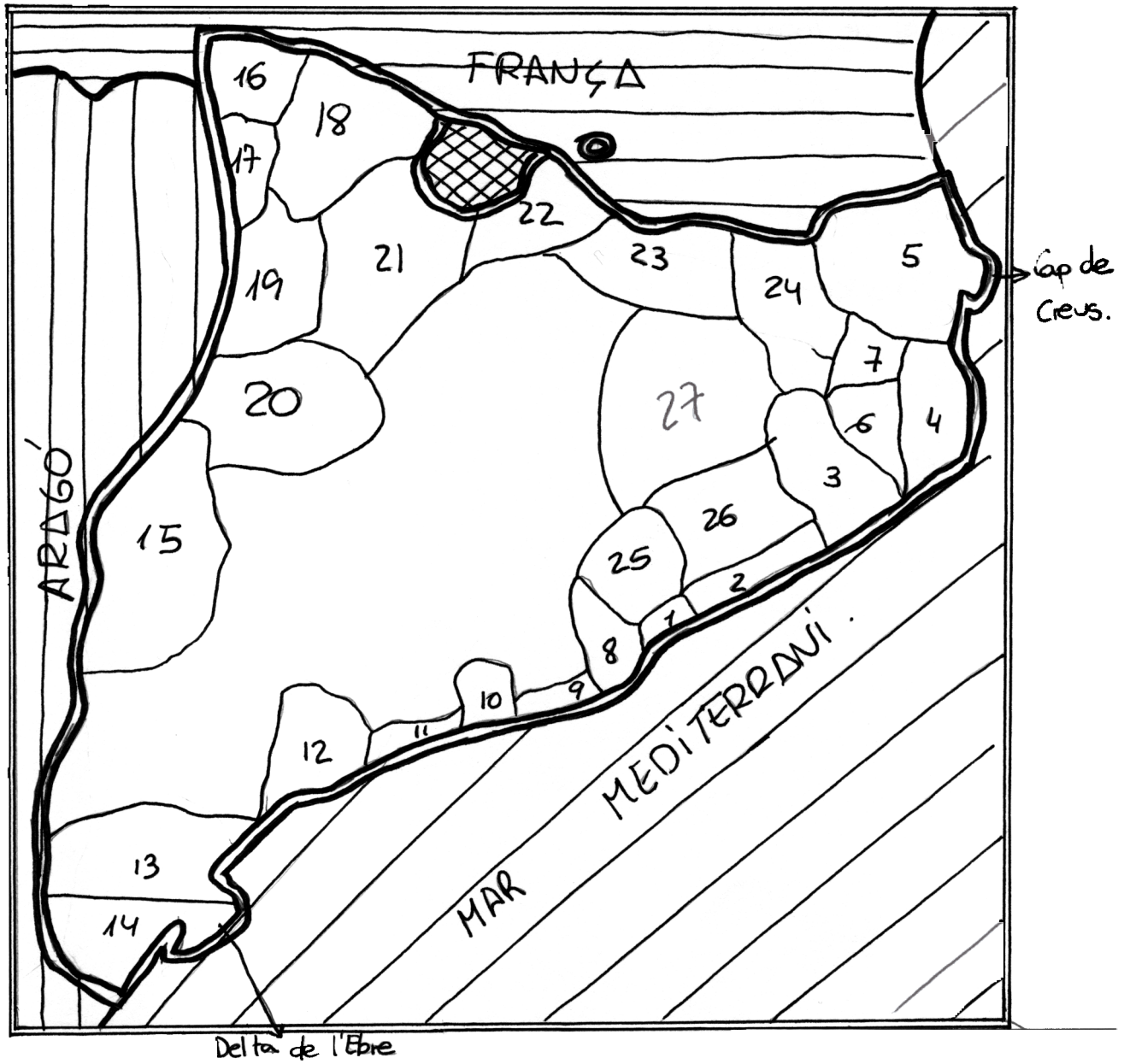




COMUNITAT  
VALENCIANA

- |   |                             |                         |
|---|-----------------------------|-------------------------|
| 1. Barcelonès (Barcelona)                 | 7. Segrià (Lleida)          | 13. Alta Ribagorça      |
| 2. Maresme (Mataró)                       | 8. Alt Empordà              | 14. Bells Sobirà (Sort) |
| 3. Baix Llobregat (St. Feliu L.)          | 9. La Selva                 | 15. " Jussà (Tremp)     |
| 4. Valles Occidental (Sabadell, Terrassa) | 10. Gironès (Girona)        | 16. La Garrotxa         |
| 5. " Oriental (Manresa)                   | 11. Tarragonès (Tarragona)  | 17. Baix Camp (Reus)    |
| 6. Val d'Aran                             | 12. Baix Penedès (Vendrell) |                         |

Primer croquis del mapa comarcal de Catalunya, realitzat per l'Alba.





Tercer croquis del mapa comarcal de Catalunya, realitzat per l'Alba.

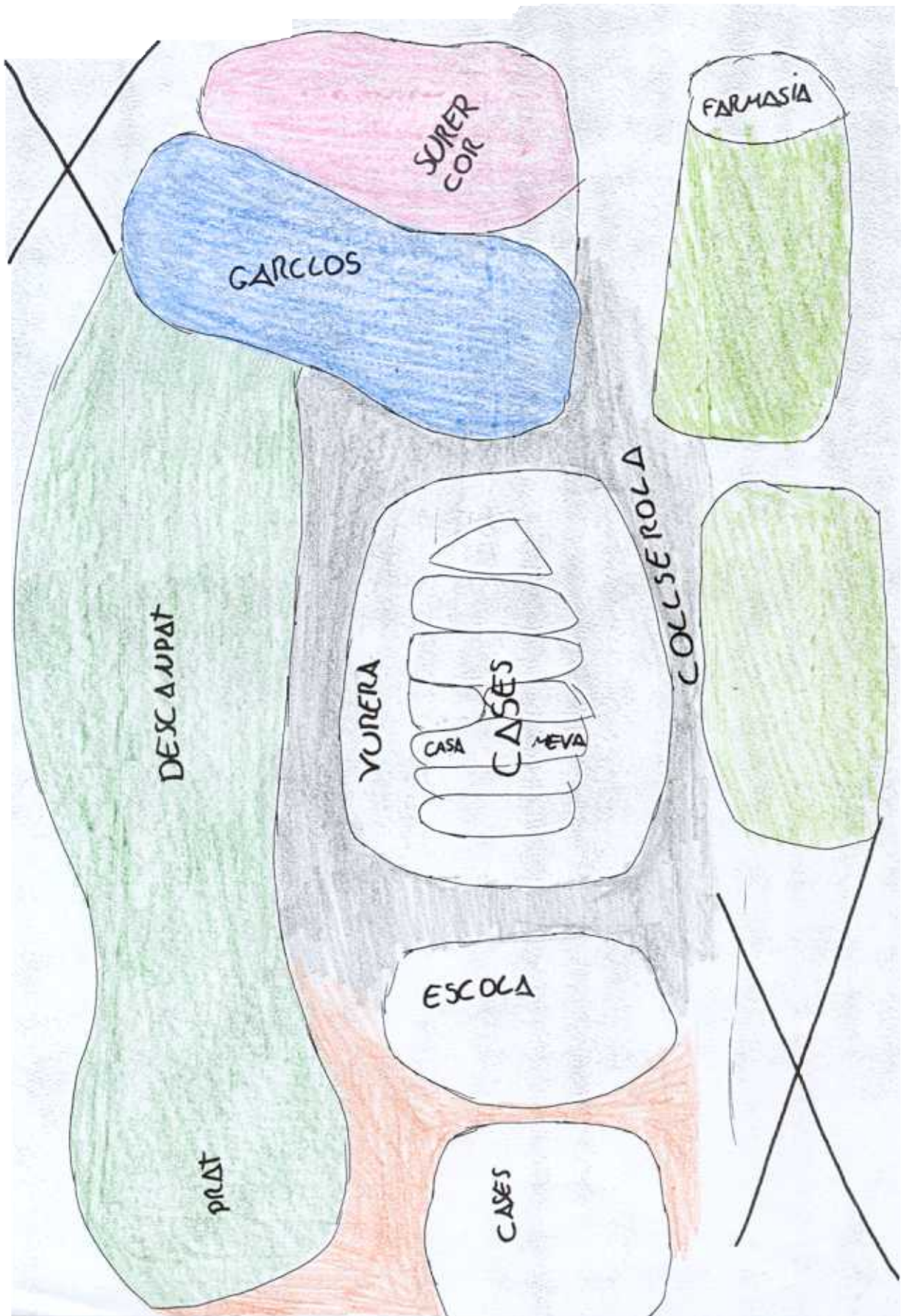
1. BARCELONÈS (Barcelona)
2. MARESME (Mataró)
3. LA SELVA (Sta. Coloma de Farners)
4. BAIX EMPORDÀ (La Bisbal de l'E.)
5. ALT EMPORDÀ
6. GIRONÈS (Girona)
7. PLA DE L'ESTANY (Banyoles)
8. BAIX LLOBREGAT (St. Feliu de L.)
9. GARRAF (Vilanova i la Geltrú)

10. BAIX PENEDÈS (Vendrell)
11. TARRAGONÈS (Tarragona)
- 12.
13. BAIX EBRE (Tortosa)
14. MONTSIÀ (Amposta)
15. SEGRITÀ (Lleida)
16. VAL D'ARAN
17. ALTA RIBAGORÇA (El Pont de Suert)
18. PALLARS SOBIRÀ (Sort)
19. PALLARS JUSSÀ (Tamp)
20. NOGUERA (Baloguer)
21. ALT URGELL (La Seu d'Urgell)
22. Cerdanya
23. RIPOLLÈS (Ripoll)

24. GARROTXA (Olot)
25. VALLÈS OCCIDENTAL (Sabadell i Terrassa)
26. VALLÈS ORIENTAL (Granollers)
27. OSONA (Vic)

#### LEGENDA:

-  límits de Catalunya
-  límits d'altres països
-  límits de comarques
-  mar Mediterrani
-  França
-  Aragó
-  Andorra



Mapa cognitiu realitzat per una alumna de 4t de primària (escola de l'Alba).  
(Imatge reduïda al 80 %)