

**Facultat de Ciències de l'Educació
Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials
Universitat Autònoma de Barcelona**

Tesi doctoral

**La formació inicial dels mestres d'educació primària de la
UAB en didàctica de les ciències socials: un estudi de cas**

Autora: Cecília Llobet i Roig

Director: Dr. Joan Pagès i Blanch

Agost de 2004

Agraïments

En finalitzar aquest treball, vull deixar constància del meu agraïment a totes aquelles persones que, d'una manera o altra, personalment o professionalment, m'han ajudat a tirar endavant aquesta aventura que en alguns moments semblava impossible que arribés a bon port. Al llarg de la meua vida he navegat molt, però aquesta ha estat sens dubte una de les travessies més llargues i més dures tant en l'àmbit personal com professional.

En primer lloc vull fer constar el meu reconeixement als protagonistes de la recerca: els mestres de les escoles¹, l'Anna M., l'Assumpta, l'Hermínia, el Josep, la Teresa i la Rosa M., que han acollit els meus alumnes de formació inicial del professorat a les seves aules i han participat en tot el procés de la recerca i els estudiants de segon matí de la titulació d'Educació Primària de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB del curs 2000-2001 i, més concretament els sis coordinadors de grup, l'Alex, la Cristina, la Jesika, la Lourdes, la Mireia i la Vanessa, que han col·laborat amb il·lusió i ganes en tot el projecte.

Dedico un agraïment molt sincer al director de la tesi, el doctor Joan Pagès i Blanch, per les seves valuoses aportacions, per la seva disposició a aclarir i resoldre tots els dubtes i problemes que han anat sorgint i pels ànims que m'ha anat donant durant aquests anys de treball.

El meu reconeixement a les professores de la UAB Montserrat Casas, Isabel Gómez i Carme Valls, que van iniciar el nou plantejament de les assignatures de Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació que ha estat el projecte investigat en aquesta recerca. Voldria remarcar, a més, un agraïment molt especial a la meua amiga i companya Carme Valls, que ha seguit molt de prop tot el treball i m'ha aportat la seva llarga experiència com a

¹ A partir d'ara i per no fer més feixuga la lectura del treball únicament utilitzaré el gènere masculí per referir-me als mestres i als estudiants de formació inicial.

professora de didàctica de les ciències socials a la titulació d'Educació Primària de la UAB.

Un agraïment a tots els altres companys i companyes de la Unitat Departamental de Didàctica de les Ciències Socials de la UAB, al costat dels quals m'he format com a professora de didàctica de les ciències socials; tots m'han donat el seu suport i han fet tot el possible perquè la recerca tirés endavant. Un reconeixement molt especial a la Montserrat Oller, que ha llegit amb minuciositat moltes d'aquestes pàgines i a dues companyes de departament, la Pilar Benejam i la Pilar Tacher, que es jubilen aquest any i amb qui he compartit moltes de les idees i reflexions que apareixen en el meu treball.

Són també molts altres els amics, companys i familiars que m'han donat ànims i suport. A tots ells, gràcies.

Per concloure, voldria donar les gràcies d'una forma molt particular a la meua mare per la seva paciència i el seu suport, i als meus fills, l'Enric i el Joan, que amb la seva alegria sempre m'han donat ànims per continuar treballant. I, finalment, un record molt especial a la meua amiga Àngels, que havia de ser al tribunal de la meua tesi, al meu pare i a la meua filla Laura.

Sabadell, 31 d'agost de 2004

Índex

Agraïments.....	1
Introducció.....	12

Primera Part

Presentació, marc teòric i metodologia de la recerca

Capítol I

Presentació i objectius de la recerca

1. Disseny i presentació de la recerca.....	22
2. Objectius.....	29

Capítol II

El marc teòric de la recerca

1. La formació inicial dels mestres de primària a inicis del segle XXI.....	34
1.1. Tendències i concepcions sobre la formació inicial.....	36
1.2. La formació inicial dels mestres a l'Estat espanyol.....	44
1.3. Alguns problemes de la formació inicial dels mestres avui dia.....	47
1.4. La formació inicial dels mestres en didàctica de les ciències socials.....	51
2. Fonamentació teòrica del model de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica.....	54
3. La investigació en didàctica de les ciències socials.....	63
3.1. La investigació en la formació inicial dels mestres en didàctica de les ciències socials: estat de la qüestió.....	65
4. La investigació en la formació inicial dels mestres de primària en didàctica de les ciències socials i els objectius de la recerca	72
4.1. La importància de les concepcions prèvies dels estudiants de formació inicial del professorat.....	73

4.2. El canvi conceptual dels estudiants de formació inicial.....	77
4.3. La relació entre la teoria i la pràctica en la formació inicial.....	81
4.4. El paper dels mestres en la formació inicial.....	84

Capítol III

Metodologia de la recerca

1. Investigació i educació: diferents tendències en el camp de la investigació educativa.....	88
2. La investigació interpretativa	91
2.1. Un exemple d'investigació interpretativa: l'estudi de cas.....	96
3. La investigació crítica.....	100
4. La investigació-acció.....	103
4.1. La investigació-acció emancipadora.....	106
5. L'avaluació qualitativa: investigació o avaluació?.....	107
6. La credibilitat en les investigacions qualitatives.....	111
6.1. Els criteris de credibilitat.....	112
6.2. La triangulació.....	115
6.3. Els criteris de credibilitat utilitzats en la recerca.....	116
7. Conclusions.....	119

Capítol IV

Els instruments de la recerca

1. Els instruments de la investigació.....	121
1.1. Observacions.....	123
1.2. Entrevistes.....	126
1.3. Qüestionaris.....	130
1.4. Altres fonts documentals escrites.....	131
2. La utilització dels diferents instruments en el procés de la recerca.....	132
2.1. Instruments utilitzats per detectar i analitzar les concepcions prèvies dels estudiants de formació inicial.....	134

2.1.1	Qüestionari individual d'evocació i valoració de l'ensenyament de les ciències socials.....	135
2.1.2.	Entrevistes amb els estudiants coordinadors de grup.....	135
2.2.	Instruments utilitzats per analitzar el procés d'elaboració de la unitat didàctica.....	136
2.2.1.	Diaris de classe.....	136
2.2.2.	Observacions dels grups de treball.....	138
2.2.3.	Entrevistes amb els grups de treball.....	139
2.2.4.	Entrevistes amb els mestres tutors de les escoles.....	140
2.3.	Instruments utilitzats per avaluar l'aprenentatge i el canvi conceptual dels estudiants de formació inicial.....	140
2.3.1.	Observacions de l'experimentació de les unitats didàctiques.....	141
2.3.2.	Les unitats didàctiques.....	142
2.3.3.	Entrevistes amb els grups de treball.....	143
2.3.4.	Entrevistes amb els mestres de les escoles.....	143
2.3.5.	Qüestionari individual a tots els alumnes del grup classe.....	143
2.3.6.	Entrevistes amb els estudiants coordinadors de grup.....	144
3.	Conclusions	145

Segona part

El context de la recerca

Capítol V

L'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica en el curs 2000-2001. Els estudiants de formació inicial, les escoles i els mestres tutors participants en el projecte

1.	El plantejament de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica	146
1.1.	El treball interdisciplinari entre les assignatures de Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació.....	147
1.2.	La metodologia del treball.....	155
2.	Les assignatures Ciències Socials i la seva Didàctica I i II: objectius, continguts, metodologia i avaluació	162

2.1. La programació del curs 2000-2001.....	169
2.2. Els temes treballats.....	174
2.3. La coordinació entre les assignatures de Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació.....	181
3. Els estudiants de formació inicial protagonistes de la recerca.....	182
3.1. Dinàmica del grup classe.....	184
3.2. L'avaluació del grup.....	186
4. Les escoles i els mestres tutors participants en el projecte.....	188
5. Els grups de treball.....	191
6. Conclusions.....	194

Tercera part

El desenvolupament de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica durant el curs

Capítol VI

Els estudiants de formació inicial i les seves concepcions prèvies sobre les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària i sobre l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica

1. El primer qüestionari.....	196
1.1. Objectius, justificació i descripció.....	197
1.2. Anàlisi i valoració dels resultats.....	199
1.2.1. La formació dels estudiants	200
1.2.2. Les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials.....	207
1.2.3. L'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica.....	210
1.3. Conclusions.....	214
2. Les primeres entrevistes amb els estudiants coordinadors.....	219
2.1. Objectius, justificació i descripció.....	219
2.2. Anàlisi i valoració dels resultats.....	221
2.2.1. La formació dels estudiants.....	221

2.2.2. Les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials.....	226
2.2.3. L'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica.....	229
3. Conclusions.....	230

Capítol VII

Els mestres tutors de les escoles

1. Les primeres entrevistes amb els mestres.....	233
1.1. Objectius i descripció de les entrevistes.....	234
1.2. Anàlisi i valoració dels resultats.....	235
2. Conclusions.....	242

Capítol VIII

L'elaboració de les unitats didàctiques

1. Els grups de treball i l'elaboració de les unitats didàctiques des de la meva perspectiva com a professora de Ciències Socials i la seva Didàctica.....	244
1.1. Les observacions dels grups de treball.....	246
2. L'elaboració de les unitats didàctiques des de la visió dels estudiants de formació inicial.....	248
2.1. Les entrevistes amb els grups de treball.....	249
2.1.1. Objectius i descripció de les entrevistes.....	249
2.1.2. Anàlisi i valoració	251
2.1.3. Conclusions.....	264
3. Els grups de treballs i l'elaboració de les unitats didàctiques des de la visió dels mestres tutors de les escoles.....	269
3.1. Les entrevistes amb els mestres.....	269
3.1.1. Objectius i descripció de les entrevistes.....	269
3.1.2. Anàlisi i valoració.....	271
3.1.3. Conclusions.....	275
4. Les activitats d'avaluació inicial.....	277

5. Comparació entre les dades provinents de les meves observacions com a professora de Ciències Socials i la seva Didàctica, de les entrevistes amb els estudiants i de les entrevistes amb els mestres.....	281
5. Conclusions.....	298

Capítol IX

L'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles

1. El desenvolupament de les UD a les escoles.....	301
2. Les observacions de l'experimentació de les UD.....	305
2.1. Objectius de les observacions.....	306
2.2. Anàlisi i valoració de les observacions.....	308
3. Les reunions a les escoles entre els mestres, els estudiants, i la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica.....	320
4. L'anàlisi dels documents escrits.....	326
5. Conclusions.....	328

Capítol X

L'avaluació de les unitats didàctiques

1. Els documents escrits: les unitats didàctiques.....	333
1.1. Anàlisi de les unitats didàctiques.....	334
1.1.1. El model curricular seleccionat.....	335
1.1.2. Les escales espacials i temporals.....	337
1.1.3. La programació.....	340
1.1.4. La valoració de les unitats didàctiques.....	349
1.2. Conclusions.....	351
2. Les entrevistes amb els grups d'estudiants de formació inicial.....	358
2.1. Objectius i descripció de les entrevistes.....	358
2.2. Anàlisi i valoració dels resultats.....	360
2.3. Conclusions.....	373

3. Les entrevistes amb els mestres tutors de les escoles.....	382
3.1. Objectius i descripció de les entrevistes.....	382
3.2. Anàlisi i valoració dels resultats.....	383
3.3. Conclusions.....	397
4. Comparació entre les reflexions i les avaluacions dels mestres i els comentaris dels estudiants de formació inicial.....	403
5. Conclusions.....	407

Capítol XI

L'avaluació de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica

1. El segon qüestionari.....	418
1.1. Objectius i descripció.....	419
1.2. Anàlisi dels resultats.....	420
1.2.1. Valoració de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica.....	421
1.2.2. Les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials.....	431
1.3. Conclusions del segon qüestionari.....	434
2. Les entrevistes als estudiants coordinadors de grup.....	442
2.1. Objectius i descripció.....	442
2.2. Anàlisi i valoració dels resultats.....	444
2.2.1. Valoració de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica.....	444
2.2.2. Les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials.....	451
2.3. Conclusions de les entrevistes.....	466
3. Conclusions.....	469

Quarta part

La formació inicial del professorat d'educació primària en didàctica de les ciències socials a la UAB: resultats de la investigació

Capítol XII

Conclusions i suggeriments

1. El model de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica: els seus punts forts, els seus punts febles i els punts que cal millorar.....	475
1.1. Les valoracions dels diferents participants.....	476
1.1.1. Els mestres tutors de les escoles.....	476
1.1.2. La professora de Ciències Socials i la seva Didàctica.....	480
1.1.3. Els estudiants de formació inicial.....	481
1.1.4. Els alumnes de primària.....	489
1.2. Conclusions.....	490
1.2.1. Els punts forts del model.....	491
1.2.2. Els punts febles del model.....	493
1.2.3. Els punts que cal millorar.....	494
2. Els resultats de la recerca i els objectius plantejats.....	498
2.1. El canvi conceptual dels estudiants de formació inicial.....	498
2.2. La importància de la relació teoria i pràctica en la formació inicial.....	506
2.3. El paper dels mestres tutors de les escoles.....	512
2.4. Comparació dels resultats de la meua recerca amb els de altres investigacions.....	515
3. Implicacions per a la formació inicial dels mestres i per a noves investigacions.....	519
4. Reflexions finals.....	522

Bibliografia.....	525
--------------------------	------------

Annexos

A) Instruments utilitzats en la recerca

1. Qüestionaris	
1.1. Model del primer qüestionari.....	542
1.2. Model del segon qüestionari.....	545

2. Entrevistes

- 2.1. Entrevista amb la Mireia: exemple d'una entrevista amb una alumna coordinadora de grup.....547
- 2.2. Entrevista amb l'Assumpta: exemple d'una entrevista amb una mestra.....553

3. Observacions

- 3.1. Guió d'observació de l'experimentació de la unitat didàctica.....555
 - 3.1.1. Observació de la sessió del grup de la Jesika.....557
 - 3.1.2. Observació de la sessió del grup de l'Alex.....559
 - 3.1.3. Observació de la sessió del grup de la Vanessa.....561

B) Documentació de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica

1. El programa de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica.....563

2. Els dossiers de l'assignatura.....567

2.1. Tema 1. El camp conceptual de la Didàctica de les Ciències socials. Les finalitats de l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials a educació primària. Els diferents models curriculars

2.2. Tema 2. Mètodes, estratègies i recursos didàctica per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a primària.

2.3. Tema 3. Problemes que planteja l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària. La construcció dels conceptes d'espai i de temps històric.

2.4. Tema 4. El currículum de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural a l'educació primària.

2.5. Tema 5. L'elaboració de la unitat didàctica

3. La sortida al Camp d'Aprenentatge de Tarragona.....581

C) Documentació de la unitat didàctica

1. Guió de la unitat didàctica.....585

Introducció

Aquesta investigació s'inclou en el camp de la formació inicial del professorat en didàctica de les ciències socials, dintre d'una línia de recerca dirigida pel doctor Joan Pagès i Blanch en el programa de doctorat de Didàctica de les Ciències Socials del Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials de la UAB.

El tema de la recerca és la innovació educativa començada en el curs 1997-1998 a les assignatures de Ciències Socials i la seva Didàctica I i II de la titulació d'Educació Primària de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB. Aquestes dues assignatures quadrimestrals que, en realitat, es programen com una matèria anual de 8 crèdits, presenten un model que intenta combinar la teoria i la pràctica. El seu plantejament exigeix la col·laboració continuada al llarg del curs entre els professors formadors i els mestres de les escoles d'educació primària per arribar a un treball a quatre bandes: els mestres tutors de les escoles, els alumnes de primària de les seves aules, els estudiants de formació inicial i els professors de didàctica de les ciències socials de la universitat.

Entre les raons que em van decidir triar aquest tema podria citar:

- Interessos personals i professionals. Des de fa més de 25 anys estic treballant en la formació inicial de professorat; primerament com a professora de l'assignatura de Història de l'Art i la Cultura i des l'actual Pla d'estudis com a professora de didàctica de les ciències socials. Per tant, d'entrada em va interessar un tipus d'investigació que em permetés aprofundir en aquest camp i alhora analitzar i millorar la meua pròpia pràctica docent.

Investigar en educació, com en qualsevol altra disciplina, és necessari per generar canvis, per revisar el coneixement educatiu constituït a vegades per l'evidència, l'experimentació i la intuïció i per generar nou coneixement que permeti una millora de la pràctica educativa (Imbernón, 2002).

- L'existència d'una línia de recerca dins la Unitat Departamental de Didàctica de les Ciències Socials del Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials de la UAB en la formació inicial del professorat (Bravo, Llobet, Pagès, Riera, Santiesteban: 2000), dins la qual també es pot ubicar el meu treball de mestratge titulat "Els coneixements d'història de l'art dels alumnes de l'itinerari de ciències socials de la titulació d'educació primària de la UAB: un estudi de cas" (Llobet: 1998).
- El caràcter innovador de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica que intenta, d'una banda, relacionar la teoria treballada a la universitat i la pràctica a l'aula i, de l'altra, fer un treball interdisciplinari amb la matèria de Psicologia Evolutiva i de l'Educació.

L'actual plantejament de l'assignatura es pot relacionar perfectament amb anteriors experiències de la Unitat Departamental de Didàctica de les Ciències Socials de la UAB. Aquest nou model va sorgir basicament a partir de les inquietuds professionals de les professores que impartien les assignatures de Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació a la titulació d'Educació Primària i també davant les demandes concretes dels estudiants de formació inicial del professorat d'aquesta titulació. L'experiència s'ha anat modelant i perfilant un curs darrere l'altre, i ara, amb aquesta investigació, se'm presentava l'oportunitat d'analitzar-la i millorar-la.

Abans de començar aquesta recerca i fins i tot durant el procés d'elaboració em vaig preguntar si el meu treball era realment una investigació o simplement una reflexió sobre la meua pròpia pràctica docent. La major part dels meus interrogants giraven al voltant de cinc qüestions:

- a) *El tema de la recerca.* Era possible fer un treball d'investigació a partir de la pròpia pràctica educativa? Era una investigació, una reflexió o simplement una avaluació? Quan en un primer moment vaig intentar situar i justificar la meua recerca dintre l'àmbit de la investigació educativa vaig adonar-me que aquest camp era molt ampli i difícil de delimitar ja que el terme *investigació* s'ha aplicat en un àmbit tan gran d'activitats dintre el camp de l'educació que ha deixat de tenir un significat únic i identificable.

En el món educatiu existeix, doncs, una gran pluralitat de línies d'investigació i dins d'aquestes es troba un corrent important que pensa que un dels valors i objectius de la investigació educativa és el perfeccionament de la pràctica docent (Fenstermacher: 1989). La recerca en la formació inicial del professorat és també, cada vegada més, una línia d'investigació ben consolidada, ja que mentre continuïn els debats sobre la naturalesa de la formació del professorat, hi haurà una necessitat evident d'estudis sobre aquest camp (Calderhead: 1986).

Aquesta línia d'investigació sobre la pràctica professional i la formació inicial del professorat també és present a molts altres països d'arreu del món (Estats Units, França, Gran Bretanya o Itàlia). Per tant, he trobat molts referents teòrics per poder justificar i situar la meua recerca dins el camp de la investigació educativa interpretativa i crítica, encara que algunes de les seves característiques m'han permès relacionar-la també amb la investigació-acció i amb la investigació avaluativa.

- b) *Els objectius de la recerca.* Quines podien ser les finalitats de la meua recerca? Investigar en la formació inicial del professorat i en la meua pràctica educativa em permetria, sens dubte, revisar, repensar, analitzar i millorar el model de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica i reflexionar sobre la formació dels ensenyants, però quins havien de ser els objectius concrets de la meua investigació dins la formació inicial del professorat? Prenent com a punt de referència alguns dels objectius de l'assignatura i el seu

plantejament vaig decidir centrar la meva recerca en tres aspectes que fossin importants per a la investigació sobre formació inicial del professorat en didàctica de les ciències socials: el canvi conceptual dels futurs mestres, la relació teoria i pràctica en una assignatura de didàctica específica i el paper dels mestres en la formació inicial del professorat.

La meva recerca, igual que altres treballs d'aquest tipus, pot proporcionar suggeriments i reflexions al voltant de la formació inicial del professorat que poden servir en la implantació d'una nova política educativa que formi millors mestres per les escoles del segle XXI (Kepler: 1999).

- c) *El meu paper dintre la recerca.* Podia ser investigadora i professora alhora? Com fer un treball rigorós quan a la vegada s'és actor, formador i investigador? En aquesta investigació estic implicada com a investigadora i com a professora de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica. La meva participació no s'ha limitat a ser únicament una observadora-participant sinó que he actuat també com a conductora de la formació.

Aquesta doble implicació es pot considerar com un enriquiment o com un inconvenient per a la recerca (Charlier: 1998). Un enriquiment, quan hi ha un millor coneixement del context educatiu on es desenvolupa la investigació i dels seus problemes o també pel que fa a la qualitat de les anàlisis que poden contenir moltes més dades empíriques. Un inconvenient, quan demana la gestió per una mateixa persona de dues posicions diferents: el de formadora i el d'investigadora, pels aspectes subjectius que això pot comportar i també pel fet que els alumnes vulguin complaure el professor-investigador. Per intentar evitar aquests problemes, d'una banda, he seguit els criteris reguladors que es poden aplicar a qualsevol investigació interpretativa i, d'una altra, des del començament de curs vaig explicar molt clarament als meus alumnes de formació inicial els objectius de la recerca. Malgrat totes aquestes precaucions, s'ha de tenir presents aquests perills que poden comportar desviacions als resultats de la investigació.

- d) *La mateixa assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica*. El plantejament de l'assignatura era prou innovador per ser objecte d'una recerca? Podia servir com a model o com a punt de reflexió per a altres assignatures de didàctiques específiques?

L'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica pretén formar uns professionals reflexius, crítics i autònoms, entenent la formació com un procés dinàmic en el qual l'alumne es converteix en protagonista de la seva formació i no en un receptor passiu del coneixement professional. El model educatiu proposat busca una coherència entre els objectius i els propòsits de l'assignatura i el seu programa, i per això existeix al llarg del curs una contínua i estreta relació entre la teoria i la pràctica, una contrastació constant entre la teoria explicada a la universitat i la pràctica a l'escola. Aquesta pràctica consisteix en l'aplicació i contextualització dels continguts teòrics treballats a l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica a la preparació, experimentació, anàlisi i avaluació d'una unitat didàctica de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural en una aula de primària.

En el procés de preparació de la unitat didàctica intervé també l'assignatura de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, per tant, durant el curs hi ha d'una banda un treball interdisciplinari entre les dues matèries i de l'altra un treball en equip entre els professors de la universitat i els mestres de les escoles. Tot aquest plantejament demana un gran esforç a tots els professionals implicats: mestres, professors d'universitat i estudiants de formació inicial i també a la titulació d'Educació Primària, que ha de confeccionar uns horaris que permetin als alumnes de formació inicial anar a les escoles dintre el seu horari lectiu.

Encara que els actuals plans d'estudis de formació inicial del professorat no faciliten gens els projectes d'aquest tipus, el model de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica ha continuat tirant endavant gràcies a les ganes de treballar, a la il·lusió i a les valoracions positives de tots els participants:

els mestres de les escoles, els alumnes de primària, els estudiants de formació inicial i els professors formadors de la universitat.

En la meva recerca pretenc analitzar i justificar el model d'aquesta assignatura. Intentaré també contrastar el seu plantejament amb altres propostes i investigacions fetes en el camp de la formació inicial dels mestres d'educació primària en didàctica de les ciències socials.

e) *L'abast del meu treball.* Quines expectatives podien tenir els resultats de la meva investigació? En un principi l'abast del meu estudi és el mateix marc on es desenvolupa: la formació inicial de mestres en didàctica de les ciències socials a la titulació d'Educació Primària de la UAB. Ara bé, l'experiència presentada pot servir d'exemple, reflexió o model per a altres assignatures de didàctica de les ciències socials o didàctiques específiques. El seu plantejament permet superar la separació que a vegades existeix entre la teoria treballada a les aules de les facultats i la pràctica que acostuma a estar desconnectada en el temps i en l'espai d'aquesta teoria.

Per a Imbernón (2002), la investigació en educació hauria d'assumir diverses funcions en el professorat: formadora, motivadora, democràtica, cooperativa, sistematitzadora i productiva, en el sentit de crear un coneixement alternatiu que possibiliti una nova acció educativa i una millora del context. En el meu cas, puc afirmar que s'han complert els objectius anteriors ja que en tot moment aquesta investigació ha estat:

- *Formadora*, tant en l'àmbit professional com personal. Des del punt de vista professional m'ha permès ampliar coneixements en diferents camps, des de la metodologia dels treballs científics fins a continguts més específics de la didàctica de les ciències socials. Des del punt de vista personal, l'elaboració d'aquest treball sobre la meva pròpia

pràctica professional m'ha permès analitzar i reflexionar de forma continuada sobre la meva actuació a l'aula.

- *Motivadora* per molts motius, entre els quals podria citar les ganes de col·laborar i participar que vaig trobar tant en els mestres tutors de les escoles com en els estudiants de formació inicial i els altres professors implicats en el projecte o en els mateixos resultats que anaven sorgint a mesura que la recerca avançava.
- *Democràtica i cooperativa*, per l'alt grau de participació de tots els implicats, especialment els mestres de les escoles i els estudiants de formació inicial. Gràcies a les seves aportacions en tot el procés investigador s'han anat perfilant i modelant alguns dels objectius del mateix treball.
- *Sistematitzadora*, en el sentit que la realització d'aquest treball m'ha permès sistematitzar, justificar i argumentar alguns aspectes del projecte que fins a aquest moment s'havien fet més per intuïció i per la pròpia experiència educativa que per una justificació teòrica.
- *Productiva*, ja que m'ha servit per analitzar, reflexionar i millorar alguns aspectes de la meva pràctica educativa i el model que apliquem a l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica. En contrastar el nostre model amb altres he pogut valorar més els seus aspectes positius i millorar els més negatius.

Espero, a més, que aquesta investigació també serveixi per avançar en aquest camí tan difícil però alhora tan important i interessant com és la formació inicial dels mestres en didàctica de les ciències socials.

➤ Estructura del treball

El treball està organitzat en quatre grans apartats. En el primer es presenten els referents teòrics que han servit de base per a la seva elaboració i que ajuden a situar aquesta recerca dintre el marc de la investigació educativa. En el segon es descriu el context de la investigació. El tercer és pròpiament el treball de recerca. S'hi exposa el procés seguit des de la recollida de dades fins a l'elaboració de les conclusions finals que constitueixen el quart i últim apartat d'aquest treball.

- Primera part

Presentació del treball. La investigació en el seu marc teòric

El *primer capítol* explica el disseny i els objectius de la investigació. El *segon*, dedicat al marc teòric, justifica la recerca i la situa dintre d'una línia d'investigació en la formació inicial del professorat en didàctica de les ciències socials. Aquest segon capítol es divideix en dues parts: la primera fa una breu referència a les diverses concepcions i tendències existents sobre la formació dels mestres en general i especialment en didàctica de les ciències socials; i la segona part se centra en la investigació en la formació inicial dels ensenyants en didàctica de les ciències socials. Després d'una breu panoràmica general sobre la investigació en aquest camp, s'aprofundeix en els temes que fan referència als objectius del present treball.

El tercer capítol està destinat a la metodologia. S'hi exposen els diferents mètodes que es poden relacionar amb aquesta investigació que es recolza fonamentalment en els principis de la recerca qualitativa, interpretativa i crítica. En el *quart capítol* es presenten els diferents instruments (qüestionaris, entrevistes i observacions) que s'han utilitzat per a la recollida de les dades necessàries per a la recerca.

- Segona part

El context de la recerca

El *capítol cinquè* descriu el context de la investigació, des del plantejament del treball interdisciplinari entre les assignatures Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació fins a els centres educatius, els mestres i els estudiants de formació inicial del curs 2000-2001 que seran els protagonistes de la recerca.

- Tercera part

El desenvolupament de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica

És la part més extensa del treball. En el *capítol sisè* s'analitzen les concepcions prèvies dels estudiants de formació inicial sobre les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària.

El *capítol setè* està dedicat als sis mestres tutors de primària que participen en el projecte de l'assignatura. Cinc dels mestres entrevistats ja havien participat el curs passat en aquesta experiència; per tant, coneixen ja el seu funcionament, els seus objectius i els seus problemes.

El *capítol vuitè* estudia el procés d'elaboració de la unitat didàctica per part dels estudiants de formació inicial. Aquest moment és molt important per a la recerca ja que en la preparació d'aquesta pràctica es pot comprovar si els futurs mestres estan aplicant i contextualitzant els continguts teòrics treballats a les assignatures de Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació.

El *capítol novè* analitza les observacions fetes als estudiants de formació inicial durant l'experimentació de les unitats didàctiques als centres educatius i les reunions efectuades amb els mestres tutors i els futurs

ensenyants per avaluar el desenvolupament de la sessió observada i modificar, si era necessari, el plantejament de la propera classe.

El *capítol desè* és un dels més extensos i importants del treball. S'hi avalua l'aprenentatge dels alumnes de formació inicial. Per a aquesta avaluació he disposat de diferents materials: els treballs escrits de les unitats didàctiques, les entrevistes als sis grups d'alumnes i les entrevistes amb els mestres tutors de les escoles. L'anàlisi dels treballs i de les entrevistes m'ha permès conèixer els nivells assolits pels estudiants i contrastar els seus punts de vista amb els dels mestres tutors.

El *capítol onzè* té dos grans objectius: comprovar si s'ha produït o no el canvi conceptual dels estudiants de formació inicial i esbrinar la valoració que fan de l'assignatura i del seu plantejament. Per conèixer les seves opinions, constatar o no el canvi conceptual i veure com ells han viscut la seva formació vaig passar un segon qüestionari a tot el grup classe i després vaig fer entrevistes individuals als sis alumnes coordinadors de grup.

- Quarta part

Conclusions finals

En *el dotzè i darrer capítol* he intentat extreure algunes conclusions relacionades amb els principals objectius de la investigació, és a dir: la importància de les concepcions prèvies dels estudiants de formació inicial; el canvi conceptual dels futurs ensenyants; la relació teoria i pràctica en la formació inicial del professorat i la relació entre la universitat i les escoles de pràctiques.

La tesi acaba amb la bibliografia i els annexos que contenen una mostra dels instruments utilitzats en la recerca i alguns materials complementaris que ajuden a entendre més el plantejament de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica.

Capítol I

Presentació i objectius de la recerca

L'educació, i en aquest cas concret, la formació inicial dels mestres en didàctica de les ciències socials requereix un procés constant d'investigació. Cal investigar per revisar el coneixement educatiu existent i per millorar la formació inicial del professorat. Sense investigació no hi ha canvis (Imbernón: 2002) i, per tant, si volem millorar la formació inicial dels mestres de primària en didàctica de les ciències socials s'ha d'investigar sobre els models existents i comprovar la seva eficàcia.

La present investigació analitza una realitat educativa concreta: les assignatures de Ciències Socials i la seva Didàctica I i II de segon curs matí de la titulació d'Educació Primària de la UAB; intenta explicar l'experiència innovadora que es porta terme en aquesta matèria en un grup classe concret i durant un període de temps determinat: el curs 2000-2001. Es pretén comprendre i analitzar aquesta realitat educativa per millorar-la, millora que haurà de repercutir en la formació inicial d'uns mestres reflexius, crítics i autònoms, capaços entre altres coses de reflexionar críticament sobre la seva pròpia pràctica educativa i el context social i cultural en què es trobin.

La recerca es desenvolupa i es construeix amb la col·laboració entre l'investigador, en aquest cas jo mateixa com a professora de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica, i els participants: els estudiants de formació inicial del professorat del meu grup classe i els mestres tutors de les escoles de primària que han participat en l'experiència el curs 2000-2001. Igual que en altres treballs d'aquest tipus, les persones, en aquest cas mestres i estudiants de formació inicial, seran les principals fonts d'informació per a la recollida de dades.

A partir d'aquestes característiques puc qualificar la meva recerca com a qualitativa, interpretativa i crítica, i definir-la com un estudi de cas, però al mateix temps també es pot relacionar amb la investigació avaluativa ja que analitza i *avalua* el model de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica².

Aquest treball, a més de ser una recerca, es pot considerar també com una reflexió, ara bé, una reflexió crítica que pretén estar orientada a l'acció (Kemmis: 1999). Quan ens parem a pensar, a reflexionar, ho fem per avaluar alguna cosa que ha passat, per preparar-nos per a l'acció, o sovint per a totes dues coses. Ja Aristòtil va distingir tres formes de reflexió paral·leles: per solucionar problemes, per a la deliberació pràctica i per al pensament especulatiu. La reflexió orientada a la resolució de problemes, que és la tendència actualment dominant, és tècnica: s'identifica un problema i es concep una solució que l'elimini. La deliberació pràctica és una forma diferent de reflexió que va més enllà de qüestions sobre els medis i pot arribar fins a l'avaluació de situacions completes. Actualment el pensament especulatiu ja no és el pur pensament de l'època d'Aristòtil, sinó que pot anar més enllà de la raó tècnica i de la deliberació pràctica, i es pot presentar entre altres com una reflexió crítica (Habermas: 1987). La reflexió crítica no s'entén com un procés individual, sinó social, al servei de la comunitat i orientada cap a l'acció que es pot concretar en una investigació crítica i participativa, de col·laboració i emancipadora (Kemmis, 1999).

La meva recerca, com altres investigacions qualitatives, no pretén generalitzacions, però pot ser una bona base per inspirar o suggerir altres experiències educatives en l'àmbit de les didàctiques específiques, ja que presenta un exemple concret de com relacionar la teoria i la pràctica en la formació inicial del professorat.

El model de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica no és, evidentment, un model perfecte. Presenta aspectes positius i innovadors i altres de més discutibles. Fins ara, totes les professores de didàctica i de psicologia

² Per a més informació vegeu el capítol III dedicat a la metodologia.

que hem participat en aquesta experiència estem satisfetes dels resultats obtinguts, malgrat les limitacions dels actuals plans d'estudi i el treball, la dedicació i l'esforç que comporta aquest tipus de plantejament. També els mestres de les escoles, els alumnes de primària i els estudiants de formació inicial valoren positivament aquest model. La meva investigació em permetrà comprovar i analitzar l'eficàcia d'aquest tipus de programació i contrastar-la amb altres experiències. És necessari anar provant, experimentant i reflexionant sobre nous models per poder millorar la formació inicial dels ensenyants (Fabbri: 1999).

1. Disseny i presentació de la recerca

La meva investigació, igual que altres recerques qualitatives i interpretatives, ha tingut un disseny de tipus emergent, ja que s'ha anat concretant i ajustant a mesura que el treball anava avançant. En un disseny d'aquest tipus es parteix d'uns objectius, però les finalitats de la recerca són susceptibles d'ampliació o modificació durant el seu procés.

La investigació s'ha desenvolupat durant els quatre darrers anys, iniciant-se el treball d'observació i recollida de dades a començaments del curs 2000-2001. He dedicat dos anys al buidatge i l'anàlisi de les dades obtingudes i a l'ampliació del treball bibliogràfic que ja havia començat arran dels cursos de doctorat i l'elaboració del treball de mestratge que vaig presentar l'any 1998. Durant el 2004 he redactat les conclusions.

Crec que la quantitat d'informacions i de dades recollides en la recerca ha estat suficient per poder analitzar la realitat educativa estudiada. Pel que fa als estudiants de formació inicial, vaig utilitzar diferents instruments com per exemple qüestionaris, entrevistes i observacions:

Instrument	Nombre d'estudiants	Període del curs		
		Inici	Mitjà	Final
Qüestionari	A tots els estudiants	1		1
Entrevistes en grup	Els sis grups de treball		1	1
Entrevistes individuals	Els sis estudiants coordinadors dels grups	1		1
Observacions	A tots els estudiants	Al llarg de tot el curs		

Per a la recerca vaig disposar, a més de diferents materials escrits com els diaris de classe, els treballs de les unitats didàctiques i altres treballs lliurats pels alumnes de formació inicial durant el curs.

En relació amb els mestres tutors de les escoles vaig fer tres entrevistes amb ells durant el curs: una al començament, quan coneixien únicament l'alumne de pràctiques, que seria més endavant el coordinador del grup de treball; una altra en el període d'elaboració de les unitats didàctiques, moment en què ja havien fet algunes reunions amb els grups d'estudiants; i la darrera al final, un cop acabada l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles.

Penso que la qualitat de les informacions recollides ha estat bona ja que tant els mestres tutors com els alumnes de formació inicial han aportat un gran nombre d'observacions, informacions i valoracions que han esdevingut fonamentals perquè la recerca tirés endavant. La meua relació amb els mestres de les escoles ha resultat excel·lent ja que sempre han estat disposats a participar i col·laborar en el que fos necessari. La majoria d'ells havia participat en el projecte de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica des del seu començament, per tant, en el moment de les entrevistes ja ens coneixíem molt

bé i, a més, ja havíem comentat altres vegades els punts forts i els punts febles del nou plantejament de l'assignatura.

La relació amb els estudiants de formació inicial també ha estat molt agradable, fàcil i directa. He sigut molt conscient, però que aquesta relació podia induir els meus alumnes a canviar el seu discurs o la seves valoracions per respondre a les meves suposades expectatives. Per aquest motiu vaig decidir passar el segon qüestionari i fer les últimes entrevistes quan els estudiants ja coneixien les seves qualificacions finals i les valoracions dels mestres sobre la seva experimentació a les aules de primària. Per les seves respostes i els seus comentaris no he pogut observar cap canvi d'actitud entre abans i després de l'avaluació.

El disseny metodològic de la investigació s'ha estructurat en funció dels seus objectius. Cadascuna de les fases ha comportat la utilització de diferents instruments adequats per l'obtenció de les dades necessàries per la recerca que s'han anat analitzant i interpretant. El disseny general de la recerca es pot concretar a l'entorn de cinc grans fases:

- a) Treball de cerca bibliogràfica, que ha estat present en tot el procés, però que ha esdevingut realment important en la preparació del marc teòric i en el moment de definir la metodologia i els instruments a utilitzar. A partir del marc teòric he concretat el mètode de la recerca, que pretén ser coherent amb el plantejament de la investigació.

- b) La primera fase es correspon a la detecció de les concepcions prèvies dels estudiants de formació inicial, que seran uns dels protagonistes del treball. Per a qualsevol estudi sobre formació inicial dels ensenyants és fonamental conèixer que en pensen ells sobre la seva formació i sobre les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària. Els diferents autors utilitzen termes molt diversos (idees, representacions,

concepcions...) per designar aquests coneixements previs. Jo he triat el concepte de **concepció** seguint la terminologia adoptada per Cordier (1990) i Charlier (1998). Segons aquests autors, representacions i concepcions formen part de les construccions mentals, però les concepcions tenen una característica que les diferencia de les representacions: tenen un caràcter de permanència i regularitat. Les concepcions des de la perspectiva constructivista són un tipus particular de coneixement que es construeix en la interacció del subjecte amb el seu entorn. Tenen un caràcter individual i integren en la seva construcció no solament les dimensions de l'entorn amb el qual el subjecte interactua sinó també les dimensions de la pròpia història de l'individu (Charlier: 1998).

Els instruments escollits en aquesta primera fase de la recerca van ser el qüestionari que es va passar a tot el grup classe i les entrevistes que únicament es van fer a sis alumnes que eren els coordinadors dels diferents grups de treball.

- c) La tercera fase correspon a l'elaboració de la unitat didàctica per part dels estudiants de formació inicial. En aquesta fase els alumnes havien d'anar aplicant i contextualitzant els coneixements teòrics explicats a les assignatures de Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació a la preparació de les diferents unitats didàctiques que més endavant havien d'experimentar a les escoles.

Els instruments utilitzats en aquesta fase seran els diaris de classe, les observacions dels diferents grups de treball dels alumnes de formació inicial, les entrevistes amb aquests grups de treball i les entrevistes amb els mestres de les escoles. L'anàlisi de totes aquestes dades em va permetre comparar i contrastar els punts de vista i els comentaris dels alumnes i dels mestres amb els meus.

- d) La quarta fase correspon a l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles que, sens dubte, és un dels moments més importants per poder comprovar com els estudiants de formació inicial porten a la pràctica i contextualitzen tots els coneixements teòrics treballats a la facultat des de la selecció del model curricular fins al plantejament metodològic de les seves pràctiques, passant per la selecció i seqüència dels continguts i el model d'avaluació dels alumnes de primària.

En aquesta fase les observacions a les aules de les escoles i les entrevistes amb els mestres i els grups de treball han estat les principals fonts d'informació.

- e) L'avaluació correspon a l'última fase de la recerca i és el moment de reflexionar sobre el desenvolupament del curs i comprovar si s'han complert els objectius plantejats en la recerca. En aquesta fase he pogut disposar de molta informació tant per part dels mestres com dels estudiants de formació inicial a través de les unitats didàctiques, d'un qüestionari passat a tot el grup classe i de les entrevistes fetes als grups de treball, als alumnes coordinadors de grup i als mestres tutors de les escoles.

A partir de l'anàlisi de totes aquestes dades he pogut extreure les conclusions finals del treball que m'han permès respondre a les qüestions plantejades en la investigació.

2. Objectius de la recerca

Els objectius d'aquesta recerca estan molt relacionats amb una sèrie d'interrogants que m'he anat plantejant al llarg de la meva carrera docent sobre com aprenen els estudiants de formació inicial i quina és realment la nostra importància com a formadors dels futurs ensenyants. Molts d'aquests interrogants són compartits també per altres investigadors i d'aquí la quantitat de treballs que s'han fet en aquesta mateixa línia.

En el moment d'incorporar-me a la titulació d'Educació Primària de la UAB com a professora de Ciències Socials i la seva Didàctica vaig trobar molt interessant el plantejament d'aquesta assignatura. Era un model innovador en relació amb les altres assignatures de didàctiques específiques de les titulacions de mestre de la facultat, i que al mateix temps es podia relacionar perfectament amb altres experiències que s'havien portat a terme dintre la Unitat Departamental de Didàctica de les Ciències Socials de la UAB.

La relació entre la teoria explicada a la facultat i la pràctica a l'escola ha estat sens dubte una de les preocupacions constants de la nostra unitat departamental (Batllori *et al.* 1992). Per això, en el moment de concretar els objectius del meu treball, l'anàlisi del model de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica es va convertir, sens dubte, en una de la finalitats de la meva investigació:

- El model de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica és un bon model per relacionar la teoria i la pràctica? Quines dificultats presenta? Com podem millorar la relació entre la teoria treballada a la facultat i la pràctica a les escoles en les assignatures de didàctiques específiques?

El plantejament de l'assignatura que comporta a més un treball interdisciplinari amb Psicologia Evolutiva i de l'Educació, intenta que els

estudiants de formació inicial apliquin de manera contextualitzada els continguts teòrics treballats en aquestes dues assignatures en la preparació i experimentació d'una unitat didàctica de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural en una aula de primària.

La relació entre teoria i pràctica ha estat un dels temes més estudiats des dels inicis de la investigació en la formació inicial del professorat, per tant, els treballs existents m'ajudaran a analitzar l'experiència d'aquesta assignatura i comprovar si és un bon model per ajudar al canvi conceptual dels estudiants de formació inicial.

A partir d'aquesta premissa va sorgir una altra de les finalitats d'aquesta recerca:

- Una bona relació entre la teoria i la pràctica ajuda al canvi conceptual dels estudiants de formació inicial? El model de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica ajuda al canvi conceptual dels alumnes? Com podem aconseguir que els futurs ensenyants, formats majoritàriament en el model positivista, arribin a adoptar el model crític?

El plantejament de l'assignatura es basa en una estreta relació entre la teoria i la pràctica. Segons diferents treballs (Adler: 1993; Schön: 1993 i Della Fratte: 1998), la pràctica potencia la capacitat de reflexió crítica dels estudiants de formació inicial i els predisposa més cap al canvi, si és necessari. Per tant, intentaré comprovar durant el curs si es dona aquesta disposició al canvi en els meus estudiants de formació inicial.

L'experiència de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica demana una gran col·laboració per part dels mestres tutors de les escoles i d'aquí va sorgir un altre dels temes del meu treball: la relació entre els mestres tutors de les escoles i els professors de la universitat.

- Com es pot potenciar la col·laboració amb els mestres? Quin ha de ser el seu paper en la formació inicial dels ensenyants?

El paper dels mestres en l'elaboració i experimentació de les unitats didàctiques és molt important ja que han de cotutoritzar tot el procés de preparació dels treballs i després avaluar els resultats. Aquest plantejament demana molta feina als mestres ja que exigeix una sèrie de reunions amb els estudiants de formació inicial i amb els professors de la universitat.

Diferents investigacions (Pendry: 1998 i Huberman *et al*: 2000 entre d'altres) han demostrat la importància que tenen els mestres en exercici en la formació inicial dels futurs ensenyants. Si volem la formació d'uns professionals crítics i reflexius és fonamental que hi hagi una bona coordinació entre mestres i professors formadors, entre escola i universitat.

En el meu treball pretenc demostrar que si l'experiència de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica funciona i tira endavant és gràcies en gran part a la col·laboració dels mestres tutors. Sense una bona coordinació entre escola i universitat és impossible que hi hagi una bona relació entre la teoria i la pràctica.

A partir d'aquestes qüestions he concretat els principals objectius de la meva investigació, que es poden resumir en tres:

- 1. Analitzar i valorar les concepcions prèvies dels meus estudiants de formació inicial i comprovar si durant el curs mostren disposició al canvi conceptual.**

Després d'esbrinar les concepcions prèvies dels meus alumnes de formació inicial sobre les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària intentaré conèixer la seva influència en els

aprenentatges realitzats en l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica.

Pretenc també identificar durant el curs quins són els aspectes de l'assignatura que afavoreixen o dificulten el canvi conceptual dels meus estudiants. La meva observació se centrarà bàsicament en el procés de l'elaboració de la unitat didàctica. Intentaré comprendre la construcció del seu coneixement a mesura que aniran aplicant i contextualitzant els continguts teòrics treballats a les assignatures de Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació en el disseny i preparació de la unitat didàctica.

Finalment, un cop acabat el curs i després de l'experimentació i avaluació de les unitats didàctiques, faré una avaluació dels seus processos d'aprenentatge i dels resultats obtinguts. A partir d'aquestes anàlisis podré comprovar si s'ha donat una predisposició al canvi conceptual.

2. Analitzar la relació teoria i pràctica en l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica. Identificar i valorar els punts forts i els punts febles d'aquest model.

La relació teoria i pràctica és fonamental en qualsevol assignatura de didàctica. En la meua recerca intentaré analitzar i avaluar el plantejament de l'assignatura per millorar el seu funcionament i suggerir noves propostes que ens permetin avançar en aquesta difícil relació entre la teoria treballada a la facultat i la pràctica a l'aula, i, en conseqüència, millorar la formació inicial del professorat.

3. Analitzar i valorar el paper dels mestres de les escoles de primària en el plantejament de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica.

Sense la col·laboració inicial dels mestres el model de l'assignatura no hagués pogut tirar endavant. El plantejament de l'assignatura exigeix, a més, un gran treball de coordinació entre els professors de la universitat, els mestres de les escoles i els estudiants de formació inicial durant tot el curs.

Diverses investigacions han assenyalat la gran importància que tenen els mestres en la formació inicial del professorat. En la meua recerca intentaré analitzar el paper dels mestres en l'elaboració, experimentació i avaluació de les unitats didàctiques.

Aquests tres objectius es relacionen perfectament entre ells ja que en el fons responen a un mateix objectiu general: intentar transformar, canviar i millorar la formació inicial dels mestres d'educació primària en didàctica de les ciències socials i contribuir a la vegada a millorar la formació inicial dels mestres del segle XXI.

Capítol II

El marc teòric de la recerca

Aquesta investigació s'inclou dins l'àrea de Didàctica de les Ciències Socials i se centra en la formació inicial del professorat d'educació primària en didàctica de les ciències socials que és actualment una línia de recerca força consolidada arreu del món.

L'objectiu d'aquest capítol, dedicat al marc teòric, no és aprofundir en temes generals relacionats amb la formació inicial del professorat en didàctica de les ciències socials sinó situar el meu treball en una línia de recerca concreta dins d'aquesta àrea de coneixement i justificar al mateix temps la seva validesa.

El capítol es divideix en dos grans apartats. En el primer intentaré fer una síntesi molt general de la formació dels mestres a inicis del segle XXI, comentant a grans trets quines són les tendències més habituals en la formació inicial del professorat. En el segon apartat presentaré un estat de la qüestió actual de la recerca en el camp de la formació inicial del professorat en Didàctica de les Ciències Socials.

1. La formació inicial dels mestres a inicis del segle XXI

Segons assenyala González Sanmamed (1995), la formació del professorat és una àrea del saber molt àmplia i polèmica. Com tot producte humà, la formació inicial dels futurs ensenyants és plena d'ideologies i controvèrsies. És difícil que els interessos dels polítics, professors i investigadors coincideixin sobre quin model de professor s'ha de formar.

La formació inicial del professorat és també un camp d'investigació en ple desenvolupament, en el qual cada cop més apareixen noves recerques, experiències i treballs. Aquest gran interès pel tema ve donat en gran part perquè avui en dia ha quedat clar que la millora de la qualitat en els processos d'ensenyament i aprenentatge passa inevitablement pel professor. El seu rol és fonamental i, per tant, la seva formació també és necessàriament un tema important. En aquest sentit, ja en els anys 80 es van pronunciar diferents autors com Mertens i Yarger (1982:8): "Es poden gastar més diners... impulsar nous currícula, reorganitzar les escoles, però la força del sistema depèn de la formació dels professors", i Delval (1983:75): "Qualsevol reforma educativa no pot ser eficaç i contribuir a millorar l'ensenyament si no es realitza simultàniament un esforç considerable en el terreny de la formació de mestres[...]".

Als EUA l'any 1986 es van publicar entre altres dos importants estudis sobre educació, el *Nation Prepared Teachers for the Twentieth Century* sota el patrocini de la Carnegie Corporation de Nova York i el *Tomorrow's Teachers*, distribuït per The Holmes Group, un consorci de degans d'escoles de magisteri d'unes cent universitats nord-americanes. Aquests dos informes, com assenyala Labaree (1999), plantejaven que solament es podria millorar la qualitat de l'ensenyament públic si es transformava la formació inicial del professorat. Segons l'informe Carnegie: "La clau per a l'èxit resideix a crear una professió d'acord amb la feina a fer, una professió de professors amb bona preparació i disposats a assumir nous poders i responsabilitats[...]". (Labaree, 1999:17).

Altres autors i diferents organismes oficials han insistit també en la importància de la formació del professorat per millorar la qualitat de l'educació. Així ho confirma, per exemple, un dels últims informes de la UNESCO (1998: 63): "Encara que les condicions de l'ensenyament són importants, el paper dels docents és fonamental tant per la qualitat com la pertinença de l'educació. La manera en què se'ls educa i prepara pel seu treball constitueix un indicador essencial del tipus de qualitat i pertinença de l'ensenyament que es vol aconseguir [...]".

A finals del segle XX i principis del segle XXI ha quedat clar que els professors constitueixen: "La clau definitiva del canvi educatiu i de la millora de l'escola. La composició dels currícula... que serveixen com a punts de referència adquireixen poc valor si no compten amb el mestre. Els professors no es limiten a donar el curriculum, sinó que també l'elaboren, el defineixen i el reinterpreten. En darrer terme, el que el professor pensa, creu i fa a nivell de l'aula configura el tipus d'aprenentatge que segueixen els joves" (Hargreaves, 1998:19).

D'aquí la importància creixent de la formació inicial del professorat tant en l'àmbit social com en el camp de la investigació educativa.

1.1. Tendències i concepcions sobre la formació inicial del professorat

Dins la formació inicial del professorat podem trobar diferents models que també podem denominar orientacions, concepcions, paradigmes o perspectives. Atesa la gran quantitat de propostes i models existents, únicament he seleccionat els treballs i les classificacions de Zeichner (1983), Feiman-Nemser (1990), Liston i Zeichner (1993) i Pérez Gómez (1993) que han fet una síntesi de les diferents tendències existents en la formació inicial del professorat.

Zeichner (1983) utilitza el terme de *paradigma* que defineix com una *matriu de creences i assumpcions sobre la naturalesa i propòsits de l'escolarització, l'ensenyament, el professorat i la seva educació que determina formes específiques de pràctica en la formació dels docents* (Zeichner, 1983. Citat a Torres Santomé, 1995:17). En el seu treball planteja quatre paradigmes de formació que denomina tradicional-artesana, conductista, humanista o personalista i orientada a la investigació.

Feiman-Nemser (1990) prefereix utilitzar la denominació d'*orientacions* conceptuals i distingeix cinc orientacions: acadèmica, pràctica, tecnològica, personal i crítica. Liston i Zeichner (1993) es refereixen a les *tradicions* de

formació, i en distingeixen quatre: acadèmica, eficàcia social, desenvolupadora i reconstruccionista social. Per últim, Pérez Gómez (1993) utilitza el terme de *perspectiva* i explica en el seu treball les perspectives acadèmica, tècnica, pràctica i de reconstrucció social.

La majoria d'aquestes propostes fan referència als EUA; ara bé, els models que proposen, tal com comenta Torres Santomé (1995) poden ser totalment vàlids en molts altres contextos. La gran part d'aquests models s'han desenvolupat fonamentalment en l'àmbit teòric i, com reconeixen molts autors, no hi ha cap proposta de formació del professorat que es relacioni en exclusiva amb una sola orientació o tradició, sinó que recullen elements de les diferents orientacions.

Seguint, doncs, Feiman-Nemser (1990), Liston i Zeichner (1993) i Pérez Gómez (1993), podem trobar cinc grans models en la formació inicial del professorat:

a) Model acadèmic

En aquest model l'ensenyament s'entén com un ofici a través del qual es fa la transmissió cultural. La funció del professorat consisteix bàsicament en la transmissió de coneixements i a posar en contacte l'alumne amb la ciència. Tot això en un context social i educatiu que es veu com a fix i estable.

Durant la seva formació el futur professor és un element passiu ja que aquest model es basa en la transmissió de coneixements. Es posa èmfasi en la preparació acadèmica del professor, especialment en matèries de continguts, en detriment de la formació pedagògica. Es parteix del principi que com més coneixements tingui un professor, millor serà en la seva pràctica educativa. Per això podem dir que hi ha gairebé una identificació entre saber i saber ensenyar. Pérez Gómez (1993) distingeix dintre la perspectiva acadèmica dues tendències: una amb un enfocament enciclopèdic i una altra amb un enfocament més comprensiu, entre les quals s'acostumen a produir multiplicitat de situacions intermèdies. En la primera tendència no es diferencia el que s'ha d'ensenyar del

com i es confon el domini de la matèria amb la competència professional. La segona, en canvi, a més del coneixement disciplinari, s'interessa per com ensenyar-lo.

Liston i Zeichner (1993) citen Flexner com un dels representants més importants d'aquesta tradició als EUA. Per a aquest autor, el coneixement disciplinari era el més important en la formació de professorat i segons ell, els cursos de ciències de l'educació obstruïen la consecució d'aquest objectiu fonamental.

Aquesta orientació academicista, tradicional o artesanal és la que predomina en la formació inicial del professorat de molts països, malgrat les crítiques que han sorgit al voltant seu des de les altres orientacions, models o paradigmes pel seu caràcter empíric o per la poca importància que es dóna al coneixement pedagògic i didàctic.

b) Model tècnic

Aquest model es basa en gran part en les teories psicològiques conductistes i en l'epistemologia positivista. És el que Schön (1992) anomena la racionalitat tècnica en la que l'actuació del professional és més aviat instrumental, dirigida a la resolució de problemes, els quals sorgeixen de la pràctica, i es resolen aplicant teories, tècniques i coneixements científics, fonamentats en la investigació.

L'ensenyament s'entén com una activitat científica i els professors com professionals competents. El professor és un tècnic que ha de dominar els coneixements que han elaborat els científics, així com les competències i habilitats que li permetin intervenir de forma adequada i aplicar les regles d'actuació derivades de la investigació.

Els currícula de formació de professorat que segueixen aquest model són currícula tancats, en els quals els estudiants tenen poques possibilitats de

participar. Els programes de formació es preocupen bàsicament que els futurs professors dominin un determinat corpus de coneixements teòrics i alguns procediments tècnics que seran útils per aconseguir els objectius educatius que uns altres professionals assenyalin. La competència professional dels docents es valorarà pel coneixement d'instruments científics i tècnics per aplicar a les diferents situacions de l'aula.

Pérez Gómez (1993) en la seva perspectiva tècnica diferencia dos corrents: el model d'entrenament, que és el més mecànic i pur dintre aquesta perspectiva, i el model d'adopció de decisions. En aquest es considera que els descobriments de la investigació sobre l'eficàcia del professor no s'han de transmetre mecànicament en forma d'habilitats d'intervenció sinó que s'han de convertir en principis i procediments que els docents utilitzaran en prendre decisions i resoldre problemes que se'ls plantegin en la seva tasca quotidiana.

Liston i Zeichner (1993) citen com a exemple important d'aquesta tendència als EUA l'aparició de la *Competency/Performance-Based Teacher Education* (C/PBTE) als anys seixanta i setanta. Aquest enfocament, basat en part en la psicologia conductista, tenia com a objectiu que els futurs professors adquirissin les habilitats docents específiques i necessàries per a la seva pràctica educativa.

Aquest model tècnic, denominat també paradigma conductista (Zeichner: 1983), perspectiva tècnica (Pérez Gómez: 1993), o tradició de l'eficàcia social (Liston i Zeichner: 1993) representa una millora en relació amb el model anterior ja que reconeix el caràcter científic de l'ensenyament i la possibilitat d'entendre i explicar d'una forma més rigorosa, sistemàtica i objectiva els processos d'ensenyament i aprenentatge. Ara bé, aquesta orientació tan tecnicista no propicia els canvis ni la reflexió educativa. Aquests programes no s'interessen tampoc per la formació d'uns professionals capaços de reflexionar sobre la seva pròpia pràctica educativa ni sobre les condicions ideològiques i materials del seu entorn.

c) Model humanista (Zeichner: 1983) o personal (Feiman-Nemser: 1990)

Aquest model, basat en la psicologia humanista i de la percepció, s'interessa més pels aspectes afectius i personals que pels intel·lectuals. El més important és aconseguir la maduresa de l'individu i el seu aprenentatge és sinònim de desenvolupament personal.

El model humanista o personalista destaca el caràcter personal de l'ensenyament. Un bon professor en la seva aula ha de crear les condicions necessàries per propiciar l'aprenentatge dels seus alumnes. Liston i Zeichner (1993) parlen de la tradició desenvolupadora i dins seu inclouen aquest model humanista.

Un objectiu important del model humanista en la formació del professorat serà desenvolupar la maduresa psicològica dels futurs docents. Per això el currículum no és fix ni tancat, sinó que s'ha d'adaptar a les preocupacions dels estudiants en un moment determinat. Es demana la participació activa de l'alumne que s'està formant per afavorir així un aprenentatge personal. Es vol ensenyar als futurs professors a cooperar, a innovar, a comunicar-se, a canviar, a evolucionar...

Exemples de models humanistes en formació del professorat comentats per Liston i Zeichner (1993) són el *Personalized Teacher Education Program* de la Universitat de Texas o el *Deliberate Psychological Education* que es va desenvolupar entre finals dels anys setanta fins a principis dels vuitanta a la Universitat de Minnesota.

d) Model pràctic

En aquest model el mestre ha de ser capaç de resoldre la diversitat de fets i situacions que es produeixen en la complexitat de l'aula. El docent esdevé un professional que utilitza l'experiència i la creativitat per resoldre problemes de

l'ensenyament. El mestre és com un artesà o un artista que es forma en el si de la pròpia activitat professional.

La formació del professorat se centra en l'aprenentatge *de la pràctica, per a la pràctica i a partir de la pràctica* (Pérez Gómez: 1993). L'aprenentatge queda bàsicament supeditat a les experiències viscudes al costat de docents experimentats i aquestes es converteixen en el procediment més eficaç per a la formació. La reflexió sobre l'acció esdevé un element clau d'aquest model.

Pérez Gómez (1993) troba dintre aquest model dues tendències que denomina *enfocament tradicional* i *enfocament reflexiu*. En la primera, l'aprenentatge es produeix de forma rutinària i molt conservadora, encara que també amb una gran dosi de sentit comú acumulat al llarg dels anys. A aquesta tendència li falta el suport teòric de la investigació i la reflexió sistemàtica del procés educatiu.

La segona tendència ha estat molt més estudiada per diferents autors que han aportat reflexions i visions personals al voltant de la formació d'un professional reflexiu sobre la pròpia pràctica. Entre les més difoses es troba el model de Schön (1992) que es basa en els principis següents: el coneixement des de l'acció, el *saber fer*, que és el que permet actuar i que s'aprèn a través de la pràctica reflexiva; la reflexió des de l'acció, que es produeix a partir de les reflexions i les discussions conjuntes; i la reflexió sobre l'acció que aporta la dimensió analítica sobre la pròpia actuació.

e) Model crític (Feiman-Nemser: 1990) o per a la reconstrucció social (Liston i Zeichner: 1993)

En aquest model la funció del docent és facilitar l'aprenentatge dels alumnes perquè assoleixin, de forma progressiva, la màxima autonomia i, en conseqüència, aprenguin a aprendre. Es demana que el professor sigui una persona crítica, reflexiva, autònoma i exigent. Ha de ser capaç de reflexionar críticament sobre la seva pràctica quotidiana en relació tant amb els processos

d'ensenyament i aprenentatge com amb el context en el qual es desenvolupa la seva tasca educativa.

Els programes de formació de professorat que segueixen aquest model pretenen desenvolupar bàsicament la capacitat de reflexió que permeti als futurs docents poder analitzar la seva pràctica educativa i prendre les decisions que creguin més convenientes. Per aconseguir aquest objectiu és imprescindible que els estudiants de formació del professorat participin de manera reflexiva i crítica en el seu propi procés de formació.

La importància donada a la reflexió ha fet que alguns autors citin Dewey com l'antecedent d'aquest model de formació de professorat que està clarament relacionat amb la teoria crítica aplicada al currículum. El professor ha de tenir un paper important en la reforma de la societat, la seva pràctica educativa ha d'anar encaminada a promoure una societat més justa i democràtica.

A diferència dels models anteriors de formació de professorat que consideraven el coneixement com a cert, estable, ahistòric i asocial (Torres Sanjurjo: 1995), aquest model pensa que el coneixement és problemàtic, històric i dependent dels contextos socials en què es produeix.

Dins aquest paradigma podem destacar als EUA l'obra de Liston i Zeichner (1993). Per a ells, la crisi de les escoles és en realitat la crisi del conjunt de la societat i, per tant, s'ha de lluitar per aconseguir l'eliminació de la pobresa i la igualtat educativa. Els programes de formació de professorat han de contribuir a la construcció d'una societat més humana i més justa: *Si com a formadors de professors podem fer alguna cosa per a la formació de la consciència social dels futurs docents i proporcionar-los possibilitats alternatives i concretes per realitzar l'objectiu d'una educació d'elevada qualitat per a tots els nens, haurem aconseguit molt* (Liston i Zeichner: 1993: 60). La seva proposta integra, també, altres principis essencials per a la formació inicial del professorat com la formació acadèmica i la competència tècnica.

Pérez Gómez (1993) distingeix també dos corrents dintre aquest model: un primer corrent amb un *enfocament de crítica i reconstrucció social* i un segon amb un *enfocament d'investigació-acció*. El primer amb una tendència més crítica i social concep el professor com un intel·lectual compromès que vol participar en el canvi social i crear una consciència crítica en els seus alumnes davant els problemes col·lectius. Des d'aquest enfocament, els programes de formació del professorat han d'estar basats en tres aspectes bàsics: una formació cultural amb un clar contingut polític i social; una capacitat d'anàlisi reflexiva sobre la pròpia pràctica; i un coneixement crític del context que permeti crear actituds de compromís polític i social.

El segon enfocament, defensat per autors com Stenhouse (1984) i Elliot (1990, 1993) se centra més en la investigació-acció i no tant en els aspectes socials. El professor es converteix en un investigador que analitza els problemes que apareixen a l'aula.

En els últims anys estan apareixent noves teories i noves propostes sobre els mestres com a professionals, inspirades en gran part en els treballs de Shulman (1987) Schön (1992) i altres. Entre aquestes noves propostes per a la formació de professors reflexius cal destacar el projecte START (Student Teachers as Researching Teachers) de la Universitat de Pennsilvània (Cochran-Smith, 1999). L'objectiu principal d'aquest projecte en el qual participen professionals experts de la universitat i de l'escola és formar els futurs ensenyants com a professionals reformadors, investigadors i renovadors. Es pretén que els estudiants de formació inicial participin en grups d'aprenentatge formats pels professors universitaris i pels mestres de les escoles.

Aquest model comporta que els futurs ensenyants puguin treballar al costat de mestres experimentats i compromesos amb la reforma de les seves aules i de les escoles i participar en les discussions setmanals del grup de treball al costat dels mestres i dels professors d'universitat. Aquesta participació dels estudiants de formació inicial en grups de treball i de discussió amb professionals experimentats, en els quals s'investiga la pràctica professional i es qüestionen

les polítiques educatives, suposa per als futurs mestres un important model de renovació.

Altres exemples de noves propostes es poden trobar en els treballs recopilats per Paquay *et al* (1998), Birgin *et al* (1998) o en el de Porlán i Rivero (1998).

1.2. La formació inicial dels mestres a l'Estat espanyol

Si bé la majoria de les propostes comentades a l'apartat anterior fan referència als EUA, els models que proposen, tal com comenta Torres Santomé (1995), poden ser totalment vàlids en molts altres contextos.

En els plans d'estudis de formació inicial del professorat vigents a l'Estat espanyol, aprovats l'any 1991, predominen uns models tècnics que estan construïts, com ha assenyalat Torres Sanjurjo (1995), sobre l'acceptació d'una relació entre teoria i pràctica procedent d'un model racionalista, en el qual s'assumeix com a principi d'acció que tota pràctica professional pot i ha de fonamentar-se en alguna teoria científica, és a dir, necessita ser el resultat de la derivació dels resultats d'investigacions teòriques i aplicades.

Per a Pagès (1997), els plans actuals no tenen en compte la rellevància política i social de la professió de mestre i no inclouen la necessitat d'una formació que els prepari per adaptar-se al canvi social i als diferents contextos socials en què hauran de desenvolupar la seva tasca professional. L'actual currículum de formació inicial dels mestres de primària no resolt tampoc, segons Pagès, la relació entre el saber acadèmic i el saber professional, entre la formació científica que com a universitaris han de tenir els futurs mestres i la formació psicopedagògica, sociològica i didàctica que necessitaran per exercir la seva professió. El currículum actual es caracteritza per un predomini de la quantitat per sobre la qualitat, de la superficialitat en lloc de la profundització del saber i

de la manca d'unes sòlides bases per seguir aprenent al llarg de la seva vida professional.

Les tres característiques que més defineixen els plans d'estudi actuals de formació del professorat d'educació primària a l'Estat espanyol són, segons Jiménez, Rodríguez i Pérez (1999): el seu caràcter fragmentari i dispers, l'aparent neutralitat dels seus continguts i la concepció tecnològica de la relació teoria i pràctica.

En els últims temps han aparegut moltes propostes que pretenen canviar el perfil docent del professorat i la seva formació inicial. Per exemple, per a Martínez (1998) el docent ha de ser una persona culta, capaç d'entendre que la seva funció no és únicament la de transmetre el que sap, sinó de fomentar el coneixement i la construcció de valors en els seus alumnes, d'ajudar a la construcció de recursos per gestionar la informació i donar-li significat, de facilitar també recursos per afrontar els conflictes, apreciar els valors i construir-ne de nous.

La necessitat de canvi es fa, doncs, evident i ha estat apuntada per molts altres investigadors de l'Estat espanyol, que s'han interessat o estan treballant en temes relacionats amb la formació inicial o permanent del professorat (Benejam: 1986; Pérez Gómez: 1993; Gimeno Sacristán: 1993; Marcelo: 1995; Pagès: 1997; Porlán i Rivero: 1998 i Imbernón: 1998 i 1999, entre altres).

Dintre aquestes propostes encaminades a millorar la formació inicial del professorat cal destacar el treball de Benejam (1986). En un estudi comparatiu dels sistemes de formació a sis països (els EUA, l'antiga Unió Soviètica, França, Anglaterra, Alemanya i Espanya) analitza, entre altres coses, el pes i la distribució en els plans d'estudi de la formació acadèmica, dividida en cultura general i especialització, i de la formació professional, constituïda per les matèries professionals bàsiques, les matèries professionals específiques i les pràctiques.

Entre les seves conclusions, Benejam (1986) adverteix d'un excessiu nombre de matèries en els currícula de formació inicial del professorat. Aquesta crítica totalment justificada a l'anterior sistema educatiu, s'ha agreujat en la darrera reforma de 1991, ja que el nombre d'assignatures no ha disminuït ni s'han allargat els anys de durada de la carrera, tal com suggeria també Benejam, sinó que la quantitat de matèries i crèdits ha augmentat de forma considerable.

En un article posterior, Benejam (2001) assenyala que el contingut de la formació inicial del professorat perquè sigui significatiu i tingui capacitat per transformar l'ensenyament ha de sorgir de la reflexió sistemàtica sobre la pràctica, la qual s'ha de convertir en l'eix d'aquesta formació. També la justificació de la proposta del Grup XV (Consejo de Universidades, 1987, citat a Jiménez, Rodríguez, Pérez: 1999) destacava la importància de la relació teoria pràctica com a punt clau per a la millora qualitativa de la formació del professorat.

En un treball dedicat a la formació inicial del professorat a l'Estat espanyol Jiménez, Rodríguez, i Pérez (1999) constaten que formalment el discurs actual en torn de la formació del professorat presenta un aspecte força uniforme. La utilització genèrica de termes introduïts des de la comunitat internacional com a *professor reflexiu* (Schön: 1992), *crític* (Carr i Kemmis: 1988) o *investigació-acció* (Elliot: 1990 i 1994) ha creat una aparença d'homogeneïtat en aquest camp educatiu, encara que, com assenyalen aquests autors, en el moment de concretar alguns aspectes de la formació es poden trobar certes divergències.

Jiménez, Rodríguez i Pérez (1999) analitzen en el seu treball dues perspectives diferents: el professor com a aprenent d'estratègies d'ensenyament i el professor com a investigador de la seva pràctica. Dins la primera situen Marcelo (1989) i Villar Angulo (1990), que proposen estratègies pròpies d'una formació del professorat centrada en competències i del que denominen enfocament orientat a la indagació. Tots dos s'orienten cap un enfocament d'eficàcia social.

En la segona perspectiva tenen especial importància les situacions pràctiques i el coneixement generat i projectat a partir d'elles. El professor serà considerat com a pràctic reflexiu i com a investigador en l'acció. Aquest enfocament busca una relació entre pensament i acció, entre teoria i pràctica. Les aules són considerades com a processos multidimensionals que cal analitzar en tota la seva complexitat i relacionar-los amb contextos institucionals, polítics i ideològics més amplis. Per a la formació inicial del professorat proposen una interrelació entre les pràctiques i el currículum de formació (Pérez Gómez, 1988).

1.3. Alguns problemes de la formació inicial dels mestres avui dia

Els diferents models de formació de professorat que s'han comentat en els apartats anteriors no són compartiments tancats ni categories fixes. És difícil trobar, com han assenyalat Liston i Zeichner (1993) o González Sanmamed (1995), una institució en la qual es desenvolupi de manera totalment fidel un d'aquests models citats. Els límits entre les diferents perspectives són a vegades bastant difosos i els marges d'indecisió poden ser més amplis del que sembla.

Tal com assenyala Hargreaves (1999), tant als EUA com en molts altres llocs del món la formació del professorat es troba immersa en una fase de grans canvis. Per a diferents autors, el pensament postmodernista influeix la formació inicial del professorat, i s'està passant d'un *model tecnocràtic* dominant a un altre de *post-tecnocràtic*. Per a David Hargreaves (citat a Hargreaves: 1999) el model *tecnocràtic* es caracteritza per la transmissió d'un coneixement base, la seva aplicació a la pràctica, la resolució de problemes i la supervisió de la pràctica de l'ensenyament. Segons aquest autor, actualment s'utilitza la retòrica post-tecnocràtica per retrocedir a un model pre-tecnocràtic d'aprenentatge d'un ofici sense sentit crític. L'èmfasi en la competència, encara que es vegi l'educació com una ciència o com un ofici, buida l'ensenyament i la formació docent de valors emocionals. El bon ensenyament no sols radica en el coneixement

d'habilitats i competències, sinó que també s'alimenta amb l'alegria, la creativitat...

Si bé la Llei general d'educació de l'any 1970 propugnava un professor *tecnòleg*, el Proyecto de la reforma de la enseñanza de l'any 1987 proposava ja un nou model de professor, innovador, responsable de la qualitat de l'ensenyament... i el Libro blanco (MEC, 1989) argumentava: "El sistema educatiu requereix un professor amb un alt grau de capacitat d'actuació i de reflexió sobre la seva pràctica, d'adaptabilitat a les situacions conflictives i canviants de l'aula i del context social... es tracta d'un coneixement complex i pràctic, d'un saber i d'un saber fer [...].

Amb la LOGSE, encara que pel seu caràcter de marc general no s'arribi a concretar del tot, es crea el perfil d'un professional d'alt nivell de qualificació, autònom, reflexiu, investigador i col·laborador (Jiménez, Rodríguez, Pérez, 1999). En definitiva, es demana que els professors siguin uns professionals investigadors, reflexius i crítics.

Però, és possible formar aquest tipus de professionals amb els plans d'estudi actuals? Realment és molt difícil aconseguir-ho ja que en els plans d'estudi vigents domina la quantitat per sobre de la qualitat i no s'ha aconseguit establir una bona relació entre el saber acadèmic i el saber professional, entre la formació científica que com a universitaris han de tenir els futurs mestres i la formació psicopedagògica, sociològica i didàctica que necessitaran per exercir la seva professió (Pagès, 1997).

Avui dia hi ha un estat d'opinió bastant generalitzat a tots els nivells de la societat sobre la inoperància del model vigent de formació del professorat al nostre país. Cada vegada més s'atorguen a l'ensenyant noves funcions que li confereixen un paper decisiu com a agent del canvi, afavorint no sols l'accés al coneixement, sinó també potenciant el desenvolupament de les capacitats cognitives, afectives, reflexives i crítiques, la transmissió de valors com la comprensió mútua i la tolerància...

Els principals problemes dels actuals plans d'estudi de formació inicial del professorat es van posar de manifest en el *Congrés internacional commemoratiu del 25è aniversari de la incorporació dels estudis de magisteri espanyols a la universitat* (Madrid: Universitat Autònoma de Madrid, 1997). En aquest congrés va quedar clar que, si bé a la Unió Europea existeixen diferents models de formació, es pot observar també una tendència cap a una formació universitària de quatre anys de durada. Les ponències i les conclusions del congrés van evidenciar també preocupacions comunes sobre la necessitat d'augmentar el pes de la pràctiques i de potenciar més la relació entre la teoria i la pràctica.

Una gran part dels professors de formació inicial, investigadors, mestres en exercici, estudiants... estan d'acord que l'actual currículum de formació inicial de professorat de les diferents especialitats de mestre és excessivament atomitzat de matèries molt diverses amb un nombre molt elevat de crèdits que no beneficia en absolut cap dels principis de l'orientació crítica. Per a Imbernón (1998), la funció docent en aquesta societat canviant demana, per al professorat, una bona preparació disciplinària, una profunda preparació sociopedagògica i didàctica i una convincent preparació personal, ètica i moral. Aquest plantejament segueix en part les aportacions de Schulman (1987), que va establir en set els diferents tipus de coneixements que un professor havia de dominar: el de la matèria a ensenyar, el pedagògic, el curricular, el didàctic, el psicològic, el del context educatiu i el de les finalitats de l'educació.

També Jiménez, Rodríguez i Pérez (1999) fan propostes per millorar la formació inicial del professorat d'educació primària. Aquestes propostes, segons assenyalen els mateixos autors, demanen grans canvis tant en el discurs, com en les activitats i en l'organització de les relacions. Entre les seves proposicions podem destacar: la creació d'espais per deliberar entre alumnes i professors, l'explicitació de la ideologia dels discursos educatius, respectar la diversitat dels alumnes, l'educació per la diversitat cultural o la millora de la relació teoria i pràctica.

Moltes de les noves propostes aposten per uns estudis universitaris de quatre anys. Com assenyala Imbernón (1998): "Amb només tres cursos acadèmics el temps dedicat a l'estudi, a la reflexió i a les pràctiques resulta insuficient per a la preparació professional del professorat, la qual cosa significa una formació de rang inferior i insuficient i una devaluació de la professió". La necessitat d'ampliar la formació dels docents per a les primeres etapes de l'ensenyament obligatori implicaria, al mateix temps, la reconsideració de la creació d'un cos únic d'ensenyants.

Malgrat els anys que han passat, algunes de les propostes de Benejam (1986) continuen sent vàlides, i són encara un punt de referència cap al qual haurien de tendir molts esforços. La creació, per exemple, d'una llicenciatura per a la formació del professorat ha estat llargament reivindicada per Benejam i per altres sectors del món educatiu.

La primera proposta per convertir els estudis de mestre en una llicenciatura va sorgir d'un seminari organitzat per la Generalitat de Catalunya, en el qual van participar totes les escoles de Formació del Professorat d'EGB de Catalunya (*Una proposta per a la renovació de la formació dels mestres de Catalunya. Barcelona, 1981-1982*). La segona proposta en aquest sentit procedeix del Ministeri d'Educació i Ciència (*Proyecto de reforma de la formación del profesorado. MEC, 1984*). S'hi proposava la creació de facultats d'Educació en les quals s'integrava la formació dels mestres d'educació infantil, primària i la formació psicopedagògica i didàctica dels professors de secundària. Una part d'aquestes propostes es van recollir en la Comissió XV del Consell d'Universitats.

En aquests últims anys ha sorgit també una altra proposta en la Comissió Interuniversitària de Facultats de Ciències de l'Educació de Catalunya que es concreta en el denominat *Graduat Superior en Magisteri*, que seria un títol propi de cada universitat i correspondria a un segon cicle de formació universitària que ampliaria i complementaria la formació inicial. Aquesta nova iniciativa pretenia corregir les principals mancances dels actuals plans d'estudi i reforçar,

entre altres coses, la relació entre la teoria i la pràctica i la relació entre els professors d'universitat i els mestres de les escoles (Benejam, 2000 i 2002).

S'han suggerit també altres fórmules per canviar la formació inicial dels mestres, com ara la possibilitat d'accedir a la formació de professorat havent cursat prèviament un primer cicle universitari o la realització d'un curs sencer de pràctica tutoritzada tal com passa a altres països europeus.

De moment, però, tots aquests projectes i propostes han quedat provisionalment paralitzats a l'espera que el debat a l'entorn dels acords de Bolonya (1999) aportí un marc més concret en el qual es puguin inserir les noves propostes i reformes.

Cal esperar que a curt termini alguns d'aquests projectes puguin tirar endavant i facilitin la implantació de nous plans d'estudi que incloguin la llicenciatura i que permetin la formació de professionals reflexius, crítics i amb capacitats per afrontar amb èxit els problemes de la pràctica educativa. Tal com comenta Imbernón (1998), actualment cal formar el professorat en el canvi i per al canvi.

1.4. La formació inicial dels mestres de primària en didàctica de les ciències socials

La majoria dels treballs d'investigació que analitzen la formació inicial de mestres en didàctica de les ciències socials s'han fet als EUA. L'estudi de Banks i Parker (1992) va constatar l'existència de tres models alternatius en la formació del professorat de ciències socials:

- a) El primer se centra en la importància del coneixement de les disciplines que els professors han d'ensenyar. Segons aquesta tendència, els professors han de transmetre coneixements acadèmics; per tant, la preparació dels futurs docents s'ha de basar fonamentalment en el domini del saber disciplinari i no en l'ensenyament psicopedagògic o didàctic.

- b) El segon model és totalment oposat a l'anterior i considera que les pràctiques i el coneixement pedagògic són fonamentals en la formació del professorat per aprendre a detectar els problemes de l'ensenyament de les ciències socials.

- c) L'últim model es basa en la racionalitat crítica. El seu objectiu fonamental és ensenyar als futurs professors a reflexionar críticament sobre la realitat educativa i l'entorn social. Banks i Parker (1992) van comprovar que aquest tercer model estava pràcticament absent en els programes de didàctica de les ciències socials en el moment del seu treball.

La majoria d'investigacions i d'anàlisis sobre plans concrets de formació del professorat de ciències socials mostren que la racionalitat positivista ha estat hegemònica en els programes de formació del professorat tant als EUA com a Europa. Això ha comportat un sentiment general de descontentament i uns intents de trobar solucions realistes per formar professors amb capacitat per afrontar amb èxit els problemes de la pràctica educativa.

Entre les propostes de formació inicial del professor en didàctica de les ciències socials podem destacar diferents estudis nord-americans que defensen la progressiva implantació de cursos de didàctica de les ciències socials i en general de cursos de formació del professorat basats en les aportacions de la teoria crítica. Aquestes propostes, però, topen amb el gran pes que tenen encara els models positivistes en les investigacions i en els centres de formació del professorat.

Per a Adler (1993), la separació entre la investigació i la pràctica és també una de les causes del fracàs d'aquestes propostes. Per això suggereix que els cursos de didàctica de les ciències socials s'haurien de basar en una indagació reflexiva sobre la pràctica. D'aquesta manera, Adler incorpora al seu model les

concepcions de Schön (1993) sobre l'educació del professor reflexiu i la reflexió en la pràctica i des de la pràctica.

A França també trobem algunes propostes com les de Clary (1990) i Audigier (1993 i 2001) que comparteixen alguns d'aquests criteris. Per exemple, Audigier (2001) proposa un model de formació que tingui en compte tres aspectes: la relació teoria i pràctica, l'exigència epistemològica i el projecte de fer del docent l'actor principal de la seva formació. A Itàlia s'han fet també diferents treballs sobre la formació inicial del professorat d'educació primària en ciències socials, especialment en història (Matozzi: 2000).

A l'Estat espanyol el currículum de didàctica de les ciències socials ha estat analitzat per diversos autors, especialment en treballs presentats en els diferents simposis realitzats per *l'Associación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Entre aquests cal destacar el II Simposi fet a Còrdova (1990), que es va dedicar a la programació de formació del professorat en didàctica de les ciències socials. En aquest simposi es va pretendre establir unes línies d'acció comunes a tot el professorat de didàctica de les ciències socials d'educació infantil, primària i secundària de les escoles universitàries de formació del professorat de tot l'Estat.

Es va presentar un programa que pretenia delimitar l'àmbit de la didàctica de les ciències socials, definir els seus objectius i mètodes, i treballar la relació teoria i pràctica. La didàctica de les ciències socials, a l'igual les altres didàctiques específiques, es resol en l'acció, però és una acció fonamentada, amb coneixement de causa, per tant, amb una reflexió teòrica pròpia. La teoria i la pràctica didàctiques estableixen una relació dinàmica, de forma que el pensament sorgeix amb freqüència de l'acció i reverteix en l'acció i dona respostes a les preguntes sobre què ensenyar, com, quan, per què, a qui i en quines circumstàncies (AA.VV: 1990).

Per ara no existeixen moltes investigacions sobre models de formació inicial del professorat de primària en didàctica de les ciències socials basats en el

paradigma crític o en les aportacions de Shulman (1987) sobre la relació teoria i pràctica. En canvi, es poden trobar alguns treballs més sobre secundària que reuneixen aquests principis com el de Benejam (1993), que defensa la relació teoria i pràctica en la formació dels professors de geografia.

Els actuals plans d'estudi de les diplomatures de mestre a tot l'Estat espanyol no ajuden gens a la implantació de nous programes de didàctica de les ciències socials basats en els resultats i propostes de les noves investigacions. Davant un currículum caracteritzat entre altres coses pel predomini de la quantitat de crèdits i assignatures i per la superficialitat en lloc de l'aprofundiment del saber, Pagès (1997b) proposa una via de millora que entre altres aspectes podria passar per la interdisciplinarietat amb altres didàctiques específiques i una relació més estreta entre la reflexió teòrica de la facultat i els problemes de la pràctica a l'aula.

En la proposta ja comentada del Graduat Superior en Magisteri (Benejam, 2000) també es plantejaven espais interdisciplinarietat, es renunciava a preparar els mestres en totes les àrees disciplinars i es donava una especialització que permetria treballar més a fons les didàctiques específiques, i entre les quals, la didàctica de les ciències socials.

2. Fonamentació teòrica del model de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica

El plantejament de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica per educació primària es pot incloure perfectament en la línia de la unitat departamental de Didàctica de les Ciències Socials del Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials de la UAB que sempre s'ha situat dintre del model crític (Feiman-Nemser: 1990), tradició reconstruccionista social (Liston i Zeichner: 1993) o perspectiva crítica (Pérez Gómez: 1993).

Les paraules de Benejam (1997), professora del departament, sintetitzen perfectament el plantejament de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica:

"[...] La teoria crítica en què ens situem -amb un profund respecte pel rigor científic, per la personalitat de l'alumne i des de la lectura atenta de la reflexió postmoderna- ens porta a firmar que l'objectiu essencial i justificable de la Didàctica de les Ciències Socials és la formació dels nostres alumnes com a ciutadans d'un sistema democràtic i alternatiu (Dewey: 1971), (Pagés: 1994), (Fien: 1989). Si el tema dels valors democràtics és rellevant per a l'educació en general, encara ho és més per a una àrea de coneixement que té com a finalitat l'ensenyament de les Ciències Socials".

(Benejam, 1997: 47)

Des de la didàctica de les ciències socials s'ha d'indagar forçosament en el terreny de l'epistemologia de la ciència referent per poder contestar dues preguntes bàsiques: Per què cal ensenyar ciències socials? i Què cal ensenyar d'aquestes ciències? D'aquí la importància d'optar per un model concret i nosaltres per la nostra assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica hem triat el model crític. A l'igual que Liston i Zeichner (1993, pensem que una bona formació inicial de professorat ha de tenir com a objectiu la formació d'uns professionals capaços de prendre decisions de forma reflexiva i crítica davant la seva pròpia pràctica educativa i les condicions ideològiques i materials del seu entorn.

Al nostre entendre el model crític és el que millor garanteix l'adquisició dels instruments adequats per interpretar el context social i educatiu, per reflexionar sobre la seva pròpia pràctica i per entendre el compromís social i polític com a necessari, en la mesura que el docent se sent compromès en la millora de l'ensenyament de les ciències socials en concret i en la de l'educació en general.

El nostre model de formació del professorat d'educació primària per ensenyar ciències socials (Casas *i al*: 2000) pretén formar mestres reflexius, crítics i autònoms, és a dir, uns professionals capaços de:

- Interpretar la complexitat dels diferents fets i situacions que es donin a l'aula.
- Actuar coherentment d'acord amb les seves creences i conviccions didàctiques.
- Compartir amb altres professionals les seves experiències i punts de vista a través del diàleg i del treball cooperatiu que els permetin la reconstrucció permanent de coneixements.
- Interpretar el context cultural, social i polític en el qual s'ubica la seva funció docent, per poder intervenir-hi a través del compromís social, ja sigui de forma individual o col·lectiva.

Pensem que la formació dels futurs mestres va més enllà de l'adquisició d'uns coneixements teòrics i d'una competència pràctica. Volem que els nostres alumnes de formació inicial adquireixen també unes actituds i uns valors propis de la funció docent que els facin conscients que l'educació i l'ensenyament són una tasca compartida i una activitat amb conseqüències morals i ètiques. El futur ensenyant ha de saber que l'elecció d'un model educatiu i didàctic està condicionat per la ideologia i les creences del docent i que aquesta elecció ha de ser coherent amb la seva forma d'entendre la realitat social i educativa.

Si seguim el treball de Banks i Parker (1992) dedicat a la formació inicial del professorat de ciències socials podem situar el plantejament de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica en el tercer model basat en la racionalitat crítica. Al mateix temps, però, compartim també alguns dels objectius del segon model citat per Banks i Parker (1992) ja que pensem que les pràctiques i el coneixement pedagògic són fonamentals en la formació del professorat per

aprendre a detectar els problemes de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials.

La relació entre la teoria i la pràctica també ha estat una preocupació constant de la nostra unitat departamental. En una comunicació presentada al IV Simposi de l'*Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales* fet a Girona (Batllori *et al*: 1992) i dedicada a l'anàlisi de la relació entre la teoria i la pràctica en la formació inicial en didàctica de les ciències socials es van justificar i analitzar les diferents modalitats de relació teoria pràctica existents a les diferents especialitats de mestre i a l'assignatura de Didàctica de la Geografia.

En aquesta comunicació (Batllori *et al*: 1992) es comentava que les finalitats de la didàctica de les ciències socials consistien a analitzar les pràctiques d'ensenyament, la realitat de l'ensenyament de les ciències socials per detectar i explicar els seus problemes, buscar-hi solucions i actuar per transformar i millorar la pràctica i els aprenentatges. Per tot això i seguint els supòsits de Giroux (1990) i Schön (1992) entre altres, l'eficàcia de la didàctica i el seu discurs teòric únicament podia ser validat en el mateix terreny de l'ensenyament, és a dir, en la pràctica. La realització simultània de la didàctica a la universitat i a les aules de les escoles permetia als estudiants de formació inicial contrastar teoria i pràctica i anar desenvolupant progressivament una teoria de l'ensenyament de les ciències socials a la llum dels problemes de la pràctica i de les seves solucions.

A la nostra unitat departamental sempre s'ha considerat que el coneixement pràctic és fonamental per als estudiants de formació inicial ja que aquest es tradueix en capacitat de decisió i en l'elecció i utilització dels mitjans adequats per portar la decisió a bon terme. A través de la reflexió els alumnes aprenen no sols a prendre decisions oportunes perquè la classe funcioni sinó que també tenen l'oportunitat de reflexionar sobre les conseqüències de les seves decisions i el seus actes (Benejam: 2001).

Els actuals plans d'estudi van comportar, malgrat aquest interès per la relació teoria i pràctica, que moltes de les experiències presentades a Girona no poguessin continuar i que la totalitat de les assignatures de didàctica de les ciències socials de les diferents titulacions de mestres es convertissin en assignatures teòriques que únicament s'impartien a la facultat. D'aquí va néixer la necessitat de buscar un nou model que permetés relacionar la teoria i la pràctica, malgrat l'existència d'un pla d'estudis que no afavoria en absolut cap tipus d'innovació.

Per a nosaltres aquesta relació teoria-pràctica era bàsica per a una assignatura de didàctica de les ciències socials inscrita dintre el model crític que intenta, entre altres coses, ensenyar als futurs mestres a reflexionar críticament sobre la realitat educativa i l'entorn social. Per tant, una bona formació inicial s'ha de fonamentar en la interacció entre la teoria i la pràctica reflexiva, on la discussió, la deliberació i el diàleg sobre l'acció, les decisions que es prenen durant l'acció i la reflexió crítica després de l'acció, obliguen necessàriament a contrastar la pràctica i la teoria, generen coneixement didàctic raonat i reflexiu i faciliten el canvi conceptual dels futurs mestres sobre l'ensenyament de les ciències socials (Benejam: 1993).

Una bona formació inicial per a la reflexió s'ha de portar a terme tant a l'aula universitària com en les experiències i pràctiques escolars. L'objectiu és provocar aprenentatges rellevants i reconstruir el coneixement empíric de l'estudiant de formació inicial a través del conflicte cognitiu que es genera amb el contrast entre els seus coneixements previs i el nou coneixement que genera l'experiència organitzada i sistemàtica de l'organització escolar (Zeichner: 1992; Pérez Gómez: 1999; Casas *i al*: 2000).

Des d'una visió vigotskiana es considera fonamental en el procés cognitiu el paper de l'experiència. S'aprèn de l'experiència, tant si és negativa com positiva (Dalle Fratte: 1998). Des d'aquest punt de vista no és desitjable per a una assignatura de didàctica treballar amb coneixements únicament teòrics i descontextualitzats.

L'aprenentatge ha d'estar inserit en un context significatiu i els contextos que ofereixen un major potencial d'aprenentatge són aquells en què els aprenents tenen un paper participatiu i actiu i són confrontats a situacions reals.

En el moment de la pràctica l'estudiant de formació inicial entra en contacte amb la realitat educativa que se li presenta amb tota la seva complexitat i conflictivitat, els seus imprevistos i les seves urgències. Amb les pràctiques aquests alumnes fan una experiència fonamental: poder contrastar, relacionar i contextualitzar la teoria apresada a la facultat amb la seva pròpia pràctica educativa. Aquest fet els permet formular-se preguntes o interrogants sobre la situació i els problemes de les ciències socials a l'escola i posar en pràctica els seus propis coneixements teòrics, i no únicament els de didàctica de les ciències socials sinó també els d'altres assignatures.

És fonamental formar el futur mestre per a la reflexió en l'acció, de forma que sigui capaç d'interpretar els fets i les situacions de l'aula escolar, de proposar solucions alternatives, de ser conscient de quines són les creences didàctiques explícites i implícites que guien la seva intervenció i de ser conscient que la seva reflexió i intervenció raonada pot modificar i generar nou coneixement.

La relació teoria-pràctica és un dels elements fonamentals de la nostra proposta en la qual la didàctica de les ciències socials, igual que les altres didàctiques específiques, ha de servir de vincle entre els aspectes científics i els aspectes pedagògics de la formació inicial del professorat (Audigier: 1993).

La pràctica ha de potenciar la capacitat de reflexió crítica dels nostres estudiants de formació inicial i disposar-los i orientar-los cap al canvi si és necessari (Adler: 1993; Schön: 1993 i Della Fratte: 1998). Aprendre de la reflexió i de l'experiència vol dir adquirir una disposició i un conjunt de competències que caldrà utilitzar tot al llarg de la seva activitat laboral; implica la documentació del propi treball i el pas previ per a qualsevol millora i canvi.

Seguint el model de Schön (1993) apostem per la formació d'un professor reflexiu que tingui en compte la reflexió en la pràctica i des de la pràctica. Cal, a més, com assenyala Kemmis (1999), que aquesta reflexió estigui orientada a l'acció.

Per a Blanco (1999), la formació inicial del professorat ha d'ajudar els futurs professors a ser reflexius. Segons aquesta autora comprendre i millorar el propi ensenyament sols pot procedir de l'anàlisi reflexiva sobre la pròpia pràctica i de saber que aprendre a ensenyar és un procés que, si bé comença durant la formació inicial, continua al llarg de tota la carrera docent. Per això, tal com diuen Zeichner i Liston (1999), un dels objectius de la formació inicial es ajudar els futurs mestres a *responsabilitzar-se del seu propi desenvolupament professional*. Aquesta idea és compartida per altres autors com Imbernón (1998) que considera també que una de les finalitats de la formació inicial és la preparació de docents compromesos amb el seu perfeccionament professional, fet que es tradueix en una actitud de reflexió permanent sobre la pròpia pràctica i l'actualització de la formació rebuda.

"[...] És necessari establir una formació que proporcioni coneixements i generi una actitud que condueixi a valorar la necessitat d'una actualització permanent en funció dels canvis que es produeixin, a ser creadors d'estratègies i mètodes d'intervenció, cooperació, anàlisi, reflexió, a construir un estil rigorós i investigatiu".

(Imbernón, 1998: 51)

El plantejament de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica supera una de les limitacions de molts programes de formació inicial del professorat d'educació primària com és la separació entre l'elaboració del coneixement "teòric, tècnic i expert que es reserva intel·lectual del professorat universitari" i els contextos de la seva aplicació (Arnaus: 1999).

Des d'aquesta assignatura defensem una formació que vegi l'educació des d'una perspectiva complexa i crítica. Presentem un coneixement no estàtic i donat,

sinó problemàtic i incert, obert a la interpretació i a l'anàlisi i pretenem desenvolupar i estimular la reflexió, l'argumentació i la deliberació. És important poder contrastar les pròpies creences, opinions i visions, i per això es demana a l'alumnat que s'enfronti a una tasca concreta: l'elaboració i experimentació d'una unitat didàctica, que demana reflexió, argumentació i deliberació.

A partir d'aquest treball, que es planteja ja a començaments de curs, els alumnes de formació inicial van relacionant i contextualitzant de forma contínua els aprenentatges teòrics treballats a la facultat amb la pràctica, ja que han d'aplicar i contextualitzar els continguts apresos a les assignatures de Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació en l'elaboració de la unitat didàctica que experimentaran a l'escoles durant el mes de maig. Aquesta experiència augmenta les oportunitats que tenen els futurs mestres d'entrar en contacte amb la realitat de l'escola, de col·laborar i treballar conjuntament amb mestres en exercici, en una paraula els ajuda a *aprendre a ensenyar*.

Aquest tipus de pràctiques permeten fer, a més, un aprenentatge significatiu, ja que no són una activitat separada de la teoria, sinó que representen una relació constant entre una i l'altra i al mateix temps ajuden a trencar la tradicional separació entre el món acadèmic que continua sent el context on els estudiants de formació inicial es formen teòricament i el món professional que es defineix tradicionalment com l'espai de la pràctica real.

Amb el plantejament de l'assignatura es pretén que els estudiants de formació inicial arribin a adquirir un coneixement integrador, flexible, plural i crític i d'aquesta manera facilitar al màxim que canviïn la seva concepció prèvia de l'ensenyament de les ciències socials. S'intenta que el canvi no sigui imposat sinó construït per ells mateixos al llarg de tot el curs i a partir del desenvolupament de les habilitats d'anàlisi i de reflexió sobre la seva pròpia pràctica.

Per aconseguir un bon aprenentatge per part dels estudiants de formació inicial cal que aquest reuneixi una sèrie de característiques (Charlier: 1998):

- Un aprenentatge a partir de l'acció.
- Una interacció entre els estudiants de formació inicial, els mestres i els professors d'universitat (Clark et Lampert: 1986; Huberman: 1986).
- Una reflexió en l'acció i una reflexió sobre l'acció (Zeichner: 1994). S'ha d'entendre la reflexió com una reconstrucció de l'experiència en la qual el coneixement és utilitzat per ajudar els futurs ensenyants a comprendre i a transformar la seva pràctica.

Totes aquestes característiques les podem trobar en el model de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica. La gran importància donada a la reflexió en l'aprenentatge dels futurs ensenyants està sens dubte relacionada amb una visió particular de la relació entre la formació i la pràctica. La valorització de l'ensenyament reflexiu comporta una visió de l'ensenyant com un professional constructor de coneixements més que un tècnic, aplicador de tècniques. Els estudiants de formació inicial aprenen per la reflexió en l'acció i sobre l'acció, per tant, és necessari que qualsevol assignatura de didàctica tingui molt present la relació entre teoria i pràctica.

El nostre model amb les reunions periòdiques durant el curs entre futurs ensenyants i mestres en actiu per preparar les unitats didàctiques, les sessions de treball a les escoles entre mestres, estudiants de formació inicial i professor d'universitat i l'assistència dels mestres a les reunions d'avaluació de la facultat, pretén superar la idea de situar únicament la teoria en el terreny universitari i la pràctica exclusivament a l'escola. És absolutament necessari que la universitat i l'escola cooperin en la formació inicial dels ensenyants i que al mateix temps els mestres en exercici tinguin una presència important en aquesta formació.

3. La investigació en didàctica de les ciències socials

En aquest apartat no entraré en el debat de si la didàctica és una ciència, ni quin ha de ser el paper de les didàctiques específiques dintre una didàctica general. Seguint les teories de molts autors com Bunge (1985), Benedito (1987) i Prats (1997), parteixo de la idea que la didàctica és una ciència i en conseqüència també la didàctica de les ciències socials pot ser considerada com un saber científic.

"[...] La Didàctica de les Ciències Socials pot ser considerada com un saber científic de caràcter tecnològic, al qual s'afegeix un saber fer tècnic. Com a saber científic rep aportacions d'altres ciències socials, elabora conceptes i, fins i tot, teories descriptives o explicatives a partir dels resultats de la investigació. Com a saber tecnològic se sustenta en models i dissenys progressivament rigorosos amb avaluació de resultats... i finalment és un saber fer tècnic que es nodreix de normes, regles... derivades dels diversos sabers implicats".

(Prats, 1997:11)

La maduresa d'una àrea de coneixement científic s'acostuma a mesurar per diferents indicadors, i un d'ells és segurament per la seva recerca. En aquest sentit cal reconèixer que és una àrea jove i per això, encara cal defensar en alguns àmbits el caràcter científic de la investigació didàctica.

La Didàctica de les Ciències Socials és una àrea que, en paraules de Prats (1997 i 2000), està iniciant la seva construcció teòrica. Falta encara, segons aquest autor, un cos teòric, suficientment consensuat i debatut pel conjunt d'investigadors. És necessari, doncs, anar concretant quins són els nuclis bàsics sobre els que cal treballar i els principals problemes a dilucidar per poder configurar un àmbit propi i rigorós d'investigació. Aquesta visió de Prats pot comparar-se amb la d'Armento (1991) quan es refereix als Estats Units o amb la de Tutiaux-Guillon (2002) pel que fa a França.

Prats (1997 i 2001) proposa cinc grans àmbits d'investigació en Didàctica de les Ciències Socials que s'haurien de centrar al voltant de:

- a) Temes de disseny i desenvolupament curricular.
- b) Construcció de conceptes que centrin el contingut relacional i polivalent de la didàctica de les ciències socials.
- c) Comportament i desenvolupament de la professionalitat docent del professorat de ciències socials.
- d) Concepcions i aprenentatges de les disciplines socials.
- e) Didàctica patrimonial: espais de representació i desenvolupament comunicatiu.

A partir d'aquesta classificació la meua recerca es podria situar dintre l'àmbit 3. En el moment de concretar aquest grup Prats (2001) cita textualment una línia d'investigació centrada en *l'anàlisi de la formació inicial del professorat de ciències socials*.

Més recentment, Travé (2001) ha fet un treball de síntesi de la investigació en Didàctica de les Ciències Socials a l'Estat espanyol. En el seu estudi Travé constata l'existència d'una gran quantitat de tipologies, instruments i tècniques d'investigació, però també observa que en els últims anys hi ha un predomini dels enfocaments de tipus interpretatiu i crític. Arriba a comptabilitzar un total de 90 recerques i les classifica en quatre àmbits:

- a) Investigacions curriculars (43).
- b) Investigacions centrades en el professor (19).
- c) Investigacions centrades en l'alumne (22).
- d) Investigacions ecològiques (6).

En els últims anys s'ha anat consolidant en molts països i especialment als EUA aquesta línia de recerca centrada en la formació inicial del professorat de ciències socials. Ja a principis dels anys vuitanta Vergnaud (1983) afirmava que una de les línies de recerca més important de la investigació en didàctica era sense cap dubte la formació inicial dels ensenyants.

Així doncs, la meua investigació es pot situar dins d'aquesta línia de recerca preocupada per la formació inicial del professorat d'educació primària en didàctica de les ciències socials.

3.1. La investigació en la formació inicial dels mestres d'educació primària en didàctica de les ciències socials: estat de la qüestió

Fins fa pocs anys no hi havien gaires treballs d'investigació en el camp de la formació inicial del professorat d'educació primària en didàctica de les ciències socials, però aquesta situació sembla canviar en els últims temps donada la importància cada cop més gran que s'està donant al professorat com a agent fonamental en el desenvolupament del currículum.

Malgrat tot, existeixen a l'Estat espanyol pocs estudis dedicats a investigar quines són les perspectives dels estudiants de formació inicial del professorat sobre la professió d'ensenyar, sobre l'ensenyament de les ciències socials a educació primària o sobre els cursos de didàctica de les ciències socials en la formació inicial dels futurs ensenyants (Pagès, 2000a).

La recerca més important en aquesta àrea s'ha fet als EUA, i tal com va assenyalar Armento (1986), durant la dècada dels setanta la majoria de les investigacions es van desenvolupar sota la influència de la racionalitat positivista que dominava en aquells anys tota la recerca educativa.

En el treball de l'any 1991, Armento manté molts dels propòsits citats en el seu estudi anterior (pocs treballs de recerca, manca de marcs teòrics i de metodologies apropiades, absència d'estudis sobre temes rellevants...) però al mateix temps constata una sèrie de canvis que denomina "revolució silenciosa".

"[...] La revolució silenciosa en el camp de la investigació sobre l'ensenyament dels estudis socials ens ha proporcionat nous constructes teòrics, nous paradigmes d'investigació i noves eines metodològiques".

(Armento, 1991:187)

Les principals transformacions que permeten a Armento parlar de *revolució silenciosa* són les següents:

- Incorporació de l'anàlisi crítica i interpretativa i de mètodes etnogràfics (estudis de casos, observacions...).
- Perspectives més amples i holístiques d'anàlisi, de conceptualització de les ciències socials i de les variables que intervenen en el seu ensenyament i en el seu aprenentatge.
- Nova conceptualització del rol del professor, que passa de ser un simple transmissor de coneixements a algú capaç de prendre decisions i adaptar el currículum a les necessitats concretes de l'aula.

Aquest nou rol del professor va generar un interès creixent per la investigació de la formació inicial i permanent del professorat i per l'anàlisi dels programes de formació. En l'estudi realitzat l'any 1996 Armento reconeix avenços en la investigació sobre la formació inicial del professorat, especialment pel que fa a les creences i coneixements dels futurs professors, encara que demana una major atenció a l'estudi i a la investigació dels programes de formació a partir d'un consens, inexistent fins al moment, sobre els objectius de les ciències socials i la formació dels seus professors.

Amb el pas dels anys les investigacions sobre la formació inicial del professorat han anat augmentat i no sols als EUA sinó també a la resta de països. En un treball presentat l'any 1997, Pagès recull de forma completa la recerca feta fins a aquell moment sobre la formació inicial del professorat per ensenyar ciències socials. Com ell mateix comenta, moltes investigacions, i especialment les nord-americanes, no fan distincions entre el professorat de primària i el de secundària, encara que si mirem el conjunt dels treballs es pot afirmar que dominen els dedicats a la formació dels professors de secundària.

Les investigacions en formació inicial del professorat en didàctica de les ciències socials, segons Pagès (1997a), es poden classificar en diferents àmbits:

- a) Revisions generals de la investigació sobre la formació inicial del professorat de ciències socials

Aquests treballs presenten un estat de la qüestió de la investigació existent sobre la formació inicial del professorat. La majoria són dels EUA i ofereixen una panoràmica dels temes que s'investiguen, de la seva metodologia, dels problemes que es volen resoldre i dels aspectes pendents.

Entre els treballs de la dècada dels vuitanta citats per Pagès (1997a) cal mencionar els estudis d'Adler (1991) i Banks i Parker (1992). En la seva revisió, Adler (1991) va poder constatar una sèrie de fets molt interessants entre els quals destaquen:

- La metodologia tradicional de la major part de les classes de didàctica de les ciències socials. Aquestes, per tant, no eren exemples d'innovació metodològica i, en conseqüència, no actuaven com a possibles models per intervenir en la pràctica.

- Els cursos de didàctica de les ciències socials, que incloïen en els seus programes la formació pràctica a les escoles eren més valorats pels estudiants de formació inicial que els que no les feien.
- Els cursos de didàctica de les ciències socials basats en la teoria i la racionalitat crítica donaven més possibilitats als estudiants de formació inicial de reflexionar sobre les finalitats de l'ensenyament de les ciències socials i facilitaven la relació entre la teoria i la pràctica d'ensenyar i la possibilitat de canviar i actuar com a professors reflexius i compromesos amb l'emancipació social.

Entre les conclusions de Banks i Parker (1992) cal mencionar les que fan referència als cursos de didàctica de les ciències socials. Segons ells, la majoria dels cursos de didàctica de les ciències socials eren dissenyats per tractar bàsicament els problemes instructius i, en canvi, tractaven pocs temes relacionats amb la naturalesa de les diferents ciències socials. Entre els continguts més treballats citen la programació, l'avaluació, els valors educatius o les habilitats.

b) Investigacions i treballs sobre plans concrets de formació del professorat de ciències socials

Les recerques en aquest àmbit mostren que la racionalitat positivista ha estat hegemònica en els programes de formació del professorat tant als EUA com a Europa. Això ha comportat un sentiment general de descontentament i un gran nombre d'intents de trobar solucions realistes per formar professors amb capacitat per afrontar amb èxit els problemes de la pràctica educativa.

Moltes d'aquestes investigacions dediquen una atenció particular a la relació entre la formació teòrica i la pràctica, a la relació entre l'aprenentatge a la universitat i l'aprenentatge als centres escolars. Hi predominen les dedicades a la formació inicial del professorat de secundària.

Entre els treballs més interessants Pagès (1997a) menciona als EUA els estudis d'Evans, Hoffman i Bennett, que analitzen els continguts de ciències socials del currículum de la formació inicial de mestres de primària. Les seves conclusions confirmen el predomini de la perspectiva positivista i la poca importància que es dóna a la preparació dels futurs mestres per ensenyar ciències socials.

A la Gran Bretanya la majoria d'investigacions s'han centrat en la formació inicial del professorat d'història a secundària i destaquen els treballs de Booth (1989) i Pendry (1998) que, entre altres qüestions, s'han interessat per la relació entre la teoria impartida a la universitat i la pràctica realitzada als centres escolars. A França es poden assenyalar els estudis de Marbeau (1990), Clary (1990) i Audigier (2001) entre altres.

c) Investigacions sobre les perspectives dels estudiants de mestre sobre les ciències socials i sobre la seva formació

Dintre aquest bloc Pagès situa les investigacions que indaguen el punt de vista dels estudiants de professor sobre la seva formació inicial en general o sobre alguns aspectes concrets. Entre les recerques més importants i pioneres en aquest camp destaca la de Goodman i Adler (1985) als EUA.

A l'Estat espanyol podem citar alguns treballs en aquesta línia, com el de González Sanmamed (1994) i el de Fuentes (1995) sobre les pràctiques a la formació inicial de professorat. Tots dos segueixen una metodologia qualitativa i interpretativa basada en l'estudi de cas. González Sanmamed fa el seguiment de les pràctiques de dues alumnes, una de les quals estudiava l'especialitat de ciències humanes i va fer les pràctiques a cicle superior d'EGB. A través de les observacions, les entrevistes... es poden comprendre totes les dificultats trobades per l'estudiant. Entre aquestes l'autora destaca les grans diferències existents entre la teoria ensenyada a la universitat i la realitat de l'ensenyament de les ciències socials a l'escola.

La investigació de Fuentes (1995) es basa també en el seguiment d'una alumna de tercer curs que fa les seves pràctiques escolars en una classe de ciències socials i havia de preparar una unitat de programació d'història. A través dels diaris, les entrevistes, les observacions... es pot seguir el procés que segueix l'alumna al llarg de la preparació i realització de la seva unitat de programació.

A Catalunya, cal citar, entre altres, els treballs de Pagès (1996 i 1999), Riera (1997 i 2004), Llobet (1998) i Bravo (2002).

d) Investigacions sobre el professorat de didàctica de les ciències socials

Per ara hi ha poca recerca en aquest camp, malgrat molts autors com Adler (1993) reconeixen la importància d'investigar el pensament del professor de didàctica de les ciències socials. Entre els pocs treballs existents Pagès (1997a) destaca la investigació de Villar Angulo (1990), que té com a protagonista un professor de formació inicial de mestres de didàctica de les ciències socials d'una escola universitària de formació del professorat d'EGB.

e) Propostes alternatives per a la formació inicial del professorat en didàctica de les ciències socials

La majoria de treballs que s'inclouen en aquest grup no són investigacions sinó propostes d'actuació, algunes derivades d'investigacions o d'experiències contrastades, per la formació inicial del professorat en didàctica de les ciències socials. Alguns d'aquests treballs plantegen propostes globals de canvi i aposten pel model crític, altres proposen modificacions en els continguts o en els mètodes, però gairebé tots incideixen en la necessitat de revisar les relacions teoria-pràctica en la formació inicial.

Als EUA existeix un important nombre d'especialistes en didàctica de les ciències socials que promou la implantació de cursos de formació de professorat construïts a partir de les aportacions de la teoria crítica. Es defensa una

formació que tingui en compte no sols el domini de les competències tècniques sinó que s'interessi fonamentalment per les competències intel·lectuals, morals i polítiques.

El concepte del professor com a *intel·lectual transformador* de Giroux (1990 i 1993) resumeix una de les millors propostes del model crític en la formació del professorat (Pagès: 1997a). Els mestres que assumeixen el paper d'*intel·lectuals transformadors* tracten els alumnes com a agents crítics, qüestionen la forma en què es produeix i distribueix el coneixement, utilitzen el diàleg i converteixen el coneixement en significatiu, crític, i alhora, emancipador.

Entre altres treballs citats per Pagès en l'àmbit espanyol (1997a) cal destacar la programació presentada, discutida i aprovada en el II Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales fet a Còrdova (AA.VV: 1990) o la proposta de Benejam (1993) per la formació inicial dels professors de geografia.

També el projecte del Graduat Superior en Magisteri (Benejam: 2000) es podria incloure dintre d'aquest grup.

Seguint aquesta classificació proposada per Pagés (1997a), la meua investigació es podria relacionar en part amb el grup denominat *Investigacions sobre plans concrets de formació del professorat de ciències socials*. Aquests estudis analitzen diferents programes de formació i, en conseqüència, tracten alguns dels seus problemes més rellevants com la relació entre la formació teòrica i la pràctica i entre l'aprenentatge a la universitat i l'aprenentatge en els centres escolars, que són temes treballats també en aquesta recerca.

La meua investigació s'interessa igualment per les concepcions prèvies dels estudiants de formació inicial i, per tant, es podria relacionar amb el grup anomenat *Investigacions sobre les perspectives dels estudiants de mestre sobre les ciències socials i sobre la seva formació*. El meu treball també es podria incloure en l'últim apartat dedicat a propostes en la formació inicial del

professorat ja que presenta, analitza i reflexiona sobre un model d'assignatura de didàctica de les ciències socials que pretén relacionar de forma contínua al llarg del curs la teoria i la pràctica.

4. La investigació en la formació inicial dels mestres d'educació primària en didàctica de les ciències socials i els objectius de la recerca

Aquesta panoràmica general sobre la recerca en la formació inicial del professorat en didàctica de les ciències socials m'ha permès conèixer quins són els temes més investigats en aquest camp i comprovar que alguns d'ells coincideixen amb els objectius del meu treball. A continuació em centraré únicament en els punts que fan referència concreta als temes investigats en la meva recerca:

- La importància de les concepcions prèvies dels estudiants de formació inicial del professorat d'educació primària en didàctica de les ciències socials.
- El canvi conceptual dels estudiants de formació inicial. El seu procés de formació.
- La relació teoria-pràctica en la formació dels futurs ensenyants de ciències socials a educació primària.
- La relació entre la universitat i les escoles. El paper dels mestres en la formació inicial.

4.1. La importància de les concepcions prèvies dels estudiants de formació inicial del professorat en didàctica de les ciències socials

Les investigacions sobre la formació inicial del professorat de ciències socials destinades a esbrinar les concepcions prèvies dels futurs mestres són cada vegada més nombroses. Actualment gairebé tots els investigadors accepten que els estudiants de formació inicial comencen els seus estudis professionals amb coneixements i idees sobre la seva futura professió, i en concret, sobre l'ensenyament i les finalitats de les ciències socials a educació primària.

Tots aquests coneixements o idees són fruit de les seves experiències educatives anteriors. Aquest aprenentatge, que Slekar (1998) ha denominat *Apprenticeship of observation*, comença en el moment que l'alumne entra a l'escola i continua durant la seva escolarització. En tot aquest període, els estudiants de formació inicial han anat creant els seus propis models sobre l'ensenyament i el seu propi pensament com a futurs mestres, influïts també pels mitjans de comunicació, per la família i pel context socio-cultural en què es mouen.

Adler (1991) ja va assenyalar la importància de fer estudis en profunditat sobre les perspectives i les representacions dels estudiants de formació inicial de professorat i Armento (1996) va destacar una sèrie de treballs en aquest camp que constataren la persistència d'aquestes concepcions i apuntaven la necessitat de treballar a partir d'elles i no deixar-les de banda en els programes de formació inicial del professorat.

Diferents investigacions citades per Labaree (1999) com la de Lanier i Little (1986) i la de Cohen (1988) i les conclusions de l'estudi de Pendry (1998) confirmen els resultats anteriors i constaten que els docents van aprendre més sobre l'ensenyament de les ciències socials en els centenars d'hores esmerçades com a alumnes a les escoles que en el relativament breu espai de temps que van passar sota la tutela dels formadors de professors a la universitat.

Aquestes conclusions coincideixen amb les d'altres estudis citats per Huberman *et al.* (2000) que també han detectat un escàs impacte dels cursos de didàctica de les ciències socials en les concepcions prèvies dels futurs ensenyants i recomanen la necessitat de continuar estudiant aquest tema per intentar dilucidar les raons d'aquesta permanència.

L'estudi fet per Nga-Yee (1998) sobre les percepcions dels estudiants de professor de geografia de primer i de l'últim any del *Hong Kong Institute of Education* ha donat uns resultats més optimistes. En les seves conclusions es pot comprovar que el pes de la formació inicial és més important del que han assenyalat altres investigadors.

Tots aquests treballs han destacat la necessitat de saber quins són les concepcions prèvies que tenen els alumnes de formació inicial de professorat sobre els continguts que hauran d'ensenyar, el seu model de mestre i les finalitats de les ciències socials a l'escola. Aquestes concepcions haurien de ser, com assenyalen Pagès (1996), Pendry (1998) i molts altres autors, el punt de partida de qualsevol formació inicial del professorat. Els formadors dels futurs mestres hem de conèixer i tenir present en el moment de dissenyar els nostres cursos de didàctica les experiències prèvies que com a estudiants han acumulat els nostres alumnes al llarg dels anys a les aules.

"[...] L'estudiant de professor és un aprenent que construeix activament punts de vista personals sobre l'ensenyament i l'aprenentatge basats en la seva experiència personal i fortament determinats per les concepcions, percepcions, atributs i habilitats construïts prèviament, els quals són el punt de partida de tot curs de formació".

(Gunstone i Northfield, 1994: 530)

Per esbrinar aquestes concepcions prèvies dels futurs ensenyants cada vegada s'utilitzen més les anomenades *biografies educatives*. Per a Arnaus (1999), les biografies educatives són totes aquelles experiències formatives que tenen els futurs mestres abans de començar a cursar els seus estudis a la universitat i que

les investigacions mostren que influeixen en la manera de pensar sobre l'ensenyament i en la imatge o identitat que es construeixen com a futurs mestres. Segons aquest autor les experiències més significatives són les construïdes en la família durant la infantesa, en els contactes amb els mestres i en el context escolar.

Els defensors de les *biografies* assenyalen que aquestes permeten el que Dewey considerava important per a l'aprenentatge: situar *l'experiència personal* com a primera font de l'educació significativa. És important, com han apuntat Liston i Zeichner (1993), que els futurs mestres no considerin les seves creences i els seus valors sols com a expressions de les opcions individuals o com el resultat de les seves experiències personals, sinó com a expressions que estan relacionades amb les comunitats o contextos socials dels quals formen part.

Arnaus (1999) recomana contrastar, emmarcar i contextualitzar les concepcions o creences dels estudiants de formació inicial en els diferents discursos educatius per comprendre que el coneixement construït en cada una de les biografies no és casual i és necessari que sigui reconstruït personalment.

L'estudi de Liston i Zeichner (1993) ha ressaltat, a més, les connexions que hi ha entre les biografies dels estudiants de formació inicial i el seu pensament sobre l'ensenyament, el procés educatiu i les seves pràctiques a l'aula. Aquests estudis desmenteixen també la influència capital que es reservava als programes de formació inicial. Atesa la gran importància d'aquestes experiències és important centrar l'atenció de l'alumnat sobre les concepcions, idees i valors amb els quals accedeix als programes de formació del professorat.

Les investigacions han demostrat també que els estudiants de formació inicial tenen molt interioritzats els models d'ensenyament que els seus professors van practicar amb ells (Pendry: 1998 i Blanco: 1999) i que en general són bastant resistents al canvi. Fins i tot Pendry assenjala que probablement aquests alumnes de formació inicial no canviaran les seves concepcions prèvies durant la seva formació com a mestres de ciències socials, a causa de les grans

diferències existents entre el temps de la seva gestació i la brevetat del període de la seva formació a la universitat.

A més, moltes d'aquestes concepcions prèvies són més implícites que explícites; per tant, cal procurar que els estudiants de formació inicial en prenguin consciència. Com afirma Pérez Gómez (1998), els futurs mestres han de ser conscients de les seves pròpies idees per comparar-les amb altres perspectives diferents i d'aquesta manera poder-les millorar si cal.

Si els professors de formació inicial pretenem aconseguir un canvi conceptual en els futurs mestres hem de començar a treballar a partir de la presa de consciència d'aquestes concepcions per part d'ells mateixos. Les investigacions mostren que la detecció de les concepcions prèvies té repercussió en la formació inicial del professorat en la mesura que els estudiants en són conscients i les integren en la reflexió personal i col·lectiva del que s'està ensenyant i aprenent, ja sigui per aprofundir o per modificar aquestes concepcions.

Des d'aquest punt de vista es pot considerar que l'anàlisi de les concepcions prèvies i les seves possibles modificacions és el principi i la fi del procés de formació inicial. La detecció de les concepcions prèvies dels meus estudiants de formació inicial i la seva possible modificació també és un dels objectius de la meua investigació. Esbrinar aquestes concepcions ha estat el punt de partida del meu treball. Cada alumne té una concepció personal del seu propi aprenentatge i de les finalitats que han de tenir les ciències socials a educació primària.

En la meua recerca he intentat descobrir i comprendre entre altres coses quin és el seu model de mestre ideal, quins creuen que són els objectius més importants de l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials a primària i les seves expectatives en relació amb l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica.

Aquest tema també l'han investigat Calderhead (1991), Charlier (1998) i Pendry (1998), entre altres. Calderhead (1991) sintetitza diferents recerques que

suggereixen quatre visions diferents dels futurs ensenyants en relació amb les seves expectatives sobre el seu aprenentatge. Alguns futurs mestres esperen que durant la seva formació els professors els expliquin com ensenyar; altres veuen l'ensenyament com dependent de la personalitat de cadascun i consideren que les habilitats de l'ensenyament es construeixen per elles mateixes; uns altres pensen que el més important és l'experiència personal i un últim grup defineix l'ensenyament com una tasca fàcil i sense problemes. Per a aquests estudiants tothom pot ensenyar, per tant, no hi ha res de particular a aprendre.

A partir d'aquests resultats, Charlier (1998) estableix dos grans tipus de concepció de l'aprenentatge. El primer considera l'aprenentatge com l'adquisició de coneixements, el segon com la construcció de coneixements. El primer privilegia els recursos externs per aprendre (professor, llibres...) i entén l'aprenentatge com l'adquisició de coneixements construïts a partir de teories científiques. Per contra, el segon dóna més importància als recursos interns, és a dir, a la seva pròpia experiència i valora més la reflexió i la seva pràctica per aprendre. En el primer tipus de concepció el canvi de pràctica d'ensenyament serà vist com una aplicació del que s'ha après. Contràriament, el segon grup veurà el canvi de pràctica d'ensenyament com un projecte motor del seu aprenentatge, i el reconeixerà com una experiència significativa.

4.2. El canvi conceptual dels estudiants de formació inicial. El seu procés de formació

La majoria d'investigacions fetes arreu del món per detectar les idees prèvies dels estudiants de formació inicial del professorat han demostrat que els futurs ensenyants acostumen a tenir una imatge molt *tradicional* de l'ensenyament de les ciències socials, ja que una gran part ha seguit un ensenyament centrat en la figura del professor i un aprenentatge bàsicament memorístic amb una concepció positivista del coneixement científic.

Les investigacions efectuades en aquesta línia en l'àmbit català (Quinquer i Gatell: 1996; Pagès: 1996 i 1999; Riera: 1997 i 2004; Llobet, 1998 i Bravo: 2002) també han donat uns resultats molt semblants, ja que la majoria dels alumnes investigats acostuma a definir la modalitat d'ensenyament dels seus professors de ciències socials com una pràctica tradicional. En conseqüència, si des de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica pretenem formar els nostres alumnes en el model crític, això comportarà un canvi conceptual per part dels futurs ensenyants.

Actualment la definició de canvi conceptual donada pels diferents autors varia substancialment. En uns casos, és sinònim d'un canvi profund que implica una reestructuració, és a dir, la substitució de la teoria o idees prèvies anteriors per una de nova; en altres casos, s'associa a canvis més parcials que poden correspondre bàsicament a l'ampliació dels coneixements anteriors. Per tant, quan avui dia es parla de canvi, s'accepta que els canvis poden ser de diferents tipus, des d'uns de més radicals o forts a altres de molt menys importants (Alexander: 1998).

Aconseguir aquest canvi conceptual dels alumnes de formació inicial és, sens dubte, un dels reptes més importants de la formació inicial del professorat en didàctica de les ciències socials i de la recerca en aquest camp, però: com podem aconseguir aquest canvi?

Les investigacions han demostrat que aquest canvi *és un procés gradual i lent i no un salt ràpid* (Vosniadou: 1999) i que poden existir diferents maneres de produir-se, des de la substitució total d'una concepció existent per una altra, a la coexistència de les concepcions prèvies i noves (Duit: 1999).

Aquests mateixos estudis han constatat, a més, que el canvi conceptual és molt difícil de fer ja que els estudiants de formació inicial tenen les seves concepcions molt interioritzades. Alguns autors apunten que el canvi és únicament possible en la mesura que el procés de formació es desenvolupi a partir de la reflexió del que es pensa de l'ensenyament de les ciències socials i del paper del mestre. A

través de la reflexió permanent els futurs ensenyants poden arribar a qüestionar les seves concepcions en funció d'optar per un model d'ensenyament i un estil docent que respongui a una elecció personal, a una decisió presa a partir del coneixement d'alternatives educatives i no sigui la reproducció de models coneguts o viscuts com a alumnes.

Charlier (1998) pensa que els estudiants de formació inicial poden canviar les seves concepcions prèvies en funció d'un procés d'aprenentatge que comporti una reflexió sobre l'acció. En opinió d'Angell (1998), els canvis poden arribar si es produeix una interacció entre les concepcions prèvies dels futurs ensenyants amb els continguts i mètodes dels cursos de didàctica i amb les experiències pràctiques a les aules escolars. En aquesta mateixa línia es pronuncia Armento (1999) quan comenta que si es pretén modificar l'ensenyament de les ciències socials dominant és necessari promoure una formació centrada en el pensament creatiu i reflexiu dels alumnes de formació inicial.

Ara bé, el canvi conceptual únicament es produirà si els futurs ensenyants, a partir del contrast entre les seves formes de pensar i d'actuar i les dels altres, són capaços d'identificar els seus propis punts de vista, valorar-los, contrastar-los, planificar com canviar-los i com portar a la pràctica les noves concepcions (Armento, 1991). L'alumne de formació inicial ha de ser, doncs, el protagonista en la reconstrucció del seu propi coneixement.

Per tant, si des de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica es busca un canvi conceptual dels alumnes de formació inicial cal apostar per un ensenyament que desenvolupi la capacitat reflexiva dels futurs mestres i els permeti conèixer altres alternatives educatives que siguin diferents de les seves.

En la seva investigació Adler (1991) va afirmar també que el canvi conceptual dels estudiants de formació inicial sols era possible a partir d'un procés de reflexió i de presa de consciència d'aquestes concepcions prèvies per part seva. A més, va constatar que els cursos de didàctica de les ciències socials basats en la teoria i la racionalitat crítica donaven més possibilitats als estudiants de

formació inicial de reflexionar sobre les finalitats de l'ensenyament de les ciències socials i facilitaven la relació entre la teoria i la pràctica d'ensenyar i la possibilitat de canviar i actuar com a professors reflexius i compromesos amb l'emancipació social.

En la meua investigació pretenc comprovar si durant el curs, i especialment a través de l'elaboració i experimentació de les unitats didàctiques a les escoles, es produeix un canvi conceptual en els meus estudiants de formació inicial. La matèria de Ciències Socials i la seva Didàctica esta basada en la teoria i la racionalitat crítiques i, per tant, seguint les conclusions del treball d'Adler (1991), hauria d'oferir més possibilitats perquè es produeixi aquest canvi conceptual. La relació constant entre la teoria i la pràctica, la possibilitat de conèixer alternatives educatives diferents a les viscudes, les trobades amb els mestres de les escoles... són també altres aspectes que poden ajudar a la formació d'uns mestres reflexius, crítics i compromesos.

En aquesta línia cal citar el treball de Dinkelman (1999), que ha investigat la influència dels seus cursos de didàctica en la formació inicial d'uns ensenyants crítics i reflexius. El seu estudi se centra en el seguiment de tres estudiants de professor de ciències socials de secundària al llarg d'un semestre. En les seves conclusions finals ha constatat que els seus alumnes de formació inicial han estat capaços de reflexionar de forma crítica en el curs i que estan capacitats per pensar i reflexionar sobre la seva pròpia feina en termes crítics; malgrat això, no han canviat algunes de les seves concepcions prèvies ni han desenvolupat una comprensió racional del seu treball com a professors de ciències socials.

Els resultats d'aquesta investigació mostren la dificultat de produir canvis importants en les concepcions prèvies dels estudiants de formació inicial a través, únicament, d'una assignatura. També han arribat a conclusions molt semblants els estudis de Riera (1997 i 2004) sobre la formació inicial dels mestres en didàctica de les ciències socials i el de Bravo (2002) sobre la formació inicial dels professors de secundària.

4.3. La relació entre la teoria i la pràctica en la formació dels futurs ensenyants de ciències socials a educació primària

Des de Schön (1982) ha quedat clara la importància de la relació entre teoria i pràctica en la formació inicial del professorat. Fins i tot alguns autors han definit la pràctica com la teoria en acció. La formació teòrica dels futurs mestres ha d'estar plena de referències, exemples i experiències relacionades amb el món escolar... la formació dels mestres es construeix en la reflexió sobre l'acció. El professional competent actua reflexionant en l'acció, creant una nova realitat, experimentant... i a partir d'aquestes reflexions construeix noves estratègies d'acció, noves categories de comprensió per afrontar, definir i intentar salvar els problemes de la pràctica quotidiana (Schön, 1982).

Cal potenciar una pràctica reflexiva perquè no es repeteixin els resultats d'algunes investigacions citades per Zeichner (1987), que demostraven que la pràctica docent era per a molts professors el resultat d'una intuïció més que d'una decisió reflexiva.

Les diferents tendències en la formació del professorat han tingut sempre present la vessant pràctica com una part important en la formació inicial del professorat. Els problemes i els desacords s'han centrat gairebé sempre en com relacionar aquesta pràctica amb la teoria.

La relació entre la teoria i la pràctica ha estat igualment, un dels temes més estudiats des dels inicis de la investigació en la formació inicial del professorat. Ja l'any 1982 Cornbleth comentava problemes que apareixien en el moment d'harmonitzar la teoria amb la pràctica. Actualment encara es continua parlant de la separació de tots dos discursos: el discurs formatiu de les classes universitàries i el discurs d'aplicació donat a les pràctiques (Zabalza: 2000).

Segons Pérez Gómez (1999), la formació teòrica rebuda a la universitat es troba a vegades molt llunyana en el temps i en l'interès per convertir-se en una referència, en un banc de coneixements i experiències útils per comprendre la realitat present i orientar l'adopció de decisions actuals. Per això és bàsic la interacció de la formació teòrica i pràctica i la reflexió tutoritzada durant el període de l'experimentació. És imprescindible que existeixi un seguiment adequat dels processos d'observació, preparació i reflexió dels estudiants que els permetin replantejar contínuament la seva pràctica en relació amb les anàlisis compartides sobre les dificultats trobades tant en el moment de l'elaboració com en el de l'experimentació de les unitats didàctiques.

Tots aquests requisits plantejats per Pérez Gómez (1999) es donen en la matèria de Ciències Socials i la seva Didàctica. La interacció de la formació teòrica i pràctica és contínua durant tot el curs, no hi ha cap separació ni en el temps ni en els discursos ja que els alumnes de formació inicial han d'anar aplicant i contextualitzant els continguts teòrics treballats a la facultat a l'elaboració de les unitats didàctiques que aniran a experimentar a les escoles. Durant tot el procés de preparació els estudiants tenen diferents trobades amb el professor de la universitat i amb els mestres tutors de les escoles que, d'aquesta manera, poden seguir de prop tot el treball d'elaboració i reflexió. Aquestes tutories són de gran ajuda per als futurs ensenyants, que poden replantejar i reflexionar contínuament sobre la seva pràctica.

Algunes investigacions han demostrat que els estudiants de formació inicial tenen una certa tendència a sobrevalorar les pràctiques (Pendry, 1998) i a menysprear la seva formació teòrica. En el seu treball, Batllori *et al.* (1992) comenten que en algunes ocasions els alumnes de formació inicial han mitificat de tal manera la pràctica que han arribat a rebutjar la formació teòrica, fins i tot la formació teòrica en didàctica per trobar-la allunyada de la realitat.

Per a Pérez Gómez (1999), aquesta percepció de la pràctica com el component fonamental de la seva formació professional per part dels futurs ensenyants no

suposa en general, segons aquest autor, un menyspreu o un rebuig de la formació teòrica rebuda a la universitat, sinó més aviat la confirmació d'una concepció tècnica de la relació teoria-pràctica. Les pràctiques es veuen com l'oportunitat de comprovar la validesa concreta dels principis teòrics i per complementar el coneixement adquirit prèviament, omplir buits o seleccionar i rebutjar una formació teòrica que sembla desconnectada i estèril a l'hora de comprendre i solucionar els problemes de la pràctica quotidiana. La pràctica és, en paraules de Pérez Gómez (1999), la legalització de la teoria.

S'han fet diverses investigacions que han analitzat la influència de la pràctica en la formació dels futurs ensenyants de ciències socials. Un exemple d'aquestes és el treball de McFadyen i Szymanski (1997), que han investigat les concepcions prèvies d'un grup de 41 estudiants de professor d'estudis socials de primària i els canvis produïts després d'haver cursat una assignatura de didàctica basada en la teoria constructivista i en la pràctica reflexiva. El seu estudi mostra que a principis de curs aquests alumnes de formació inicial eren conscients dels aspectes negatius de les seves experiències anteriors en l'aprenentatge de les ciències socials que havien qualificat d'avorrides i basades en mètodes tradicionals com classes magistrals i llibres de text com a únic recurs utilitzat pels professors.

Després del curs de didàctica i de les pràctiques en centres escolars, McFadyen i Szymanski (1997) han pogut comprovar que s'han produït importants canvis conceptuals en aquests estudiants que han adoptat una nova manera d'entendre l'ensenyament de les ciències socials. Com assenyalen aquestes autores, el canvi no és fàcil, però és possible, com ha demostrat la seva investigació i la de Hollinsworth (1989) entre altres, quan els estudiants de formació inicial del professorat poden desenvolupar una pràctica reflexiva, en la qual poden analitzar les seves pròpies concepcions i se'ls ofereixen experiències alternatives que poden discutir, contrastar i fins i tot experimentar a les escoles.

La importància donada a la pràctica no ha de fer oblidar el paper fonamental de la teoria en la formació inicial del professorat. Tal com assenyala Imbernón (1998):

"[...] La formació inicial ha de dotar als futurs mestres d'un bagatge sòlid en l'àmbit cultural, psicopedagògic i personal, ha de capacitar al futur ensenyant a assumir la seva tasca educativa en tota la seva complexitat, actuant amb la flexibilitat i la rigorositat necessàries, és a dir, recolzant les seves accions en una fonamentació vàlida".

(Imbernón, 1998: 51)

En la meua recerca intentaré esbrinar com els meus estudiants de formació inicial han viscut la relació teoria-pràctica en l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica i comprovar si realment han aplicat i contextualitzat els continguts teòrics treballats a la facultat en l'experimentació de les unitats didàctiques

4.4. La relació entre la universitat i les escoles. El paper dels mestres en la formació inicial

En la formació inicial dels mestres cal tenir present l'existència de dos escenaris que no necessàriament comparteixen interessos i objectius: l'escola i la universitat (Pendry: 1998). Una bona formació inicial del professorat fonamentada en una relació constant entre la teoria i la pràctica demana una gran comunicació entre l'escola i la universitat.

Moltes de les investigacions citades anteriorment dediquen una atenció particular a la relació entre l'aprenentatge a la universitat i l'aprenentatge als centres escolars. Cornbleth (1982) ja va assenyalar en la seva recerca la separació existent entre la teoria i la pràctica i les contradiccions derivades de la convivència entre una teoria progressista i unes pràctiques d'aula tradicionals,

basades en una metodologia transmissiva. Aquesta separació continua existint encara avui dia, tal com ho demostren diferents investigacions més recents (Contreras: 1987; Wilson, Konopak i Readance: 1994; Blanco: 1999; Zabalza: 2000 i Márquez i Travé: 2002, entre moltes altres).

Estudis sobre la socialització dels estudiants en pràctiques coincideixen a afirmar (Contreras, 1987) els efectes nocius que el contacte amb la realitat de les escoles pot tenir en els futurs docents quan les pràctiques es fan a aules on es treballa encara sota la influència del model neopositivista. Aquests treballs han constatat que aquestes experiències anul·len o no estimulen les idees renovadores adquirides pels estudiants de formació inicial durant la seva formació teòrica a la universitat.

Segons alguns autors (Contreras, 1987), al llarg del procés de socialització que suposa el període de pràctiques l'estudiant abandona les idees adquirides a la universitat a mesura que va percebent que aquestes idees poden entrar en conflicte amb la realitat i les exigències de l'aula. Sembla ser que les pràctiques contribueixen al desenvolupament de perspectives *utilitaristes*, en les quals el principal criteri de valoració i selecció d'actuacions docents és aquell que funciona ràpidament per donar la classe en el temps exigut i d'una forma ordenada, amb el mínim de problemes.

En el seu treball, Blanco (1999) ha matisat aquestes conclusions sobre les opinions pedagògiques dels estudiants després del període de pràctiques, però ha comprovat com les pràctiques en aules que segueixen encara models tradicionals afecten més negativament els estudiants que a la universitat destacaven per les seves idees i les actituds innovadores abans de fer les pràctiques.

Totes aquestes recerques mostren la importància que té la relació entre universitat i escola, entre formadors d'ensenyants i mestres en exercici en la formació inicial del professorat. En una investigació citada per Pendry (1998) sobre la formació inicial de professors d'història, Booth va arribar a la conclusió

que la formació d'uns professionals crítics i reflexius sols es pot aconseguir si els mestres de les escoles assumeixen una actitud de col·laboració amb la formació dels futurs ensenyants. Segons aquest autor, per aconseguir el desenvolupament professional dels futurs docents i capacitar-los per a la valoració crítica i reflexiva de la pràctica és fonamental la col·laboració dels mestres. Per això proposa acabar amb la divisió entre teoria i pràctica implicant professors d'universitat i professors tutors en un mateix objectiu comú: la formació de professors crítics i reflexius.

La influència dels mestres tutors de les escoles pot ser molt gran en els estudiants de formació inicial i pot servir per reforçar les seves concepcions prèvies o per canviar-les tal com han demostrat diferents investigacions.

Altres recerques assenyalades per Huberman *et al.* (2000) destaquen la gran importància de la interacció entre els estudiants de formació inicial, els mestres i els professors d'universitat. Les relacions entre la universitat i les escoles de pràctiques també les han analitzat McFadyen i Beth (1998). En el seu treball recullen les opinions d'una sèrie de mestres tutors de pràctiques que valoren positivament la presència d'estudiants de formació inicial a les seves classes. Segons aquests mestres, tenir aquests alumnes a les seves aules els dóna més feina, però valoren molt positivament la seva presència perquè aporten idees noves, i un gran entusiasme per aprendre com ensenyar. Pel que fa a la seva relació amb els professors universitaris es queixen de la manca de temps per totes dues parts per poder tirar endavant una bona col·laboració entre totes dues institucions.

Com ha assenyalat Pagès (2000a), calen més investigacions sobre la naturalesa de les relacions escola i universitat, ja que la col·laboració dels centres escolars és fonamental per a la formació inicial dels futurs ensenyants.

El plantejament de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica comporta una gran interacció entre la universitat i l'escola i els mestres hi tenen un paper fonamental ja que sense la seva col·laboració mai no

s'hagués pogut iniciar aquesta experiència. Amb ella es pretén abandonar la idea de situar únicament la teoria en el terreny universitari i la pràctica exclusivament a l'escola ja que és absolutament necessari, com han demostrat totes les investigacions fetes en aquest àmbit que la universitat i l'escola cooperin en la formació inicial del professorat.

En el nostre model no es dona, en general, una falta de coherència entre la teoria treballada a la facultat i la pràctica educativa. Els alumnes de formació inicial no observen grans diferències entre les concepcions dels mestres de les escoles sobre l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials i les concepcions dels professors de didàctica de la universitat. Això és degut, evidentment, a la selecció de les escoles i dels mestres participants en l'experiència i a l'existència d'una gran comunicació i d'un treball continu entre els mestres i els professors formadors.

En la meva investigació intentaré analitzar la relació que s'estableix entre la universitat i l'escola en l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica i entre els professors de la universitat i els mestres tutors.

Capítol III

Metodologia de la recerca

En el moment de seleccionar la metodologia de la recerca he tingut presents els seus objectius, els referents epistemològics i les característiques de la realitat específica en què es produeix l'acció investigadora. Tots aquests components han determinat l'adopció d'una metodologia bàsicament interpretativa i qualitativa, que m'ha semblat la més adequada per assolir els objectius exposats en el primer capítol.

Actualment les diferents formes de investigació no es distingeixen pel mètode ni pels instruments utilitzats, ja que diversos tipus d'investigacions utilitzen recursos semblants, sinó que són bàsicament els objectius de la pròpia recerca els que diferencien uns enfocaments més pràctics o més crítics (Carr i Kemmis: 1988).

La present investigació es pot qualificar com un estudi de cas, ja que pretén descriure i interpretar una realitat educativa concreta: l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica en la seva globalitat (enfocament holístic). Però, aquesta recerca vol anar més lluny de la simple comprensió i interpretació de la realitat educativa analitzada, ja que pretén millorar-la i, d'aquesta manera, millorar també la formació inicial dels mestres en didàctica de les ciències socials. Per tant, aquest objectiu permet relacionar la meua investigació amb el model crític.

1. Investigació i educació: diferents tendències en el camp de la investigació educativa

Aquesta recerca s'inclou en el camp de la investigació educativa, que és evidentment un camp molt ampli i en evolució constant. Com han assenyalat molts autors, investigar en el camp educatiu comporta molts problemes atesa la complexitat del procés educatiu, la gran quantitat de variables que hi intervenen i l'elevat nombre d'interaccions que es produeixen.

La investigació educativa, entesa com una investigació aplicada, està condicionada per una finalitat prioritària, que és la de recolzar els processos de reflexió i crítica per tractar de millorar la qualitat dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge (Torres, 1988). Aquest propòsit de servir a la millora dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge i al perfeccionament del professorat implicat connecta també amb la idea del professor-investigador que ha d'adoptar una postura d'indagació permanent sobre la seva pràctica.

Seguint aquests paràmetres, es pot afirmar que la investigació es converteix en un recurs formatiu dels professors ja que permet descobrir problemes o plantejar qüestions que d'altra manera segurament no haurien sorgit.

Actualment, en el camp de la recerca educativa la majoria d'autors consultats (Pérez Serrano: 1994; Rincón: 1995; Martínez Mediano: 1996; Arnal: 1997; i Imbernón: 2002) distingeixen a priori tres grans tendències que reben diverses denominacions:

1. La *racionalista* o *positivista*, coneguda també com empíricoanalítica, reproductiva o quantitativa, ja que es caracteritza per la utilització de mètodes i tècniques que produeixen un gran nombre de dades quantitatives. Aquestes permeten descriure, explicar, generalitzar i predir a través de procediments hipotètico-deductius. En aquestes investigacions s'intenta eliminar qualsevol influència subjectiva en els

temes estudiats i es busquen lleis universals explicatives de la conducta humana.

2. La *interpretativa*, anomenada també cultural, naturalista, hermenèutica, qualitativa o etnogràfica, que busca bàsicament comprendre una realitat educativa concreta. Al contrari que el corrent racionalista, no pretén la generalització ni la formulació de lleis universals.
3. La *crítica*, denominada per alguns autors sociocrítica, participativa, democràtica, orientada a l'acció, o reestructora que recull les aportacions de Freire i Habermas, entre altres. Aquesta línia investigadora també parteix d'una perspectiva interpretativa de la realitat però va més enllà ja que busca comprendre per canviar i transformar. Tal com assenyala Imbernón (2002), les característiques més importants d'aquest enfocament són: la transformació de les pràctiques educatives i el compromís social en la construcció del coneixement.

Avui dia, a més d'aquestes grans tendències, també trobem altres modalitats d'investigació. En el meu treball només faré referència a la investigació-acció i a la investigació avaluativa ja que algunes de les seves característiques es poden relacionar amb la meua recerca.

- *La investigació-acció*. Diferents autors la inclouen dins el model crític, altres prefereixen situar-la a part ja que en realitat no tota la investigació-acció es pot ubicar en la tendència crítica. Davant aquesta problemàtica, he optat per no col·locar-la en el grup crític i destinar un apartat d'aquest capítol únicament a la investigació-acció, encara que sóc conscient que tenen molts punts en comú.
- *La investigació avaluativa*. Aquest tipus d'investigació ha anat guanyant terreny en els últims anys en el món educatiu. Alguns autors la

relacionen amb la tendència interpretativa i qualitativa, ja que comparteixen objectius i mètodes semblants. Davant el dubte, he preferit, igualment que en el cas de la investigació-acció, situar-la en un bloc a part.

- Les diferents tendències en el camp de la investigació educativa i la meua recerca

A partir de totes aquestes tendències la meua recerca, plantejada a l'entorn de la formació inicial dels mestres en didàctica de les ciències socials, es pot situar en el marc d'una perspectiva interpretativa, ja que pretén entendre una realitat educativa concreta, però al mateix temps es pot relacionar també amb la perspectiva crítica, ja que busca comprendre aquesta realitat educativa per millorar-la.

Diferents autors, com ara Grundy (1991) i Imbernón (2002), pensen que aquests dos enfocaments són perfectament compatibles ja que les metodologies a seguir poden ser les mateixes. El que varia més entre ells són les finalitats, ja que la tendència crítica busca sempre la transformació de la pràctica i la implicació de la investigació dintre un context educatiu i social concret.

En el procés de la meua recerca analitzo el model de l'assignatura Ciències Socials i la meua Didàctica; per tant, en el fons, també l'estic avaluant. Per això he cregut convenient reflexionar fins a quin punt el meu treball es pot considerar també com una investigació avaluativa.

2. La investigació interpretativa

Dintre el terme d'investigació interpretativa s'engloben diferents tendències. Per a Carr i Kemmis: "La noció de ciència social interpretativa és un terme genèric que comprèn varietat de postures" (1988:102). Segons Wittrock (1989), tots aquests enfocaments d'investigació denominats de forma tan diversa com

etnogràfic, qualitatiu, estudi de cas, fenomenologic, interpretatiu... són lleugerament diferents, però guarden molta relació entre ells.

La majoria d'autors consultats, com per exemple Angulo (1990), Arnal (1997) i Imbernón (2002), prefereixen utilitzar el terme d'investigació interpretativa per a tot aquest conjunt de tendències; en canvi, d'altres opten per la terminologia d'investigació etnogràfica, com Goetz i Lecompte (1988). Seguint Angulo (1990) i Imbernón (2002), he optat per la denominació interpretativa per diferents motius:

- És un terme molt ampli i, en conseqüència, és més inclusiu que molts dels altres.
- Fa referència a l'aspecte clau de la semblança entre els diferents enfocaments.
- Els individus són agents actius en la construcció de la realitat en què es troben.

En la tendència interpretativa incideixen bàsicament tres corrents filosòfics (Arnal: 1997): l'idealisme continental en el qual destaca Dilthey, la fenomenologia, on podem citar Husserl i la filosofia crítica, desenvolupada a l'Escola de Frankfurt, de la qual Habermas és un dels seus representants més importants.

En uns primers moments, la investigació interpretativa va estar molt directament relacionada amb el model humanista ja que la perspectiva interpretativa percep la vida social com la creativitat compartida dels individus i el món social com una realitat canviant, mudable i dinàmica. Per aquest model, a més, la naturalesa del coneixement educatiu no és objectiva, sino subjectiva, és individual i personal. No és neutra i és fruit d'un context social determinat.

Per a Arnal (1997), la investigació qualitativa es pot considerar com un procés actiu, sistemàtic i rigorós d'indagació dirigida, en el qual es prenen decisions sobre el que és investigable mentre s'està en el camp objecte d'estudi. En una recerca d'aquest tipus l'investigador no descobreix, sinó que construeix el coneixement (Stake: 1988).

Inspirant-se en Cook i Reichardt, Imbermon (2002) estableix les diferències més importants entre la investigació interpretativa, centrada en el coneixement i la reflexió i la investigació positivista o racionalista, amb una metodologia quantitativa o experimental que vol acostar-se al model tècnic de coneixement científic de les ciències naturals.

Model interpretatiu	Model positivista
- Utilització d'instruments qualitius de recollida d'informació.	- Utilització d'instruments quantitius de recollida d'informació.
- Fenomenologisme i <i>verstehen</i> (comprensió): interessat a comprendre la conducta humana des del propi marc de referència de qui actua.	- Positivisme lògic: busca els fets o les causes dels fenòmens socials, donant poca atenció als estats subjectius dels individus.
- Observació naturalista i sense control.	- Mediació controlada.
- Subjectiu.	- Objectiu.
- Pròxim a les dades: perspectiva des de dins.	- Al marge de les dades: perspectiva des de fora.
- Fonamentat en la realitat, orientat als descobriments, exploratori, expansionista, descriptiu i inductiu.	- No fonamentat en la realitat, orientat a la comprovació, confirmatori, reduccionista, inferencial i hipotètic deductiu.
- Orientat al procés.	- Orientat al resultat.
- Vàlid: dades reals, riques i profundes.	- Fiable: dades sòlides i repetibles.
- No generalitzable: estudis de casos aïllats.	- Generalitzable: estudis de casos múltiples.
- Holista.	- Particularista.
- Assumeix una realitat dinàmica.	- Assumeix una realitat estàtica.

(Imbernón, 2002:25)

Aquestes dues línies d'investigació han coexistit i coexisteixen en el temps i han orientat l'anàlisi de la investigació educativa en diferents direccions. Per a alguns autors representen dues tendències oposades; en canvi, per a altres com per exemple Pérez Serrano (1998) i Imbernón (2002), aquestes dues vies no són en principi excloents. Per a Imbernón (2002), els termes quantitatiu i qualitatiu es refereixen sobretot als procediments metodològics d'obtenció i tractament de les dades. Segons ell, és molt probable que el segle XXI sigui testimoni d'una substancial aproximació entre ambdues perspectives, aproximació ja iniciada en la dècada dels vuitanta del segle passat.

Seguint les característiques citades per Imbernón (2002), la meua recerca s'inclou perfectament dins el model interpretatiu ja que, entre altres coses, utilitza instruments qualitatius i s'interessa per comprendre una realitat educativa concreta i dinàmica en tota la seva complexitat. Aquest dinamisme comporta, a més, que el disseny d'una recerca interpretativa no sigui una proposta tancada sinó que es vagi configurant a mesura que s'obtingui la informació.

Com explica Arnal (1997), els investigadors d'orientació interpretativa se centren més en la descripció i la comprensió d'allò que és únic i particular del subjecte que no pas en el que és generalitzable. La perspectiva interpretativa constitueix, segons Imbernón (2002), un intercanvi dinàmic entre la teoria, els conceptes i les dades amb retroinformació i modificacions constants de la teoria i dels conceptes, a partir de les dades obtingudes. Es pretén descobrir i entendre la teoria i la pràctica educativa més que no pas explicar-la. Aquest tipus d'investigació aplicada a l'educació i a la formació permetrà, segons aquest autor, avançar en una millora de la relació entre la teoria i la pràctica educatives.

Per a Miles i Huberman (1994), en una recerca de tipus interpretatiu l'investigador intenta capturar les dades sobre les percepcions dels actors des de dins, a través d'un procés de profunda atenció, de comprensió empàtica i de suspensió o ruptura de les preconcepcions sobre els tòpics objecte de discussió. La interacció entre investigador i realitat, subjecte i objecte d'estudi, esdevé una

condició indispensable, sense la qual no es pot pretendre arribar a comprendre els problemes.

La perspectiva interpretativa, tal com assenyala Erickson (1989), exigeix a l'investigador que sigui especialment acurat i reflexiu en el moment de descriure els fets quotidians de la realitat educativa analitzada i intentar identificar el significat de les accions des dels diversos punts de vista dels mateixos actors. Aquesta implicació de l'investigador en la realitat educativa estudiada ha estat una de les principals crítiques a aquest model d'investigació i, per tant, s'han hagut de buscar criteris de credibilitat per donar més validesa als resultats d'aquest tipus de treballs.

En una investigació interpretativa també és necessari que hi hagi una important recollida de dades i que es combinin diversos instruments (entrevistes, observacions...). D'aquesta forma es poden comparar i contrastar les diverses reconstruccions de la realitat, tant les que són elaborades pels mateixos actors com les que sorgeixen de l'investigador.

L'anàlisi de totes aquestes dades ha de ser tractada des d'una perspectiva inductiva ja que es parteix de casos i fets particulars i concrets, i a partir d'ells es busca una comprensió global de les situacions que s'estudien.

➤ La investigació interpretativa i la meua recerca

El meu treball es pot situar perfectament dintre la perspectiva interpretativa: utilització d'instruments qualitius per la recollida de les dades, observació des de dins de la realitat analitzada, orientat al procés i no tant als resultats... La meua investigació, igual que les altres recerques interpretatives, no busca l'objectivitat, la quantificació ni la generalització, sinó que s'interessa més per la comprensió i la interpretació de la realitat en la seva globalitat. La selecció de la mostra no té tampoc el propòsit de buscar la representativitat.

Per tant, aquesta recerca no aspira a establir principis o lleis, sinó que bàsicament pretén comprendre la complexitat i els significats dels processos educatius dels meus estudiants de formació inicial tant a les aules de la universitat com a les escoles d'educació primària.

En les investigacions interpretatives les persones acostumen a ser una de les principals fonts d'informació per als investigadors. En el meu cas, els mestres tutors de les aules on s'experimentaran les unitats didàctiques i els meus estudiants de formació inicial del professorat seran la principal font d'informació juntament amb les meves observacions.

La meva recerca es pot qualificar també de multimetodològica, ja que la recollida de dades ha estat intensa i he utilitzat diversos instruments (entrevistes, qüestionaris, observacions...) per poder comparar i contrastar les informacions procedents dels mestres tutors de les escoles, dels estudiants de formació inicial i de les meves pròpies observacions.

2.1. L'estudi de cas: un exemple d'investigació interpretativa

Alguns autors distingeixen dintre la investigació interpretativa diferents modalitats, una en seria l'estudi de cas, que es considera com una variant de la investigació etnogràfica. En els darrers anys en el camp de la investigació educativa l'enfocament etnogràfic ha anat guanyant terreny ja que també ha augmentat l'interès dels investigadors per voler comprendre, des de la participació, el que passa a les aules per intentar avançar en la resolució de problemes escolars específics i en la comprensió d'aspectes que incideixen directament en els resultats dels processos educatius.

L'estudi de cas s'ha utilitzat en diferents investigacions sobre la formació inicial dels mestres de l'Estat espanyol (González Sanmamed, 1994 i Fuentes, 1995) i també en altres recerques portades a terme dintre el programa de doctorat de

Didàctica de les Ciències Socials de la UAB (Riera, 1997 i 2004; Llobet, 1998; i Bravo, 2002).

a) Definició de l'estudi de cas

L'estudi de cas és, segons paraules de Walker, "l'examen d'un exemple en acció" (1989:45). Per a Marcelo *et al.* (1991), aquests tres termes citats per Walker defineixen perfectament les principals característiques de qualsevol estudi de cas. Per tant, segons Marcelo *et al.* (1991: 13), un estudi de cas és:

- Un *examen*, en tant que s'examina una realitat educativa amb l'objectiu de comprendre-la, i serà aquesta necessitat de comprensió la que determinarà les estratègies i les tècniques a seguir.
- Un *exemple* i constitueix una unitat d'estudi individual que presenta una estabilitat interna en el seu origen i la seva evolució.
- Una *acció*, i aquest terme significa que és una realitat dinàmica i en evolució.

Per a Merriam (1990), els trets essencials que caracteritzen un estudi de cas són els següents:

- *Particularista*. Estudia una situació, esdeveniment o context particular.
- *Descriptiu*. Un estudi de cas fa una descripció rica, completa, qualitativa i densa de la realitat objecte d'estudi.
- *Heurístic*. Ajuda a comprendre el fet estudiat.
- *Inductiu*. Generalment es basa en el raonament inductiu.

Dins la modalitat d'estudi de cas també podem trobar diferents tendències, però totes tenen en comú l'interès per la investigació sobre un únic exemple que pot ser una persona, una organització, un programa d'ensenyament, una escola...

l'única exigència és que tingui una delimitació natural o social que li doni entitat (Stake: 1988 i Rodríguez *et al*: 1996). L'investigador analitza un exemple concret, en un ambient i en un temps únics i, per tant, els resultats mai es podran repetir però sí que es podran comparar amb descripcions d'altres contextos semblants.

L'estudi de cas pot permetre en algunes ocasions afinar una teoria, suggerir hipòtesis per a altres investigacions o permetre descobrir implicacions que poden ser extrapolables a altres situacions. L'objectiu d'un estudi de cas no és generar teoria, sinó l'explicació, comprensió i interpretació d'una determinada realitat. Estudiar un cas implica acceptar la seva particularitat i interpretar-la en relació amb el context en el qual es desenvolupa.

Per a Arnal (1994), un estudi de cas no es pot catalogar com a hipotètic, ja que està analitzant un fet que està succeint en la realitat i, per això, és particular i innegable; és holístic perquè vol donar una visió global i demana la participació de tots els implicats (investigador i investigats). Interessa conèixer la visió de cada persona, les seves percepcions i també els canvis experimentats amb el pas del temps.

b) Les fases d'un estudi de cas

Diferents autors com a Arnal (1994) i Pérez Serrano (1998), estableixen diversos passos a seguir en qualsevol estudi de cas:

- 1) *Exploració i reconeixement*. S'analitzen els llocs, les situacions i els subjectes que s'observaran...
- 2) *Selecció*. Se seleccionen els aspectes i les persones a analitzar, les estratègies a seguir, la durada de l'estudi...
- 3) *Recollida de dades*, que comporta a continuació l'anàlisi i la seva interpretació.

Un estudi de cas requereix aplicar diversos instruments durant la investigació. Segons Martínez Bonafé (1988), l'entrevista més o menys estructurada, l'observació participant o no participant i les notes de camp, formarien part de la metodologia de qualsevol estudi de cas.

c) Tipologies de l'estudi de cas

Hi ha diferents tipologies d'estudis de casos i la seva classificació depèn dels criteris que s'utilitzin (Guba i Lincoln, 1983; Goetz i LeCompte, 1988; Yin, 1989; i Mercant, 1990). Goetz i LeCompte (1988) defineixen cinc classes diferents d'estudi de cas en funció de la mostra i la selecció. Yin (1989) estableix quatre tipus d'estudis de cas: *descriptius*, *exploratoris*, *avaluatius* i *explicatius*.

Merriam (1988 i 1990), en funció dels resultats finals, classifica els estudis de cas en tres grups:

- *Descriptius*. Amb poca fonamentació teòrica. No es guien per hipòtesis prèvies i bàsicament aporten informació.
- *Interpretatius*. Utilitzen l'anàlisi inductiva. Reuneixen informació sobre un cas a fi de comprendre'l.
- *Avaluatius*. Implica descripció, explicació i judici.

➤ L'estudi de cas i la meua recerca

Totes les característiques citades per Walker (1989), Merriam (1990) o Marcelo *et al.* (1991) es poden trobar en la meua recerca ja que és l'anàlisi d'una realitat educativa des de la seva globalitat, és un exemple concret i és una acció ja que la realitat estudiada és dinàmica i en evolució constant.

La meua investigació es pot definir perfectament com un estudi de cas ja que estudia i pretén comprendre una realitat educativa concreta, encara que sigui una realitat molt complexa ja que una part es desenvolupa a les aules de la universitat i una altra, a les escoles de primària. Compta, a més, amb una important participació de tots els seus protagonistes: estudiants de formació inicial del professorat, alumnes de primària, mestres en exercici i professors formadors.

Seguint les diferents tipologies establertes, el meu treball es pot definir, segons Yin (1989), com *explicatiu*, ja que pretén explicar una realitat educativa en tota la seva complexitat i *avaluatiu* perquè també intenta avaluar els problemes detectats. Es pot considerar, a més, com un d'estudi de cas únic, perquè s'analitza solament una realitat: la meua pràctica educativa en una assignatura determinada i en un grup classe concret.

A partir de la classificació de Merriam (1990), el meu estudi de cas es pot considerar com a interpretatiu, perquè vol comprendre la realitat analitzada i també com a avaluatiu perquè pretén anar més enllà de la simple comprensió i interpretació.

En el meu treball he seguit, a més, les diferents fases assenyalades per Arnal (1994) i Pérez Serrano (1998): en un primer moment ha existit una etapa d'exploració, reconeixement i selecció dels aspectes i les persones a analitzar, les estratègies a seguir, els instruments a utilitzar... una fase de recollida de dades i finalment l'anàlisi i la seva interpretació.

3. La investigació crítica

L'enfocament crític és el més recent. Molts autors com ara Grundy (1991) pensen que aquesta perspectiva és incompatible amb la perspectiva positivista i quantitativa, però, en canvi, comparteix aspectes metodològics amb la

interpretativa. Per a Grundy (1991), la diferència més important entre la tendència interpretativa i la crítica rau en la forma de "percebre i actuar en el món". Segons Imbernón (2002), aquestes dues perspectives es diferencien bàsicament en la implicació dels participants i en la relació que tenen amb la transformació de la pràctica, amb el context socio-econòmic i amb la mateixa finalitat de la investigació. Per a aquest autor, el concepte fonamental del model crític és el de *transformació*.

Escudero (1990) defineix els eixos teòrics més importants de la investigació educativa crítica:

- La incorporació de criteris ideològics, històrics i valoratius en els processos de construcció del coneixement i, en conseqüència, una relació i un compromís explícit amb propòsits d'alliberació i emancipació dels subjectes.
- Una visió participativa i holística del coneixement.
- El supòsit de la subjectivitat crítica.
- La idea del coneixement *en i per a l'acció*, en contrast amb altres tendències que treballen amb la idea del coneixement *en i per a la reflexió*.

El mateix autor (Escudero: 1990) afegeix altres aspectes que ajuden a definir més aquesta tendència investigadora:

- La visió global i dialèctica de la realitat educativa.
- La visió democràtica del coneixement i dels processos de la seva elaboració.
- L'articulació i l'organització de la investigació *en la pràctica i des de la pràctica*.

- El compromís de la investigació amb la transformació de la realitat des d'una dinàmica alliberadora i emancipadora dels individus implicats en ella.

L'enfocament crític busca (Imbernón: 2002) que l'investigador i els participants assumeixen una comprensió globalitzada dels processos educatius en els quals estan implicats. Conèixer és comprendre, i comprendre és, segons Habermas (1990), el primer pas de l'emancipació, suposa la caiguda de les barreres ideològiques que impedeixen la comunicació lliure i la possibilitat d'un consens racional.

➤ La investigació crítica i la meva recerca

Moltes característiques de l'enfocament crític es poden relacionar perfectament amb la meva recerca que no busca únicament comprendre una realitat educativa, sino que la vol entendre per poder-la transformar i millorar. Actualment les diferents tendències en investigació educativa no es distingeixen pel mètode ni pels instruments utilitzats, ja que moltes comparteixen recursos semblants i són els seus objectius i el perquè de les seves finalitats allò que diferencien uns enfocaments més pràctics o més crítics (Carr i Kemmis: 1988)

Un dels objectius de la meva recerca és intentar millorar la formació inicial dels mestres en didàctica de les ciències socials, a través de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica, basada en la concepció crítica de la ciència i de les ciències socials. És important que els futurs mestres considerin que ja no és suficient per als nens arribar a saber com són les coses, com es distribueixen en l'espai, com van passar en el temps o per què són així; cal que descobreixin la intencionalitat dels fets i plantegin possibles alternatives, la qual cosa implica acceptar el conflicte i propiciar l'argumentació entre diverses opcions. L'interès per trobar polítiques alternatives permet donar a l'alumne un paper actiu, una visió de futur i desenvolupar una actitud de compromís social i polític. Aquest compromís exigeix participació, l'escola ha de formar per poder prendre part de

manera activa en la vida acadèmica, en el món del treball, en les decisions de la comunitat i, en definitiva, en la vida política (Benejam: 1997).

Perquè tot això sigui possible el paper del mestre és fonamental i, en conseqüència, la seva formació inicial en didàctica de les ciències socials esdevé primordial. Cal formar mestres capaços, conjuntament amb la comunitat, de fer pràctiques de transformació social i educativa en benefici de la llibertat dels individus (Habermas, 1990).

4. La investigació-acció

La investigació-acció se situa majoritàriament dintre la tendència crítica, encara que també existeixen experiències d'investigació-acció més tècniques, que tenen únicament un caràcter explicatiu o purament descriptiu. Per aquest motiu he decidit no incloure-la dintre la investigació crítica i situar-la en un apartat propi, ja que la investigació-acció pot ser crítica o simplement descriptiva.

La major part dels autors atribueixen l'origen de la investigació-acció als estudis fets pel psicòleg Lewin (1946) que va ser el primer a utilitzar l'expressió *Action Research*. Segons ell (Imbernón 2002) la investigació-acció demanava tres requisits:

- Havia de fer-se en col·laboració amb els subjectes estudiats (*participació*).
- No s'havia d'efectuar al laboratori (*democràcia*).
- Abans i després del seu desenvolupament calia constatar les actituds i els comportaments dels individus (*canvi individual i social*).

Aquestes tres condicions impliquen que la investigació-acció ha de tenir un caràcter participatiu, un impuls democràtic i una contribució simultània al canvi social.

Elliot (1990), un dels grans autors de la investigació-acció, la defineix com l'estudi d'una situació social amb la finalitat de millorar la qualitat de l'acció. És una forma de treballar que uneix la teoria i la pràctica en un tot. S'investiga a partir de la pràctica educativa quotidiana i això significa que la reflexió i l'acció estan totalment relacionades. Per a Carr i Kemmis (1988), la investigació-acció és una *reconceptualització* profunda de la relació entre teoria i pràctica educativa.

A partir d'Elliot (1990), Blández (1996) i Pérez Serrano (1990 i 1994) les característiques més importants de la investigació-acció serien:

- La teoria i la pràctica mantenen una constant relació dialèctica, ja que la reflexió teòrica intenta articular-se, generar-se i organitzar-se en la pràctica i des de la pràctica. La investigació-acció no utilitza la teoria per justificar la pràctica, ni considera la pràctica com la teoria aplicada. Es tracta, més aviat d'una relació recíproca en la qual teoria i pràctica s'informen entre si i són mútuament independents.
- L'investigador, que acostuma ser el mateix professor, explicita el seu posicionament ideològic i ha de justificar les seves accions i decisions.
- És un mètode flexible, ja que el procés no és lineal, sinó que es va negociant amb els implicats en l'acció educativa.

La investigació-acció és un procés participatiu i dinàmic que demana una autoreflexió constant, ja que cal planificar, actuar, observar i reflexionar pràcticament alhora. Per a Imbernón (2002), la investigació-acció pot ser un important procediment per a la formació del professorat gràcies a l'acció cooperativa que implica, i al treball en equip, mitjançant el qual el professorat

orienta, corregeix i avalua els seus problemes i pren decisions per millorar, analitzar o qüestionar la pràctica educativa.

Segons Sandín (2003), la finalitat essencial de la investigació-acció no és l'acumulació de coneixements sobre l'ensenyament o la comprensió d'una realitat educativa concreta, sinó, fonamentalment, aportar informació que orienti la presa de decisions i els processos de canvi per a la millora. Segons aquest autor, l'objectiu prioritari de la investigació-acció consisteix a millorar la pràctica en lloc de generar coneixements.

Avui dia es trobem dues grans tendències en l'investigació acció: una basada en el model *lewian* i l'altra denominada *escola anglesa* (Imbernón, 2002). La línia lewiana es basa en els objectius de la investigació, mentre que l'escola anglesa parteix de les teories d'Habermas i estableix tres modalitats:

1. La investigació-acció tècnica.
2. La investigació-acció pràctica.
3. La investigació-acció crítica i emancipadora.

➤ La investigació-acció i la meua recerca

Algunes de les característiques del meu treball permeten relacionar-lo també amb la investigació-acció. Aquesta recerca, igual que altres investigació-acció, és un procés participatiu i dinàmic que comporta una autoreflexió constant i que té com a finalitat transformar, canviar i millorar la qualitat de l'acció, en el meu cas la formació inicial dels mestres de primària en didàctica de les ciències socials.

No crec, però, que la present recerca és pugui qualificar com una autèntica investigació-acció ja que presenta algunes diferències, especialment pel que fa a la relació teoria-pràctica. Una investigació-acció no acostuma a utilitzar la teoria per justificar la pràctica, ni considera la pràctica com teoria aplicada.

Penso que en el meu treball la teoria té un paper diferent i més rellevant que en una investigació-acció.

De les tres tendències actuals d'investigació-acció assenyalades per Imbernón (2002) la que està més directament relacionada amb la meua recerca, per les seves característiques i finalitats, és la denominada investigació-acció crítica i emancipadora, que és la més propera a la investigació crítica.

4.1. La investigació-acció crítica i emancipadora

Aquest model d'investigació-acció es pot incloure perfectament dins la tendència crítica i moltes de les seves característiques coincideixen amb les explicades anteriorment a l'apartat dedicat a la investigació crítica. Carr i Kemmis (1988) van definir la investigació-acció com una ciència educativa crítica. Segons ells:

"[...] Al contrari que la investigació interpretativa, que té com objectiu la comprensió del significat del passat per al present, la investigació-acció pretén transformar el present per produir un futur diferent. La investigació-acció es deliberadament activista".

(Carr i Kemmis, 1988:183).

Kemmis (1999) defineix la investigació-acció crítica i emancipadora com una forma d'investigació participativa ja que acostuma a estar feta per persones que treballen en educació en les seves pròpies pràctiques educatives i autoreflexiva adoptada pels participants en accions educatives amb el fi de millorar la racionalitat, la justícia i el grau de satisfacció de: a) les seves pròpies pràctiques socials i educatives, b) la comprensió d'aquestes pràctiques, i c) les institucions i situacions en què s'efectuen aquestes pràctiques.

La investigació-acció emancipadora és, segons Kemmis (1999), concretament crítica, en el sentit que involucra els participants en la reflexió crítica sobre pràctiques concretes i reals i és participativa en el sentit que els mateixos actors s'involucren en l'autoreflexió crítica.

➤ La investigació-acció crítica i emancipadora i la meva recerca

La majoria de característiques assenyalades per Kemmis (1999) es relacionen perfectament amb la investigació crítica i s'ajusten als objectius de la meva recerca iniciada no únicament amb la finalitat de comprendre les meves pràctiques educatives sinó també amb l'objectiu de millorar-les i, d'aquesta manera, millorar també la formació inicial dels mestres en ciències socials.

El plantejament de la meva investigació involucra els participants, mestres en exercici, estudiants de formació inicial i professora de didàctica en una reflexió crítica sobre unes pràctiques concretes i reals i és participativa en el sentit que els mateixos actors s'involucren en autoreflexió crítica en el context de la formació inicial del professorat.

5. L'avaluació qualitativa: investigació o avaluació?

L'avaluació té una presència relativament recent en el camp de la investigació educativa. En un primer moment els seus objectius se centraven bàsicament en l'avaluació dels aprenentatges i en l'obtenció i l'anàlisi de mesures quantificables. Durant les dècades dels 70 i 80 i sota la perspectiva qualitativa s'han desenvolupat diversos models d'avaluació que tenen en compte no només l'alumnat i el seu rendiment sinó tots els factors que incideixen en un programa educatiu: professorat, centres, continguts, processos d'aprenentatge...

Molts autors com ara Santos Guerra (1993), Jiménez (1999) i Tejada (1999) entenen l'avaluació de programes com una part integrant i com un procés de diàleg en el qual es troben implicats tots els participants. En el seu treball, Tejada (1999) arriba a concretar els trets fonamentals que defineixen una avaluació qualitativa:

- És un procés sistemàtic de recollida de informació que ha de comportar un plantejament obert i flexible d'instruments, tècniques i mètodes...
- Implica un judici de valor, i és la valoració la que es converteix en la funció bàsica de l'avaluador que no es limita a la recollida sistemàtica d'informació.
- Està orientada cap a la presa de decisions, les quals han de estar dirigides cap a la millora de la pràctica. En aquest sentit, doncs, l'avaluació ha de ser considerada com un mitjà i no com una finalitat en si mateixa.

Des d'aquesta orientació l'avaluació d'un programa educatiu no s'entén com una tècnica aplicada al final, sinó com un procés paral·lel que en permet comprendre el desenvolupament i millorar-ne les condicions d'aplicació amb la finalitat d'aconseguir guanyar en qualitat. Tal com assenyala Santos Guerra (1993), tota avaluació qualitativa ha d'estar encaminada cap a la millora del programa analitzat, s'ha d'interrogar pel seu valor educatiu, ha de facilitar la comprensió del que succeeix en el seu si i ha de provocar la reflexió i el debat entre les persones que hi estan implicades.

Tot això demana la utilització d'instruments variats que permetin conèixer la riquesa i la diversitat d'interrelacions que tenen lloc en tota situació educativa, recollint valoracions, idees i interpretacions dels protagonistes i observant directament la realitat. L'avaluació qualitativa ha incorporat el conjunt de tècniques, orientacions i pressupòsits de la metodologia etnogràfica i de la investigació de camp. Aquest tipus d'avaluació demana una metodologia

sensible a les diferències, al canvi, als esdeveniments imprevistos... i una observació oberta i flexible de la realitat educativa analitzada.

A partir de totes aquestes premisses diferents autors s'han preguntat si avaluar també era investigar i han volgut diferenciar tots dos processos malgrat la dificultat que això comporta ja que ambdós comparteixen alguns objectius i les mateixes tècniques metodològiques. Per a Jiménez (1999), avaluar no és investigar, encara que comparteixin metodologies i instruments. Segons ell, una simple avaluació no té el rigor científic ni les mateixes finalitats que una investigació.

Gairín (1990) distingeix també entre avaluació i investigació educativa. Per a aquest autor, una investigació busca obtenir conclusions i conèixer la naturalesa de les relacions existents entre variables amb vista a l'extrapolació i a la generalització dels resultats, mentre que l'avaluació s'orienta més cap a les decisions i a la millor comprensió dels fets educatius particulars amb la finalitat de guiar adequadament les actuacions dels que hi són implicats.

Martínez Mediano (1996) i Santos Guerra (1999) estableixen diferències entre investigació i avaluació especialment pel que fa a les motivacions, objectius i criteris de generalització.

Malgrat tots aquests elements, actualment és difícil afirmar si una avaluació es pot considerar o no com una investigació. Per a alguns autors (Martínez Mediano: 1996), tota avaluació, realitzada de forma sistemàtica, pot ser també considerada com una investigació si reuneix entre altres una sèrie de característiques:

- El coneixement que genera va encaminat a la millora de la pràctica.
- Aportació de dades, fets i altres elements de judici que facin possible la presa de decisions i l'elaboració d'hipòtesis.
- Es preocupa per la generació de teories.

➤ La investigació avaluativa i la meva recerca

El meu treball pretén, entre altres objectius, analitzar i avaluar el model d'una assignatura a partir d'un procés sistemàtic de recollida de dades i d'anàlisi d'informació. En aquest sentit es pot considerar com una recerca avaluativa ja que comparteix una sèrie d'aspectes amb aquest tipus d'investigació:

- Volen comprendre una realitat educativa i millorar-ne la pràctica.
- Tenen una visió holística del fet educatiu.
- L'anàlisi es desenvolupa en condicions naturals o de camp i no sota condicions experimentals.
- La descripció i la interpretació preocupen més que la mesura i la predicció
- Els principals instruments utilitzats per a la recollida de dades són l'observació i l'entrevista.
- Es tenen en consideració les diferents interpretacions de les persones implicades en el programa.

Encara que la meva recerca comparteixi algunes característiques de les avaluacions qualitatives o de les investigacions avaluatives, no crec que es pugui qualificar simplement com un treball de caire avaluatiu ja que va més enllà del fet estrictament de l'avaluació. El mateix plantejament inicial de la recerca, els seus objectius i el fet que sigui una única persona la responsable de gestionar tot el procés la diferencien de qualsevol avaluació.

6. La credibilitat en les investigacions interpretatives

Qualsevol investigació necessita ser validada i encara més una investigació qualitativa i interpretativa en la qual l'investigador, en aquest cas jo mateixa, és una part implicada de la realitat educativa analitzada. Per tant, cal establir criteris reguladors que garanteixin el rigor metodològic, tant en el procés de recollida de dades com en la seva elaboració i la seva anàlisi.

La naturalesa flexible i dinàmica del disseny i desenvolupament dels estudis de caire interpretatiu o etnogràfic no ha de ser una causa per descuidar el control científic, sinó tot el contrari. Aquestes característiques ens obliguen, als investigadors que hem triat aquesta opció, a ser més rigorosos en els temes relatius a la selecció i utilització dels mètodes adequats i dels criteris que han de garantir i provar la credibilitat dels nostres treballs.

Els investigadors que treballen amb mostres o experiments poden seguir uns passos i establir una sèrie de premisses i controls perfectament seqüenciats i predeterminats des del moment que plantegen la recerca, i pel sol fet de respectar-los garanteixen la científicitat dels seus resultats. En canvi (Pérez Serrano, 1998), l'investigador que s'enfronta a un treball de caire interpretatiu no trobarà tan fàcilment una manera d'establir criteris que garanteixin la credibilitat científica de les seves indagacions. Això és conseqüència de la mateixa naturalesa de la investigació interpretativa que insisteix en la rellevància dels fets, davant el rigor i la validesa interna de l'enfocament racionalista.

L'establiment de la credibilitat científica en els models interpretatius no es pot separar del mateix procés d'investigació, i la investigació interpretativa té els seus propis criteris per establir el seu control de científicitat.

6.1. Els criteris de credibilitat de la investigació interpretativa

Els quatre criteris reguladors més citats són: veracitat, aplicabilitat, consistència i neutralitat. Per a Rincón *et al.* (1995) es poden definir amb els termes següents:

- El criteri de *veracitat* es refereix al grau de confiança que es pot dipositar en els resultats d'una investigació i en els procediments utilitzats en la seva realització.
- El criteri d'*aplicabilitat* busca determinar la rellevància i les possibilitats que les explicacions i interpretacions que resulten d'una investigació es puguin generalitzar o aplicar a altres contextos, a altres subjectes i a altres problemes d'investigació.
- La *consistència o estabilitat* és el grau en el qual els resultats d'una investigació tornaran a aparèixer en repetir-se l'estudi amb els mateixos subjectes o similars, i en el mateix context o similar.
- La *neutralitat o independència* de l'investigador pretén assegurar que els resultats de la investigació són producte dels subjectes analitzats i de la pròpia investigació, i no són fruit dels judicis, biaixos o interessos de l'investigador.

– Criteri de veracitat

El criteri de veracitat ha de garantir la credibilitat de tota investigació. Pérez Serrano (1994) afirma que la credibilitat d'una investigació qualitativa s'aconsegueix a través d'un treball llarg i prolongat que ha d'incloure diferents fases:

- a) Recollir les dades des de les fonts directes de forma sistemàtica.

- b) Establir un procés de reducció d'aquestes dades que permeti poder-les seleccionar, simplificar o transformar.
- c) Mostrar les dades de manera sintètica, a fi de poder extreure'n fàcilment conclusions i elaborar el possible pla d'acció.
- d) Verificar els resultats que s'obtinguin i reflexionar-hi per poder establir prioritats de cara a la pràctica.

Tota investigació demana evidentment un gran rigor en l'obtenció i l'elaboració de les dades. Ara bé, quan aquestes dades es basen en part en l'observació, la seva validesa ha estat molt criticada ja que depenen, en gran part, de la percepció de l'observador. Amb la finalitat de garantir-ne el màxim la credibilitat, Pérez Gómez (1997) i altres autors proposen contrastar les dades entre diversos observadors i seguir un mètode analític i inductiu alhora.

La cerca de la credibilitat en una investigació qualitativa i interpretativa implica fer, segons Guba i Lincoln (1983), comprovacions entre tots els participants, contrastant les dades amb els diferents membres dels grups ja que en aquest tipus de recerques les persones són la font principal de les dades.

– Criteri d'aplicabilitat

Aquest criteri, entès com la possibilitat que els resultats extrets de l'anàlisi d'una realitat educativa concreta es puguin aplicar a un altre context, és difícil de complir en una recerca qualitativa ja que cada cas és únic i particular.

Tenint en compte aquestes consideracions, alguns autors prefereixen parlar de *transferibilitat* dels resultats. Perquè aquesta operació sigui possible cal comprovar la similitud dels contextos, els elements que formen els eixos fonamentals per a la comprensió de cada un d'ells i els factors diferencials.

– Criteri de consistència

En les investigacions empírico-analítiques aquest criteri acostuma a denominar-se *fiabilitat*. Per a Rincón *et al.* (1995), un instrument de mesura és fiable si permet obtenir dades consistents quan s'aplica diferents vegades en circumstàncies similars. Ara bé, l'aplicació d'aquest criteri a una investigació qualitativa és molt difícil d'assolir ja que és pràcticament impossible repetir una experiència educativa en condicions similars i verificar si les dades obtingudes es mantenen estables.

Els investigadors positivistes parteixen del pressupòsit que els fenòmens investigats romanen estables. Dissenyen els seus estudis a partir d'una realitat estàtica i, per tant, es pot exigir que quan es repeteixi una investigació amb els mateixos instruments s'obtinguin uns resultats similars. Per la seva banda, els investigadors interpretatius parteixen d'una visió dinàmica de la realitat i, per això, han d'acceptar que és molt més complicat assolir el criteri de consistència en les seves recerques.

En les investigacions qualitatives s'han buscat altres tècniques per garantir aquest criteri, com el contrast entre dades obtingudes per diferents observadors o el treball amb diferents mètodes d'observació. D'aquesta manera, les dades són fiables en la mesura que els resultats obtinguts per diversos procediments, en diferents moments o situacions, són concordants (Pérez Serrano, 1994).

– Criteri de neutralitat

La neutralitat de l'investigador que recull i analitza unes dades és bàsica per a qualsevol tipus de treball. Una de les preocupacions constants de qualsevol recerca de tendència positivista és aconseguir la total neutralitat de l'investigador i, si bé en la metodologia empírico-analítica és parla més d'objectivitat, en la qualitativa es prefereix el terme de *confirmabilitat*, que implica un conjunt de

normes que permeten identificar i controlar el grau d'influència dels punts de vista personals o d'idees predeterminades respecte a la realitat que cal estudiar.

No es pot obviar en una investigació de caire interpretatiu la influència que pot tenir la formació del mateix investigador, no només pel que fa a l'enfocament metodològic, sinó també quant als seus coneixements, als seus interessos i a la seva experiència personal i professional, que faran centrar la seva atenció en unes qüestions o en unes altres. Un investigador que participa de forma directa en el procés analitzat, difícilment pot ser del tot neutral i descompromès en la seva pròpia investigació; hi influeix i, a la vegada, és influït pel context.

Per intentar solventar al màxim tota aquesta problemàtica es recomana també tenir una cura especial en la recollida i anàlisi de les dades. És important que aquestes puguin ser ratificades, ja sigui a partir de la utilització de diferents instruments o de la triangulació.

6.2. La triangulació

Les tècniques triangulars tenen una gran importància en la investigació educativa. Aquestes, segons Pérez Serrano (1994), intenten explicar la riquesa i la complexitat del comportament humà, analitzant-lo des de diferents punts de vista i utilitzant múltiples dades que tant poden ser qualitatives com quantitatives.

La triangulació impedeix que l'investigador accepti massa fàcilment la validesa de les seves impressions inicials i amplia l'àmbit, la densitat i la claredat dels constructes desenvolupats al llarg de la recerca.

Miles i Huberman (1994) consideren que la triangulació és un procediment que el mateix investigador va construint a mesura que va avançant en el seu treball, ja sigui analitzant des de diferents enfocaments les diverses manifestacions de la realitat educativa subjecte a estudi o contrastant els resultats amb altres

persones. És necessari que tot investigador busqui una sèrie de mecanismes que li permetin afirmar amb la màxima seguretat possible que les conclusions del seu treball són fiables.

Per a Rodríguez *et al.* (1996) la triangulació constitueix el procés bàsic per a la validesa de les dades en qualsevol recerca de caire interpretatiu. Santos Guerra (1988), seguint la definició de Denzin (1978), considera la triangulació com "la combinació de metodologies en l'estudi d'un mateix fenomen" i estableix quatre modalitats:

- a) *Triangulació de mètodes*: les dades s'obtenen a partir de diferents eines d'exploració (entrevistes, observacions, qüestionaris...).
- b) *Triangulació de subjectes*: es contrasten els diversos punts de vista dels participants.
- c) *Triangulació de moments*: es comparen les expectatives prèvies a una sessió amb el que s'observa durant el seu desenvolupament. Més endavant es torna a preguntar per obtenir-ne una visió retrospectiva i una valoració.
- d) *Triangulació d'experts*: es contrasten les opinions del grup d'investigadors implicats en la mateixa recerca o es demana la participació d'experts externs.

6.3. Els criteris reguladors i la triangulació en la meva recerca

Al llarg del meu treball he intentat tenir presents els criteris de credibilitat de les investigacions interpretatives, tant en el procés de recollida de dades com en la seva elaboració i anàlisi. Qualsevol recerca exigeix rigor metodològic, i encara més una investigació interpretativa com la meva en la qual l'investigador, en aquest cas jo mateixa, està directament implicat en la realitat educativa analitzada.

– El criteri de veracitat

Per aconseguir que les informacions obtingudes durant la meva recerca posseeixin el màxim de credibilitat possible he seguit sempre que ha estat possible les diverses pautes proposades per Pérez Serrano (1994):

- a) He intentat fer la recollida de dades de forma sistemàtica.
- b) He seguit un procés de reducció que m'ha permès seleccionar i simplificar les dades.
- c) He intentat presentar les dades de manera sintètica, per poder extreure'n fàcilment conclusions.
- d) He intentat sempre que ha estat possible verificar els resultats obtinguts.

En tractar-se d'una investigació individual i no comptar amb observadors externs, per establir el criteri de veracitat en la meva recerca he intentat, a més, contrastar i comparar les diferents informacions, interpretacions i dades que m'han proporcionat els protagonistes del treball: els estudiants de formació inicial, els alumnes de primària, els mestres de les escoles i jo mateixa com a professora de Ciències Socials i la seva Didàctica.

– El criteri d'aplicabilitat

Aquest criteri és difícil d'assolir en una investigació interpretativa ja que cada realitat educativa és diferent i única. Per això en aquests tipus de treballs s'utilitza més el terme de *transferibilitat*. En aquest sentit, els resultats de la meva recerca sobre la formació inicial dels mestres de educació primària en didàctica de les ciències socials poden ser *transferits* a altres investigacions amb unes característiques similars.

– El criteri de consistència

La gran quantitat d'informacions recollides en la meva recerca mitjançant diversos instruments m'han permès comparar i contrastar totes aquestes dades

procedents dels mestres tutors, dels estudiants de formació inicial i de les meves pròpies observacions com a professora de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica.

He aconseguit el criteri de *consistència* quan les dades obtingudes a partir de diferents procediments (entrevistes, observacions i qüestionaris), dels diferents protagonistes i en diversos moments de l'investigació han estat perfectament concordants.

- El criteri de neutralitat

En la investigació interpretativa es parla més de *confirmabilitat* que de *neutralitat*. Com a investigadora haig de ser conscient de la impossibilitat d'eliminar totalment la meva subjectivitat en el moment de l'anàlisi, per això és necessari tenir, en paraules d'Erickson (1977), una subjectivitat disciplinada i un esforç constant d'autocrítica per poder vèncer el biaix de les observacions i interpretacions de les realitats educatives en estudi.

- La triangulació

En la meua recerca he emprat la triangulació, sempre que ha estat possible, per donar més validesa a les meves conclusions. Seguint la classificació de Santos Guerra (1988), he utilitzat bàsicament les modalitats de *triangulació de mètodes* ja que he obtingut les dades mitjançant diferents instruments (entrevistes, observacions, qüestionaris...) i la *triangulació de subjectes* quan he comparat i contrastat les opinions i valoracions dels mestres tutors de les escoles, les dels estudiants de formació inicial i les meves pròpies observacions com a professora de Ciències Socials i la seva Didàctica.

En alguns moments de la recerca he recorregut també a la *triangulació de moments*, en especial per tot el que fa referència a l'elaboració i l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles. En canvi, la metodologia seguida en el meu treball ha impossibilitat la utilització de la *triangulació d'experts*, encara que

durant tot el procés de la investigació he pogut anar comparant i analitzant els meus resultats amb els de la meua companya de departament que impartia la mateixa assignatura a l'altre grup de primària.

7. Conclusions

Actualment per a Carr i Kemmis (1998) són els objectius i les finalitats de les recerques els que diferencien uns enfocaments més pràctics o més crítics ja que són moltes les formes d'investigació que utilitzen recursos semblants. Des d'aquest punt de vista, el meu treball es pot relacionar perfectament per la seva metodologia amb la investigació interpretativa, i es pot definir com un estudi de cas. En canvi, a partir dels seus objectius, es pot incloure dins el model crític, ja que l'objectiu principal és intentar millorar el plantejament de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica i, en conseqüència, millorar la formació inicial d'uns mestres crítics, reflexius i autònoms.

Amb la finalitat d'intentar que els resultats de la investigació fossin considerats creïbles i fiables em vaig plantejar des del inici del treball seguir de prop els criteris reguladors que es poden aplicar a una investigació interpretativa i qualitativa, que són, evidentment, diferents als d'un treball de tipus racionalista.

Un dels aspectes més criticats a les investigacions de caire interpretatiu té relació amb la *generalització* dels resultats obtinguts. Un estudi de cas es basa en l'anàlisi d'una realitat concreta que presenta una lògica interna determinada i que té lloc en un context i un temps específics. A partir d'aquí alguns autors es pregunten quina possibilitat de generalització tenen els resultats obtinguts en aquests tipus d'estudis.

Per als defensors d'aquesta metodologia el problema s'hauria d'analitzar més des l'òptica de la *transferibilitat* que de la generalització, ja que els objectius d'un estudi de cas són bàsicament de caràcter explicatiu i interpretatiu, i no dirigits a l'elaboració de teories científiques (Marcelo *et al.* 1991). És possible, però, a

partir d'un estudi de cas intentar comprendre altres realitats, suggerir hipòtesis per altres investigacions o fins i tot afinar algunes teories existents.

Una altra objecció que s'acostuma a fer a aquest tipus de metodologia és la de la *credibilitat* de l'estudi. A fi de neutralitzar aquest problema, i tal com assenyalen Marcelo *et al.* (1991), l'investigador s'ha de plantejar, entre altres coses, la valoració de les evidències obtingudes des de diferents fonts documentals i el contrast de les interpretacions amb els mateixos subjectes de la investigació.

Tampoc no es pot oblidar el caràcter subjectiu que implica qualsevol estudi de cas. Tot investigador inicia la recerca a partir dels seus propis antecedents personals, que inclouen experiències, interessos, sentiments o visions particulars. Per això és molt important, i més en un estudi com el meu, en el qual la investigadora és, a més, part implicada de la realitat analitzada, poder contrastar les interpretacions dels diferents participants de la recerca durant tot el procés a través de la triangulació.

En un estudi de cas també cal tenir present la problemàtica de la seva *fiabilitat*. Com que es basa en l'estudi d'una realitat en acció, no és possible repetir-la i per tant obtenir els mateixos resultats. Per això, Rincón *et al.* (1995) i altres autors recomanen incloure extenses bases de dades, poder-les contrastar amb les dades obtingudes per diferents observadors i treballar amb diferents mètodes d'observació. D'aquesta manera les conclusions es podran considerar fiables en la mesura que els resultats obtinguts per diversos procediments, en diferents moments o situacions al llarg de l'investigació, siguin concordants.

D'aquí, doncs, la gran importància que he donat en la meva recerca a recollir una gran quantitat de dades i a utilitzar diversos instruments complementaris que han permès conèixer, analitzar, comparar i contrastar les opinions dels diferents protagonistes durant tot el procés analitzat.

Capítol IV

Els instruments de la recerca

Segons Stake (1998), en els estudis de casos no acostuma a haver-hi moment determinat en què s'iniciï la recollida de dades, sino que aquesta comença abans que la mateixa investigació. Una gran quantitat d'aquestes dades es basen en primeres impressions i en experiències anteriors i es van recollint de forma informal. Més endavant i durant la recerca moltes d'aquestes primeres impressions es podran perfeccionar o substituir.

Abans d'iniciar la investigació jo també tenia experiències i impressions de cursos anteriors, però tota aquesta informació no tenia cap rigor científic i, per tant, en el moment d'iniciar la recerca vaig decidir començar de zero i utilitzar diferents instruments per intentar conèixer i comprendre la realitat educativa que anava a estudiar, que sens dubte era diferent de les anteriors.

En el moment de dissenyar la recerca i escollir els instruments que calia utilitzar per obtenir la informació necessària per a la investigació vaig present el caràcter evolutiu i dinàmic de qualsevol estudi de cas. En un primer moment, l'investigador, segons Spindler i Spindler (1992), s'ha d'introduir en el camp com un marc de referència prou ampli que el permeti abastar la realitat objecte d'estudi en tota la seva extensió. Al principi, seguint aquests autors, no haurà de treballar amb hipòtesis molt tancades, sinó amb la ment totalment oberta, per poder atendre d'aquesta manera la major quantitat possible de relacions.

Durant el procés de la investigació he intentat captar les percepcions dels seus protagonistes des de dins, a través d'un llarg procés d'observació, atenció, comprensió... que m'ha demanat la utilització de diferents tècniques metodològiques. Tal com diuen Miles i Huberman (1994), una de les tasques

fonamentals de l'investigador en una recerca qualitativa és la d'explicar les formes en què les persones en situacions particulars comprenen, expliquen, actuen i manegen les seves situacions quotidianes.

També és important tenir present el sistema de relacions que s'estableix entre l'investigador i els participants, ja que aquest podrà condicionar la informació que aquests li oferiran. Per a Goetz i Lecompte (1988) el fet que en un estudi de cas la majoria de dades depenguin de les relacions que s'estableixin entre l'investigador i els participants exigeix una informació clara dels rols i de l'estatus d'aquell en els grups estudiats.

En el meu treball des del principi vaig explicar molt detalladament als meus estudiants de formació inicial i als mestres de les escoles els objectius de la recerca. Des d'un primer moment vaig poder comptar amb la seva participació i col·laboració, sense les quals aquesta recerca no hagués pogut tirar endavant.

1. Els instruments de la investigació

Els instruments utilitzats per conèixer les opinions dels protagonistes de la investigació, les seves percepcions i també els canvis experimentats durant el procés educatiu van ser diversos i complementaris. La meva investigació, com qualsevol estudi de cas es pot qualificar de multimetodològica ja que la recollida de dades ha estat intensa i ha combinat diverses tècniques:

- observacions
- entrevistes
- qüestionaris

Per a Walker (1989) el principi de treballar utilitzant diversos instruments de manera interrelacionada és molt apropiat en les investigacions educatives. En una investigació de tipus qualitatiu i interpretatiu cal reunir moltes dades, ja que com més indicadors s'aportin més força, rigor i consistència tindrà la recerca.

1.1. Observacions

L'observació com a tècnica de recollida de dades és molt utilitzada en qualsevol investigació interpretativa, fins i tot Goetz i Lecompte (1988) i Spindler i Spindler (1992) pensen que és l'instrument més important de recollida de dades en qualsevol investigació de caire etnogràfic. També per a Rodríguez *et al* (1996) l'observació directa, feta des d'un punt de vista holístic, és un dels mitjans més importants per recollir informació en una investigació interpretativa i qualitativa.

Per a Spindler i Spindler (1992), la primera obligació de l'investigador en un treball d'aquest tipus és romandre en el lloc de l'acció, entre els mateixos subjectes que la protagonitzen, el temps suficient per poder veure el que succeeix, respectant l'evolució natural i quotidiana dels fets. La seva presència ha de modificar el menys possible el seu desenvolupament.

Tots els autors que defensen l'observació directa com un instrument per recollir informació estan d'acord a afirmar que per arribar a establir la fiabilitat de qualsevol observació cal que aquesta es faci de forma regular, sistemàtica i repetitiva. Una observació d'aquest tipus permet detectar aspectes que acompanyen una acció i que no pertanyen al camp de l'expressió verbal com ara moviments, gestos, mirades...

En una investigació de tipus qualitatiu l'observació també permet conèixer dades i fets que no es poden obtenir amb altres instruments. En una recerca sobre accions educatives, com és el cas del meu treball, no són suficients les informacions que ens aporten les persones que hi intervenen, ja que aquestes poden ser subjectives o parcials. L'observació permet a l'investigador recollir la informació de manera directa, sense intermediaris i, per tant, sense interpretacions prèvies ni mediatitzades per a altres persones.

Aquest fet planteja, alhora, un problema propi a tota observació: el paper de l'observador. Tota observació també comporta una dimensió subjectiva i per això molts autors recomanen valorar i controlar el possible biaix que pot introduir

l'observador. Aquest actua en funció de la seva visió personal i dels objectius de la recerca per interpretar el que està succeint, per la qual cosa tota observació té un component subjectiu.

Per a Evertson i Green (1989), els objectius de la investigació tenen una gran importància i determinen en gran part les característiques de l'observació:

"[...] El propòsit de l'observació influeix en el que s'observa, com s'observa, qui és observat, quan té lloc l'observació, on té lloc, com es registren les observacions, quines observacions es registren, com s'analitzen les dades, i quin ús es dona a les dades".

(Evertson i Green, 1989:306)

Per totes aquestes raons es recomana contrastar sempre que sigui possible les dades obtingudes a través de l'observació mitjançant l'aplicació d'altres instruments. Per a Adler i Adler (1994) únicament la utilització paral·lela d'altres tècniques incrementa la consistència i la validesa de l'observació com un instrument important de recollida de dades en qualsevol investigació de caire interpretatiu.

No existeix un sol tipus d'observació, ni una sola manera d'enfocar-la. Segons els objectius, les necessitats i el desenvolupament de la recerca l'observació pot abastar tots els aspectes de la realitat educativa estudiada i, per tant, tindrà un enfocament global o es pot centrar únicament en parcel·les o punts concrets d'aquesta realitat.

En la meua l'investigació he utilitzat diferents tipus d'observació, encara que han predominat les observacions sobre aspectes concrets i parcials que prèviament havia seleccionat en funció dels objectius plantejats en el meu treball.

Patton (1987) estableix sis dimensions diferents de l'observació: segons el rol de l'observador (amb més o menys implicació); el grau en què sigui oberta o encoberta; segons es coneguin o no els objectius de l'observació; el seu grau

d'estructuració; la seva durada; i el seu enfocament i abast. Segons aquest autor, aquestes dimensions no s'han de considerar aïllades sinó que es poden relacionar entre elles.

Les meves observacions, seguint els criteris de Patton (1987), han estat sempre obertes, ja que els estudiants de formació inicial sabien que els estava observant i coneixien els objectius de la investigació.

De totes aquestes dimensions citades per Patton, la que s'ha considerat més important per molts autors ha estat la relacionada amb el grau de participació de l'observador. Segons el nivell de participació s'han diferenciat diferents tipus d'observació. Spradley (1980) cita cinc modalitats diferents d'observació: no participativa, de participació passiva, moderada, activa i total. Per la seva banda, Rincón *et al.* (1995) distingeixen quatre tipus d'observació: participant, no participant, participació-observació i auto-observació.

La majoria de les observacions que he fet durant la meva recerca es poden qualificar, segons Rincón *et al.* com de no participants, ja que he intentat no interferir en la realitat educativa observada. Tot i això algunes observacions, especialment les dels grups de treball a les aules universitàries, també es poden incloure dintre la modalitat de participació-observació, ja que moltes vegades em vaig veure obligada a participar en les sessions de treball dels sis grups d'estudiants durant l'elaboració de les unitats didàctiques.

En una investigació interpretativa i qualitativa no és necessari establir sempre un guió previ a l'observació; per tant, aquesta pot tenir diferents graus d'estructuració. En el meu cas, les observacions fetes a la universitat van ser molt lliures, i les vaig recollir a través de notes de camp, que en uns casos van ser descriptives i en altres, més reflexives. En canvi, per les observacions fetes a les aules de primària vaig disposar d'un guió preparat amb antelació (vegeu l'annex: 555).

També és important establir des del principi de la recerca una bona relació entre l'observador, en aquest cas jo mateixa, i els observats, els meus estudiants de formació inicial del professorat. Hatch i Bondy (1986) diferencien quatre modalitats diferents de relacions entre l'observador i els observats: antagònica-defensiva, resistent-protectora, adaptada-cooperativa i participativa-col·laborativa. En el meu cas puc afirmar que la meua relació va ser en tot moment participativa-col·laborativa, tant a les aules de la universitat com a les classes de primària en el moment d'experimentar les unitats didàctiques.

1.2. Entrevistes

L'entrevista és un instrument molt utilitzat en el camp de la investigació interpretativa. És molt útil per recollir informació sobre opinions, actituds, suggeriments... i permet verificar observacions que s'hagin pogut fer prèviament i recollir aspectes difícilment observables directament de la realitat.

L'entrevista aporta a la metodologia qualitativa la profunditat, el detall i les perspectives dels entrevistats. En qualsevol entrevista l'investigador busca trobar què és important i significatiu en la ment dels informants, la manera com veuen i analitzen les diferents situacions.

Mentre que la utilització del qüestionari permet arribar a un gran nombre de persones, l'entrevista demana una alta inversió de temps per a la seva realització, la qual cosa comporta que es faci a un nombre més reduït de persones. No obstant això, la profunditat que es pot assolir al llarg d'una entrevista permet obtenir abundants i valuoses informacions per a qualsevol investigació de caire interpretatiu.

En funció de les dades que es volen obtenir, de les maneres de conduir i plantejar una entrevista i del nombre de participants, Rincón *et al.* (1995) distingeixen diferents modalitats:

- *Segons el grau d'estructuració.* En aquest sentit es troben entrevistes totalment estructurades, amb preguntes tancades i respostes preestablertes fins a entrevistes gens estructurades, més flexibles, en les quals les preguntes són obertes i requereixen que l'entrevistat construeixi la seva pròpia resposta.
- *Segons el grau de directivitat,* que depèn de la possibilitat que té l'entrevistador de canviar la forma i l'ordre de les preguntes. En aquest camp també hi ha una gran diversitat, des d'entrevistes que segueixen totalment l'ordre preestablert fins a la màxima expressió de la no directivitat que es quan no existeix cap tipus de guió i es deixa a l'entrevistat parlar lliurement sobre el tema proposat.
- *Segons el nombre de participants.* Les entrevistes poden ser individuals o en grup. Quan l'entrevista està orientada a conèixer el pensament individual d'un fet social o d'una realitat educativa concreta, evidentment és més recomanable l'entrevista personal; ara bé, quan aquesta està orientada a la presa de decisions o a la comprensió d'aspectes més globals, és millor l'entrevista col·lectiva. En igualtat de circumstàncies es coneix més i millor una persona a través d'una entrevista individual, encara que també pot passar que algun fet o problema s'escapi a una reflexió de caire individual.

Les entrevistes en grup demanen més temps i més atenció per part de l'entrevistador, que ha de garantir que tothom pugui participar per igual i que cap membre del grup no pugui influir a la resta. Ara bé, les entrevistes col·lectives ofereixen alguns avantatges respecte a les individuals ja que el grup pot actuar com a provocador. Quan es fan entrevistes en grup es crea una situació en què es multipliquen les reaccions individuals i s'intercanvien punts de vista. Aquesta interacció entre els membres del grup enriqueix les dades que s'obtenen, tant en situacions de consens com en situacions de discrepància o desacord.

L'entrevista s'ha de fer a partir d'uns criteris que li atorguin validesa com a instrument de investigació. Un dels punts més controvertits té a veure amb la relació que s'estableix entre l'entrevistador i els entrevistats. La relació que es crea entre ells és molt important i el grau de confiança o distanciament entre ambdós pot condicionar algunes respostes. L'entrevistador ha de ser conscient que ell és el moderador, que ha de ser subtilment invisible i discretament eficaç, i que es pot convertir en un líder circumstancial. Per això ha de tenir i exercir una capacitat adequada de decisió i adaptació davant les diferents situacions que es puguin plantejar al llarg de l'entrevista.

També cal tenir en compte el caràcter subjectiu de les entrevistes. A vegades, les dades que generen poden ser ambigües o fins i tot contradictòries, per això molts autors recomanen contrastar aquestes dades amb les provinents d'altres fonts.

La recollida de les dades obtingudes a través de les entrevistes es pot fer a partir de diversos mitjans, ja sigui amb la transcripció escrita o amb l'enregistrament d'àudio o vídeo. De cara a la recerca, l'investigador pot prendre la decisió de transcriure la totalitat de l'entrevista, o només aquells fragments que considera més rellevants per al seu treball.

➤ Les modalitats d'entrevistes utilitzades en la recerca

En funció de les diferents modalitats d'entrevista comentades anteriorment les entrevistes fetes en la meua investigació es poden definir:

- Segons el seu grau d'estructuració, com a *semiestructurades* o *estructurades obertes* (Patton, 1987) ja que, si bé les entrevistes estaven preparades i tenien un guió previ, també van ser flexibles ja que hi vaig

incorporar noves preguntes que van sorgir a partir d'algunes respostes o suggeriments dels entrevistats.³

- Segons el grau de directivitat, com a *semidirectives*. Vaig preparar un guió però en el moment de l'entrevista vaig ser flexible. Crec que és molt difícil establir unes normes fixes de funcionament ja que cada entrevista és una situació diferent, fluïda, flexible i plena de dinamisme propi.
- Segons el nombre de participants, com a *individuals* i *en grup*. Vaig utilitzar aquests dos tipus d'entrevista en funció dels objectius de la recerca. Les entrevistes van ser individuals amb els mestres de les escoles i amb estudiants coordinadors de grup i van ser col·lectives amb els sis grups de treball. Aquestes van ser sens dubte molt més dinàmiques ja que els entrevistats es van sentir més estimulats per descobrir i analitzar les seves pròpies idees, experiències o actituds.
- Segons el seu grau de profunditat, com a *qualitatives* o *en profunditat*. Taylor i Bogdan (1987) defineixen aquest tipus d'entrevista com una trobada cara a cara entre l'investigador i els informants en la qual aquests expressen lliurement les seves experiències o idees sobre els fets analitzats.

Totes les entrevistes es van desenvolupar en un clima de gran confiança i comoditat. La meva relació ha estat molt cordial tant amb els mestres, molts dels quals ja coneixia de molts anys, com amb els estudiants de formació inicial, i tant en les entrevistes individuals com en les de grup.

Vaig enregistrar la majoria d'entrevistes en àudio, un mitjà que ofereix grans avantatges. Aquests aparells, com que són petits, es poden dissimular fàcilment, no pertorben els entrevistats i, a més, permeten fixar les paraules literals. En algunes ocasions també poden ser molt útils per a l'investigador perquè

³ Vegeu a l'annex (547) dos exemples d'entrevistes.

permeten observar silencis, dubtes o el mateix procés d'elaboració d'una resposta.

En un primer moment vaig transcriure la totalitat de les entrevistes, però per a la investigació només he utilitzat aquells fragments que he considerat més rellevants i interessants.

Les entrevistes han estat una font d'informació molt important per a la meva investigació ja que gràcies a elles he pogut conèixer les opinions i les valoracions dels mestres i dels alumnes de formació inicial i al mateix temps m'han permès contrastar les visions d'uns i altres, entre ells, i en relació amb les meves observacions.

1.3. Els qüestionaris

Un qüestionari consisteix en la formulació de preguntes o d'afirmacions a través de les quals es pretén investigar sobre un problema determinat. La utilització d'un qüestionari implica que tant preguntes com respostes es plantegin per escrit.

A diferència de les entrevistes o d'altres estratègies per a l'obtenció d'informació, el qüestionari permet més fàcilment recollir les opinions d'un nombre més gran de persones. El seu disseny demana prendre una sèrie de decisions pel que fa a: aspectes formals (estructuració, format de les respostes...), tipologia de preguntes (d'introducció, obertes...) o sistema de respostes.

Pérez Álvarez (1991) distingeix tres grans modalitats de qüestionaris, en funció dels tipus de preguntes i respostes:

- a) *Qüestionaris tancats o de base estructurada*: són els que demanen respostes breus, la selecció entre un sí o un no, o l'elecció entre diferents opcions.

- b) *Qüestionaris semitancats o de base semiestructurada*: són els que tenen preguntes ben delimitades, però comporten que les persones que contestin redactin la seva resposta, tant per justificar opcions personals com per aportar informacions determinades.

- c) *Qüestionaris oberts o de base no estructurada*: són els que no contenen preguntes concretes, únicament s'hi troba l'enunciació dels temes sobre els quals s'espera recollir dades.

En la meua investigació he optat per utilitzar qüestionaris semitancats o de base semiestructurada. Les preguntes dels dos qüestionaris utilitzats en la investigació són precises i estan perfectament delimitades i els estudiants de formació inicial que els han contestat s'han vist obligats a redactar i organitzar les seves respostes.

La utilització de qüestionaris o d'altres tècniques d'anàlisi estadística és perfectament compatible en el marc d'una investigació qualitativa, encara que es demana que la informació obtinguda per aquests mitjans sigui contrastada amb la procedent d'altres instruments, més propis de les investigacions interpretatives i qualitatives, com ara les entrevistes en profunditat o les observacions.

Per això, si bé he passat dos qüestionaris a tots els meus estudiants de formació inicial, a continuació he contrastat tota aquesta informació amb l'obtinguda amb altres instruments, bàsicament amb la provinent de les entrevistes en profunditat que he fet als sis alumnes coordinadors de grup.

1.4. Altres fonts documentals escrites

Sota aquesta denominació he englobat materials escrits molt diversos (diaris de classe, els treballs de les unitats didàctiques...) que constitueixen també una font d'informació important per a la investigació.

Rincón *et al.* (1995) i altres autors classifiquen aquests documents escrits en dos grans grups en funció de l'àmbit on s'han generat: els oficials i els personals. Els primers corresponen a aquells documents o materials oficials i públics que estan disponibles com a fonts d'informació; entre els documents personals més utilitzats en les investigacions interpretatives se citen els diaris personals.

Per a alguns investigadors, la documentació escrita té més credibilitat que l'observació i l'entrevista. Ara bé, la documentació de tipus personal pot ser parcial i subjectiva; d'aquí també la necessitat de contrastar aquestes informacions amb les obtingudes mitjançant altres instruments.

2. La utilització dels diferents instruments durant el procés de la recerca

Tot mètode de recollida de dades, i la forma de posar-ho en pràctica, presenta les seves pròpies limitacions. En un estudi de cas, l'investigador és l'únic responsable de buscar els instruments adequats en funció de la seva eficàcia en cada fase o moment de la recerca. Tampoc no existeixen normes fixes sobre la millor manera d'enregistrar les dades. Es poden prendre notes en el lloc o després, es pot enregistrar o no... etc.; són qüestions que ha de decidir cada investigador, i de vegades en funció de la pròpia dinàmica de la realitat educativa analitzada s'han de canviar els plans previstos.

Cada un dels instruments que he utilitzat en aquesta recerca ha estat escollit en funció dels objectius plantejats i s'ha aplicat quan he tingut clar el que era important descobrir i analitzar. Seguint aquests criteris els he agrupat en tres blocs:

1. Instruments utilitzats per detectar i analitzar les concepcions prèvies dels estudiants de formació inicial.

2. Instruments utilitzats per analitzar el procés d'elaboració de la unitat didàctica per part dels futurs ensenyants.
3. Instruments utilitzats per avaluar l'aprenentatge i el canvi conceptual dels estudiants de formació inicial i l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica.

Instruments per detectar i analitzar les concepcions prèvies dels estudiants de formació inicial	Instruments per analitzar el procés d'elaboració de la unitat didàctica per part dels futurs ensenyants	Instruments per avaluar l'aprenentatge i el canvi conceptual dels alumnes de formació inicial i l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica
<ul style="list-style-type: none"> • Qüestionari individual d'evocació i valoració de l'ensenyament de les ciències socials. • Entrevistes individuals als sis alumnes coordinadors de grup 	<ul style="list-style-type: none"> • Diaris de classe. • Observacions dels grups de treball • Entrevistes amb els diferents grups de treball. • Entrevistes amb els mestres de les escoles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observacions de l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles. • Fonts escrites: les unitats didàctiques. • Entrevistes amb els grups de treball. • Entrevistes amb els mestres de les escoles. • Entrevistes individuals amb els sis alumnes coordinadors de grup. • Qüestionari individual a tots els estudiants de formació inicial. • Reunió d'avaluació conjunta entre mestres, alumnes de formació inicial i la professora de l'assignatura de didàctica.

2.1. Instruments utilitzats per detectar i analitzar les concepcions prèvies dels estudiants de formació inicial

Diferents investigacions han demostrat la gran importància que tenen les concepcions prèvies dels futurs ensenyants sobre els continguts que hauran d'ensenyar ja que la majoria d'ells tenen molt interioritzats els models d'ensenyament que els seus professors van practicar amb ells (Blanco, 1999). Les investigacions també han comprovat que els alumnes són bastant resistents al canvi i que moltes d'aquestes concepcions prèvies són més implícites que explícites; per tant, és necessari que els estudiants de formació inicial en prenguin consciència.

Per consegüent, si un dels objectius de la meua recerca és poder determinar el possible impacte que pot tenir l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica per aconseguir el canvi conceptual en els meus alumnes de formació inicial, resulta evident que, en primer lloc, cal esbrinar les concepcions, les idees i els valors que tenen aquests estudiants sobre les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a primària i el seu model de mestre.

Per detectar totes aquestes concepcions prèvies vaig decidir utilitzar dos instruments diferents: un qüestionari individual a tot el grup classe abans de començar el curs i entrevistes individuals als sis estudiants coordinadors de grup.

Aquests dos instruments són complementaris, ja que el qüestionari em va permetre arribar a tot el grup classe i les entrevistes, que sens dubte permeten un contacte més directe amb les persones, van donar-me la possibilitat d'aprofundir alguns dels aspectes més interessants del qüestionari. La utilització d'aquests dos instruments en aquesta primera fase de la recerca em va permetre contrastar les informacions obtingudes i, en conseqüència, va donar més validesa a les meves valoracions i interpretacions.

2.1.1. Qüestionari d'evocació i valoració de l'ensenyament de les ciències socials

L'objectiu del qüestionari (vegeu l'annex: 542)) era detectar les idees i les concepcions prèvies que tenien els meus estudiants de formació inicial sobre l'ensenyament de les ciències socials a l'educació primària. Les preguntes del qüestionari els va fer recordar les seves experiències com a alumnes de ciències socials tant a primària com a secundària.

Aquest qüestionari, que es va contestar el primer dia de classe, constava de diferents apartats:

- Descripció i valoració de l'estil o mètode d'ensenyament que havien utilitzat tradicionalment els seus professors de ciències socials.
- Valoració de les finalitats que s'havien proposat els seus professors en el moment d'ensenyar ciències socials.
- Reflexió sobre les finalitats més importants de les ciències socials a l'educació primària.
- Valoració de les finalitats de l'ensenyament de ciències socials a través d'un Q.Sort de 16 ítems.
- Comentari sobre les seves expectatives en relació amb l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica.

2.1.2. Entrevistes amb els sis estudiants coordinadors de grup

Un dels objectius més importants d'aquestes entrevistes va ser aprofundir en els punts més destacats del qüestionari que s'havia passat anteriorment a tot el grup classe. Les entrevistes amb els sis alumnes coordinadors de grup van ser individuals i van seguir una estructura molt semblant al qüestionari, encara que la pròpia dinàmica de les diferents entrevistes va comportar que no seguís de forma rígida el guió establert (vegeu un exemple d'entrevista a l'annex: 547).

2.2. Instruments utilitzats per analitzar el procés d'elaboració de les unitats didàctiques per part dels estudiants de formació inicial

En aquesta fase em vaig proposar conèixer i analitzar com els estudiants de formació inicial anaven vivint el procés d'elaboració de les unitats didàctiques i quines relacions mantenien amb els mestres de les escoles. Al mateix temps, vaig voler comprovar com els mestres anaven seguint la preparació dels diferents treballs.

Per aconseguir els meus objectius i recollir el màxim d'informació possible vaig utilitzar diferents instruments com per exemple els diaris de classe, les observacions realitzades en les reunions amb els grups d'alumnes i les entrevistes que vaig mantenir tant amb els mestres de les escoles com amb els sis grups de treball.

En aquesta fase de la recerca i a partir de les informacions obtingudes mitjançant les meves observacions, com a investigadora i professora alhora de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica i les entrevistes fetes als estudiants de formació inicial i als mestres de les escoles, vaig poder fer una triangulació de mètodes (observacions i entrevistes) i de subjectes.

2.2.1. Els diaris de classe

Els diaris són informes de la vida a l'aula on es registren observacions, s'analitzen experiències i es reflecteixen algunes pràctiques. Capten els fets més immediats i a vegades barregen la descripció, el registre de dades, els comentaris i les anàlisis. Es poden comparar amb les notes etnogràfiques.

Els diaris de classe permeten conèixer de prop el pensament del professor i poden tenir diferents funcions (Zabalza, 1991 i Porlan/Martín, 1991):

- Ajuden a veure l'evolució del curs ja que es converteixen en guies de reflexió sobre la pràctica diària.

- Afavoreixen les connexions significatives entre el coneixement pràctic i el coneixement disciplinari i faciliten la presa de decisions.
- Permeten fer focalitzacions successives d'un problema concret, sense descontextualitzar-lo.
- Propicien el desenvolupament dels nivells descriptius, analítics i valoratius del procés d'investigació i reflexió del professorat.

En una investigació interpretativa es converteixen en un instrument molt valuós ja que el fet d'escriure comporta reflexionar sobre la realitat educativa viscuda i això facilita, sens dubte, la detecció de problemes. Fer el diari de cada classe demana un treball constant durant el curs i per fer més fàcil aquesta tasca vaig preparar un guió que constava de quatre parts:

1. Preparació de la classe: objectius, continguts a treballar, exercicis a fer i materials utilitzats.
2. Descripció del desenvolupament de la classe.
3. Reflexions, valoracions i comentaris⁴ al voltant dels aspectes que he considerat més interessants i representatius de la sessió, encara que a priori em vaig centrar bàsicament en dos aspectes:

a) Respecte a la professora:

- La meva propia actuació: metodologia utilitzada, explicacions...

b) Respecte als estudiants de formació inicial:

- El seu aprenentatge
- Tipus de qüestions, reaccions, respostes...
- Actituds i comportament.

4. Problemes detectats que s'havien de seguir analitzant.

⁴Les reflexions estan formulades gairebé sempre en forma d'interrogants, dubtes o propostes de cara a futures accions.

La realització del diari ha fet possible contrastar els objectius previstos en començar la classe amb el que realment s'ha fet a l'aula. Al mateix temps, m'ha permès fer una autoreflexió constant sobre el desenvolupament del curs, conèixer els aspectes que calia millorar i detectar els problemes que havia d'analitzar amb més profunditat.

Des del punt de vista de la investigació la confecció dels diaris m'ha aportat la informació necessària per explicar el desenvolupament del curs i analitzar els principals problemes de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica de cara a millorar la formació inicial dels mestres d'educació primària en didàctica de les ciències socials.

Per validar tota aquesta informació sempre que ha estat possible l'he contrastada amb les opinions i valoracions dels mateixos estudiants de formació inicial recollides a través de les entrevistes.

2.2.2. Observacions dels grups de treball

Observar com treballaven a classe els diferents grups d'estudiants de formació inicial en la preparació de la unitat didàctica ha estat una font d'informació molt important per a la meva recerca. Aquestes observacions m'han permès seguir de prop tot el procés d'elaboració de les diferents unitats didàctiques i la dinàmica dels diferents grups.

En aquest cas la meva observació es pot qualificar de participant, ja que al mateix temps que anava observant el funcionament dels grups, els orientava en l'elaboració de les unitats didàctiques. Les meves observacions es van centrar bàsicament en tres aspectes:

- La dinàmica dels grups: les relacions entre els diferents membres, el grau d'implicació i la motivació de cada un d'ells, l'organització de la feina...

- El ritme del treball: el compliment dels terminis en la presentació de les diferents parts de la unitat didàctica, la relació amb els mestres de les escoles...
- L'elaboració de la unitat didàctica: la capacitat d'innovació, creativitat... en el moment de dissenyar les activitats, l'aplicació i contextualització dels continguts teòrics en el plantejament de la unitat didàctica...

Per poder donar validesa científica a tot el seguit d'observacions que he anat fent durant el curs, he contrastat les meves anotacions amb els comentaris i les valoracions que han fet els alumnes de formació inicial en les entrevistes en grup i les observacions i reflexions que han fet els mestres.

2.2.3. Les entrevistes amb els diferents grups de treball

Les entrevistes amb els diferents grups de treball les vaig efectuar aproximadament a mig curs, en el moment que estaven preparant les unitats didàctiques. L'actitud dels estudiants durant les entrevistes va ser molt positiva i tots hi van participar i col·laborar sense cap problema.

En les entrevistes vaig procurar formular preguntes que em donessin informació sobre aspectes que a mi em suposaven dubtes sobre el desenvolupament del curs, el seu procés d'aprenentatge i els problemes que podien tenir en l'elaboració de les unitats didàctiques i en la seva relació amb els mestres de les escoles.

Vaig preparar un guió per fer les entrevistes, encara que aquest era més aviat orientatiu. Les preguntes eren molt directes i, per tant, les respostes seguien la mateixa tònica, encara que en algunes ocasions algunes respostes inesperades i suggerents van generar noves preguntes.

Les informacions extretes d'aquestes entrevistes han servit per confirmar, contrastar o rebutjar informacions, valoracions i hipòtesis que s'havien extret dels diaris de classe, de les observacions dels grups de treball i de les entrevistes amb els mestres.

2.2.4. Les entrevistes amb els mestres de les escoles

L'objectiu d'aquestes segones trobades amb els mestres tutors de les escoles era conèixer com anaven les relacions entre ells i els estudiants de formació inicial i el procés d'elaboració conjunta de la unitat didàctica (nombre de reunions fetes, quantitat de materials lliurats pels estudiants...).

A continuació vaig poder comparar la informació extreta d'aquestes entrevistes amb les meves pròpies observacions sobre el funcionament dels sis grups d'estudiants i amb els comentaris i valoracions fetes pels mateixos alumnes amb les entrevistes que vaig efectuar gairebé de forma simultània.

2.3. Instruments utilitzats per avaluar l'aprenentatge i el canvi conceptual dels alumnes de formació inicial i l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica

Els objectius més importants dels diferents instruments utilitzats en aquesta fase de la investigació es poden resumir de la manera següent:

- Comprovar l'aprenentatge dels estudiants de formació inicial a partir de l'aplicació i contextualització dels coneixements teòrics en el disseny de les unitats didàctiques.
- Esbrinar les valoracions i reflexions que fan els mateixos alumnes sobre els seus aprenentatges.

- Conèixer la valoració dels mestres tutors de les escoles sobre l'experimentació de les unitats didàctiques i sobre el seu paper en la formació inicial dels futurs ensenyants.

En aquesta última part de la recerca vaig poder disposar de molts instruments per recollir informació, fet que m'ha facilitat poder comparar i contrastar totes les dades obtingudes. He pogut fer una triangulació de mètodes (observacions, entrevistes i qüestionari) i de subjectes ja que a través dels diferents instruments he pogut recollir informacions procedents dels mestres, dels estudiants de formació inicial i de les meves observacions com a investigadora i professora de didàctica.

2.3.1. Les observacions de l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles

Com faig cada curs, vaig anar a les escoles a observar l'experimentació de les diferents unitats didàctiques. Per a aquesta observació disposem d'un guió molt detallat (vegeu l'annex: 555) que analitza diferents aspectes de l'actuació dels estudiants de formació inicial a l'aula.

Per a la meva investigació no he utilitzat totes les informacions recollides en el guió d'observació, sinó que únicament he seleccionat les dades més significatives i més directament relacionades amb els objectius de la recerca.

En la majoria de les observacions fetes a les aules de primària vaig tenir un rol molt secundari, i vaig intentar no participar en el desenvolupament de les diferents sessions. Per tant, aquestes observacions es poden qualificar de no participants.

2.3.2. Les unitats didàctiques

Per a l'elaboració de les unitats didàctiques els estudiants de formació inicial han disposat de la meua ajuda i assessorament com a professora de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica i de la col·laboració dels mestres de les escoles. Tant ells com jo hem tingut diferents sessions de tutoria amb els estudiants durant tot el curs per anar confeccionant el disseny de les diverses unitats.

Aquests treballs escrits són, sens dubte, un dels instruments més importants de la investigació ja que permeten comprovar de forma evident si els estudiants de formació inicial apliquen i contextualitzen en el moment de la pràctica els continguts teòrics treballats a les assignatures de Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació i els recursos i les estratègies didàctiques experimentades al Camp d'Aprenentatge de Tarragona.

Davant la impossibilitat d'analitzar amb detall tots els continguts de les unitats didàctiques i a partir dels objectius de la recerca vaig seleccionar únicament quatre punts per estudiar:

- El model curricular seleccionat.
- Les escales temporals i espacials utilitzades.
- La programació.
- La valoració de l'experiència.

2.3.3. Les entrevistes amb els sis grups d'estudiants de formació inicial

Les entrevistes es van fer durant el mes de juny, després de l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles. En principi, eren unes entrevistes semiestructurades ja que havia preparat un guió previ, però en ser a finals de

curs es van convertir en unes entrevistes molt fluïdes i obertes que van aportar una gran quantitat d'informació per a la investigació.

Amb aquestes entrevistes pretenia conèixer l'anàlisi i la valoració que feien els futurs ensenyants de l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles; la relació que havien mantingut durant el curs amb els mestres de les escoles; i quins eren els aspectes que segons ells s'havien de canviar per millorar l'experiència de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica.

2.3.4. Les entrevistes amb els mestres de les escoles

Aquestes entrevistes fetes també el mes de juny i principis de juliol van servir per avaluar tot el procés d'elaboració i experimentació de les unitats didàctiques i constatar la relació que havien mantingut els mestres tutors amb els grups d'estudiants. Les seves informacions van ser molt valuoses per a la investigació i, a més, em van servir per poder-les contrarestar amb les dels alumnes.

En ser les últimes entrevistes de la investigació efectuades als mestres els vaig demanar també que fessin una valoració general del model de l'assignatura i una reflexió sobre el seu paper en la formació inicial dels mestres.

2.3.5. Qüestionari individual a tots els estudiants de formació inicial

Aquest segon qüestionari es va passar en acabar el curs, quan els estudiants de formació inicial ja coneixien la seva qualificació final i, en conseqüència, eren totalment lliures per poder expressar les seves valoracions sobre el funcionament i el model de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica.

El disseny d'aquest segon qüestionari (vegeu l'annex: 545) és molt semblant al del primer. Els seus objectius es poden resumir bàsicament en dos:

- Conèixer la valoració individual dels estudiants de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica.

- Comprovar si els futurs ensenyants han modificat les seves concepcions prèvies sobre les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a primària. És a dir, constatar si s'ha experimentat o no un canvi conceptual en aquests estudiants de formació inicial.

2.3.6. Entrevistes amb els sis alumnes coordinadors de grup

Aquestes últimes entrevistes van servir per aprofundir en aspectes que quedaven, al meu parer, poc clars o per confirmar algunes dades obtingudes mitjançant altres instruments. Van ser unes entrevistes molt més flexibles i obertes que les primeres, fetes a l'inici del curs, i van permetre contrastar les valoracions d'aquests sis estudiants amb les de la resta de classe.

Seqüència dels instruments utilitzats al llarg de la recerca

	Grup classe	Alumne coordinador	Grups de treball	Mestres de les escoles	Professora de didàctica
<i>Octubre</i>	Qüestionari	Entrevista		Entrevista	Diari de classe
<i>Novembre Desembre</i>			Elaboració de les U.D.		Diari de classe Observació
<i>Febrer Març Abril</i>			Entrevista Elaboració de les U.D.	Entrevista	Diari de classe Observació
<i>Maig</i>			Experimentació de les UD.	Reunions amb els alumnes de formació inicial i la professora de didàctica	Observació a les escoles de primària Reunions amb els mestres tutors i els alumnes de formació inicial
<i>Juny</i>	Qüestionari	Entrevista	Entrevista	Entrevista	
Reunió a classe entre els mestres de les escoles, els alumnes de formació inicial i la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica,					

3. Conclusions

La utilització de diferents d'instruments durant tot el procés de la recerca va generar una gran quantitat d'informació que, en primer lloc, va ser necessari organitzar per poder més endavant analitzar i interpretar.

Huberman i Miles (1991) creuen que l'anàlisi de les dades d'una investigació qualitativa demana tres tipus d'activitats:

- *La condensació*: implica la selecció, la simplificació... de les informacions recollides i es perllonga al llarg de tota la recerca.
- *La presentació*: comporta trobar un format que faciliti el reagrupament de les informacions per poder extreure conclusions a continuació.
- *L'elaboració i verificació de les conclusions*: que pot començar ja des de l'inici de la recerca, quan l'investigador decideix els objectius del seu treball i a partir d'ells comença a prendre notes, detecta problemes, interpreta fets... tot una sèrie d'explicacions que seran successivament revisades o reelaborades per confirmar-ne la validesa.

En la meva investigació he seguit a grans trets aquestes fases assenyalades per Huberman i Miles (1991). En primer lloc, hi va haver un treball de *condensació*, atesa la gran quantitat d'informació recollida. Trobar una *presentació* adequada a la informació seleccionada em va demanar hores de reflexió i crec sincerament que encara hagués pogut millorar molt aquest aspecte i fer una presentació molt més sintetitzada. *L'elaboració i verificació de les conclusions* ha esdevingut una feina llarga que ha demanat revisions constants, però al mateix temps ha estat una tasca fàcil perquè tenia molt clars els objectius de la investigació.

Penso que la validesa de les meves conclusions està avalada per la gran varietat i quantitat de dades obtingudes per mitjà de diferents instruments que

m'han permès contrastar les opinions de les diverses persones que han viscut la investigació des de diferents òptiques, estatus i papers: els meus estudiants de formació inicial, els mestres de les escoles, els alumnes de primària i jo mateixa com a investigadora i professora alhora de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica.

La quantitat de dades obtingudes a partir de diferents instruments i diferents protagonistes ha fet possible la triangulació en diferents fases de la recerca, especialment la triangulació de tècniques i de subjectes, que és una de les estratègies que permet donar més fiabilitat a una investigació interpretativa i qualitativa.

Capítol V

L'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica en el curs 2000-2001. Els estudiants de formació inicial i els mestres participants en el projecte

En aquest capítol s'analitza el model de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica. En primer lloc, es descriuen els inicis del treball interdisciplinari entre aquesta assignatura i la de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, i a continuació s'expliquen les característiques del context de la recerca, és a dir, els centres educatius, els mestres tutors i els estudiants de formació inicial de la titulació d'Educació Primària de la UAB del curs 2000-2001 que seran els protagonistes de la present investigació.

1. El plantejament de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica

La recerca s'ha portat a terme a les assignatures de Ciències Socials i la seva Didàctica I i II en el curs acadèmic 2000-2001. Aquestes dues matèries són troncal per als estudiants de segon curs de la titulació d'Educació Primària de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB. En l'actual pla d'estudis consten com a dues assignatures quadrimestrals de 4 crèdits i s'han d'avaluar separatament. Ara bé, tots els professors de la Unitat Departamental de Didàctica de les Ciències Socials que hem impartit aquestes assignatures les hem programat sempre com una assignatura anual de 8 crèdits; per tant, d'ara en endavant m'hi referiré com una única assignatura.

En els primers anys de l'actual pla d'estudis de la titulació d'Educació Primària les Ciències Socials i la seva Didàctica era una matèria que s'impartia únicament a les aules de la universitat com la majoria de didàctiques específiques de les diferents titulacions de mestre de la facultat. En el curs 1997-1998 les professores de la Unitat Departamental de Didàctica de les Ciències Socials Montserrat Casas i Carme Valls van iniciar un nou model d'assignatura que intentava combinar la teoria i la pràctica i que comportava una relació directa amb mestres que impartien l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural a diverses escoles d'educació primària.

1.1. El treball interdisciplinari entre les assignatures de Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació

La implantació d'aquest nou projecte va comptar, a més, amb la col·laboració de la professora Isabel Gómez, que impartia l'assignatura de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, que també és una matèria anual de segon curs de la titulació d'Educació Primària de la UAB. Entre les **raons** (Casas, Gómez, Llobet i Valls 2000 a i b) que expliquen l'aparició d'aquest nou plantejament de les assignatures de Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació es poden destacar:

- L'interès que sentien les professores d'aquestes dues assignatures, amb molts anys d'experiència docent en comú, per intercanviar programes i metodologies amb l'objectiu d'intentar coordinar els continguts, omplir possibles buits i evitar repeticions.
- La voluntat de donar sentit i funcionalitat als continguts de totes dues assignatures. Es va pensar que era necessari experimentar i contextualitzar aquells continguts que teòricament es treballaven a les aules de la facultat a les escoles de primària.

- La necessitat de buscar alguna fórmula que permetés relacionar la teoria i la pràctica i portar els estudiants de formació inicial del professorat no sols a l'experimentació sinó també a la reflexió crítica sobre la seva pròpia experiència pràctica. Tot això suposava preparar-los per al *saber fer*.
- El desig de motivar els alumnes de formació inicial en els seus estudis i més concretament per aprendre a ensenyar ciències socials. Els estudiants de la titulació d'Educació Primària estaven majoritàriament contents de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica però es queixaven del caràcter teòric de la matèria. El treball més important del curs consistia en l'elaboració d'una unitat didàctica de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural que no podien portar a la pràctica i per això sempre els quedava el dubte de com hauria anat la seva experimentació real en una aula d'educació primària.
- La possibilitat per als estudiants de formació inicial d'entrar en contacte i treballar les ciències socials al costat de mestres experimentats, com vertaders professionals però també sense perdre de vista la seva condició d'aprenents.

a) Objectius del treball interdisciplinari

En el moment d'iniciar el treball interdisciplinari entre les assignatures de Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació es van establir uns primers **objectius** (Casas, Gómez, Llobet i Valls, 2000 a i b) que es poden sintetitzar en cinc:

1. Coordinar els programes de les dues matèries amb el propòsit d'ampliar en el futur l'experiència a altres assignatures de segon curs de la titulació d'Educació Primària.

2. Contrastar la teoria i la pràctica i aconseguir que els estudiants de formació inicial del professorat reflexionin de forma crítica i constructiva sobre la seva pràctica docent.
3. Intentar que els alumnes, la majoria dels quals procedeix d'un model d'ensenyament tradicional (Pagès, 1999), facin un canvi conceptual per poder ensenyar les ciències socials des d'una perspectiva crítica.
4. Elaborar per part dels futurs ensenyants una unitat didàctica de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural i experimentar-la en una aula d'educació primària. Aquesta unitat didàctica serà l'eix del curs al voltant del qual els estudiants de formació inicial aniran aplicant i contextualitzant els coneixements teòrics treballats a les assignatures de la facultat.
5. Incorporar a l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica mestres experimentats que estaven treballant a les escoles d'educació primària l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural.

b) Context del treball

Aquest nou plantejament de les assignatures Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació no s'hauria pogut iniciar sense la tradició renovadora i innovadora de la titulació d'Educació Primària i de la Unitat Departamental de Didàctica de les Ciències Socials de la UAB. La coordinació de la titulació va donar suport al projecte des del seu inici i va possibilitar la implantació de l'experiència que demanava d'entrada una modificació dels horaris del segon quadrimestre. L'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica s'havia d'impartir en un matí sencer, ja que d'aquesta manera els estudiants de formació inicial podien anar a les escoles

a experimentar la seva unitat didàctica dins del seu horari docent, sense perjudicar les altres assignatures de la facultat.

La Unitat de Didàctica de les Ciències Socials del Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials, responsable de la docència, també va donar suport a aquest nou model de l'assignatura que podia recordar plantejaments anteriors de la Unitat⁵. Aquest suport va significar la possibilitat de disposar de dues professores de didàctica de les ciències socials per impartir aquesta assignatura en comptes d'una de sola. Això suposava una millor tutorització de l'experiència, un contacte més freqüent amb els mestres tutors de les escoles i, a més, feia possible que la professora de didàctica de les ciències socials pogués observar tots els seus estudiants de formació inicial en el moment de l'experimentació de la unitat didàctica a les aules escolars.

Des d'un primer moment va resultar evident que si es volia que el nou projecte es portés a terme de forma satisfactòria eren necessàries una sèrie de **condicions** que demanaven molts esforços tant de les professores i estudiants de formació inicial del professorat de la Facultat de Ciències de l'Educació com dels mestres tutors de les escoles:

- *La coordinació dels programes.* La implantació d'un treball interdisciplinari entre les assignatures Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació comportava una bona coordinació entre aquestes dues matèries. Per això era imprescindible fer una sèrie de reunions periòdiques entre les professores de totes dues assignatures per comprovar el seguiment dels programes i reorganitzar el treball, si es creia convenient. La coordinació s'havia de fer sobre la base d'una coincidència temporal en la preparació de la unitat didàctica que s'experimentaria a les escoles de primària en els mesos d'abril o maig.

⁵ Per a més informació vegeu el punt 2 del primer capítol: Fonamentació teòrica del model de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica.

- *L'organització de l'horari de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica.* L'experimentació d'una unitat didàctica en un centre educatiu obligava a disposar d'un matí sencer de treball. Per a això calia que en el segon quadrimestre l'horari de Ciències Socials i la seva Didàctica es concentrés en un matí de 9 a 12, sense que a continuació hi hagués cap altra assignatura a la Facultat. D'aquesta forma els estudiants de formació inicial podien anar sense problemes a les escoles encara que aquestes no es trobessin a prop de la UAB.
- *El nombre de professors i estudiants de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica.* El nombre d'alumnes de segon curs matí de la titulació d'Educació Primària girava al voltant dels 50; per això es va decidir que la unitat didàctica s'hauria de fer en grups de tres o quatre persones. Aquesta distribució dels estudiants representava uns 12 o 13 grups, que era també un nombre molt elevat per poder ser correctament tutoritzats per una única professor de didàctica.

Per al bon funcionament de l'experiència es va prendre la decisió de dividir la classe de segon matí de la titulació d'Educació Primària en dos grups; d'aquesta manera cada professora de didàctica es responsabilitzava únicament de 6 o 7 grups d'estudiants de formació inicial.

També es va decidir que la divisió dels alumnes es fes en funció dels centres de primària. Els estudiants podien, doncs, triar l'escola on farien l'experimentació i el grup de treball, a excepció, però, dels alumnes que havien fet el Pràcticum II a les aules on es portaria a terme la unitat didàctica. Aquests estudiants serien els coordinadors dels grups de treball. Així s'assegurava que almenys un membre de cada grup de treball coneixeria el centre, el mestre i l'aula on més endavant anirien a experimentar la unitat didàctica de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural.

La divisió de la classe en dos grups va exigir també una gran coordinació entre les dues professores de Ciències Socials i la seva Didàctica ja que l'experimentació a les escoles de les unitats didàctiques s'hauria de fer els mateixos dies per a tots els grups. Totes dues professores haurien de preparar i seguir el mateix programa i fer reunions periòdiques per ajustar les programacions. També es va acordar que si bé la dinàmica del tots dos grups podia ser diferent i en alguns moments es podria variar la programació inicial d'un dels dos grups, calia mantenir sempre els mateixos objectius i continguts.

- *La selecció dels centres i dels mestres tutors d'educació primària.* En el moment de seleccionar les escoles on es podia portar a terme l'experimentació de les unitats didàctiques de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural es va decidir triar els mateixos centres on els alumnes de segon curs feien el Pràcticum II. Dins d'aquest grup de centres calia seleccionar escoles que poguessin garantir que l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural s'impartiria el matí dels dilluns, és a dir, el mateix dia i la mateixa hora en què es feia l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica a la facultat. Això comportava que abans d'acabar el curs, aproximadament, en els mesos de maig i juny, s'havia de començar a buscar els centres per al curs vinent.

A més de les escoles, també calia trobar els mestres tutors disposats a participar en aquest nou projecte. Era fonamental que el mestres designats disposessin de temps suficient per poder-se coordinar amb la professora de didàctica i per orientar els alumnes de formació inicial que anirien a la seva aula a experimentar una unitat didàctica de l'Àrea del Coneixement del Medi Social i Cultural. El mestre no sols havia d'estar disposat a tutoritzar els estudiants en la preparació de la unitat didàctica sinó que també havia d'actuar com a observador durant la seva intervenció a l'aula.

En principi es va acordar que la programació de les unitats didàctiques fos per quatre sessions i es va pensar que era molt important que almenys en una la professora de didàctica anés a l'escola a observar la pràctica educativa dels seus estudiants. En les altres sessions els mestres haurien d'avaluar l'actuació dels alumnes de formació inicial a partir d'unes orientacions que se'ls donaria en començar la unitat didàctica.

També es va decidir que la darrera classe del curs estigués dedicada a l'anàlisi i la reflexió de l'experimentació de les diferents unitats didàctiques a les escoles. I es va creure convenient que es convidés als mestres tutors a participar en aquesta sessió a la universitat.

- *La distribució del Pràcticum.* Tenint en compte que l'experimentació de les unitats didàctiques es feria a les escoles de pràctiques era imprescindible que les professores de didàctica intervinguessin en la selecció dels centres de pràctiques, ja que s'havia de distribuir una part dels alumnes de formació inicial entre les escoles que intervindrien en el nou projecte.

Els estudiants de segon curs de la titulació d'Educació Primària tenen les pràctiques dividides en dos períodes: un primer, a la segona meitat del mes de setembre, abans de l'inici de les classes a la facultat; i un segon, a la primera quinzena del mes de febrer. Això significava que a començaments de curs l'alumne coordinador de grup coneixeria ja el mestre, l'aula i el centre on més endavant aniria amb els seus companys a experimentar la unitat didàctica i, per tant, en el moment de començar a plantejar la programació podria explicar a la resta del grup les característiques més significatives de l'aula de primària.

A la titulació d'Educació Primària de la UAB les tutories del Pràcticum II es distribueixen entre tots els professors que tenen docència en aquest grup. Per això moltes vegades la professora de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica és, a més, tutor de pràctiques dels alumnes

coordinadors de grup, la qual cosa facilita també els contactes amb els mateixos estudiants de formació inicial i amb els mestres de les escoles.

- *La coordinació amb els mestres tutors.* La col·laboració dels mestres tutors de les escoles era bàsica pel bon desenvolupament de l'experiència. A més, era del tot imprescindible que hi hagués una bona coordinació entre els mestres tutors i les professores de Ciències Socials i la seva Didàctica al llarg de tot els cursos per poder cotutoritzar la preparació de la unitat didàctica per part dels estudiants de formació inicial. Abans o al començament de curs la professora de didàctica havia de comentar amb el mestre tutor els objectius i els continguts que es treballaran a la facultat i seleccionar el tema de la unitat didàctica. Els criteris de selecció han estat sempre molt oberts i, en principi, els mestres decideixen el tema en funció del calendari escolar.

Durant el període de preparació de la unitat didàctica, des del novembre fins al març o l'abril, els mestres tutors han de fer diferents trobades amb els estudiants de formació inicial per orientar la programació de la unitat i proposar els canvis que els semblin necessaris. A més, els mestres tutors han de facilitar que els estudiants de formació inicial de professorat facin una prova d'avaluació inicial als alumnes de la seva aula per esbrinar els coneixements previs que tenen sobre el tema de la unitat didàctica que els diferents grups de treball estan preparant.

1.2. Metodologia del treball

Per al bon funcionament d'aquesta experiència era important que els estudiants de formació inicial tinguessin clars des de principis de curs els objectius i la metodologia de treball a seguir durant tot el procés de preparació de la unitat didàctica. Per això es va creure convenient establir una **metodologia** de treball molt pautada amb les següents:

➤ **Primera fase**

- a) Presentació conjunta de la unitat didàctica per part de les professores de les assignatures Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació

A començaments de curs es fa una presentació conjunta de la unitat didàctica i de la metodologia de treball a seguir. També s'explica l'avaluació de les dues assignatures implicades en l'experiència i es lliuren als estudiants dos documents: una *base d'orientació per la programació* que ha de servir de guia de tot el procés i amb la qual es pretén que els alumnes coneguin la seqüència i els continguts que hauran de tenir presents en la seva elaboració i un *esquema de la unitat didàctica* (vegeu l'annex: 585) que s'haurà d'experimentar.

- b) Composició dels grups de treball

Atesa la impossibilitat que cada estudiant de formació inicial preparés i experimentés una unitat didàctica de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural es va decidir que es fes en grup de tres o quatre alumnes. La presència de quatre estudiants de formació inicial a la mateixa aula pot crear, d'entrada, una situació falsa i irreal, però aquesta presència pot comportar també aspectes positius de cara a l'alumnat de primària ja que permet plantejar activitats originals i innovadores.

El treball en petit grup és també molt enriquidor per als alumnes de formació inicial ja que suposa parlar, discutir, argumentar... entre ells. Tot això els demana un esforç continu i aquest procés és realment molt formatiu per als futurs mestres perquè, a més d'implicar l'adquisició d'uns coneixements, suposa la pràctica i l'experimentació d'un treball en equip que també hauran de fer en la seva futura vida professional.

L'elaboració i l'experimentació de la unitat didàctica en petit grup implica compartir uns objectius i demana l'esforç de saber-se escoltar i acceptar diferents punts de vista, de saber exposar la pròpia opinió, de saber-se adequar al col·lectiu per poder prendre decisions conjuntes entre els diferents membres i arribar a una entesa per poder plantejar unes propostes i preparar uns materials de cara a l'experimentació de la unitat didàctica.

La composició dels grups de treball la decideixen els mateixos estudiants de formació inicial. El primer dia de classe a la facultat, després del primer període de pràctiques, les professores de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica expliquen les escoles i les aules on s'experimentarà la unitat didàctica. Un estudiant de formació inicial de la classe ha fet les pràctiques en aquestes aules i ell serà l'alumne coordinador del grup perquè ja coneix l'escola, el mestre tutor i l'alumnat de l'aula. La resta d'estudiants de formació inicial decideix el grup de treball, ja sigui per amistat amb l'alumne coordinador o per la situació geogràfica de l'escola.

➤ **Segona fase**

a) L'elaboració de la unitat didàctica

Durant el mes d'octubre els diferents grups d'alumnes de formació inicial acostumen a saber ja el tema de la unitat didàctica i a partir d'aquest moment comencen la seva preparació. Són generalment els mestres els que decideixen el tema en funció del calendari escolar, poques vegades el poden escollir els estudiants de formació inicial, encara que en alguns casos el mestre els deixa triar entre dues o tres possibilitats.

A mesura que es van treballant els diferents temes teòrics a les assignatures Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació els estudiants saben que han d'anar preparant la seva unitat didàctica i contextualitzant aquests continguts teòrics a la seva realitat.

Durant el període de l'elaboració de les unitats didàctiques els alumnes de formació inicial acostumen a consultar diferents materials que els proporcionen les TIC, les biblioteques de la Universitat i les de les mateixes escoles implicades en l'experiència, l'ADRE o diferents centres de recursos.

El disseny i l'elaboració de la unitat didàctica demana moltes reunions de grup; per això en el segon quadrimestre es destinen algunes classes de l'assignatura a la preparació de les unitats didàctiques. Aquest fet permet també a la professora de didàctica conèixer de més a prop la dinàmica dels diferents grups i observar com van treballant.

Abans de començar la preparació de la unitat didàctica l'alumne coordinador de grup ha d'explicar als seus companys les característiques del grup classe, la diversitat existent i els diferents ritmes d'aprenentatge, elements que els estudiants de formació inicial hauran de tenir en compte en el moment de preparar les activitats. També és important que els ensenyi fotografies dels alumnes de la classe. D'aquesta manera, abans d'entrar a l'aula, els estudiants de formació inicial ja estan familiaritzats amb els membres del grup i fins i tot en coneixen alguns noms.

b) Reunions periòdiques entre els grups d'alumnes de formació inicial i la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica

Durant el període d'elaboració de la unitat didàctica són necessàries diferents reunions entre els estudiants de formació inicial, els mestres de les escoles implicades i les professores de didàctica. Aquestes trobades són fonamentals ja que permeten fer un seguiment acurat del treball tant per part de les professores de la facultat com dels mestres de primària.

Aquestes reunions de tutoria comencen ja a principis de curs, un cop decidits els grups de treball i els temes de les unitats didàctiques que cal preparar. La periodicitat d'aquestes trobades varia al llarg del curs, però l'assistència es obligatòria per a tots els estudiants. En el primer quadrimestre acostumen a

ser quinzenals, però a partir del segon quadrimestre com a mínim són setmanals.

En aquestes trobades la professora de didàctica acostuma a orientar i resoldre els dubtes que es poden presentar en el moment de concretar els objectius o les activitats de les unitats didàctiques. En alguns grups, les intervencions del professorat són fonamentals no sols per tirar endavant el projecte, sinó també per a la seva organització interna. En altres casos, el paper de la professora és més de seguiment i assessorament.

c) Contactes amb les escoles i reunions amb els mestres tutors de primària que participen en l'experiència

Entre els mesos de novembre i desembre els diferents grups d'estudiants de formació inicial han de preparar diverses activitats per fer una avaluació inicial sobre el tema de la unitat didàctica. L'experimentació de l'avaluació inicial representa per als alumnes de formació inicial, a excepció dels coordinadors de grup, que han fet les pràctiques en aquesta aula, un primer contacte amb l'alumnat i el mestre de l'aula on més endavant aniran a experimentar la unitat didàctica.

A mesura que els grups de treball van elaborant la seva unitat didàctica han d'anar presentant aquests materials no sols a la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica sinó també als mestres tutors de les escoles. Aquestes trobades són fonamentals per al bon desenvolupament de l'experiència, ja que els estudiants de formació inicial poden contrastar amb els mestres els materials presentats, i es poden fer els canvis que es creguin convenients.

d) El treball interdisciplinari entre les assignatures de Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació

En aquesta fase de preparació de la unitat didàctica és molt important la coordinació entre les dues assignatures implicades en l'experiència. A Psicologia Evolutiva i de l'Educació es treballa el mapa conceptual i, a partir de les explicacions rebudes, els diferents grups d'estudiants de formació inicial han de fer, una vegada seleccionats els continguts, el mapa conceptual de la seva unitat didàctica.

Aquest treball interdisciplinari entre totes dues assignatures es concreta també en el moment de plantejar l'avaluació inicial de les unitats didàctiques ja que des de Psicologia es donen les bases teòriques per poder elaborar les proves d'avaluació inicial.

Tot aquest treball interdisciplinari exigeix també una gran coordinació entre els programes de totes dues matèries. Per tant, en aquesta fase del treball són necessàries una sèrie de reunions entre el professorat d'ambdues assignatures.

➤ **Tercera fase**

a) L'experimentació de les unitats didàctiques a les aules de primària

L'experimentació s'acostuma a fer durant els mesos d'abril i maig. En principi, la unitat didàctica es fa en quatre sessions, encara que en alguns cursos, per qüestions relacionades amb els calendaris locals, es fa en tres sessions. La durada d'aquestes sessions pot ser variable, encara que moltes escoles deixen pràcticament tot el matí als estudiants de formació inicial per portar a terme la seva unitat didàctica. La professora de didàctica com a mínim va a una sessió a l'escola per observar la pràctica dels seus alumnes. Un cop acabada es fa una reunió amb ells i amb el mestre tutor de l'aula per avaluar el desenvolupament de la classe.

Abans de començar l'experimentació a l'escola els alumnes de formació inicial han hagut de presentar tots els materials de la unitat didàctica als mestres de primària. Aquests han de tenir temps suficient per poder analitzar els materials lliurats, aportar les seves opinions o modificar algunes activitats abans de la intervenció dels estudiants. El paper del mestre de l'aula és fonamental ja que després de cada sessió ha de fer una reunió amb els alumnes de formació inicial per analitzar el desenvolupament de la classe i comprovar si s'han de fer alguns canvis per a la propera sessió.

➤ **Quarta fase**

a) L'avaluació de la unitat didàctica

Després de cada sessió hi ha una trobada entre els estudiants de formació inicial i el mestre tutor de l'aula per avaluar la seva intervenció. Aquesta primera avaluació és important perquè a partir d'ella els alumnes han de ser capaços de modificar o no les seves properes intervencions. A una d'aquestes reunions també assisteix la professora de didàctica de la facultat.

L'avaluació global de l'experimentació comprèn diferents fases. En primer lloc es fa una reunió a l'escola entre el mestre i la professora de didàctica en la qual s'avalua el desenvolupament de l'experiència i l'actuació de cada un dels membres del grup a partir d'un guió prèviament preparat.

A la facultat es fa una altra sessió d'avaluació en la qual participen tots els grups d'estudiants de formació inicial, els mestres de les escoles, sempre que sigui possible, i la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica. Aquesta sessió és molt enriquidora perquè permet donar a conèixer a tots els alumnes del grup classe les diferents unitats didàctiques i els problemes que ha comportat la seva experimentació a les aules.

La presència dels mestres de les escoles de primària a la universitat és un aspecte molt positiu d'aquesta experiència. Les reflexions i valoracions dels mestres ajuden molt als alumnes de formació inicial. Al mateix temps, la seva presència en aquesta sessió d'avaluació també significa l'apropament entre el món escolar i el món universitari.

Finalment hi ha una altra reunió d'avaluació entre cada un dels grups d'alumnes de formació inicial i la professora de didàctica. En aquesta trobada es demana una autoavaluació al grup i es comenta el dossier presentat. A partir de tots aquests elements la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica i els mestres de les escoles qualifiquen conjuntament la unitat didàctica i a continuació cada un dels alumnes del grup de treball. Sovint tots els membres del grup tenen la mateixa qualificació, però a vegades la valoració dels estudiants de formació inicial també pot ser diferent ja sigui per la seva actitud a l'aula, la participació en l'elaboració del treball o per la seva implicació en tot el procés.

2. Les assignatures de Ciències Socials i la seva Didàctica I i II: objectius, continguts, metodologia i avaluació

A l'actual pla d'estudis les assignatures Ciències Socials i la seva Didàctica I i II apareixen com a dues assignatures quadrimestrals independents i, per tant, s'ha de fer una primera avaluació el mes de gener per a les Ciències Socials i la seva Didàctica I i una altra al juny per a les Ciències Socials i la seva Didàctica II.

➤ Objectius

A l'apartat dedicat a la fonamentació teòrica⁶ de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica ha quedat clar que aquesta s'inclou situa dins el model crític. El seu plantejament es fonamenta en una constant interacció entre la teoria i la pràctica reflexiva. Al llarg del curs pretenem que els nostres estudiants de formació inicial arribin a adquirir un coneixement integrador,

flexible, plural i crític. A les nostres classes volem desenvolupar i estimular la reflexió, l'argumentació i la deliberació.

Segons diferents investigacions (MacFayden i Szymanski, 1997; Pendry, 1998; i Pérez Gómez, 1999 entre altres) els contextos que més facilitin un aprenentatge significatiu i un canvi conceptual són aquells en què els futurs mestres tenen un paper participatiu i actiu i són confrontats a situacions reals. Amb l'elaboració i experimentació de la unitat didàctica a les escoles els estudiants de formació inicial poden contrastar, relacionar i contextualitzar els continguts teòrics treballats a la facultat amb la seva pràctica educativa. Aquesta pràctica potencia la capacitat de reflexió crítica dels alumnes de formació inicial i els pot conduir cap al canvi conceptual si és necessari.

L'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica té uns objectius molt clars i pensats per la formació d'un mestre generalista de l'etapa d'educació primària. Els objectius que ens van proposar en el curs 2000-2001 (vegeu el programa a l'annex: 563) eren que en finalitzar l'assignatura el mes de maig els estudiants de formació inicial havien de ser capaços de:

- Analitzar el valor educatiu i les finalitats o propòsits de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a l'educació primària.
- Interpretar i valorar el currículum de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural d'Educació Primària i analitzar la seva concreció en diferents materials curriculars.
- Conèixer i analitzar els principals problemes que planteja l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a l'educació primària.
- Distingir i valorar els diferents mètodes, estratègies i recursos didàctics per a l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials.

⁶ Vegeu més informació a l'apartat 2 del primer capítol: Fonamentació teòrica de l'assignatura (p.54)

- Conèixer i valorar les diferents fonts d'informació (biblioteques, internet.), les tècniques del treball de camp i les sortides com a instrument per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials.
- Elaborar, justificar, experimentar i avaluar una unitat didàctica de ciències socials en una aula d'educació primària.

➤ **Continguts**

En el moment d'elaborar el programa i amb l'experiència d'altres cursos es va tenir molt present que era una assignatura de vuit crèdits i que segurament no es podrien treballar tots els temes que es voldria; per això es va fer l'opció de la qualitat enfront de la quantitat. D'aquesta manera els objectius citats anteriorment es van concretar en cinc grans blocs de continguts:

1. Les finalitats educatives de les ciències socials a educació primària. Els diferents models curriculars.
2. Mètodes, estratègies i recursos didàctics per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials.
3. El disseny curricular base de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural.
4. Problemes que planteja l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials a educació primària. La construcció del conceptes d'espai, temps i temps històric.
5. Elaboració, experimentació i avaluació d'una unitat didàctica.

En el tema 2, dedicat a la metodologia, s'inclou també la sortida de treball al Camp d'Aprenentatge de Tarragona (vegeu l'annex: 581). La responsable d'aquesta sortida és la titulació d'Educació Primària i en ella intervenen a més de Ciències Socials i la seva Didàctica les assignatures de Psicologia

Evolutiva i de l'Educació i Didàctica de la Llengua. Entre els objectius més importants d'aquesta sortida es poden destacar:

- Conèixer els objectius i les activitats dels camps d'aprenentatge, en aquest cas concret els del Camp d'Aprenentatge de la ciutat de Tarragona.
- Constatar la importància de les sortides per l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural.
- Conèixer i experimentar noves estratègies i recursos per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials.
- Aprendre a treballar en grup: assumir la responsabilitat individual de cada membre, expressar les pròpies idees i escoltar les dels altres, debatre, dialogar...

De cada un dels cinc grans temes del programa es prepara un dossier per a als alumnes de formació inicial (vegeu l'annex: 567), on s'especifiquen els objectius, els continguts i les activitats a treballar de cada tema. Paral·lelament al desenvolupament d'aquests temes els diferents grups de treball van preparant la seva unitat didàctica i serà amb l'elaboració i experimentació d'aquesta que es podrà comprovar si aquests objectius i continguts del programa seran assolits o no pels estudiants de formació inicial.

- Els temes del programa i l'elaboració de la unitat didàctica

Temes de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica	L'elaboració de la unitat didàctica
1. Les finalitats de les ciències socials a educació primària. Els models curriculars.	Les finalitats del tema de la UD.

	El model curricular triat. Justificació.
2. El disseny curricular base de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural.	El tema de la UD i la seva relació amb el DCB de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural.
3. Mètodes, estratègies i recursos didàctics per a l'ensenyament i aprenentatge de ciències socials a primària.	El mètode, les estratègies i els recursos a utilitzar a la UD.
4. Problemes que planteja l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials. La construcció dels conceptes d'espai i temps històric.	El tractament de l'espai i el temps a la UD.

- El tema 5 del programa (elaboració, experimentació i avaluació d'una unitat didàctica) i el procés d'elaboració de la unitat didàctica

Tema 5. Elaboració, experimentació i avaluació d'una UD	El procés d'elaboració de la UD
<p>1. Què ensenyar. La selecció de continguts. Els continguts conceptuals: fets, conceptes i sistemes conceptuals. Criteris per a la selecció dels continguts conceptuals.</p> <p>Els conceptes clau com a possibles eixos estructuradors dels continguts conceptuals.</p> <p>El mapa conceptual.</p>	<p>Els continguts conceptuals de la UD.</p> <p>Els conceptes clau treballats a la UD.</p> <p>El mapa conceptual del tema de la UD.</p>
<p>2. Els continguts procedimentals.</p> <p>Les capacitats cognitivo-lingüístiques en l'ensenyament de les ciències socials.</p>	<p>Els continguts procedimentals de la UD.</p> <p>Les capacitats cognitivo-lingüístiques que cal treballar en la UD.</p>
<p>3. Els continguts actitudinals. L'ensenyament de valors i les ciències socials.</p> <p>La contribució de les ciències socials a la formació democràtica dels joves.</p>	<p>Els continguts actitudinals de la UD.</p>

4. Les teories de l'aprenentatge en l'ensenyament de les ciències socials. Fase de exploració dels coneixements previs, fase de introducció dels nous coneixements i fase d'aplicació.	Preparació de la prova d'avaluació inicial. La seqüenciació de la UD. Explicitar: les activitats a fer, els materials necessaris per a la seva realització, el rol del professor i l'organització del grup.
5. L'avaluació. L'avaluació com a regulació de l'ensenyament i aprenentatge.	Explicitar i justificar els criteris d'avaluació de la UD.

➤ Metodologia

La metodologia de l'assignatura es basa en l'aprenentatge significatiu per descobriment guiat i es consideren sempre les idees prèvies dels estudiants. Quan es comencen les classes a la facultat, els alumnes de formació inicial han fet ja quinze dies de pràctiques a les escoles de primària. Aquest contacte amb les aules és molt enriquidor per Ciències Socials i la seva Didàctica ja que moltes vegades es poden comparar aspectes teòrics que s'expliquen a la facultat amb la pràctica que ells han pogut observar a les escoles. Això també facilita una contínua relació entre la teoria i la pràctica.

Els punts més importants de la metodologia utilitzada i que consten en el programa que es dona als estudiants són els següents:

- Presentació del tema i del seu contingut per part de la professora.
- Treball interactiu amb el grup classe.
- Anàlisi i valoració de lliçons i activitats didàctiques en petit grup.
- Lectura, anàlisi i debat d'articles i materials bibliogràfics.
- Exposicions a classe de les propostes dels diferents grups de treball.
- Relació entre els temes teòrics treballats a classe i l'elaboració de la unitat didàctica que s'ha d'experimentar a l'escola.
- Anàlisi i valoració de cada tema i de les activitats fetes.

La metodologia seguida en el curs pretén desenvolupar un treball interactiu entre els estudiants de formació inicial ja sigui en petit grup o gran grup i entre aquests i la professora. El diàleg entre alumnes o entre professora i alumnes constitueix una de les bases principals de la formació inicial dels futurs mestres ja que el diàleg ajuda a desenvolupar la seva capacitat reflexiva, a matisar o concretar continguts ja coneguts i a incorporar nous coneixements. Per això es dóna gran importància als treballs de grup i a la seva posterior exposició i discussió a classe. S'intenta, sempre que sigui possible, que els diferents articles treballats es discuteixin a l'aula, ja sigui en petit grup o a tota la classe.

A més, a l'aula es potencia el treball en petit grup. Aquest tipus de treball és molt beneficiós ja que propicia més la participació de tots els alumnes, ajuda a crear l'estat d'opinió i a desenvolupar la seva capacitat reflexiva. Una discussió en grup reduït afavoreix la implicació i participació de tots els seus membres, que es veuen obligats a qüestionar-se i a donar respostes davant un fet. La composició d'aquests grups pot ser la mateixa o no que la dels grups de la unitat didàctica.

➤ **Avaluació**

Es fa una avaluació contínua dels estudiants de formació inicial durant tot el curs en la qual es tenen en compte els aspectes següents:

- Qualitat dels treballs individuals.
- Aportacions al treball en grup.
- Grau i qualitat de les intervencions, iniciativa i interès manifestat durant el curs.
- Capacitat per respondre de manera individual al conjunt del treball elaborat en grup.
- Anàlisi i valoració individual de cada tema i de les activitats dutes a terme.

- L'elaboració i l'experimentació en una aula d'educació primària d'una unitat didàctica.
- L'avaluació d'aquesta experimentació.
- Un exercici de síntesi en finalitzar el primer trimestre.
- Assistència a classe.

Per exigències de l'actual pla d'estudis és obligatori fer una primera avaluació el mes de gener de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica I. Aquesta primera avaluació consisteix en l'elaboració d'un dossier individual de cada un dels temes treballats a classe; el lliurament dels diferents apartats de la unitat didàctica relacionats amb els temes explicats; els treballs de camp de la sortida al Camp d'Aprenentatge de Tarragona⁷; i una prova o exercici individual sobre els temes treballats a classe.

L'avaluació de Ciències Socials i la seva Didàctica II és diferent, ja que si els estudiants de formació inicial han participat en l'elaboració i experimentació de la unitat didàctica de forma satisfactòria no han de fer cap prova individual i l'avaluació es basa principalment en la unitat didàctica.

Per a la qualificació es tenen en consideració diferents elements: les reunions de tutoria fetes durant el procés d'elaboració de les unitats didàctiques tant amb els mestres de les escoles com amb les professores de Ciències Socials i la seva Didàctica; la presentació puntual dels materials; la programació i l'experimentació de la unitat didàctica a l'aula de primària; les observacions i valoracions dels mestres de les escoles; i l'anàlisi i reflexions del grup un cop finalitzada la unitat didàctica. A més de tots aquests aspectes relacionats molt directament amb la unitat didàctica, també es té en compte un recull individual de reflexions al voltant dels diferents articles del tema 5 que s'han comentat a classe.

2.1. La programació del curs 2000-2001

a) El primer quadrimestre

Els alumnes de segon matí de la titulació d'educació primària van començar el curs 2000-2001 fent quinze dies de pràctiques a les escoles de primària (18-29 de setembre); per tant, les classes a la Facultat de Ciències de l'Educació del primer quadrimestre es van iniciar el 2 d'octubre i van acabar el 19 de gener.

➤ Horaris:

En el primer quadrimestre l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica de 4 crèdits tenia, com la majoria de matèries de la titulació, dues classes a la setmana. Les sessions de dilluns eren d'una hora, mentre que les del dimecres eren d'una hora i mitja.

➤ Criteris a tenir en compte per a la programació:

Cada curs, en programar el primer quadrimestre s'han de tenir present diferents aspectes: el nombre de sessions, les dates de la sortida al Camp d'Aprenentatge de Tarragona, que s'acostuma a fer el mes de novembre i els temes de la unitat didàctica que cal treballar per poder fer una bona coordinació amb Psicologia Evolutiva i de l'Educació.

En el curs 2000-2001 es va disposar de 26 sessions i l'estada a Tarragona estava prevista per als dies 6, 7 i 8 de novembre. Per tant, es va creure convenient que abans de la sortida es comencés a treballar a la facultat el tema 2, *Mètodes, estratègies i recursos didàctics per a l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials*. El motiu de fer coincidir aquest tema amb l'anada a Tarragona és que al Camp d'Aprenentatge els estudiants poden observar una gran quantitat de recursos i estratègies didàctiques per a l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials a primària. Els tallers i les

⁷ Aquests treballs s'exposen a classe amb la presència de tots els professors que han participat en la preparació de la sortida, que són els que avaluen conjuntament el contingut i l'exposició dels diferents treballs.

activitats que podran fer són uns bons exemples de metodologia interactiva que els podran ajudar en el moment de preparar les activitats de les seves unitats didàctiques.

Tenint en compte, doncs, el nombre de sessions i la sortida es va pensar que es podrien fer durant el primer quadrimestre el temes 1 i 2, i la primera part del tema 3 dedicada a l'estudi de l'espai. Del tema 5, és a dir, de la unitat didàctica, s'havia de preparar l'activitat d'avaluació inicial que s'hauria de fer a les escoles de primària durant el període d'exàmens o a començaments del segon quadrimestre.

➤ Programació de les classes del primer quadrimestre

Mes	Dies	Temes
Octubre	dl. 2	– Presentar l'assignatura i la sortida a Tarragona. – Explicar la divisió de la classe en dos grups.
	dc. 4	– Formar els grups classe. – Respondre el primer qüestionari.
	dl. 9	– Comentar els resultats de l'enquesta. – Presentar el guió de la unitat didàctica.
	dc. 11 dl. 16 dc. 18 dl. 23	– Tema 1. El camp conceptual de la didàctica de les ciències socials. Les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària. Els diferents models curriculars.
	dc. 25	– Preparar la sortida a Tarragona.
	dl. 30	– Iniciar el tema 2. Mètodes, estratègies i recursos didàctics per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials.
Novembre	dc. 1	– Festa de Tot Sants.
	6, 7, 8	– Estada de tres dies al Camp d'Aprenentatge de la ciutat de Tarragona.
	dl. 13	– Analitzar i avaluar l'estada a Tarragona i les activitats fetes.
	dc. 15 dl. 20 dc. 22	– Acabar el tema 2.
	dl. 27 dc. 29	– Iniciar el tema 5. L'elaboració d'una unitat didàctica. – La selecció de continguts: els continguts conceptuals. – Els conceptes socials clau com a possibles eixos estructuradors dels continguts conceptuals.
Desembre	dl. 4	– Treball en grup. El mapa conceptual.
	dc. 6	– Festa de la Constitució.
	dl. 11 dc. 13 dl. 18	– Tema 3. Problemes que planteja l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària. La construcció del concepte d'espai.

	dc. 20	– Exposició dels treballs de Tarragona.
Gener	dl. 8 dc. 10	– Acabar la part del tema 3 dedicada a l'espai.
	dl. 15 dc. 17	– Continuar el tema 5. Les teories de l'aprenentatge en l'ensenyament de les ciències socials. – Treball en grup: preparar l'activitat d'avaluació inicial.

b) El segon quadrimestre

Els estudiants de formació inicial van començar el segon quadrimestre fent quinze dies de pràctiques a l'escoles (del 12 al 23 de febrer). Les classes a la facultat van començar el dilluns 26 de febrer i van acabar el 31 de maig.

➤ Horaris

Les classes de Ciències Socials i la seva Didàctica en el segon quadrimestre queden concentrades en els dilluns, de 9 a 10,30 i d'11 a 12. La majoria d'estudiants té els dilluns el matí únicament aquesta assignatura, i això facilita dues coses: d'una banda, poder disposar de la franja horari de 12 a 1 per fer tutories per preparar les unitats didàctiques amb els diferents grups d'alumnes i de l'altra poder anar a les escoles de primària a experimentar la unitat didàctica sense perjudicar altres assignatures.

➤ Criteris a tenir en compte per a la programació

En el mes de setembre o principis d'octubre s'ha de pactar amb els mestres de les escoles els dies de l'experimentació de la unitat didàctica; per tant, en el moment de programar el segon quadrimestre s'ha de tenir present, abans de tot, el nombre de classes disponibles a la facultat abans que els alumnes de formació inicial vagin a les escoles. En el curs 2000-2001 es va acordar amb els mestres que l'experimentació de la unitat didàctica es faria els dilluns 7, 14, 21 i 28 de maig.

El calendari del segon quadrimestre del curs 2000-2001 va ser molt negatiu per a l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica ja que es va disposar únicament de sis sessions a la facultat, que van

començar el dilluns 26 de febrer i van acabar el 2 d'abril, la setmana abans de les vacances de Setmana Santa. Després de les vacances no hi va haver cap classe a la facultat, ja que el dilluns 23 va ser Sant Jordi, festa institucional de la Facultat de Ciències de l'Educació, i el dilluns 30 va ser un dels ponts triats per la UAB.

Va ser la primera vegada des que es va iniciar aquest projecte que en el segon quadrimestre hi va haver tan poques sessions a la facultat i un parèntesi tan gran entre l'última classe a la universitat (2 d'abril) i l'anada a les escoles de primària a experimentar les unitats didàctiques (7 de maig).

➤ Programació de les classes del segon quadrimestre

Mes		Temes
Febrer	dl. 26	<ul style="list-style-type: none"> - Acabar de preparar l'activitat d'avaluació inicial. - Continuació del tema 3. El temps. La construcció del concepte temps i temps històric dels alumnes de primària.
Març	dl. 5	<ul style="list-style-type: none"> - El tractament de l'espai i el temps en la UD. - Les capacitats. Els continguts procedimentals
	dl. 12	<ul style="list-style-type: none"> - Les capacitats cognitivo-lingüístiques. - Els continguts procedimentals de la UD.
	dl. 19	<ul style="list-style-type: none"> - Els valors en l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials. - Els continguts actitudinals de la UD. - Preparació d'activitats de la UD.
	dl. 26	<ul style="list-style-type: none"> - L'avaluació. - Preparació d'activitats de la UD.
Abril	dl. 2	<ul style="list-style-type: none"> - Tema 4. El currículum de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural a educació primària. - Treball de grup. Preparació unitat didàctica.
Maig	dl. 7,14, 21 i 28	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentació de la unitat didàctica a les escoles.

En el moment de fer la programació es van constatar diferents problemes: el tema 4 s'havia de reduir a una sola sessió; calia fer reunions de tutoria amb els diferents grups de treball fora dels horaris de classe; i no quedava cap sessió dintre el calendari del segon quadrimestre per fer l'exposició dels diferents grups sobre el plantejament i l'experimentació de la unitat didàctica.

Per això es va decidir fer aquesta exposició en el dia assenyalat per fer la prova del mes de juny.

2.2. Els temes treballats durant el curs 2000-2001

En el curs 2000-2001 no es va perdre cap classe de les previstes i, en conseqüència, no hi va haver moltes diferències entre la programació inicial feta el mes de setembre i els continguts treballats a l'aula al llarg del curs.

a) Primer quadrimestre

		Alumnes	Professora
Octubre	dl. 2	<ul style="list-style-type: none"> - Divisió de la classe en dos grups en funció de les escoles de primària. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentació de l'assignatura i de la sortida a Tarragona.
	dc. 4	<ul style="list-style-type: none"> - Demanar aclariments sobre punts del programa o de la UD que van quedar poc clars. - Contestar el primer qüestionari. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resoldre els dubtes dels alumnes al voltant de l'assignatura i la UD. - Explicar la recerca i el primer qüestionari.
	dl. 9	<ul style="list-style-type: none"> - Debatre els resultats del Q.Sort quant a finalitats de l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials a educació primària. - Lectura individual a casa de l'article. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comentar els resultats del qüestionari. - Inici del Tema 1. Definir el camp conceptual de la didàctica de les ciències socials. - Presentar l'article de Benejam, P. (1994), <i>La didàctica de les ciències socials: estat de la qüestió</i>, Perspectiva Escolar, 182.
	dc. 11	<ul style="list-style-type: none"> - Discussió dins el grup classe al voltant del concepte de ciència que defensa l'article. - Treball en grup al voltant de dos temes de l'article: <ol style="list-style-type: none"> 1. Les finalitats de l'ensenyament de les ciències socials a EP <ol style="list-style-type: none"> a) Comentar si s'està d'acord amb les finalitats que proposa l'article. b) Relacionar aquestes finalitats amb les que tenien els seus professors de ciències socials d'EGB, ESO o BUP. 2. La selecció de continguts. 	<ul style="list-style-type: none"> - A partir de les opinions dels alumnes fer una síntesi general dels conceptes citats. - Assessorar els diferents grups de treball.
	dl. 16	<ul style="list-style-type: none"> - Discussió en grup classe dels 	<ul style="list-style-type: none"> - Moderar la discussió i ajudar a

		punts treballats.	extreure'n conclusions. – Explicar els diferents models curriculars.
	dc. 18	– Exercici en grup sobre models curriculars. – Treball en grup: a) Definir les finalitats educatives del tema de la UD. b) Explicar i valorar el model curricular triat per la UD.	– Assessorar els diferents grups de treball.
	dl. 23	– Avaluació del tema 1. – Treball en grup: comentar la metodologia utilitzada en l'ensenyament de les CS en les escoles de pràctiques i pels seus professors de CS. Posada en comú.	– Avaluar el desenvolupament del tema 1. – Presentar el tema 2. – Moderar les exposicions dels diferents grups i ajudar a extreure'n conclusions.
	dc. 25	– Relacionar les explicacions de la professora amb les seves pròpies experiències. – Inici del treball en grup.	– Explicar els diferents mètodes existents en l'ensenyament de les CS. – Presentar un treball de grup per fer-lo a classe sobre diferents estratègies i recursos.
	dl. 30	– Preparació de la sortida a Tarragona: els treballs de camp.	– Assessorar els diferents grups de treball.
Novembre	dl. dt. dc. 6, 7 i 8	– Sortida a Tarragona.	– Sortida a Tarragona.
	dl. 13	– Avaluació de la sortida a Tarragona. – Relacionar les estratègies i recursos del camp d'aprenentatge amb els treballats a classe.	– Valorar els aspectes positius i negatius de la sortida. – Ajudar a trobar les relacions.
	dc. 15	– Treball en grup: buscar informació sobre les diferents estratègies i recursos proposats a les biblioteques i a l'ADRE.	– Assessorar els diferents grups de treball.
	dl. 20	– Discussió i debat al voltant del 25è aniversari del 20-N. – Continuació del treball de grup.	– Moderar el debat.
	dc. 22	– Exposició dels diferents treballs de grup.	– Analitzar i complementar les exposicions dels grups de treball.
	dl. 27	– Treball en grup. Fer un primer intent de seleccionar les estratègies i els recursos per a la unitat didàctica.	– Assessorar els grups de treball.

		– Avaluació del tema 2.	– Avaluar el tema 2.
	dc. 29	– Exercicis per descobrir els coneixements previs dels alumnes sobre l'espai.	– Presentar el tema 3 i reflexionar sobre la importància de l'estudi de l'espai a educació primària.
Desembre	dl. 4.	– Treball en petit grup sobre el tractament de l'espai a les escoles de pràctiques. Discussió posterior en gran grup.	– Explicar els principals problemes d'ensenyament i aprenentatge de l'espai a educació primària.
	dl. 11	– Visualització del vídeo " <i>Els nens i l'espai</i> ". – Treball en grup: anàlisi de mapes cognitius. – Lectura individual de l'article a casa.	– Comentar la importància dels mapes cognitius. – Presentar l'article Batllori. R. (1995), <i>Una didàctica de l'espai</i> . Guix, 208.
	dc. 13	– Discussió a classe de tres punts de l'article treballat: a) El concepte d'espai geogràfic. b) La representació de l'espai viscut i la representació de l'espai no conegut. c) El problema de les escales: l'espai local i l'espai món.	– Moderar el debat. – Presentar a classe diferents exercicis per treballar l'espai a educació primària.
	dl. 18	– Treball en petits grups a l'ADRE: el tractament de l'espai als llibres de text de primària.	– Assessorar els diferents grups de treball.
	dc. 20	– Exposició dels diferents treballs de camp realitzats durant la sortida a Tarragona.	– Avaluar l'exposició dels treballs.
Gener	dl. 8	– Exposició dels treballs sobre el tractament de l'espai als llibres de text.	– Ajudar a extreure conclusions dels diferents treballs. – Comparar els resultats obtinguts amb les propostes de l'article de Batllori.
	dc. 10	– Treball en petit grup: el tractament de l'espai a la UD.	– Assessorar els diferents grups de treball. – Explicar les teories de l'aprenentatge en l'ensenyament de les CS i la importància de l'avaluació inicial.
	dl. 15	– Anàlisi de diferents exercicis d'avaluació inicial. – Esbós de la prova d'avaluació inicial.	– Ensenyar i analitzar diferents proves d'avaluació inicial.
	dim.17	– Preguntar dubtes sobre el programa. – Treball en petit grup: acabar feines pendents de la UD.	– Aclarir dubtes sobre l'avaluació i la prova.

--	--	--	--

En comparar la programació prevista per al primer quadrimestre i el calendari de les sessions fetes es pot comprovar que es va poder fer gran part del temari inicial. El punt que es va treballar menys del que estava previst va ser l'elaboració de la unitat didàctica. En la majoria dels cursos anteriors quan s'acabava el primer quadrimestre els diferents grups d'estudiants ja tenien preparada la prova d'avaluació inicial i fins i tot algun any ja havien fet el mapa conceptual dels continguts de la unitat didàctica. Aquest curs es va poder explicar la importància de l'avaluació inicial, però el plantejament de l'activitat i la seva experimentació a l'aula de primària va quedar pendent per al segon quadrimestre.

Si es comparen les classes dedicades als diferents temes es pot comprovar que la part del tema 3 dedicada a l'espai va ser la que va ocupar més temps del previst i la més llarga. Diferents causes permeten explicar aquest fet: el treball en grup sobre els llibres de text va ser més lent del que es pensava; la majoria dels estudiants es van mostrar molt interessats en aquest tema i van participar molt en les diferents sessions i la visita a l'ADRE. És va aprofitar aquest tema per anar a l'ADRE i explicar el funcionament d'aquest servei als alumnes.

Es van dedicar cinc sessions a la sortida al Camp d'Aprenentatge de Tarragona, entre l'estada i les classes de la facultat. S'ha d'assenyalar, però, que si, bé en la programació consta que únicament es va dedicar una sessió (30 octubre) a preparar l'anada a Tarragona, des de la titulació d'Educació Primària es van reservar dues sessions dels dimecres al matí, de què es disposa a la facultat per organitzar diferents activitats, perquè els alumnes poguessin preparar en grup els seus treballs de camp.

➤ Resum dels temes treballats

- Tema 1	4 sessions (9, 11, 16 i 18 d'octubre).
----------	--

– Tema 2	5 sessions (23 i 25 d'octubre i 15, 22 i 27 de novembre).
– Tema 3 (espai)	6 sessions (29 de novembre; 4,11,13 i 18 de desembre i 8 de gener).
– Tema 5	2 sessions senceres (10 i 15 de gener) i part de les sessions de tres dies (18 d'octubre, 27 de novembre i 17 de gener).
– Tarragona	5 sessions (30 d'octubre, 6, 8 i 13 de novembre, i 20 de desembre).
– Temes d'actualitat	1 sessió (20 de novembre).
– Altres temes	3 sessions (2 i 4 d'octubre i 17 de gener).

b) Segon quadrimestre

La programació del segon quadrimestre del curs 2000-2001 va estar marcada bàsicament per dos fets: d'una banda els pocs dies de classe de què es disposava per preparar la unitat didàctica i de l'altra el retard que es tenia en comparació amb altres cursos en l'elaboració de la unitat didàctica. Aquests fets van comportar que es prenguessin una sèrie de decisions en relació amb la programació inicial del curs. En primer lloc, atesa la impossibilitat material de fer tots els temes del programa que faltaven per treballar, es va donar prioritat als continguts que estaven més directament relacionats amb l'elaboració de la unitat didàctica en detriment d'altres temes com el 4, dedicat al currículum de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural. A més, es va veure necessari establir reunions de tutoria fora dels horaris de classe per anar seguint la preparació de la unitat didàctica dels diferents grup.

Febrer		Alumnes	Professora
	dl. 26	<ul style="list-style-type: none"> – Els continguts conceptuals de la UD. – Discussió a classe de la importància dels conceptes clau a partir de l'article de Benejam. 	<ul style="list-style-type: none"> – La selecció de continguts. Els continguts conceptuals. – Els conceptes clau. Comentari de l'article de Benejam, P. (1999). <i>La oportunitat de identificar conceptos clave que guien la propuesta curricular de ciencias sociales</i>. Iber, n. 21.

		<ul style="list-style-type: none"> - Els conceptes clau a treballar a la UD. - El mapa conceptual de la UD. 	<ul style="list-style-type: none"> - Els mapes conceptuais
Març	dl. 5	<ul style="list-style-type: none"> - Acabar de seleccionar els continguts conceptuals i fer el mapa conceptual de la UD. - Preparar l'activitat de avaluació inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar els continguts conceptuals i el mapa conceptual de les UD. - Assessorar els diferents grups en la preparació de l'activitat.
	dl. 12	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar els continguts procedimentals de la UD. 	<ul style="list-style-type: none"> - Els continguts procedimentals. - Conferència de la professora Àngels Prats sobre <u>La importància de les capacitats cognitivo-lingüístiques.</u>
	dl. 19	<ul style="list-style-type: none"> - Debat a la classe sobre la importància dels valors en les ciències socials a partir de l'article presentat. - Seleccionar els continguts actitudinals de la UD. 	<ul style="list-style-type: none"> - Els valors. Els continguts actitudinals. - Comentari de l'article: Oller, M. (1996). <i>Ciències Socials: Educar i viure uns valors</i>. L'Avenç, 204.
	dl. 26.	<ul style="list-style-type: none"> - Debat a la classe sobre la importància d'aprendre història a EP a partir de l'article de Pagès, J. (2000). <i>Ensenyar i aprendre història a l'aula</i>. Perspectiva Escolar. - El tractament del temps a la UD. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicació teòrica per part de la professora sobre el concepte de temps i els problemes que genera l'ensenyament i aprenentatge de les nocions temporals a EP.
Abril	dl. 2	<ul style="list-style-type: none"> - Comentari a la classe de l'article de Jorba i Sanmartí. - L'avaluació de la UD. Preparar activitats de la unitat didàctica. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'avaluació. Introducció de l'article de Jorba, J. i Sanmartí, N. (1993). <i>La función pedagógica de la evaluación</i>. Aula, n. 20.
Maig	dl. 7, 14 21 i 28	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentació de les unitats didàctiques a les escoles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Visita a les escoles per observar l'experimentació de les diferents unitats didàctiques.
Juny	dl. 18		<ul style="list-style-type: none"> - Breu exposició teòrica per part de la professora sobre el currículum de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i

		<ul style="list-style-type: none"> - Exposició sobre el desenvolupament i l'experimentació de la UD per part dels diferents grups. - Valoració del curs. 	<p>Cultura de primària.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valoració de les unitats didàctiques i del curs.
--	--	--	--

En el curs 2000-2001 la manca de temps dintre l'horari lectiu de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica per poder preparar la unitat didàctica va comportar molta més feina per als estudiants de formació inicial. D'una banda, havien d'anar llegint pel seu compte els diferents articles del tema 5 que no es van poder preparar a l'aula i de l'altra, havien de treballar fora dels horaris de classe moltes parts de la unitat didàctica que, si bé es podien començar a classe, no hi havia temps suficient per poder-les acabar.

El fet d'anar a les escoles els quatre últims dilluns de classe va determinar, a més, que l'exposició oral dels diferents grups sobre el desenvolupament i l'experimentació de la unitat didàctica es fes el dilluns 18 de juny, que era el dia previst per a la prova final de l'assignatura.

2.3. La coordinació entre les dues professores de Ciències Socials i la seva Didàctica i la professora de Psicologia Evolutiva i de l'Educació

Durant el curs les reunions entre les dues profesores de Ciències Socials i la seva Didàctica van ser constants ja que aquesta coordinació és necessària tant per a la dinàmica de la mateixa assignatura com pel treball interdisciplinari que es fa amb Psicologia Evolutiva i de l'Educació. La coordinació en el curs 2000-2001 va ser molt fàcil ja que no es van perdre classes i la dinàmica de tots dos grups va ser força semblant, aspecte que va facilitar el treball conjunt i va permetre que l'exercici final del primer quadrimestre fos exactament el mateix per a ambdós grups.

La primera reunió entre les dues professores de Ciències Socials i la seva Didàctica es va fer com sempre abans de començar el curs. Allà es va fer el primer esbós de la programació de l'assignatura a partir del nombre de sessions i els dies de la sortida a Tarragona. A continuació es va tenir un primer contacte amb la professora de Psicologia Evolutiva i de l'Educació per acabar de concretar la programació.

Un cop comparades les programacions previstes de totes dues assignatures es va veure possible una coordinació en el temps entre els temes de psicologia i didàctica que corresponien a la unitat didàctica i es va decidir fer una altra reunió més endavant per analitzar com s'anava portant a terme la programació prevista.

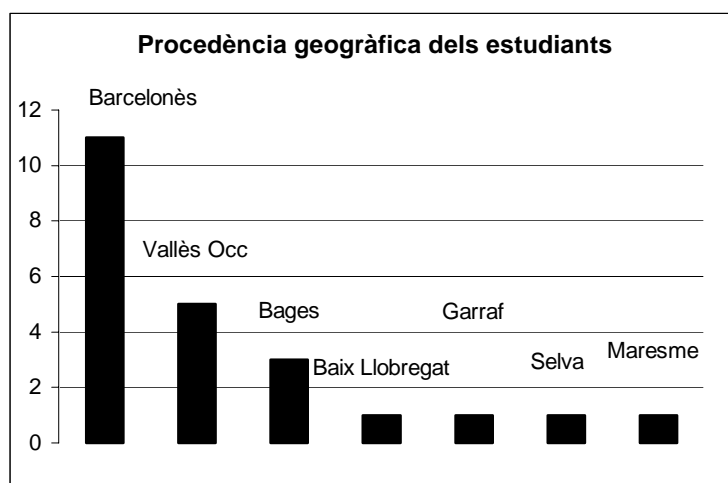
En la trobada següent es va poder constatar que la coordinació entre totes dues assignatures era més difícil que en cursos anteriors. El retard acusat que hi va haver en el curs 2000-2001 en la preparació de l'unitat didàctica en Ciències Socials i la seva Didàctica va dificultar la coordinació amb Psicologia. Al final del primer quadrimestre els alumnes no havien acabat encara la selecció de continguts conceptuals de la unitat didàctica i, en conseqüència, no es va poder preparar l'avaluació inicial que estava prevista fer durant les classes de principis de gener. Tots aquests temes van quedar pendents i es van poder fer sense problemes durant les primeres classes del segon quadrimestre.

3. El grup d'estudiants de formació inicial protagonista de la recerca

En el curs 2000-2001 el grup de segon matí de la titulació d'Educació Primària estava format per uns 50 alumnes procedents bàsicament de Barcelona i de diferents poblacions del Vallès Occidental. Els futurs ensenyants van poder triar les escoles on haurien d'experimentar la unitat didàctica, exceptuant-ne els estudiants que havien fet la primera quinzena de pràctiques a les aules seleccionades per portar a terme l'experiència.

Aquests alumnes serien els coordinadors del grup i a partir d'ells es van crear els diferents grups que en gran part van venir determinats per la procedència geogràfica dels estudiants i per amistats.

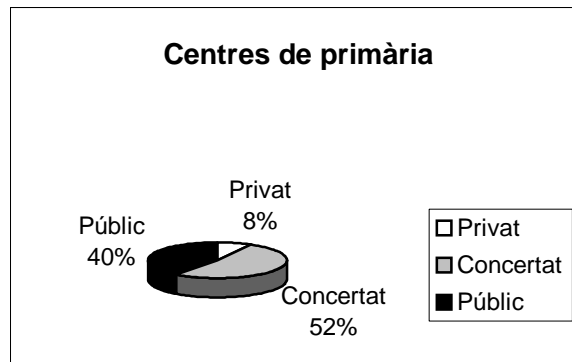
A partir de les escoles els alumnes es van dividir en dos grups. En un, la professora de Didàctica de les Ciències Socials treballaria amb escoles de Sabadell i Terrassa, i en l'altre, que serà el protagonista de la recerca, es treballaria amb escoles de Barcelona, Cerdanyola del Vallès, Premià de Mar i



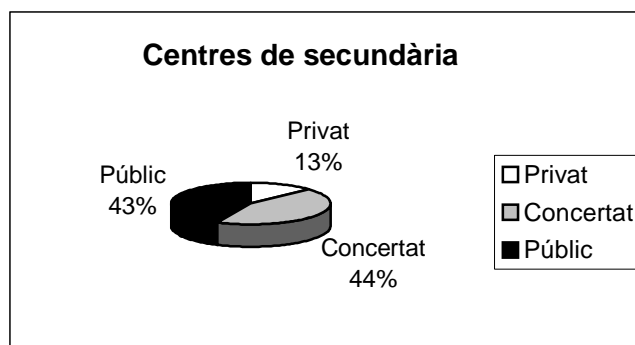
Manresa.

Aquest segon grup estava format per 23 alumnes, 19 noies i 4 nois, i amb una mitjana d'edat de 20 anys. Dels 23 alumnes, 11 eren del Barcelonès (7 de Barcelona, 2 de Badalona i 2 de l'Hospitalet), 5 del Vallès Occidental (2 de Cerdanyola del Vallès, 1 de Sabadell, 1 de Ripollet i 1 de Montcada i Reixac), 3 del Bages (Manresa), 1 del Maresme (Mataró), 1 de la Selva (Blanes), 1 del Garraf (Vilanova i la Geltrú) i 1 del Baix Llobregat (Sant Feliu del Llobregat).

Pel que fa a la seva formació primària, més de la meitat dels alumnes (52%) havia seguit l'EGB en escoles concertades, una gran part en escoles públiques (40%) i sols una minoria en privades.



Els percentatges varien una mica en l'ensenyament secundari, augmenten lleugerament en l'ensenyament públic (+3%) i el privat (+5%), en detriment del concertat, que queda pràcticament igualat amb el públic.



3.1. Dinàmica del grup classe

El curs de segon matí de la titulació d'Educació Primària es divideix en dos grups únicament en l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica; per tant, a començaments de curs es formen dos grup classe nous que poden tenir dinàmiques molt diferents en funció de la distribució dels alumnes.

El grup classe, que serà el protagonista d'aquesta recerca, no era d'entrada un grup molt homogeni, però, amb l'experiència d'altres anys, es pot dir que era un grup força representatiu dels últims cursos de la titulació d'Educació Primària, tant pel seu nivell acadèmic com pel tarannà i els interessos dels diferents estudiants del grup.

L'assistència a classe durant el curs va ser bona, exceptuant-ne un grup sencer de treball que faltava de tant en tant i de dos altres alumnes que van tenir una assistència molt irregular, especialment durant el primer quadrimestre. Aquest fet va dificultar a vegades el treball dels seus grups respectius.

Des d'un principi es van poder observar dins la classe grups de treball molt diversos, amb interessos i ritmes diferents. Hi havia grups bastant tancats, que es relacionaven poc amb la resta de companys i que sempre treballaven junts. La majoria dels estudiants del grup tenien interessos bàsicament acadèmics i participaven poc en temes que quedaven al marge dels continguts que s'havien de preparar per als exàmens, com ara debats o comentaris al voltant de temes d'actualitat que es plantejaven a classe o en els actes que es feien els dimecres al matí a la facultat en què sempre assistien els mateixos membres de la classe.

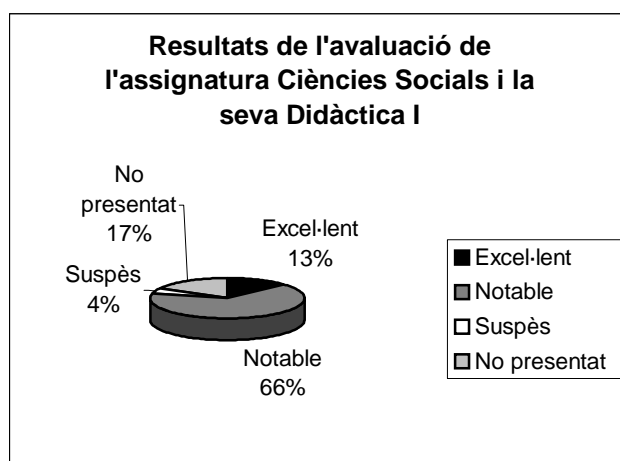
Aquest reduït grup d'alumnes estava molt interessat pels temes d'actualitat. Tenien sempre moltes ganes de participar i discutir i això comportava que a vegades eren mal vistos pels altres estudiants que *volien anar més per feina*. La classe dedicada a debatre el 25è aniversari del 20 de novembre va ser un clar exponent dels diferents interessos del grup classe. En entrar a l'aula i tenint en compte els cartells que hi havia a l'exterior de l'edifici, vaig fer una breu referència a l'efemèride del dia. De seguida, un grup d'alumnes van començar a fer preguntes i reflexions al voltant del tema i es va iniciar un debat força interessant. Al mateix temps, un altre grup d'estudiants, que sempre treballava molt bé, es va desinteressar totalment del que es deia i va passar del debat. Veient la divisió existent vaig decidir concloure el debat abans d'acabar la classe i vaig deixar el temps que quedava perquè els diferents grups acabessin la preparació dels treballs que estaven fent sobre estratègies i recursos didàctics. Els alumnes que havien participat en el debat van continuar discutint i parlant del tema, mentre que els altres van estar contents *de poder, per fi, treballar*.

Malgrat aquesta diversitat d'interessos, l'ambient de la classe era molt agradable i distès. Quan es demanava una feina per a casa o calia treballar en grup a l'aula mai no hi va haver cap problema. Els diferents grups en general treballaven bé, encara que a alguns els costava molt començar i aprofitaven poc les estones de classe que tenien per poder treballar en grup.

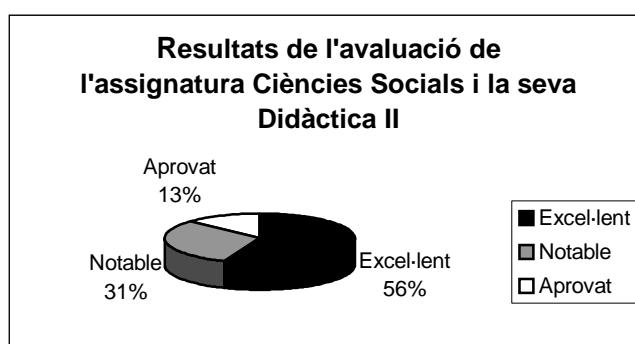
Tots els alumnes, sense cap excepció, van mostrar sempre una gran voluntat i interès per treballar i col·laborar tant en la investigació com en tot el que se'ls demanava, encara que costava molt que tots participessin activament en les discussions. Alguns estudiants preferien escoltar i prendre apunts, a reflexionar i participar. Altres, en canvi, van tenir sempre una actitud molt positiva i participativa, que era d'una gran ajuda en el moment de començar els debats o discussions. Un cop el debat estava començat era més fàcil que els altres alumnes s'hi afegissin i participessin.

3.2. L'avaluació del grup classe

Els resultats de l'avaluació del primer quadrimestre de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica I mostren perfectament la dinàmica del curs. La majoria d'alumnes (79%) va seguir l'assignatura sense cap dificultat; en canvi, un 17% no va poder ser avaluat, ja que en no assistir regularment a classe va lliurar alguns dossiers incomplets.



Al final del segon quadrimestre, en el moment d'avaluar l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica II no hi va haver cap prova individual. Tots els estudiants de formació inicial d'aquest grup classe van participar en l'elaboració i l'experimentació de la unitat didàctica a les escoles. En aquesta avaluació, com ja he comentat anteriorment, els mestres tutors de les escoles també tenen un paper molt important ja que se'ls demana una valoració del grup i una altra d'individual de cada alumne de formació inicial que ha experimentat la unitat didàctica a la seva aula.



Si es comparen les avaluacions del primer quadrimestre i les del segon es poden observar algunes diferències força evidents, com l'augment del

nombre d'excel·lents i la desaparició dels no presentats i dels suspesos. Aquestes diferències queden perfectament explicades si tenim en compte que en el primer quadrimestre alguns alumnes van tenir problemes d'assistència i, per tant, no van poder lliurar alguns treballs fets a classe. A partir del mes de febrer, aquests mateixos estudiants van assistir regularment a classe i van participar en la preparació i experimentació de les unitats didàctiques dels seus respectius grups.

Els resultats de les avaluacions de les assignatures Ciències Socials i la seva Didàctica I i II del curs 200-2001 van ser bons, cosa que mostra que va ser un curs treballador que va participar amb ganes i il·lusió en les diferents activitats que es van anar proposant al llarg del curs. A més, si es comparen aquests resultats amb els d'altres anys es pot afirmar que són força representatius dels últims cursos de segon matí de la titulació d'Educació Primària.

4.4. Les escoles i els mestres tutors participants en el projecte

a) Les escoles

Les quatre escoles amb les quals vaig treballar el curs 2000-2001 són centres públics que es troben en diferents localitats properes a la UAB: Barcelona, Cerdanyola del Vallès, Manresa i Premià de Mar. Totes quatre ja havien participat altres cursos en l'experiència de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica i la majoria des dels seus inicis.

A més, totes quatre pertanyen des de fa molts anys a la xarxa d'escoles de pràctiques de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB.

1. Escola Bages de Manresa

L'escola Bages es troba molt a prop del centre de la ciutat. Aquest centre, de doble línia, col·labora amb l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica des de fa únicament dos cursos. La demanda va venir donada pels mateixos estudiants de formació inicial de Manresa que volien fer l'experiència a la seva ciutat i a l'escola on feien el Pràcticum II. El dos cursos passats, com que havia molts alumnes d'aquesta ciutat, l'experiència es va fer en dues aules. En canvi, aquest curs solament hi ha tres estudiants de Manresa; per tant, l'experimentació de la unitat didàctica es farà en una única aula de primer curs de primària.

2. Escola **El Dofí** de Premià de Mar

Aquesta escola d'una línia ha participat des del seu començament en el projecte de Ciències Socials i la seva Didàctica. Algun curs no s'ha fet l'experimentació en aquest centre simplement perquè a la titulació d'Educació Primària de la UAB no hi havien estudiants procedents del Maresme. Aquest curs únicament una alumna va fer les pràctiques en aquesta escola; en conseqüència, només es podrà fer l'experimentació de la unitat didàctica en la classe de quart de primària.

3. Escola **Heura** de Barcelona

Aquesta escola, situada al barri d'Horta, és un centre d'una sola línia i ha participat en l'experiència des del seu inici fa ja quatre cursos. Des de sempre, i per motius interns de l'escola, s'ha treballat en els cicles mitjà i superior. En el curs 2000-2001 ofereix dues places de pràctiques, una a quart i l'altra a sisè de primària.

4. Escola **La Sínia** de Cerdanyola del Vallès

És una escola de doble línia que es troba molt a prop del centre de la ciutat i de la UAB. També ha col·laborat des del seus començaments en el projecte de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica, però al llarg dels cursos han participat diferents mestres. Aquest curs l'experiència es farà a cicle mitjà, en una aula de tercer i en una altra de quart de primària.

Per tant de les sis unitats de programació que s'hauran de preparar una serà de cicle inicial (primer), quatre de cicle mitjà (una de tercer i tres de quart) i una de cicle superior (sisè). Aquests cursos corresponen als que han fet el Pràcticum II els sis estudiants de formació inicial que seran els coordinadors dels grups de treball.

b) Els mestres tutors de les escoles

Dels sis mestres que col·laboren en l'experiència en el curs 2000-2001 cinc repeteixen, i alguns hi participen des dels seus inicis.

A l'escola Heura intervindran la **Teresa**, tutora i mestra de quart i l'**Hermínia**, tutora i mestra de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural de sisè. Totes dues són mestres de pràctiques des de fa molts anys i participen en l'experiència de Ciències Socials i la seva Didàctica des del seu començament.

A l'escola La Sínia participen dos mestres que habitualment es treballen a cicle mitjà. L'**Anna M.**, mestra i tutora de tercer curs, que col·labora en el projecte des de sempre i el mestre i tutor de quart, en **Josep**, que és el segon curs que hi intervé.

L'**Assumpta**, de l'escola El Dofí, ha participat en l'experiència de Ciències Socials i la seva Didàctica des del seu inici. Aquesta mestra acostuma treballar a cicle mitjà i aquest curs és a quart de primària.

La **Rosa M.**, de l'escola Bages és el primer any que col·labora en l'experiència. A començaments de curs, com que les alumnes de Manresa volien fer l'experimentació de la unitat didàctica a la seva escola de pràctiques, vaig anar a Manresa a parlar amb les tres mestres que tenien alumnes de pràctiques per veure a quin curs fóra possible experimentar una unitat didàctica de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural. Totes tres mestres van decidir que seria millor fer-la a primer i la Rosa M. es va mostrar de seguida molt interessada i disposada a col·laborar-hi.

Tots aquests mestres són, a més, tutors de pràctiques, dels estudiants coordinadors de grup. Per tant, hauran d'avaluar els alumnes de formació inicial en dues assignatures, el Pràcticum II i en Ciències Socials i la seva Didàctica.

5. Els grups de treball

➤ Esquema amb la composició dels sis grups de treball

Escola	Mestra	Curs	Alumnes	Tema de la UD
1. Bages	Rosa M.	1r	Coord.: Cristina , Gemma i Raquel.	La granja.
2. El Dofí	Assumpta	4t	Coord.: Jesika , Amparo, Anna i Cristina.	Les religions.
3. Heura	Teresa	4t	Coord.: Vanessa , Elena, Núria i Pilar.	El comerç i el consum.
4. Heura	Hermínia	6è	Coord.: Mireia , Meritxell, Montse i Remei.	La població a Catalunya.
5. La Sínia	Anna M.	3r	Coord.: Lourdes , Ester, M ^a José i Raúl	Els sectors de producció.
6. La Sínia	Josep	4t	Coord: Alex , Miquel, Santi i Yolanda.	Els mitjans de comunicació.

- Primer grup
 - Escola: **Bages** (Manresa).
 - Curs: **1r**
 - Mestra: **Rosa M.**
 - Alumnes: la **Cristina** ha fet les pràctiques en aquesta aula i en el seu grup hi participaran la **Raquel** i la **Gemma**, que també han fet les pràctiques en aquesta escola. Com que en el grup classe de segon matí de la titulació d'Educació Primària únicament elles tres són de Manresa, fan tots els treballs juntes des de primer i, per tant, es coneixen molt bé.
 - Tema de la unitat didàctica: la **granja**.
- Segon grup
 - Escola: **El Dofí**
 - Curs: **4t**
 - Mestra: **Assumpta**
 - Alumnes: la **Jesika**, que encara que és de Blanes ha fet les pràctiques en aquesta escola de Premià de Mar. Amb ella treballaran la **Cristina** de Mataró, l'**Anna** i l'**Amparo**⁸ de Badalona. Totes quatre són amigues i fan altres treballs juntes. L'amistat amb la Jesika ha estat l'element determinant en la composició d'aquest grup.
 - Tema de la unitat didàctica: les **religions**.
- Tercer grup
 - Escola: **Heura**
 - Curs: **4t**
 - Mestra: **Teresa**

⁸ Sempre he respectat la grafia dels noms dels alumnes, per això alguns noms apareixen escrits en castellà.

- Alumnes: la **Vanessa**, de Barcelona, que ha fet les pràctiques en aquesta aula i, per tant, serà la coordinadora del grup. Juntament amb ella, el grup estarà format per la **Núria**, de Barcelona, la **Pilar**, de Vilanova i la Geltrú i l'**Elena**, de Sant Feliu de Llobregat. Aquestes alumnes són amigues des de primer curs i també acostumen a treballar en grup en altres assignatures. L'amistat amb la Vanessa i la situació de l'escola han estat factors decisius en la composició d'aquest grup.

- Tema de la unitat didàctica: el **comerç i el consum**.

- Quart grup
 - Escola: **Heura**
 - Curs: **6è**
 - Mestra: **Hermínia**.

 - Alumnes: la **Mireia**, de Barcelona, que ha fet les pràctiques en aquesta aula. En el seu grup s'han apuntat la **Remei**, la **Meritxell** i la **Montse**, totes elles de Barcelona i molt amigues tant a la facultat com a fora. En el moment de la composició dels grups, aquest va ser un dels primers a formar-se.

 - Tema de la unitat didàctica: la **població a Catalunya**.

- Cinquè grup
 - Escola: **La Sínia**
 - Curs: **3r**
 - Mestra: **Anna M.**

 - Alumnes: la **Lourdes**, de Cerdanyola, és la coordinadora del grup, que està format per la **M^a José**, de l'Hospitalet, en **Raúl**, de Sabadell i l'**Ester**, de Montcada i Reixac. Aquests tres últims alumnes acostumen a treballar junts, però no ho fan, en canvi, de forma habitual amb la

Lourdes. La possibilitat de treballar tots tres junts va ser, sens dubte, el motiu que els va fer decidir de treballar amb la Lourdes.

- Tema de la unitat didàctica: els **sectors de producció**.

- Sisè grup
 - Escola: **La Sínia**
 - Curs: **4t**
 - Mestre: **Josep**.

 - Alumnes: l'**Alex**, de Cerdanyola, que ha estat l'alumne que ha fet les pràctiques en aquesta aula. El seu grup esta format per en **Santi**, de Ripollet; en **Miquel**, de Barcelona i la **Yolanda**, de l'Hospitalet. Tots tres nois acostumen a treballar en grup des de primer; per això, per a ells va ser molt fàcil apuntar-se en aquest grup. La Yolanda, en canvi, no té un grup de treball tan estable i, finalment, com que hi havia una plaça buida, es va apuntar amb ells.

 - Tema de la unitat didàctica: els **mitjans de comunicació**.

D'aquests sis grups d'alumnes, la majoria treballen també junts en altres assignatures, i alguns ho fan, fins i tot, des de primer. El grup que es coneix menys és, sens dubte, el de la Lourdes, ja que serà la primera vegada que treballaran tots quatre junts.

6. Conclusions

Durant el curs 2000-2001 no es van perdre classes, però la dinàmica del grup classe va fer que les unitats didàctiques es comencessin més tard que en cursos anteriors. Temes com l'avaluació inicial que de forma habitual es fan a finals del primer quadrimestre, en aquest curs van quedar programades per al

segon quadrimestre, que va ser realment quan es van començar a treballar seriosament les diferents unitats didàctiques. Aquest fet va comportar alguns petits problemes de coordinació entre les assignatures Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació.

El calendari del curs 2000-2001 va perjudicar l'assignatura en el segon quadrimestre. A més de veure reduït el nombre de classes per diverses festes, es va produir un fet que no s'havia donat mai des que es va iniciar l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles de primària, i és que no hi va haver cap classe de Ciències Socials i la seva Didàctica a la facultat entre la tornada de les vacances de Setmana Santa i l'inici de l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles. Això va comportar alguns problemes en la preparació de les unitats didàctiques. Es van haver de buscar hores fora dels horaris habituals per fer les tutories necessàries per preparar la unitat didàctica i això va representar més feina tant per les professores de la facultat com per als estudiants de formació inicial, que no van disposar dels últims dies de classe, abans d'anar a l'escola, per acabar de concretar els últims detalls de les seves unitats didàctiques.

En el curs 2000-2001 tots els centres educatius que participaran en l'experiència de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica són escoles públiques que ja coneixen el model de cursos anteriors i, a més, tres d'elles (La Sínia, Heura i El Dofí) hi participen des dels seus començaments. També els mestres repeteixen, a excepció de la mestra de l'escola Bages, que serà el primer curs que col·laborarà en aquest projecte. Per tant, la majoria d'ensenyants que participaran en aquesta recerca són professionals que ja coneixen el plantejament de l'assignatura i la feina i l'esforç que representa per a ells la cotutorització de les unitats didàctiques.

Capítol VI

Els estudiants de formació inicial i les seves concepcions prèvies sobre les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària i sobre l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica

Aquest capítol està dedicat a esbrinar les concepcions prèvies dels estudiants de formació inicial, protagonistes de la recerca, sobre les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària i sobre les seves expectatives en relació amb l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica. La majoria d'investigacions fetes sobre la formació inicial del professorat han demostrat la gran importància que tenen aquestes concepcions prèvies en la formació dels futurs mestres i la necessitat que aquestes siguin el punt de partida de la seva formació a la universitat (Gunstone i Northfield, 1994; Pagès, 1996 i Pendry, 1998, entre altres).

Per conèixer les concepcions prèvies dels meus alumnes vaig utilitzar en primer lloc un qüestionari. La utilització de qüestionaris està acceptada en el marc d'una investigació qualitativa, encara que es demana que les dades obtingudes a través d'aquest instrument siguin contrastades amb les provinents d'altres tècniques més pròpies de les recerques qualitatives com les entrevistes. Per això després d'aquest primer qüestionari passat a tot el grup classe vaig fer sis entrevistes amb profunditat als sis alumnes coordinadors de grup. D'aquesta manera vaig poder comparar i contrastar els resultats obtinguts amb tots dos instruments i, en conseqüència, donar més validesa a les meves interpretacions.

1. El primer qüestionari

Aquest qüestionari (vegeu l'annex: 542), passat a inicis de curs, va ser el primer instrument utilitzat en la primera fase de la recerca. Vaig decidir preparar un qüestionari *semitancat o de base semiestructurada*⁹ amb preguntes precises i en el qual els estudiants havien de redactar i estructurar les seves respostes.

1.1. Objectius, justificació i descripció del primer qüestionari

➤ Objectius

El primer qüestionari té tres grans objectius:

- Obtenir informació sobre els records i les representacions que tenen aquests estudiants de formació inicial sobre el seu aprenentatge de ciències socials al llarg de la seva escolarització.
- Esbrinar les seves concepcions prèvies sobre les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària.
- Conèixer les seves expectatives en relació amb l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica.

➤ Justificació

Les diferents investigacions fetes sobre la formació dels futurs ensenyants han demostrat que és fonamental saber quines són les seves concepcions prèvies sobre els continguts que hauran d'ensenyar i que aquestes han de ser el punt de partida de la seva formació inicial. Per tant, abans de començar les meves classes de Ciències Socials i la seva Didàctica vaig voler conèixer què

⁹ Trobareu més informació al capítol IV, dedicat als instruments de la investigació.

recordaven els meus alumnes del seu aprenentatge de ciències socials i quina concepció tenien sobre les finalitats que ha de tenir l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural a educació primària.

➤ **Descripció**

En funció dels seus objectius el qüestionari es divideix en tres grans apartats:

a) La formació dels estudiants de formació inicial

El primer bloc de preguntes fa referència a la formació que han rebut aquests estudiants en ciències socials des d'EGB fins a BUP o ESO i batxillerat. A través d'una sèrie de preguntes pretenc conèixer entre altres coses: el mètode d'ensenyament que utilitzaven els seus professors de ciències socials; la valoració que feien en aquell moment i la que fan ara del seu aprenentatge de ciències socials; les finalitats que ells pensen que es proposaven els seus professors a l'hora d'ensenyar ciències socials; i per a què els ha servit aprendre ciències socials al llarg de la seva escolarització.

b) Les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària segons els estudiants de formació inicial

Per esbrinar les seves concepcions prèvies sobre les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària vaig decidir utilitzar un Q.Sort. Vaig triar aquest instrument, perquè a més de donar resultats generals del grup classe permet a cada alumne identificar-se per si mateix respecte als altres ¹⁰

¹⁰ Vegeu més informació sobre la tècnica del Q.Sort al capítol IV dedicat als instruments de la investigació

El Q. Sort estava compost de 16 ítems. Alguns d'ells (10, 15 i 16) estan extrets del currículum de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural d'Educació Primària de la Generalitat de Catalunya; altres estan relacionats amb finalitats que es podrien identificar amb models neopositivistes (1 i 4) i uns altres s'acosten més al model crític (2 i 12).

- c) Les expectatives dels estudiants de formació inicial en relació amb l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica

El tercer i darrer apartat del qüestionari està dedicat a Ciències Socials i la seva Didàctica. Abans de començar les classes, m'interessava saber què esperaven els estudiants d'aquesta assignatura i com pensaven que es podia relacionar la teoria i la pràctica en una assignatura de didàctica específica. També els vaig demanar que expliquessin com prepararien una classe de ciències socials a l'aula on havien fet les pràctiques.

1.2. Anàlisi i valoració dels resultats

Vaig passar el qüestionari el primer dia de classe a la facultat a tots els estudiants de formació inicial del grup classe.

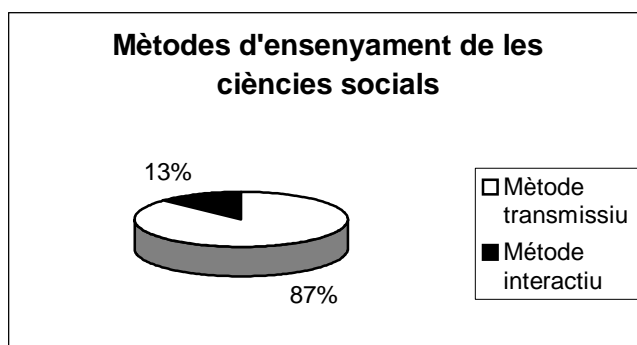
Nombre d'estudiants	Qüestionaris passats	Qüestionaris lliurats	Qüestionaris vàlids
23	23	23	23

1.2.1. La formació dels estudiants de formació inicial

1. Descriu l'estil o mètode d'ensenyament utilitzat habitualment a les classes de ciències socials pels teus professors durant les etapes d'EGB i de secundària (BUP o ESO i batxillerat)

La gran majoria d'alumnes (87%) ha assenyalat que el mètode que van seguir habitualment en les classes de ciències socials tant a EGB com a secundària va ser un mètode expositiu i transmissiu que comportava bàsicament aprenentatges memorístics. Un nombre important d'aquests mateixos estudiants (26%) ha comentat que mentre a EGB memoritzaven el llibre de text, a secundària havien d'estudiar els apunts de classe. Un 21% recorda, a més, que també era freqüent subratllar o resumir els continguts dels llibres de text.

Únicament un pocs alumnes (13%) s'aparten de la tendència general i recorden haver seguit ja sigui a EGB (1 alumne) o a secundària (2 alumnes) una metodologia més interactiva.



1.1. Per quines raons creus que els teus professors utilitzaven aquest mètode?

La major part de respostes són força superficials. Les he agrupat en tres grans tendències:

- a) La majoria (57%) creu que els seus professors pensaven que aquest mètode era el més adient per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials, ja sigui per la gran quantitat de continguts a explicar, perquè d'aquesta manera aprenien a resumir o perquè aquesta metodologia els permetia conèixer de *forma correcta* tots els fets històrics i socials que havien d'estudiar.
- b) Un 35% pensa que els professors utilitzaven aquest mètode únicament per comoditat.
- c) En canvi, una minoria de la classe (8%) explica que si els seus professors utilitzaven aquesta metodologia era per desconeixement d'altres.

1.2. Com el valoraves en aquell moment?

En funció de la metodologia seguida he dividit les respostes dels estudiants en dos blocs:

- a) Estudiants que recorden haver seguit una metodologia interactiva

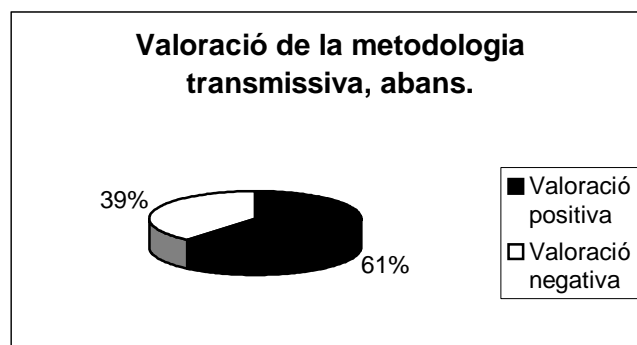
Els pocs alumnes (13%) que van seguir ja sigui a EGB o a secundària una metodologia interactiva valoraven molt positivament la utilització d'aquest mètode. Aquesta valoració és més positiva en especial per als estudiants que a EGB van seguir una metodologia molt transmissiva i que van trobar a secundària una metodologia més participativa i dinàmica.

- b) Estudiants que recorden haver seguit una metodologia transmissiva

La majoria (61%) dels futurs ensenyants que va seguir una metodologia transmissiva valorava en aquell moment de forma positiva la metodologia utilitzada pels seus professors de ciències socials. Alguns estudiants expliquen que feien una valoració positiva perquè desconeixien altres

mètodes i, per tant, no el podien comparar amb altres metodologies ja que sempre havien estudiat les ciències socials de forma semblant. Altres alumnes assenyalen diferents aspectes: la simpatia que sentien per alguns mestres de ciències socials, les sortides que feien, la facilitat per memoritzar, el poc esforç que els demanava aquest tipus de metodologia o per què d'aquesta manera aprenien a fer resums.

Una part important (39%) de la classe, però, ja valorava en aquell moment aquest mètode de forma negativa, bàsicament per dos motius: perquè era molt avorrit i perquè tenien dificultats per memoritzar.

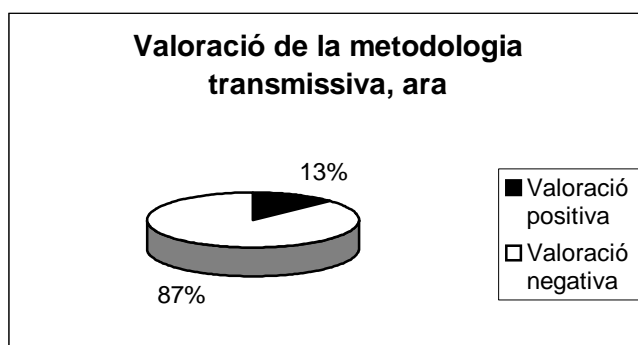


1.3. Com el valoren ara?

Els estudiants que van conèixer ja sigui a EGB o a secundària una metodologia interactiva continuen fent ara una valoració altament positiva: "És un exemple a recordar".

L'avaluació actual dels alumnes que van seguir una metodologia transmissiva ha variat molt. Únicament un 13% la valora encara de forma positiva. Els arguments citats per explicar aquesta valoració positiva són molt semblants als que han mencionat anteriorment: van aprendre a fer resums dels llibres o van poder conèixer *moltes coses*.

Però la major part dels estudiants (61%) que en el seu moment feia una avaluació positiva, són molt més crítics i actualment en fan una valoració molt més negativa: "Ensenyar ciències socials no és ensenyar a memoritzar, sinó que és ensenyar a aprendre, a motivar els alumnes...sent crítics". Alguns alumnes no justifiquen el seu canvi d'opinió, altres ho atribueixen al coneixement d'altres mètodes i als seus estudis a la Facultat de Ciències de l'Educació.

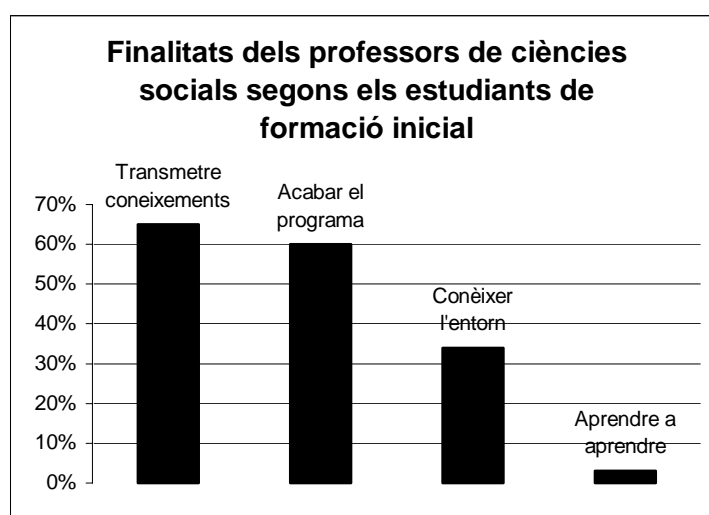


2. Descriu i valora les finalitats que et sembla que es proposaven els teus professors en el moment d'ensenyar ciències socials

Gran part dels alumnes ha citat únicament les finalitats dels seus professors i gairebé ningú no les ha valorat. Per les seves descripcions es pot afirmar que la majoria de finalitats concorden perfectament amb els objectius propis d'una metodologia transmissiva i memorística. Es poden sintetitzar en quatre:

- *Transmetre uns coneixements bàsics de ciències socials.* La majoria dels estudiants (65%) ha assenyalat que la finalitat més important dels seus professors era que els seus alumnes tinguessin uns coneixements bàsics de ciències socials.
- *Acabar el programa.* Un 60% ha mencionat com una de les finalitats més importants l'acabament del temari, encara que alguns precisen que això era potser més evident a secundària que a EGB.

- *Conèixer l'entorn més proper.* Un 34% ha concretat continguts relacionats bàsicament amb el coneixement de l'entorn proper.
- *Aprendre a aprendre.* Únicament una minoria d'alumnes (4%) ha citat aquesta finalitat.

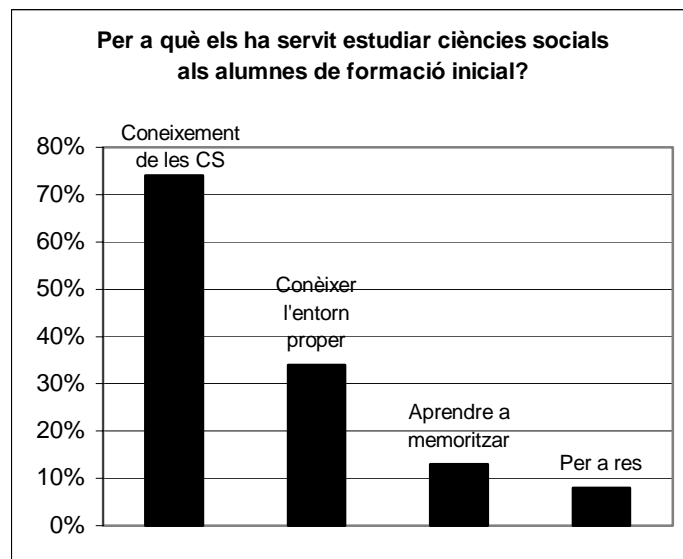


2.1. Per a què t'ha servit aprendre ciències socials?

La majoria dels estudiants (83%) fa una valoració més aviat positiva dels seus aprenentatges de ciències socials i les seves respostes es poden relacionar perfectament amb les finalitats proposades pels seus professors:

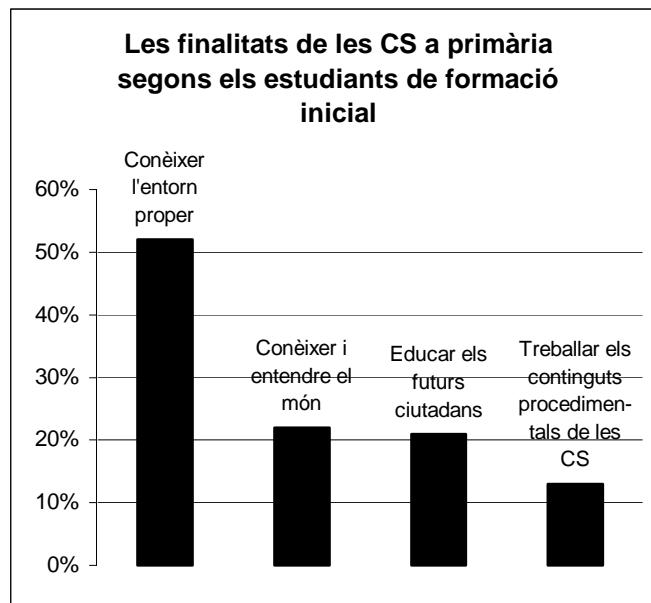
- *Tenir uns coneixements generals de ciències socials.* Per a la major part dels alumnes (74%) estudiar ciències socials els ha servit principalment per tenir uns coneixements bàsics i generals d'aquestes ciències i, en especial, de geografia i història.
- *Conèixer millor el seu entorn proper.* Una part important (32%) dels estudiants ha especificat, a més, que l'estudi de les ciències socials els ha permès conèixer i entendre millor el seu entorn més proper.

- *Aprendre a memoritzar.* Un 13 % fa més una valoració més aviat negativa dels seus aprenentatges. Comenta que va haver de memoritzar molt per a les proves però que actualment gairebé no recorda res del que va estudiar.
- *Per a res.* Un 8% en fa una valoració molt negativa. Una alumna especifica que les ciències socials no li han servit per a res, com a màxim, per saber com no s'han d'ensenyar les ciències socials.



3. Per a què creus que ha de servir aprendre ciències socials a educació primària?

Les finalitats proposades pels estudiants són molt diverses. Un gran nombre respon a la seva pròpia experiència, però també n'apareixen d'altres que s'aparten dels objectius dels seus anteriors professors de ciències socials.



- La finalitat que ha quedat en primer lloc (52%) fa referència específica *al coneixement de l'entorn proper*.
- Solament un 22% dels estudiants hi afegeix que s'ha de relacionar aquest entorn proper amb la resta del món.
- Altres futurs ensenyants (21%) han assenyalat que les ciències socials, a més a més, han d'estar relacionades amb l'educació per a la ciutadania i han de donar eines als alumnes per poder debatre temes socials.
- Un 13% dels estudiants pensa que a primària les ciències socials han de treballar bàsicament continguts procedimentals ja que els continguts conceptuals s'haurien de fer, segons ells, especialment a secundària.

1.2.2. Les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària

- Llegeix la següent llista de finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària i omple les caselles de més important (+2) a menys important (-2).

1. Adquirir coneixements històrics i geogràfics.
2. Desenvellar l'esperit crític, ser més reflexiu i solidari.
3. Adquirir coneixements sobre l'organització de la societat.
4. Preparar l'alumnat perquè sigui capaç de seguir estudis posteriors.
5. Desenvolupar el pensament lògic, entendre les causes i les conseqüències que provoquen un fet.
6. Interessar-se per tot el que succeeix al nostre voltant, qüestionar-se algunes informacions i opinions, tant pròpies com d'altres persones.
7. Desenvolupar una escala de valors, emetre judicis, utilitzant arguments propis i contrastats.
8. Ajudar els alumnes a conèixer de forma objectiva els fets històrics i socials més importants del nostre passat.
9. Aprendre a participar, a exposar i defensar les pròpies opinions i ser-ne conseqüents.
10. Adquirir consciència de pertànyer a la nació catalana.
11. Ajudar a desenvolupar habilitats cognitivo-lingüístiques pròpies de les ciències socials per comunicar-se amb els altres.
12. Conèixer, comprendre i actuar en el món que li ha tocat viure i ajudar-lo perquè arribi a qüestionar i a interpretar les raons que han fet que el món sigui com és i no d'una altra manera.
13. Adquirir un bon nivell cultural.
14. Ajudar als alumnes a conèixer el seu entorn més proper.
15. Valorar el medi ambient a partir dels coneixements adquirits, considerant-lo en les seves dimensions naturals, historico-artístiques i estètiques.
16. Ajudar els alumnes a orientar-se en l'espai a partir del cos, d'altres punts referencials de l'entorn i de codis usuals de representació.

+2						
+1						
0						
-1						
-2						

– Resultats del Q. Sort

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
-1	+1	-1	-2	+1	+1	+1	-1	0	0	0	+2	-1	0	0	0
-1	0	0	-2	+1	0	+1	0	+1	-1	0	+2	-1	+1	0	-1
0	0	-1	-1	0	+1	0	+1	0	-1	0	+2	-1	+1	-2	+1
-2	0	+1	-1	0	+1	+1	-1	0	+2	0	0	-1	0	-1	+1
+1	0	0	-1	+2	+1	0	+1	+1	-1	0	0	-1	0	-2	-1
0	+1	0	-1	0	+2	-1	+1	0	+1	-2	+1	0	0	-1	-1
-1	0	-1	-2	+1	0	+1	0	+1	-1	-1	+2	0	0	0	+1
0	0	-1	-1	0	+1	0	-2	0	-1	-1	+1	+1	+2	+1	0
-1	0	+1	-1	0	+1	0	+1	0	-2	0	+2	-1	0	-1	+1
+1	0	0	-2	+2	+1	+1	0	0	-1	0	-1	-1	+1	0	-1
-1	+1	+1	-2	0	+1	+1	-1	0	-1	-1	+2	0	0	0	0
0	+1	0	-2	+1	+1	+1	0	0	-1	-1	0	-1	+2	-1	0
0	+2	+1	-1	0	+1	-1	-1	+1	-2	0	+1	-1	0	0	0
+1	0	0	+2	-1	+1	0	-1	-1	0	-1	+1	0	0	-2	+1
-1	0	0	-2	0	+2	+1	-1	0	0	+1	-1	-1	+1	0	+1
0	+1	-1	0	0	+1	+1	0	+2	-2	+1	0	-1	0	-1	-1
-1	+2	0	-1	+1	0	+1	0	+1	-2	0	+1	0	-1	0	0
-1	0	0	-1	+1	0	0	0	+2	-2	-1	0	-1	0	+1	0
+1	0	+1	0	0	0	-1	0	-1	-1	-2	+2	-1	+1	0	+1
0	-1	+1	-1	0	+1	-1	+1	0	-2	0	+1	0	0	-1	+2
+2	+1	+1	0	0	+1	0	+1	0	0	0	-2	-1	-1	-1	-1
-1	+1	0	-2	+1	+2	-1	-1	+1	-1	0	+1	0	0	0	0
-1	0	+1	0	+1	0	0	-1	0	-1	-2	+2	+1	+1	0	-1

-6			-24				-4		-20	-10		-12		-11	
	+10	+3		+11	+20	+5		+8			+19		+8		+2

-6	+10	+3	-24	+11	+20	+5	-4	+8	-20	-10	+19	-12	+8	-11	+2
----	-----	----	-----	-----	-----	----	----	----	-----	-----	-----	-----	----	-----	----

+2		6													
+1		12	5	2	9										
0		14	7	3	16	8	1								
-1		11	15	13	10										
-2		4													

– Valoracions positives

Les dues finalitats més valorades pels estudiants han estat la 6 (+20) (*interessar-se per tot el que succeeix al nostre voltant, qüestionar-se algunes informacions...*) i la 12 (+19) (*conèixer, comprendre i actuar en el món que li ha tocat viure...*). Aquestes dues finalitats han quedat molt igualades i sobresurten de la resta dels ítems, que han quedat amb una puntuació molt més baixa.

En l'ítem 6 (+2) hi ha hagut poca dispersió i trobem una gran majoria d'alumnes (17) que li ha donat una valoració positiva (3: +2, 14: +1 i 6: 0); en canvi, en el 12

hi trobem molts més contrastos i fins i tot alguna qualificació negativa (8: +2, 7: +1, 5: 0, 2: -1 i 1: -2). Malgrat això, aquest ha estat l'ítem que més estudiants (8) han qualificat com la finalitat més important de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària.

Els ítems 5 (+11), 2 (+10) i 9 (+8) també han tingut una valoració positiva i els futurs ensenyants els han donat una qualificació molt homogènia.

– Valoracions negatives

L'ítem 4 (*preparar l'alumnat perquè sigui capaç de seguir estudis posteriors*) ha estat el menys valorat (-24) de tots. El 78% dels estudiants l'ha considerat de forma negativa, i el 34,5% li ha donat el valor més baix (-2). L'ítem 10 (*adquirir consciència de pertànyer a la nació catalana*) ha quedat en penúltim lloc (-20). En la seva valoració no hi trobem la unanimitat d'abans i ha tingut fins i tot algun valor positiu (1: +2 i 1: +1).

El valor negatiu de l'ítem 13 (*adquirir un bon nivell cultural*) és fàcil d'explicar si recordem les valoracions dels alumnes en la primera part d'aquest qüestionari. En canvi, la valoració negativa de l'ítem 15 (*valorar el medi ambient a partir dels coneixements adquirits, considerant-lo en les seves dimensions naturals, historico-artístiques i estètiques*), és molt més difícil d'entendre, ja que les qualificacions negatives són força nombroses amb un 43% davant un 8,5% de positives. En un moment en què la conservació i la valoració del medi ambient estan en el primer pla dels mitjans de comunicació es fa difícil entendre el valor negatiu donat a aquest ítem, encara que una possible explicació podria ser que habitualment el medi ambient es relaciona més amb les ciències naturals i no amb les ciències socials.

L'últim ítem amb una valoració negativa és l'11 (*ajudar a desenvolupar les habilitats cognitivo-lingüístiques*). En aquest cas és més fàcil comprendre la seva qualificació negativa perquè el tema de les habilitats cognitivo-lingüístiques és

nou per als estudiants de formació inicial i, per tant, no l'han pogut valorar de forma correcta.

– Piles neutres

Els ítems 7 (+5) i el 3 (+3) amb un valor final de 0 són els que han tingut una valoració més homogènia per part dels alumnes del grup classe.

– Punts conflictius

En el moment d'observar més detalladament les valoracions d'alguns ítems que han tingut un valor final de 0 es poden comprovar certes divergències entre les respostes dels estudiants. L'ítem 14 (*ajudar als alumnes a conèixer el seu entorn més proper*) és un clar exemple d'aquesta divergència ja que les seves valoracions van de +2 (8,5%) fins a -1 (8,5%). El mateix passa amb els ítems 16, que va del +2 fins al -1, i amb el 8, que va del +1 fins al -2, amb un 26% de valoració positiva i un 39% de negativa.

Un dels ítems en el qual es poden trobar més contrastos és en l'1 (*adquirir coneixements històrics i geogràfics*). Els valors donats pels alumnes van del +2 (4,5%) fins al -2 (4,5%), encara que en total domina la qualificació negativa, amb un 47,8%, davant la positiva, amb un 17,4%.

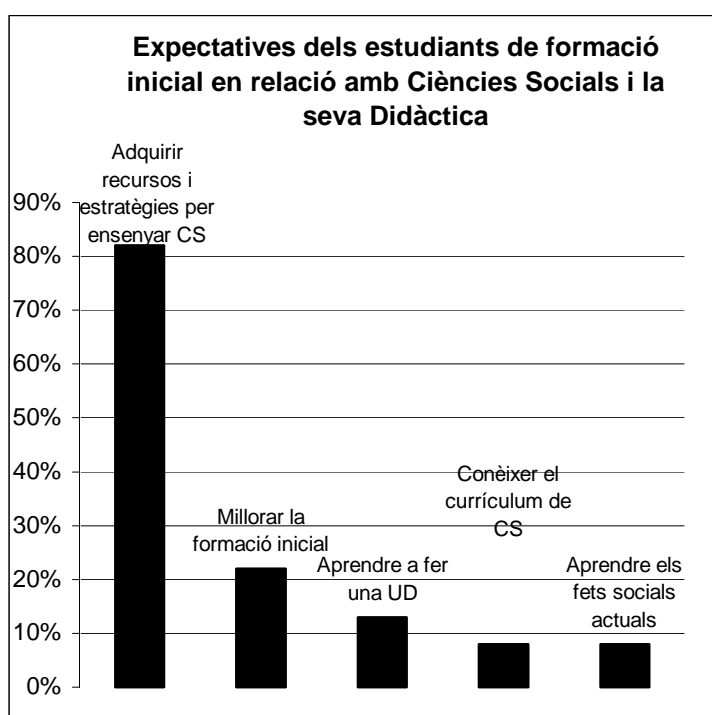
1.2.3. L'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica

1. Què n'esperes, de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica?

Els estudiants de segon curs de la titulació d'Educació Primària de la UAB han cursat a primer l'assignatura Introducció a la Didàctica, per tant, ja saben, en principi, les finalitats de les matèries de didàctica. Malgrat això, la gran majoria dels alumnes (82%) quan se'ls demana què esperen d'aquesta assignatura de

didàctica fan referència a aspectes bàsicament metodològics: *adquirir eines, pautes o estratègies per ensenyar les ciències socials a educació primària.*

També mencionen altres aspectes relacionats amb la didàctica com ara *millorar la seva formació inicial o Aprendre a fer una unitat didàctica.* Solament un reduït nombre d'estudiants (8%) relacionen aquesta assignatura de didàctica amb matèries de continguts: *aprendre els fets socials més importants de l'actualitat.*



2. Penses que aquesta assignatura és important per a la formació d'un mestre d'educació primària?

Una bona part dels estudiants (85%) pensa que totes les assignatures de didàctica, i en aquest cas, Ciències Socials i la seva Didàctica són importants per a la seva formació inicial. Cal destacar també un nombre significatiu d'alumnes (39%) que creu que aquesta matèria és, a més, molt important

perquè les ciències socials són una àrea rellevant dintre el currículum d'educació primària.

3. Què hauries d'aprendre?

Aquesta pregunta és molt semblant a la primera i, en conseqüència, les respostes donades pels estudiants es poden relacionar perfectament amb les de la pregunta anterior. Igual que abans, la major part (85%) dels alumnes pensa que en una matèria de didàctica s'haurien d'aprendre mètodes, recursos i tècniques per ensenyar les ciències socials. Per tant, identifiquen les didàctiques amb assignatures de caire bàsicament metodològic. Ara bé, també cal assenyalar que un nombre significatiu (30%) va més enllà dels aspectes purament metodològics i creu que hauria d'aprendre, a més del com, el què i quan s'han d'ensenyar les ciències socials a educació primària.

4. Com s'hauria de fer?

És la primera pregunta del qüestionari que alguns alumnes (10%) han deixat en blanc i altres (20%) han comentat que no ho saben. La resta de les respostes es poden classificar en tres grans blocs:

- a) Un nombre important (30%) creu que s'hauria de combinar la teoria i la pràctica.
- b) Una part representativa del grup (27%) pensa que s'hauria de seguir una metodologia molt participativa, fent moltes activitats i analitzant diferents materials didàctics.
- c) El 13% opina que s'aprèn únicament fent pràctiques a les escoles; per tant, hi hauria d'haver molta pràctica.

5. Com creus que s'hauria de relacionar la teoria i la pràctica en una assignatura de didàctica?

Les respostes dels estudiants es poden agrupar en dos grans blocs:

a) La majoria d'alumnes (66%) opta per portar la teoria treballada a la facultat a les escoles de primària. Per a ells, l'aplicació pràctica a l'aula és fonamental per fer una bona relació entre teoria i pràctica.

b) El 34% proposa, en canvi, fer aquesta relació teoria i pràctica a la mateixa aula de la facultat, amb exercicis d'aplicació de la teoria explicada.

6. Imagina't que arribes a l'escola de pràctiques i que el mestre està malalt i tu has de fer una classe de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural. Què faries? Com? Explica com treballaries un tema de ciències socials

Abans de comentar les respostes dels estudiants cal fer dues observacions prèvies:

- Quan he passat el qüestionari, els alumnes acabaven d'arribar de l'escola de pràctiques, on havien estat quinze dies. Per tant, les seves respostes poden estar molt influïdes pel funcionament i les metodologies utilitzades pels mestres amb qui han compartit aquest període de pràctica escolar.
- A diferència de les altres preguntes del qüestionari, el plantejament d'aquesta era molt ampli i obert. Això ha comportat que les respostes també hagin estat molt generals i disperses. Malgrat aquesta diversitat, el conjunt de respostes es poden agrupar en dues grans tendències:

- a) Estudiants (60%) que han contestat de forma breu i ràpida: "Primer demanaria als nens per on van de l'assignatura i segons pel tema que fessin, enganxaria el fil d'allò que el mestre anterior explicava".
- b) Alumnes que han reflexionat més abans de respondre: "En primer lloc he d'esbrinar què saben els alumnes... La primera classe seria per veure una mica per on van (fent preguntes, donant respostes...). Malgrat que abans m'haguessin informat del programa que seguien, crec que és bo fer una avaluació inicial. A partir d'aquí començaria a treballar el temari. Intentaria no caure en l'error de l'esclavitud del llibre de text; buscaria o faria altres materials que em poguessin servir per treballar el tema de forma més amena per als nens".

Un altre exemple: "Si hagués de treballar la població, per exemple, després d'una avaluació inicial, començaria per comentar el tema a classe i a continuació faria investigar als meus alumnes per trobar dades sobre el barri o la localitat. Però no únicament dades que puguin localitzar a un padró municipal, sinó que voldria que els nens busquessin més informació pel seu compte, passant per exemple enquestes als seus veïns o familiars. És important que els nens relacionin el que aprenen amb tot allò que els envolta".

Malgrat les grans diferències existents entre les respostes dels estudiants, hi he trobat diferents punts comuns:

- Abans de començar el tema:

Més de la meitat dels futurs ensenyants (52%) s'interessa en primer lloc per *conèixer el que feien els alumnes de la classe abans*, el seu nivell i la metodologia del seu mestre. Per fer això proposen diferents estratègies: fer

preguntes a l'alumnat, parlar amb altres mestres de l'escola, mirar el llibre de text...

La major part d'aquests estudiants (43,4%) pensa fer, a més, *una avaluació inicial* abans de començar un tema nou, ja que, segons ells, és important esbrinar els coneixements previs dels alumnes.

- Els continguts:

Una quarta part dels alumnes (26%) pretén explicar *temes propers als nens*, és a dir temes que els puguin interessar de forma directa: "Crec que tractaria un tema que fos proper a ells i que, a més, fos fàcil d'entendre".

- Metodologia:

La majoria dels futurs ensenyants (74%) pensa utilitzar a la seva classe *una metodologia interactiva*, en la qual l'alumnat de primària pugui participar. Per això, alguns proposen fer activitats en grup, exposicions, debats, treballs de camp, jocs... Altres, en canvi, són menys explícits i únicament expliquen que utilitzarien metodologies interactives sense especificar res en concret.

Per a una part important dels estudiants de formació inicial (21,5%) l'eina fonamental per treballar a classe amb els seus alumnes seria el llibre de text. Fins i tot un explica: "Primerament demanaria que els nens, un per un i en veu alta, llegissin el tema...". Altres comenten que explicarien el tema a partir del llibre: "amb l'ajuda del llibre explicaria el tema a tractar fent participar als nens..".

Un 17% dels futurs mestres afirma el seu desig d'utilitzar *molts recursos* (diapositives, mapes, vídeos..) per a les seves explicacions i per a la preparació de les activitats.

És interessant observar que, malgrat la majoria d'aquests estudiants ha seguit una metodologia transmissiva i tradicional, en el moment de plantejar-se fer una classe de ciències socials molt volen utilitzar una metodologia interactiva, encara que per a un bon nombre d'aquests futurs ensenyants el llibre de text continua sent l'eina fonamental per treballar a l'aula.

1.3. Conclusions del primer qüestionari

Les respostes dels estudiants m'han proporcionat moltes dades sobre la seva formació en ciències socials, sobre les seves concepcions prèvies i les expectatives que tenen en relació amb l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica. He dividit les conclusions en tres blocs en funció dels diferents apartats del qüestionari:

a) La formació inicial dels estudiants de formació inicial

La majoria dels alumnes (87%) ha seguit únicament un mètode transmissiu i memorístic en el seu aprenentatge de les ciències socials tant a EGB com a secundària, ja sigui a BUP, ESO o batxillerat. Molts (56%) creuen que els seus professors utilitzaven aquesta metodologia perquè pensaven que era la més adient per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials, encara que també un nombre important (35%) assenyala que ho feien únicament per comoditat.

La valoració del seu aprenentatge de ciències socials ha canviat amb el temps. Abans, el 61% dels estudiants que havia seguit un aprenentatge memorístic i tradicional el valorava de forma positiva, però avui dia únicament un 13% ho continua fent. Aquest canvi d'actitud obeeix a diferents elements, però

bàsicament al fet que des que han arribat a la Facultat de Ciències de l'Educació han conegut altres models d'ensenyament.

La major part dels alumnes pensa que els seus professors volien bàsicament transmetre'ls uns continguts generals de ciències socials, especialment de geografia i història i acabar el temari del curs. Ells, en canvi, pensen que les ciències socials han de tenir uns altres objectius a educació primària. Les finalitats proposades per ells són ben diverses, i van des d'algunes que es podrien relacionar amb el model crític fins a altres que s'acosten més al model tradicional i neopositivista que ells van seguir.

Finalment, també és interessant subratllar el diferent valor que donen a les escales territorials. Més de la meitat dels futurs ensenyants destaca únicament la importància de l'entorn més proper a l'alumnat, mentre que un 21% pretén relacionar aquest entorn més proper amb la resta del món.

b) Les concepcions prèvies dels estudiants sobre les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària

Encara que la majoria dels estudiants ha seguit una metodologia transmissiva i tradicional en el seu aprenentatge de les ciències socials, a l'hora d'avaluar quines eren les finalitats més importants de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a primària, la majoria ha valorat més positivament les finalitats més directament relacionades amb el model crític que amb el tradicional.

Els ítems del Q.Sort amb valors més alts (6 i 12) i els que han tingut els valors més baixos (4 i 10) han quedat molt ben definits, i això ha demostrat un cert consens del grup classe en el moment d'avaluar els objectius més o menys importants de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a primària.

c) Les expectatives dels estudiants en relació amb l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica

Les respostes mostren que els estudiants saben perfectament que les didàctiques específiques són matèries professionals i, en conseqüència, creuen que són importants i necessàries en la seva formació, encara que molts d'ells identifiquen les didàctiques únicament amb metodologia.

Un nombre important d'alumnes (34%), a més de fer referència a aspectes metodològics, espera aprendre també el què i quan ha d'ensenyar ciències socials a educació primària. Cap estudiant no ha citat, però, dos temes bàsics de qualsevol assignatura de didàctica de les ciències socials: per què s'han d'ensenyar les ciències socials i com s'haurien d'avaluar.

En el moment de preparar una classe de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural la majoria dels futurs ensenyants explica que optaria per una metodologia interactiva que afavoreixi la participació de l'alumnat de primària. Malgrat aquesta afirmació, molts citen el llibre de text com el recurs més important de les seves classes, el que demostra que no tenen del tot clar què vol dir una metodologia d'aquest tipus.

Durant el procés d'elaboració de la unitat didàctica caldrà comprovar si aquests estudiants tenen presents tots aquests aspectes relacionats amb la metodologia i les finalitats de les ciències socials.

2. Les primeres entrevistes amb els estudiants coordinadors de grup

Un temps després d'haver passat el primer qüestionari a tots els components del grup classe, aproximadament a mitjan el primer quadrimestre, vaig fer les entrevistes individuals als sis alumnes coordinadors de grup.

En un principi pretenien ser unes entrevistes¹¹ *semiestructurades* o *estructurades obertes* (Patton, 1987) ja que tenien un guió establert. Però, finalment van ser unes entrevistes molt obertes, dinàmiques i flexibles que no van seguir sempre el guió inicial (vegeu l'annex: 547).

2.1. Objectius, justificació i descripció de les entrevistes

➤ Objectius

Els principals objectius d'aquestes entrevistes eren: aprofundir en alguns dels punts més importants del qüestionari i poder aclarir els aspectes que havien quedat menys clars o més superficials en les respostes escrit.

➤ Justificació

Els sis estudiants coordinadors de grup, Alex, Cristina, Jesika, Lourdes, Mireia i Vanessa són representatius del grup classe tant per la seva procedència geogràfica (Barcelona, Cerdanyola del Vallès, Blanes i Manresa) com per la seva formació. Tots ells, a excepció de la Jesika, han seguit en el seu aprenentatge de les ciències socials una metodologia transmissiva com la majoria dels estudiants de la classe.

El meu treball, com tota investigació qualitativa, s'interessa per aspectes particulars i subjectius i, per tant, aquestes entrevistes em permetran un

¹¹ Vegeu més informació al capítol IV dedicat als instruments de la recerca.

intercanvi directe amb els meus alumnes que pot ser molt beneficiós per conèixer millor quins records i quines concepcions tenen del seu aprenentatge de les ciències socials i quines són les seves expectatives en relació amb l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica.

D'altra banda, les dades obtingudes amb aquest instrument es podran comparar i contrastar amb les provinents del qüestionari, fet que donarà més validesa a les conclusions d'aquesta primera fase de la recerca.

➤ **Descripció**

El guió de les entrevistes va seguir el mateix esquema del primer qüestionari. Per tant, les entrevistes també es poden dividir en tres parts:

a) *La formació dels estudiants.* Les preguntes es van centrar al voltant de diferents aspectes: el mètode que havien seguit els seus professors de ciències socials; la valoració que feien en aquell moment i la que feien ara sobre la metodologia utilitzada; la descripció i la valoració de les finalitats que es proposaven els seus professors a l'hora d'ensenyar ciències socials i, en darrer lloc, les finalitats que havia de tenir, segons ells, l'ensenyament i l'aprenentatge de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural a educació primària.

b) *Les seves concepcions prèvies sobre les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials.* Durant les entrevistes vam comentar la valoració que havien fet dels ítems del Q.Sort i la vam comparar amb els resultats del grup classe. Canviarien les seves valoracions? Per què?

c) *Les seves expectatives en relació amb l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica.* Què esperaven d'aquesta assignatura?

2.2. Anàlisi i valoració dels resultats de les entrevistes

2.2.1. La formació dels sis estudiants

a) La metodologia seguida pels seus professors de ciències socials

La Jesika és l'única dels sis alumnes coordinadors de grup i una dels pocs membres de la classe que ha seguit en un moment de la seva escolarització una metodologia interactiva en el seu aprenentatge de les ciències socials. En el qüestionari ha diferenciat molt bé les ciències socials a EGB i batxillerat, amb una metodologia molt transmissiva i amb el llibre de text com a principal recurs i les ciències socials a tercer i quart d'ESO, amb una metodologia molt més activa i participativa.

⇒ Jesika: "A ESO, a tercer i quart vaig tenir la mateixa professora i amb ella utilitzàvem una metodologia molt activa, participàvem molt a classe, fèiem debats, treballs de grup...i estàvem molt motivats per l'assignatura. Per tant, a ESO vaig trobar un gran canvi positiu respecte a EGB ja que en aquesta etapa seguíem bàsicament el llibre de text i això no ens motivava gens. A batxillerat vaig seguir una altra vegada la mateixa metodologia que a l'EGB i fins i tot havíem de subratllar el llibre de text".

Els altres cinc alumnes coordinadors de grup recorden haver seguit una metodologia totalment transmissiva en la qual el llibre de text va ser el principal recurs utilitzat pels seus professors.

⇒ Mireia: "No recordo cap professor ni cap professora que s'apartes d'aquesta tendència. Vaig fer algunes sortides, però poques. Tot l'ensenyament estava basat en el llibre de text. Els meus professors volien bàsicament que memoritzéssim els continguts, per això, quan et preguntaven, s'havia de dir tal com ho teníem escrit als apunts. S'havia d'*empollar* molt".

Aquests comentaris també els comparteixen la Cristina i la Vanessa, que no tenen bons records del seu aprenentatge de les ciències socials.

⇒ Vanessa: "A mi m'agrada entendre les coses que estudio, fer els meus propis resums i no estudiar i memoritzar el que diu el llibre".

En canvi, els records de l'Alex i la Lourdes que també van seguir una metodologia transmissiva, no són tant negatius.

⇒ Lourdes: "La metodologia era avorrida però els professors eren molt simpàtics. A més, recordo com a positives les sortides que fèiem. A EGB anaven a Collserola i a BUP vam estudiar la nostra localitat".

La majoria d'aquests estudiants pensa que els seus professors de ciències socials feien servir aquest mètode bàsicament per comoditat.

⇒ Jesika: "Penso que si s'utilitza únicament el llibre de text no cal ni preparar-se les classes; per tant, és més còmode i fàcil per als professors. En canvi, la professora d'ESO que seguia una metodologia més interactiva tenia molta més feina que els altres professors a preparar-se les classes i buscar materials per treballar i discutir a classe com ara vídeos o diaris. Es notava que portava els temes molt ben preparats amb esquemes i materials complementaris. Tot això motivava molt els alumnes".

b) Valoració de la metodologia dels seus professors de ciències socials

Aquests sis estudiants, exceptuant-ne l'Alex, no han variat gaire les seves opinions. La valoració dels que van seguir una metodologia bàsicament transmissiva en el seu aprenentatge de les ciències socials era, i és actualment, negativa. L'Alex reconeix que abans feia una valoració positiva perquè li era fàcil aprovar aquestes assignatures.

- ⇒ Alex: "A mi m'agradava la Història, tenia una gran facilitat per memoritzar i per tant aquestes assignatures no em donaven gaire feina". Ara, en canvi, ha variat la seva opinió: "Penso que hauríem pogut fer moltes més coses".

Les valoracions que feia i fa la Jesika del seu aprenentatge de ciències socials són molt diferents segons les etapes. Les d'EGB i batxillerat eren i són negatives encara que recorda que li agradaven les sortides d'EGB; mentre que la valoració d'ESO era i és molt positiva.

La Mireia s'ha queixat no únicament de la metodologia seguida pels seus professors sinó també de la temàtica.

- ⇒ Mireia: "Sempre començaven els cursos per la prehistòria i mai arribàvem als temes més contemporanis. M'han explicat moltes vegades les èpoques antiga, medieval i moderna però, en canvi, pràcticament mai he arribat a estudiar el franquisme. Moltes de les coses que sé de l'època actual les he après fora de l'escola. Tinc molts més coneixements del passat que del present".

Aquest punt de vista també el comparteixen l'Alex i la Vanessa.

- ⇒ Vanessa: "Gairebé sempre fèiem els mateixos temes. Estudiàvem bé els dos primers i després sempre s'havia de córrer per intentar acabar el llibre que mai no s'acabava".

c) Les finalitats dels professors de ciències socials

- ⇒ Mireia: "L'objectiu més important que es proposaven els meus professors era transmetre uns coneixements bàsics de ciències socials i per això utilitzaven un mètode tan memorístic i transmissiu. A batxillerat els professors volien únicament preparar-nos bé per a la selectivitat".

Les finalitats assenyalades pels altres alumnes són molt semblants i fan referència bàsicament a l'aprenentatge d'uns continguts conceptuals, exceptuant-ne la Jesika.

La Cristina recorda molt bé els objectius que tenia el seu professor d'Història de Catalunya a batxillerat.

⇒ Cristina: "El professor ens va comentar que ell ens explicaria la història de Catalunya, és a dir, el passat perquè poguéssim valorar el present i sabéssim apreciar el que havia fet molta gent per la nostra terra. I perquè nosaltres continuéssim, en la mesura del possible, la seva tasca de defensa de la terra".

d) Valoració del seu aprenentatge de ciències socials

La major part dels alumnes coordinadors pensen que aprendre ciències socials els ha servit per tenir uns coneixements bàsics de ciències socials, especialment de geografia i història.

⇒ Mireia: "Crec que tinc uns coneixements bàsics de ciències socials".

La Lourdes hi ha afegit que les sortides li van permetre tenir un bon coneixement de la seva localitat.

A la Jesika, aprendre ciències socials l'hi ha servit per *conèixer la història, la geografia, la política i l'economia* i també té clar que recorda molt més el que va aprendre a ESO que a les altres etapes.

⇒ Jesika: "De batxillerat, exactament del món contemporani, no recordo res, en canvi tinc més present el que vaig estudiar a ESO on a més de geografia i història treballàvem temes relacionats amb política i economia".

La Vanessa és l'alumna de la classe que té una visió més negativa del seu aprenentatge de ciències socials.

⇒ Vanessa: "No m'han servit pràcticament per a res ja que no recordo gairebé res del que vaig estudiar".

e) Les finalitats que, segons tots sis estudiants, han de tenir de les ciències socials a educació primària

Per a la Lourdes, la Vanessa i la Mireia les ciències socials a primària han de tenir com a finalitat important el següent: "Els alumnes han de descobrir el seu entorn tant el més proper com el més llunyà, i entendre el funcionament del món".

Totes elles comenten en les entrevistes que van donar aquestes respostes influenciades per les seves pròpies mancances.

⇒ Mireia: "És important que els alumnes d'educació primària estudiïn el món actual i coneguin la societat en què viuen".

Aquestes tres estudiants tenen molt clar que aquestes finalitats no coincideixen gaire amb les que tenien els seus professors de ciències socials.

⇒ Cristina: "A primària les ciències socials han de servir perquè els alumnes coneguin el seu entorn més immediat i el puguin situar en la resta del món... i perquè arribin a comportar-se com a bons ciutadans en la societat".

⇒ La Jesika està d'acord amb les seves companyes: "Aprendre ciències socials a educació primària ha de servir perquè els alumnes puguin comprendre el món que els envolta". En l'entrevista la Jesika ha afegit: "També és important saber el que va passar abans, però s'ha de treballar més la societat actual i l'entorn dels alumnes".

Les opinions de l'Alex es diferencien en part de les de les seves companyes.

⇒ Alex: "A primària les ciències socials han de tenir finalitats més instrumentals. Els nens i les nenes són encara massa petits per poder treballar amb ells l'esperit crític i poden fer poques reflexions. Per tant, penso que a primària

s'han de donar les bases per poder treballar aquests aspectes més endavant, a ESO".

2.2.2. Les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària

En comentar els resultats del Q.Sort alguns alumnes, en especial la Jesika i la Vanessa, s'han queixat que hi havia massa ítems i que, a més, van tenir poc temps per reflexionar i valorar-los correctament.

⇒ Jesika: "Potser ara, amb més calma, canviaria alguna valoració"

⇒ Mireia: "Potser hi havia molts ítems i ha estat difícil triar, però no crec que ara canviés la meva qualificació".

Mireia

+2	12						
+1	16	14	1	3			
0	2	5	15	4	8	6	
-1	13	7	9	10			
-2	11						

Jesika

+2	6						
+1	10	8	2	12			
0	9	5	3	1	13	14	
-1	15	4	16	7			
-2	11						

Alex

+2	2						
+1	5	9	12	7			
0	15	6	3	11	16	8	
-1	4	13	1	14			
-2	10						

Lourdes

+2	14						
+1	12	6	13	15			
0	16	1	5	7	9	2	
-1	4	3	10	11			
-2	8						

Vanessa

+2	6						
+1	7	11	14	16			
0	9	10	15	5	2	3	
-1	1	8	12	13			
-2	4						

Cristina

+2	10						
+1	16	3	6	7			
0	2	5	9	11	12	14	
-1	4	8	13	15			
-2	1						

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
-1	+2	0	-1	+1	0	+1	0	+1	-2	0	+1	-1	-1	0	0
0	0	-1	-1	0	+1	0	-2	0	-1	-1	+1	+1	+2	+1	0
-1	0	0	-2	0	+2	+1	-1	0	0	+1	-1	-1	+1	0	+1
-2	0	+1	-1	0	+1	+1	-1	0	+2	0	0	-1	0	-1	+1
0	+1	0	-1	0	+2	0	+1	0	+1	-2	+1	0	0	-1	-1
+1	0	+1	0	0	0	-1	0	-1	-1	-1	+2	-1	+1	0	+1

-3	+3	+1	-6	+1	+6	+2	-3	0	-1	-3	+4	-3	+3	-1	+2
----	----	----	----	----	----	----	----	---	----	----	----	----	----	----	----

Si es comparen els sis Q.Sort es poden observar algunes discrepàncies molt grans, en especial entorn a l'ítem 10 (*adquirir consciència de pertànyer a la nació catalana*) que ha estat l'ítem més valorat per la Cristina (+2), mentre que l'Alex l'ha puntuat amb un -2. A l'entrevista l'Alex explica que va ser l'ítem que va valorar menys no perquè tingui algun sentiment contrari al nacionalisme català, sinó simplement per eliminació en relació amb els altres. En canvi, per a la Cristina és molt important estudiar a educació primària l'entorn més immediat dels alumnes, és a dir, tot el que fa referència a Catalunya. La Jesika també ha donat una valoració positiva al 10 (+1): "És important estudiar el nostre país".

– Valoracions positives

La Jesika i la Vanessa han coincidit en la valoració de l'ítem 6 (*interessar-se per tot el que succeeix al voltant...*) com el més important de tots. La Mireia ha optat per l'ítem 12 (*conèixer, comprendre i actuar en el món...*): "Vaig triar l'ítem 12 perquè està molt relacionat amb les finalitats que penso que han de tenir les ciències socials a educació primària". La Lourdes, al qüestionari, va valorar amb un +2 l'ítem 14 (*ajudar als alumnes a conèixer el seu entorn més proper*), i a l'entrevista, després de llegir una altra vegada la llista de finalitats, ha comentat que potser no era el més important i que segurament si tornés a fer el Q.Sort no li donaria el mateix valor.

– Valoracions negatives

En les valoracions negatives no hi ha tanta dispersió. L'ítem 4 (*preparar l'alumnat perquè sigui capaç de seguir estudis posteriors*) ha quedat en últim lloc de forma molt evident. En canvi, el 8 (*ajudar els alumnes a conèixer de forma*

objectiva...) que ha quedat en el penúltim lloc ha estat valorat de forma positiva per la Jesika, que en el moment de l'entrevista ha reconsiderat la seva puntuació. La Lourdes té, en canvi, molt clar per què ha puntuat aquest ítem amb un -2: "a mi m'interessa explicar el perquè de les coses i no donar una visió lineal dels fets".

Un altre ítem que majoritàriament també ha tingut una consideració negativa ha esta l'11 (*ajudar a desenvolupar habilitats cognitivo-lingüístiques*). La Mireia l'ha valorat amb un -2: "vaig pensar que era una finalitat més de llengua i per això la vaig posar en últim lloc"; en canvi, la Vanessa, que pertany a l'itinerari de Llengua i Literatura, l'ha valorat de forma positiva (+1).

Grup classe		Alumnes coordinadors de grup	
+2	6	+2	6
-1	12 5 2 9	+1	12 2 14 7
0	14 7 3 16 8 1	0	14 3 5 9 15 10
-1	11 15 13 10	-1	11 1 13 8
-2	4	-2	4

Si es comparen els resultats del grup classe amb els dels sis alumnes coordinadors de grup es poden trobar moltes similituds, especialment en els valors positius. A tots dos, l'ítem 6 (*interessar-se per tot el que succeeix al voltant nostre...*) ha quedat com el més important, seguit del 12 (*conèixer, comprendre i actuar...*) i del 2 (*desvetllar l'esperit crític*).

També coincideixen en la puntuació més negativa per l'ítem 4 (*preparar l'alumnat...*). En canvi, és a l'ítem 10 on trobem més diferències. Mentre que a classe ha tingut una puntuació molt negativa (-1) i ha quedat en el penúltim lloc, en els resultats dels alumnes coordinadors ha quedat en un 0. Dos estudiants sobre sis l'han puntuat de forma positiva, proporció molt superior a la del grup classe.

Les valoracions dels ítems dels sis alumnes coordinadors de grup són representatives del grup classe, exceptuant-ne la valoració de l'ítem 10, que s'aparta del pensament general del grup classe.

2.2.3. Les expectatives dels estudiants en relació amb l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica

La resposta de la Mireia en el qüestionari va ser molt concreta: "Aprendre a fer una bona unitat didàctica i poder dur-la a la pràctica". A l'entrevista ha explicat que la seva resposta va estar molt influïda pels comentaris del primer dia de classe: "vaig dir això perquè és el que em va cridar més l'atenció de la teva explicació".

⇒ Vanessa: "A mi m'agradaria aprendre i veure una nova manera de fer i d'ensenyar les ciències socials, diferent de la que he viscut com a alumna".

Gairebé tots aquests estudiants tenen tendència a identificar la didàctica amb la metodologia tant al qüestionari com a les entrevistes i esperen que aquesta assignatura els ensenyi noves estratègies i nous recursos per ensenyar les ciències socials a educació primària.

Aquests sis alumnes també tenen molt clar que les assignatures de didàctica són importants per a la seva formació inicial perquè permeten relacionar la teoria i la pràctica. Alex: "Les didàctiques són importants perquè donen pautes, metodologies, recursos i permeten relacionar la teoria i la pràctica".

En el moment de preparar un tema de ciències socials per a l'escola de pràctiques la Mireia i la Vanessa farien en primer lloc una avaluació inicial per esbrinar els coneixements previs dels alumnes.

⇒ Vanessa: "Primerament és important fer una detecció de idees prèvies, a partir de les quals cal començar el nou tema. Crec que d'aquesta manera els alumnes aprenen millor".

La Vanessa, la Jesika i la Lourdes també tenen molt clar que per què els alumnes aprenguin cal motivar-los i per fer-ho proposen relacionar els temes de ciències socials amb la vida quotidiana dels alumnes.

⇒ Vanessa: "Intentaria explicar temes que interessin als alumnes de primària. Ara bé, crec que també cal estudiar temes importants que potser d'entrada no els interessin; per això, abans de tot explicaria a classe el perquè de la seva importància i a partir d'aquí, intentaria motivar els meus alumnes".

A les entrevistes vaig voler saber si a l'hora de respondre aquesta pregunta els estudiants havien estat influïts pels mestres amb qui havien estat les dues setmanes de pràctiques del mes de setembre. Únicament una alumna, la Vanessa, va reconèixer que va tenir present la metodologia de la mestra de pràctiques; en canvi, els altres van comentar que no van pensar d'una manera precisa amb els seus mestres de pràctiques.

⇒ Mireia: "Diria que no vaig pensar en la mestra, sinó més aviat en els nanos. Estic en un grup d'esplai i moltes vegades haig d'improvisar, i, amb el temps, t'acostumes a tot".

3. Conclusions: comparacions entre els resultats del qüestionari i els de les entrevistes

Els resultats de les entrevistes corroboren en gran part les respostes del qüestionari. Tots els alumnes coordinadors de grup, a excepció de la Jesika pel que fa a l'ESO, són molt crítics amb la metodologia que van utilitzar els seus professors de ciències socials. Per això, quan se'ls demana què n'esperen de

l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica tots comenten que els agradaria conèixer i aprendre noves maneres d'ensenyar les ciències socials.

A les entrevistes ha aparegut un nou element de crítica que no es troba a les respostes del qüestionari i és el que fa referència als temes estudiats al llarg de la seva escolarització. La majoria d'aquests sis estudiants es queixen que a història sempre han estudiat els mateixos temes i gairebé mai no han arribat a treballar el món contemporani. Per això, quan se'ls demana quines han de ser les finalitats de les ciències socials a educació primària tots diuen que s'ha d'ensenyar i estudiar el món actual, tant el més proper com el més llunyà.

Tots sis estudiants han explicat que les seves respostes en el moment de contestar el qüestionari estaven molt condicionades per les seves pròpies mancances i que les finalitats que ells pensen que ha de tenir l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural a primària són molt diferents de les que proposaven els seus professors de ciències socials.

Les respostes del Q. Sort mostren molt bé, a més de la seva formació, el context social i cultural en què es mouen aquests estudiants. La valoració tan diferent que han donat a l'ítem 10, que fa referència al sentiment de pertinença a Catalunya és una mostra evident d'aquest fet.

Les entrevistes també han servit perquè els estudiants es queixessin que el Q.Sort tenia massa ítems i, per tant, van fer la valoració de forma ràpida, sense reflexionar gaire. Per exemple, la Jesika, la Vanessa i la Lourdes diuen que si tornessin a fer el qüestionari hi canviarien algunes valoracions. En canvi, la Cristina, l'Alex i la Mireia no variarien les seves puntuacions, encara que alguna d'elles sigui molt diferent de la de la resta del grup. Aquest és, per exemple, el cas de la Mireia, la qual, influïda sens dubte per la seva formació, dóna molta importància als continguts històrics i geogràfics (+1) així com a la preparació de l'alumnat de cara als cursos posteriors (0), que ha estat l'ítem menys valorat (-2) a la classe.

A la part relacionada amb l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica les entrevistes reafirmen totes les respostes del qüestionari. Els alumnes coordinadors de grup també donen molta importància a les didàctiques específiques en la seva formació inicial, perquè pensen que aquestes assignatures permeten relacionar millor que altres la teoria i la pràctica. Quan se'ls demana com creuen que s'ha de fer aquesta relació, tots sis estudiants assenyalen que, en principi, el plantejament de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica els sembla correcte ja que permet portar a la pràctica, és a dir, a l'escola, la teoria explicada a les aules de la facultat.

Com a conclusió final d'aquest capítol es pot afirmar que, si bé la majoria d'estudiants de formació inicial d'aquest grup classe ha seguit una metodologia tradicional en el seu aprenentatge de les ciències socials, gairebé tots ells tenen molt clar que aquesta no és la forma més adequada per ensenyar les ciències socials a primària.

Tampoc no coincideixen gaire amb els seus antics professors en el moment de concretar les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a primària. Una gran part d'aquests futurs mestres pensa que les finalitats que es proposaven els seus professors no eren les més adients per fer un bon aprenentatge de les ciències socials. Malgrat aquestes afirmacions, encara es pot observar la influència del model tradicional en bastants estudiants en el moment de contestar algunes preguntes del qüestionari.

Pràcticament tots els alumnes del grup expressen tant al qüestionari com a les entrevistes que a l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica volen aprendre noves estratègies i nous recursos per poder ensenyar millor les ciències socials. Per tant, d'entrada sembla ser un grup d'estudiants molt conscient de les mancances del seu aprenentatge, ben disposat a deixar de banda la metodologia tradicional i molt sensibilitzat per buscar noves estratègies i recursos per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a primària.

Capítol VII

Els mestres tutors de les escoles

En el mes de juny del curs 1999-2000, després d'haver valorat l'elaboració i l'experimentació de la unitat didàctica dels estudiants de formació inicial, vaig demanar als mestres de les escoles que havien participat en l'experiència de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica si volien continuar el curs vinent. Tots van acceptar i vam quedar que ens tornàrem a veure a principis del curs 2000-2001 per concretar les dates exactes de l'experimentació.

A tres escoles: Heura (Barcelona), El Dofí (Premià de Mar) i La Sínia (Cerdanyola del Vallès) van repetir els mateixos mestres que el curs passat. Per contra, a l'escola Bages (Manresa) hi va haver un canvi.

1. Les primeres entrevistes amb els mestres

En el curs 2000-2001 intervindran en l'experiència de Ciències Socials i la seva Didàctica cinc mestres amb molts anys d'experiència en aquest projecte i solament hi haurà una mestra que hi participarà per primera vegada. Per tant, el fet que la majoria dels mestres estigui al corrent del plantejament de l'assignatura pot facilitar molt la coordinació entre l'escola i la facultat.

En el moment de la primera entrevista, feta en els mesos d'octubre i novembre de l'any 2000, els mestres ja coneixien els alumnes coordinadors de grup que havien fet quinze dies de pràctiques a les seves aules. També sabien quins dies del mes de maig els estudiants de la facultat anirien a l'escola a experimentar les unitats didàctiques i, en conseqüència, ja havien decidit quins temes de la

programació de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural els proposarien.

Les entrevistes fetes amb els sis mestres es poden qualificar com de *semiestructurades o estructurades obertes* (Patton, 1987), ja que si bé tenien un guió previ, van ser molt flexibles i obertes (vegeu l'annex: 553).

1.1. Objectius i descripció de les primeres entrevistes amb els mestres

➤ Objectius

Els objectius d'aquestes primeres entrevistes es poden concretar bàsicament en tres:

- a) Esbrinar els records que tenien els mestres de la seva formació inicial, en especial, als referents a la relació entre la teoria i la pràctica.
- b) Saber què pensaven sobre la relació teoria i pràctica en la formació inicial del professorat d'educació primària i sobre el paper que han de tenir els mestres en aquesta formació.
- c) Conèixer la seva valoració de l'experiència de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica.

➤ Descripció

A partir d'aquests objectius vaig dividir les entrevistes en tres grans blocs:

- a) *La seva formació inicial.* Els vaig demanar que recordessin aspectes de la seva formació inicial i en especial els que feien referència a la relació entre la teoria i la pràctica.

- b) *La relació entre la teoria i la pràctica. El paper dels mestres en la formació inicial dels ensenyants.* Tenint en compte que tots els mestres que intervenen en aquest projecte fa molts anys que reben alumnes de pràctiques, vaig voler saber què pensaven ells de com hauria de ser una bona formació inicial del professorat. També m'interessava conèixer la seva opinió sobre el seu paper en aquesta formació. És important la presència dels mestres en exercici en la formació inicial del professorat? Quina relació hi ha d'haver entre el mestre i el tutor de pràctiques de la facultat?
- c) *La valoració del model de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica.* Vaig demanar als cinc mestres que ja havien participat en cursos anteriors en el projecte la seva valoració i els problemes i avantatges que havien trobat en el plantejament proposat. Vaig aprofitar l'entrevista amb la mestra de l'escola Bages que intervenia per primera vegada en aquesta experiència per explicar-li més detingudament tot el procés d'elaboració i experimentació de la unitat didàctica a la seva aula.

1.2. Anàlisi i valoració dels resultats

a) La formació inicial dels mestres

La majoria dels mestres entrevistats no tenen molts bons records de la seva formació inicial.

- ⇒ Assumpta: "Fa tants anys que ja no recordo gran cosa... El que recordo més són unes pràctiques que vaig fer a l'escola pública de Premià de Dalt. Les pràctiques s'havien de fer en una escola pública i vaig demanar l'escola de Premià de Dalt. Coneixia la mestra i aquestes pràctiques em van anar molt bé; en canvi, en vaig fer unes altres en un parvulari i la mestra va aprofitar que hi era jo per no venir aquells dies".

La majoria dels mestres ha comentat que, en general, hi havia poca relació entre la teoria explicada a les aules de les escoles de Formació del Professorat i les pràctiques a les escoles.

⇒ Assumpta: "En aquella època no hi havia gaire relació amb els professors i menys entre aquests i els mestres de les escoles. Crec que vaig conèixer la professora de pràctiques el dia que vaig anar a examinar-me. Havies de portar com un historial del que havies fet i omplir uns fulls i amb això t'aproven. Si tinc bon records de la meva formació professional són gràcies a les pràctiques fetes a Premià de Dalt; amb aquella mestra vaig aprendre una manera de fer, però res més".

Les mestres més joves, com l'Anna M. i la Rosa M. tenen més bons records de la seva formació inicial. Algunes d'elles van observar que en alguns casos hi havia una bona relació entre els mestres de les escoles i els seus tutors de pràctiques de les escoles de formació del professorat.

b) La relació teoria i pràctica en els plans d'estudi actuals. El paper dels mestres en la formació inicial del professorat

Tots sis mestres ja fa molts anys que reben alumnes de pràctiques a les seves aules i per això els he demanat què pensaven sobre la formació teoria-pràctica en la formació inicial del professorat de primària i quina importància havien de tenir les pràctiques en aquesta formació. En les seves respostes tots ells han assenyalat la gran importància que han de tenir les pràctiques per als futurs mestres i, per tant, les han valorat molt positivament.

En el que no estan gaire d'acord és en les dades de pràctiques. En Josep és el mestre més crític en aquest punt ja que pensa que no és bo fer les pràctiques a principis de curs, quan tot just el mestre i els alumnes s'estan coneixent.

⇒ Josep: "Els practicants no poden observar realment la dinàmica d'un grup classe ja que durant els primers dies els mestres i els alumnes de l'aula estan en una fase de coneixença mútua. A més, si és un curs difícil i amb problemes el mestre no pot ocupar-se gaire de l'estudiant de pràctiques".

Per tot això el Josep pensa que és millor fer les pràctiques de segon durant un mes seguit, i no com ara que es fan quinze dies al mes de setembre i quinze dies el mes de febrer. Les altres mestres, si bé tampoc no els agraden gaire aquestes dates, entenen més les raons que van portar al canvi del calendari de pràctiques de la titulació d'Educació Primària de la UAB.

Tots sis pensen que els mestres tutors de pràctiques són importants en la formació inicial del professorat, però no tenen molt clar quin ha de ser el seu paper. Tant a el Josep com a l'Anna M. de l'escola La Sínia els agradaria aprofitar més el fet de ser tutors de pràctiques. Per exemple, es queixen que els estudiants de pràctiques no els acostumen a donar la memòria o el treball de pràctiques. En canvi, a ells els agradaria saber què pensen aquests alumnes de formació inicial de la seva pràctica escolar. Voldrien que hi hagués més intercanvi d'opinions entre ells, els practicants i els tutors de la facultat.

Els mestres, exceptuant-ne la Rosa M., que és el primer any que participa en aquesta experiència, valoren també de forma molt positiva la continuïtat dels tutors de pràctiques de la facultat als centres escolars. Segons els mestres, aquest fet millora sens dubte la funció tutorial tant dels mestres com dels professors de la facultat i facilita la comunicació entre les escoles i la universitat.

c) La valoració de l'experiència de Ciències Socials i la seva Didàctica

La valoració que fan del plantejament de l'assignatura és, en general, positiva.

⇒ Assumpta: "En un principi quan se'm va demanar la meva col·laboració vaig acceptar pensant que d'aquesta manera amb la meva experiència com a

mestra podia ajudar en la formació inicial dels futurs mestres. Ara, amb el temps, puc dir que l'experiència no solament la valoro de forma positiva de cara als alumnes de formació inicial sinó també per a mi mateixa. Per a mi ha estat com una finestra d'aire fresc que t'entra a l'escola, que et permet conèixer i treballar amb gent jove, molt il·lusionada i amb moltes ganes de treballar. Amb això no vull dir que a l'escola com a mestra estiguis tancada, ja que pots fer cursets, però això és una altra cosa... He de dir també que, en general, he tingut molta sort amb els estudiants que han vingut, han estat gent molt il·lusionada, molt trempada, amb ganes de treballar. Jo també els he ajudat sempre que he pogut i els he facilitat *la feina*".

L'Assumpta també ha explicat que ha aprofitat la presència dels estudiants de formació inicial a l'escola per poder fer sortides. D'aquesta manera, segons ella, els futurs mestres poden comprovar la gran importància que tenen les sortides a l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural: "he intentat, sempre que he pogut, fer sortides perquè vegin que les ciències socials no es treballen únicament a l'aula. Cada any, doncs, hem preparat temes que comportaven alguna sortida i, d'aquesta manera, els estudiants de formació inicial del professorat han pogut adonar-se de la importància d'estudiar i conèixer l'entorn. És important que com a futurs mestres es plantegin conèixer l'entorn".

La Teresa i l'Hermínia també valoren positivament l'experiència de l'assignatura.
⇒ Teresa: "És molt important per als estudiants de formació inicial portar a la pràctica una unitat didàctica de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural".

Per això han col·laborat en aquest projecte des dels seus inicis i sempre estan disposades a rebre els estudiants de la facultat. Reconeixen, igual que els altres mestres, que aquesta atenció als alumnes de formació inicial els porta feina i que a vegades és difícil trobar moments lliures per atendre'ls en la preparació de la seva unitat de programació.

A part d'aquesta manca de temps per ocupar-se dels estudiants, alguns mestres també es queixen que l'experimentació de les unitats didàctiques s'hagi de fer únicament els dilluns al matí. Gairebé sempre aconseguim que els nostres alumnes puguin anar aquest dia a les escoles; a vegades, però, apareixen problemes d'última hora en algunes escoles que dificulten la programació inicial i comporten que els estudiants hagin d'anar altres dies o algunes tardes a les escoles per experimentar les seves programacions.

Per exemple, a l'escola Heura tenen problemes d'horaris amb els mestres especialistes, i és molt difícil poder programar l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural els dilluns al matí. En aquest curs 2000-2001 solament a 6è curs hi ha una hora prevista d'aquesta àrea els dilluns al matí, per això els estudiants hauran d'anar a experimentar la unitat didàctica durant algun altre matí o a les tardes. Aquest és un tema que caldrà resoldre amb els dos grups d'estudiants que aniran a l'escola Heura.

El primer any que es va presentar aquesta problemàtica vaig decidir buscar una altra escola per al curs vinent. Però els mateixos alumnes, que van haver d'anar al centre escolar a les tardes a experimentar la seva unitat didàctica, em van demanar que no canviés d'escola ni de mestres, ja que estaven molt contents de com havia anat tot i pensaven que no podria trobar unes mestres millors.

Tots els mestres que participen en l'experiència valoren molt positivament les trobades o els contactes telefònics que tenim durant el curs per preparar la unitat didàctica.

⇒ Assumpta: "Penso que aquestes xerrades que tinc amb vosaltres són molt importants per a mi; crec que si no les tingués em trobaria sola i potser m'hauria cansat de l'experiència. És important la bona comunicació que hi ha entre nosaltres; així doncs, sé que si tinc un problema puc trucar-te o tu em telefonar. Crec que si no tingués una bona relació amb el tutor de la facultat tindria problemes, per tant no sé què es pot millorar d'aquest plantejament".

Finalment, he demanat als mestres que pensessin quines millores podríem introduir en l'experiència de Ciències Socials i la seva Didàctica. Els cinc mestres que ja han participat altres cursos en aquest projecte han valorat positivament el seu plantejament global.

La Teresa, de l'escola Heura, ha apuntat en l'entrevista un problema que s'ha donat algunes vegades en l'elaboració i experimentació de la unitat didàctica i és la manera de treballar d'alguns grups d'alumnes.

⇒ Teresa: "En aquest moment no se m'acut res a millorar, potser seria més exigent en la preparació i el control dels materials preparats pels estudiants de formació inicial. A vegades me'ls presenten pocs dies abans de l'experimentació, quan ja no queda pràcticament temps per fer canvis. Aniria bé que presentessin els materials amb més antelació, amb temps suficient per poder-los canviar si fos necessari".

Aquest és un problema que passa amb alguns grups d'estudiants que acaben la unitat didàctica en l'últim moment, quan gairebé ja no hi ha temps de fer modificacions. Per això és necessari millorar el meu seguiment dels grups, feina sovint difícil perquè el segon quadrimestre només tenim classe els dilluns al matí i, per tant, si hi ha una festa que recau en dilluns poden passar quinze dies sense veure els diferents grups de treball. Els estudiants responsables acostumen a venir a les hores de tutoria a resoldre dubtes o fer preguntes, però sempre hi ha grups que presenten la unitat didàctica en l'últim moment.

Al Josep li agradaria canviar les dades de l'experimentació de la unitat didàctica:

⇒ Josep: "Al meu parer, el fet que vinguin únicament els dilluns fa que la unitat didàctica perdi qualitat. A més, crec que també perd interès per als estudiants de formació inicial que encara no tenen suficient experiència de mestres i per als nens i les nenes de l'aula. Penso que fóra més interessant fer quatre sessions en dues setmanes, d'aquesta manera ni els estudiants de la facultat ni els alumnes de l'escola perdrien interès pel tema".

Aquesta proposta del Josep és interessant però és molt complicada de fer perquè voldria dir un canvi d'horaris i de plantejament de les assignatures, i això és realment molt difícil de fer amb l'actual pla d'estudis.

L'entrevista amb la Rosa M., de l'escola Bages, va ser molt diferent de la resta ja que és la primera vegada que intervé en l'experiència de Ciències Socials i la seva Didàctica. El plantejament general de l'assignatura li va semblar molt interessant i potser el que la va sorprendre més va ser quan li vaig dir que jo aniria un dia a classe a observar els meus estudiants de formació inicial quan estiguessin experimentant la unitat didàctica de ciències socials i que un cop haguessin acabat aquesta experimentació jo tornaria a l'escola per fer una avaluació conjunta de com havia anat tot. En aquest moment em va comentar les diferències que hi havia entre quan ella va fer les pràctiques, en les quals no hi van haver gaires contactes entre la mestra de l'escola i la seva tutora de l'Escola de Formació del Professorat, i l'experimentació de l'unitat didàctica, que implicava una relació i un contacte freqüent entre ella com a mestra de l'aula i jo com a tutora i professora de formació inicial.

Un cop explicades les característiques de l'experiència, la Rosa M. va pensar que segurament aprofitaria el fet de tenir a l'aula tres alumnes de formació inicial per poder treballar algun tema que impliqués una sortida de l'Àrea de Coneixement del Medi.

Aquestes primeres entrevistes amb els mestres també van servir per fer una primera avaluació de com havien anat les Pràctiques II ja que, a més de ser la professora de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica, també era la tutora de pràctiques dels alumnes coordinadors, exceptuant-ne la Cristina.

Els mestres van fer, en general, una bona valoració dels primers quinze dies de pràctiques. Algunes alumnes, com la Jesika i la Vanessa, s'havien implicat molt a l'aula; en canvi, a altres estudiants, com la Lourdes i l'Alex, els havia costat més entrar en la dinàmica de la classe. Els seus mestres, l'Anna M. i el Josep,

esperaven que tot aniria millor en la segona quinzena de pràctiques del mes de febrer.

2. Conclusions

La majoria de mestres que col·laboren amb el projecte de Ciències Socials i la seva Didàctica són mestres amb molts anys d'experiència a l'escola i, per tant, no recorden gaire la seva etapa de formació inicial. En el que tots estan d'acord és que quan ells estudiaven hi havia poca relació entre les classes teòriques i les pràctiques a les escoles. En algunes ocasions fins i tot no hi havia cap contacte entre el mestre de l'escola i el tutor de pràctiques.

Potser a causa de la seva pròpia formació, els sis mestres donen molta importància a la relació teoria i pràctica en la formació inicial del professorat. En les entrevistes han manifestat el seu compromís i el seu interès a col·laborar en la formació inicial dels futurs mestres i per això la majoria rep des de fa molts anys estudiants de pràctiques a les seves aules de forma continuada.

Si bé tots sis mestres estan disposats a col·laborar en la formació inicial, alguns, com el Josep i l'Anna M. no tenen gaire clar quin és el seu paper en aquesta formació i demanen per exemple més reunions amb els estudiants de formació inicial i amb els tutors de la facultat.

Els cinc mestres que repeteixen la seva participació en el projecte de Ciències Socials i la seva Didàctica valoren molt positivament la continuïtat dels tutors de la facultat a les escoles de pràctiques. Aquesta continuïtat permet una coneixença mútua que facilita la col·laboració i permet una millor cotutorització de les pràctiques dels futurs ensenyants.

En el moment de demanar una valoració de l'experiència de l'assignatura tots ells l'han considerada de forma positiva, tant de cara als futurs mestres, ja que els permet relacionar la teoria amb la pràctica a partir de l'elaboració i

experimentació d'una unitat didàctica en una aula escolar, com per ells mateixos. Les paraules de l'Assumpta són una mostra evident d'aquest pensament: "per a mi la vinguda d'aquests alumnes ha estat com una finestra d'aire fresc que entra a l'escola, que et permet conèixer i treballar amb gent jove molt il·lusionada i amb moltes ganes de treballar".

No tots els mestres, però, en fan una valoració tan positiva com la de l'Assumpta, que reconeix: "he tingut molta sort amb els estudiants de formació inicial que han vingut a l'escola, era gent molt responsable, il·lusionada". L'experiència de la Teresa no és tan positiva i en el moment de plantejar les millores necessàries per a aquest curs ha demanat una major exigència en la data de presentació dels materials de la unitat didàctica per part dels estudiants de formació inicial. A vegades s'ha trobat que li han donat els materials pocs dies abans de l'experimentació, sense gairebé temps per poder introduir canvis.

Els mestres que repeteixen l'experiència reconeixen que aquest projecte els porta feina ja que a vegades és difícil trobar hores lliures per poder reunir-se amb els estudiants. Ara bé, tots accepten aquest feina considerant-la part del seu treball com a mestres en exercici que col·laboren en la formació inicial dels futurs ensenyants.

En les entrevistes els mestres han valorat també molt positivament el treball conjunt i continu que hi ha entre l'escola i la universitat, i alguns d'ells han manifestat que si continuen participant en aquest projecte de Ciències Socials i la seva Didàctica és gràcies a la relació contínua que hi ha amb els tutors de la facultat.

Entre les millores a introduir cal citar la proposta del Josep. Ell preferiria que els estudiants anessin a l'escola a experimentar la unitat didàctica de forma més seguida i no únicament els dilluns al matí. La seva proposta és força raonable, però això demanaria una gran flexibilitat d'horaris, cosa impensable en l'actual pla d'estudis.

Capítol VIII

L'elaboració de les unitats didàctiques per part dels estudiants de formació inicial

En aquest capítol es recull tot el procés d'elaboració de les diferents unitats didàctiques per part dels sis grups d'estudiants de formació inicial. A partir dels objectius de la investigació la meua anàlisi s'ha centrat bàsicament a comprovar:

- La tendència al **canvi conceptual** dels futurs ensenyants. La majoria ha seguit una metodologia transmissiva en el seu aprenentatge de les ciències socials. Quin model curricular han adoptat en l'elaboració de la seva unitat didàctica?
- La **relació entre la teoria i la pràctica**. Com relacionen i contextualitzen els estudiants la teoria treballada a les assignatures de Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació en la preparació de la unitat didàctica?
- El **paper dels mestres** en el procés de programació de la unitat didàctica. Com van les sessions de tutoria entre els mestres i els estudiants?
- La **valoració** del plantejament de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica i del treball interdisciplinari amb Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Com viuen els futurs ensenyants l'elaboració de la unitat didàctica?

Per poder analitzar tots aquests elements he disposat de materials i dades molt diverses provinents de documents escrits (diaris de classe i apartats ja acabats i lliurats de les unitats didàctiques), de les observacions i entrevistes efectuades

als sis grups d'estudiants i de les entrevistes fetes als mestres tutors de les escoles.

La informació recollida a partir dels estudiants, dels mestres i de les meves pròpies observacions com a professora de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica m'ha permès fer una *triangulació de subjectes* (Santos Guerra, 1988) en poder contrastar les opinions i les valoracions d'uns i altres i una *triangulació de mètodes* ja que he utilitzat diferents instruments (entrevistes, observacions i documents escrits).

1. Els grups de treball i l'elaboració de les unitats didàctiques des de la meva perspectiva com a professora de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica

La preparació de la unitat didàctica s'inicia a principis de curs, concretament amb el tema 1 del programa de l'assignatura. Per tant, és necessari que els diferents grups d'estudiants sàpiguen al més aviat possible el tema de la unitat didàctica que hauran de preparar.

En el curs 2000-2001 en començar les classes a la facultat, alguns grups, com per exemple el de la Mireia, ja coneixien el tema; altres com el de la Cristina, no el van saber fins a finals d'octubre. El grup de la Jesika va estar un temps dubtant entre diferents possibilitats i no es van decidir fins a començaments de novembre.

En el moment d'anar al Camp d'Aprenentatge de Tarragona (6, 7 i 8 de novembre) tots els grups ja sabien el tema de la seva unitat didàctica. Però, la realització dels treballs de camp relacionats amb aquesta sortida els va demanar molta feina, i això va comportar que es dediquessin més a preparar aquests treballs que a la unitat didàctica, la qual realment no es va iniciar fins que es van finalitzar els treballs relacionats amb la sortida a Tarragona.

A finals del primer quadrimestre tots els grups d'estudiants tenien acabades les parts de la unitat didàctica relacionades amb els temes 1 i 2 del programa de l'assignatura (vegeu l'annex: 566). En aquest moment de la investigació, a mitjan el segon quadrimestre, la majoria de grups han enllestit la selecció dels objectius i continguts de la unitat didàctica i estan dissenyant les activitats a fer amb l'alumnat de primària.

Tots els estudiants han anat ja a les escoles a experimentar les proves d'avaluació inicial. Cada grup ha pactat amb el mestre de l'aula el dia i l'hora per fer-les. Alguns grups, com el de la Vanessa, han anat a l'escola un dia a la tarda, i altres, com el de la Mireia, un dilluns al matí, en el mateix horari de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica a la facultat

1.1. Les observacions dels diferents grups de treball

Durant l'elaboració de les unitats didàctiques he tingut diferents sessions de tutoria amb els grups d'alumnes. Aquestes tutories són obligatòries i hi han d'assistir tots els membres del grup. En el segon quadrimestre, i a mesura que s'acostava el mes de maig, les reunions s'han anat sovintejant i els dilluns ja no han estat suficients per atendre tots els grups. A més, en el curs 2000-2001, hi ha molts dilluns festius. Tot això està demanant un gran esforç als estudiants que han de preparar gran part dels materials de les unitats didàctiques i han de fer les sessions de tutoria fora dels horaris de l'assignatura.

Les reunions amb els alumnes i les observacions efectuades a classe m'han permès comprovar que el ritme de treball i la dinàmica dels sis grups de treball són força diferents.

En tot el procés d'elaboració de la unitat didàctica els grups de la Lourdes, la Jesika i la Vanessa han anat treballant molt bé i de forma regular tant a classe com a fora i han presentat sempre la feina acabada en el termini establert. Aquests tres grups han funcionat molt bé a la facultat i a l'escola ja que han fet

diferents trobades amb les mestres tutores. En aquests casos es pot fins i tot afirmar que hi ha un vertader treball cooperatiu entre tots els membres del grup.

Els grups de la Jesika i la Vanessa són grups que també treballen conjuntament en altres assignatures i això ha facilitat sens dubte el contacte i la relació entre elles. En el grup de la Lourdes la situació és diferent, ja que si bé en Raúl, la M. José i l'Ester són molt amics i treballen junts des de primer curs, mai no ho havien fet amb la Lourdes.

La dinàmica dels altres tres grups i el seu ritme de treball a l'aula ha estat i és molt diferent. En el grup de l'Alex hi ha un alumne, en Miquel, que va faltar molt a classe per motius laborals durant tot el primer quadrimestre i això va dificultar molt el treball del grup a la facultat. A inicis del segon quadrimestre vaig advertir el Miquel que si persistia en les seves absències no el deixaria participar en l'elaboració ni en l'experimentació de la unitat didàctica a l'escola. A partir d'aquell moment l'estudiant es va comprometre a assistir regularment a classe i a participar més en el treball del grup. Ara ve amb més freqüència a la facultat, però mai no l'he vist tan motivat com els altres alumnes de la classe.

En el grup de la Mireia va succeir un fet semblant ja que, durant el primer quadrimestre la Meritxell, va faltar molt a la universitat per motius també laborals. A diferència del Miquel, la Meritxell ha assistit sempre a classe a partir del segon quadrimestre i s'ha integrat perfectament en la dinàmica del seu grup de treball. Per tant, en el funcionament d'aquest grup es pot observar un gran canvi entre el primer i el segon quadrimestre, en el qual hi ha un vertader treball cooperatiu. En aquest moment de l'elaboració de la unitat didàctica el grup de la Mireia és el que té el treball més avançat i és un dels que ha fet més sessions de tutoria amb la mestra.

El grup de la Cristina és un grup totalment diferent dels altres. El fet que són les úniques alumnes de la seva classe de Manresa ha comportat que des de primer treballin sempre elles tres soles i mantinguin pocs contactes amb la resta d'estudiants de la classe. A més, totes tres falten sovint a la facultat i gairebé

sempre presenten la feina més tard que els altres grups. Els contactes amb l'escola han estat molt fàcils per a elles ja que contràriament als altres grups on únicament l'alumne coordinador havia fet les pràctiques a la mateixa escola on s'havia d'experimentar la unitat didàctica, en el seu cas totes tres han fet les pràctiques a la mateixa escola de Manresa.

Com a professora de Ciències Socials i la seva Didàctica ha estat difícil establir reunions periòdiques amb el grups de la Cristina i de l'Alex. Per iniciativa pròpia pràcticament mai m'han demanat hora per fer cap sessió de tutoria. La majoria de les vegades he estat jo mateixa la que els ha citat per veure com anaven programant la unitat didàctica. En aquest moment són els grups que tenen el treball més endarrerit i els que han tingut menys trobades amb els mestres tutors de les escoles.

2. L'elaboració de la unitat didàctica des la visió dels estudiants de formació inicial

En les sessions de tutoria els futurs ensenyants m'havien presentat els materials elaborats, els havíem analitzat i havíem anat comentant els dubtes i problemes que hi trobaven a mesura que anaven dissenyant les seves unitats didàctiques. Aproximadament a la meitat de la programació vaig decidir entrevistar cada grup d'alumnes.

Les sis entrevistes em van servir per analitzar com els estudiants vivien el procés d'elaboració de les seves unitats didàctiques, per concretar els problemes més importants que tenien i per recollir informació necessària per a la meua recerca.

2.1. Les entrevistes amb els sis grups de treball

Vaig decidir iniciar les entrevistes amb els sis grups d'alumnes després que aquests haguessin anat a les escoles a fer les proves d'avaluació inicial.

D'aquesta manera, en el moment de les entrevistes els futurs ensenyants ja coneixien els centres, els mestres i els alumnes de les aules de primària on més endavant experimentarien les unitats didàctiques.

2.1.1. Objectius i descripció de les entrevistes

➤ Objectius

Aquestes entrevistes amb els grups de treball van servir per fer una primera avaluació del procés d'elaboració de les unitats didàctiques. Els seus principals objectius eren:

- Definir i concretar els principals problemes i dificultats que tenien els estudiants en la programació de la unitat didàctica.
- Conèixer com aplicaven i contextualitzaven els continguts treballats a la facultat en l'elaboració de la unitat didàctica.
- Comprovar com anava la relació amb els mestres de les escoles.
- Conèixer una primera valoració sobre el plantejament de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica.

➤ Descripció

Les entrevistes es poden qualificar com a *semiestructurades*¹, ja que tenien un guió previ, però, en realitat, van ser molt flexibles i no sempre vàrem seguir el guió establert. Van ser unes entrevistes molt dinàmiques i en tot moment vaig intentar que hi participessin per igual tots els membres del grup.

Les informacions recollides es poden dividir en vuit apartats:

¹ Vegeu més informació sobre els diferents tipus d'entrevistes al capítol IV.

- a) El tema de la unitat didàctica. Qui havia triat el tema? Quina va ser la primera impressió del grup en conèixer el tema? On han trobat més materials per preparar la unitat didàctica?.
- b) La relació amb els mestres tutors. Com va la relació amb el mestre tutor de l'aula? Quantes sessions de tutoria han fet? Quins materials de la unitat didàctica han ensenyat i lliurat al mestre?
- c) El treball de grup. Funciona bé el grup de treball? Hi ha bona coordinació entre tots els membres? L'alumne coordinador de grup ha explicat als seus companys les característiques de l'escola i del grup classe en el qual hauran d'intervenir?
- d) L'elaboració de la unitat didàctica. Tenen temps suficient per elaborar les unitats didàctiques? Quins problemes tenen? Com van les sessions de tutoria amb la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica?
- e) La relació entre la teoria i la pràctica. En el moment de preparar la unitat didàctica tenen en compte els continguts teòrics que s'han treballat a les assignatures de Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació? Veuen, doncs, una relació entre la teoria i la pràctica? Pensen utilitzar algunes de les estratègies i recursos didàctics que van observar al Camp d'Aprenentatge de Tarragona?
- f) La relació amb els alumnes de primària. Com ha anat aquest primer contacte amb els alumnes de les aules?
- g) La prova d'avaluació inicial. Han obtingut els resultats que s'esperaven? Els ha ajudat l'entrevista que havien preparat per a l'assignatura Psicologia Evolutiva i de l'Educació?
- h) La valoració del plantejament de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica. Què en pensen? Com el valoren?

2.1.2 Anàlisi i valoració de les entrevistes

- a) El tema de la unitat didàctica. Qui havia triat el tema? Quina va ser la primera impressió del grup en coneixe'l? On han trobat més materials per preparar la unitat didàctica?

En el curs 2000-2001 els temes de les diferents unitats didàctiques van ser triats pels mestres de les escoles.

⇒ Mireia: "El tema me'l va dir la mestra en acabar les pràctiques".

Els altres grups van conèixer el tema més endavant i únicament el grup de la Jesika va tenir l'opció de triar entre diferents possibilitats.

⇒ Jesika: "Al principi, l'Assumpta ens va deixar triar entre diversos temes, però més endavant van sorgir diferents problemes, i ella mateixa ens va suggerir que triéssim el tema de les religions. A nosaltres en principi ens va semblar interessant, encara que també molt difícil de treballar amb alumnes de quart de primària".

Els grups de la Cristina, la Lourdes, la Mireia i la Vanessa han comentat que en un primer moment el tema de les seves unitats didàctiques no els van agradar gaire:

⇒ Cristina: "Quan la mestra ens va oferir la possibilitat de preparar la sortida a una granja, a nosaltres ens va sembla bé, però vam pensar que era més un tema de ciències naturals que no pas de socials. Més endavant, quan vam parlar amb tu vam veure que també es podia treballar des de les socials. A nosaltres, però, ens hauria agradat fer algun tema més directament relacionat amb el Coneixement del Medi Social i Cultural".

⇒ Lourdes: "Quan vam saber que havien de preparar el tema dels sectors de producció ens vam quedar bastant desconcertats. El tema no ens agradava gens i de seguida vam pensar que era molt difícil de treballar amb alumnes de tercer de primària. Una vegada vam començar a buscar materials, vam anar canviant d'opinió perquè vam veure que es podien fer coses força

interessants... però, malgrat tot, si ens haguessin deixat escollir el tema segur que no triem aquest [...]".

- ⇒ Mireia: "En el moment que vaig comentar a les meves companyes de grup el tema de la unitat didàctica que m'havia dit la mestra no els va agradar gaire".
- ⇒ Vanessa: "Quan vam saber que havien de treballar el comerç i el consum ens vam quedar en blanc. Pensàvem que el tema era molt ampli i no sabíem per on començar... Creiem que és un tema important i que, sens dubte, s'ha de tractar a l'escola però, per a nosaltres, va resultar molt difícil seleccionar els continguts que hem de treballar a l'aula".

El comentari del grup de l'Alex és més positiu.

- ⇒ Alex: "Pensem que és un tema interessant i de molta actualitat atesa la gran importància que tenen els mitjans de comunicació a la nostra societat. El principal problema que vam tenir és com s'havia de treballar amb uns alumnes de quart de primària".

Els sis grups d'estudiants han assenyalat que han trobat la major part dels materials necessaris per preparar la unitat didàctica a l'ADRE de la Facultat de Ciències de l'Educació, a les biblioteques de les escoles, a la biblioteca d'Humanitats de la UAB i a centres de recursos, com el de Cerdanyola del Vallès. També alguns grups com els de la Lourdes i la Mireia han explicat que les seves mestres els han deixat diversos materials.

He preguntat als futurs ensenyants si havien utilitzat les TIC. La majoria ha comentat que si bé en els treballs de camp relacionats amb la sortida a Tarragona els van utilitzar molt, no ha succeït el mateix en el moment de preparar les unitats didàctiques. Aquesta vegada han trobat més recursos en els llibres de text, materials escolars, contes i en els materials deixats pels mestres. Únicament el grup de la Jesika ha assenyalat que han utilitzat de forma important les TIC per trobar informació sobre el tema de les religions.

b) La relació amb els mestres tutors de les escoles. Com va la relació amb el mestre tutor de l'aula? Quantes sessions de tutoria han fet? Quins materials de la unitat didàctica han ensenyat i lliurat als mestres?

Tots sis grups d'alumnes han qualificat d'excel·lents les primeres trobades amb els mestres tutors de l'escoles, però tots s'han queixat de les grans dificultats que tenen per posar-s'hi en contacte. Els horaris dels mestres i el seus són bastant incompatibles i moltes vegades han tingut veritables dificultats per poder localitzar els mestres i concertar el dia de la reunió. Únicament en un cas no hi ha hagut problemes i ha estat perquè la mestra ha facilitat als estudiants el numero del seu telèfon particular.

En el moment de les entrevistes els grups de treball han fet com a mínim dues o tres sessions de tutoria amb els mestres tutors, que han servit bàsicament per fer un primer disseny de la programació de la unitat didàctica i per concretar la prova d'avaluació inicial.

Els grups de la Mireia i la Jesika estan molt satisfetes de la relació que mantenen amb les mestres, que les estan orientant molt en la selecció dels continguts de les unitats didàctiques. Per a aquests dos grups el paper de la mestra és molt important en tot el procés de l'elaboració de la unitat didàctica. La relació dels grups de la Vanessa i la Lourdes amb les seves mestres és també important i decisiu. Els grups de l'Alex i la Cristina estan molt més endarrerits en el treball i, per tant, han mantingut menys reunions de tutoria amb els mestres corresponents.

El grup de la Mireia és el que té el treball més avançat i ja ha presentat i lliurat diferents materials de la unitat didàctica a la mestra.

— Mireia: 'Nosaltres ja hem fet com a mínim tres reunions amb la mestra i ara estem preparant les activitats. La mestra ens ha dit quins han de ser els mínims que hem de treballar amb els alumnes de sisè, i el primer que hem

hagut de fer ha estat estudiar nosaltres mateixes els continguts que més endavant haurem d'explicar als alumnes, ja que no ens en recordàvem”.

La resta dels grups han presentat als mestres un esbós general de la unitat didàctica. Alguns grups, com els de la Jesika i la Lourdes, ja estan dissenyant les activitats; altres com els de l'Alex i la Cristina, tot just han acabat la selecció dels objectius i els continguts.

Diversos estudiants també han comentat a les entrevistes les diferències que han trobat entre l'escola i els mestres del Pràcticum II i l'escola i els mestres amb els quals estan preparant les unitats didàctiques. Aquestes diferències van des dels mateixos edificis escolars al nivell educatiu dels alumnes de l'aula i a les metodologies dels mestres. Per a aquests futurs ensenyants: “El fet de poder comparar dues realitats escolars en un mateix curs ens és molt enriquidor i ens ha agradat molt”.

c) El treball del grup. Funciona bé el grup de treball? Hi ha bona coordinació entre tots els membres? L'alumne coordinador ha explicat als seus companys les característiques de l'escola i del grup classe en el qual hauran d'intervenir?

Els sis grups de treball estan satisfets del seu funcionament i han comentat que hi ha una bona coordinació entre ells. Únicament en el grup de l'Alex s'ha sentit certa tensió en el moment de fer la pregunta, però ningú no ha fet cap comentari concret al respecte.

El problema comú que han citat tots els estudiants és la gran quantitat de treballs en grup que han de fer i el poc temps que tenen per poder-se trobar fora de l'horari de la facultat. Això, segons ells, ha dificultat i dificulta l'elaboració de la unitat didàctica. A més, la majoria estan acostumats a treballar el dia a dia i en aquesta perspectiva encara veuen molt lluny el mes de maig, que serà el moment de l'experimentació de la unitat didàctica. Ells prefereixen anar acabant els treballs més immediats, i a les entrevistes han reconegut que a vegades han

deixat de banda la preparació de la unitat didàctica per poder enllestir un treball que s'havia de lliurar abans.

Tots sis grups d'estudiants s'han mostrat satisfets de l'actuació dels alumnes coordinadors de grup ja que els han passat informació sobre l'escola i l'aula on aniran a experimentar la unitat didàctica.

Per això, el dia que van anar a l'escola a fer l'activitat d'avaluació inicial ja coneixien les característiques del grup classe i això els va facilitar molt la seva intervenció. Yolanda: "L'Alex ens va explicar el tarannà del grup classe i això ens va ajudar molt".

d) L'elaboració de la unitat didàctica. Quins problemes tenen?

El problema principal que tenen els estudiants és la manca de temps per elaborar la unitat didàctica.

- Grup de la Lourdes: "La preparació d'una unitat didàctica requereix temps, i nosaltres tenim molts treballs per fer; per tant, ens falta temps. Sabem que anem bastant endarrerits i encara no tenim dissenyades totes les activitats de la unitat didàctica, però ara hem d'acabar uns treballs que hem de lliurar la setmana vinent".
- Grup de la Jesika: "Ens fa molta il·lusió preparar aquesta unitat didàctica, però ens falta temps, sort que en aquesta assignatura encara podem treballar una estona a classe, però hi ha altres matèries que ens demanen molts treballs de grup i no ens deixen cap moment lliure per poder treballar a classe".

Els grups de la Jesika, la Lourdes, la Mireia i la Vanessa han expressat que també han tingut problemes en el moment de plantejar el tema i seleccionar els continguts a treballar:

- ⇒ Jesika: “A nosaltres ens feia molta por tractar el tema de les religions a classe. Pensem que és un tema important que s'ha de treballar a l'escola, però és un tema molt delicat. En un principi no sabíem com s'havia d'enfocar ja que a la nostra classe hi ha un nen musulmà, un altre evangelista i una nena que la seva mare practica la religió budista”.
- ⇒ Lourdes: “A nosaltres, el tema no es agradava gens, pensàvem que era un tema molt teòric, molt allunyat dels interessos d'uns alumnes de tercer de primària. Ara estem pensant quines activitats podem fer perquè el tema interessi als alumnes. Els continguts que hem d'explicar els tenim clars, el que no sabem encara és com fer-ho”.
- ⇒ Mireia: “A nosaltres la mestra ens ha ajudat molt a concretar el tema ja que ens ha dit els mínims que hem de treballar a l'aula amb els alumnes de sisè, a partir d'aquí estem dissenyant la unitat didàctica. En un primer moment es va ser semblar un tema molt difícil i amb molts continguts. Un dels problemes que hem tingut és que en primer lloc nosaltres hem hagut d'estudiar el tema, hi ha una sèrie de termes i definicions sobre població que ja no recordàvem”.
- ⇒ Vanessa: “El tema era molt ampli, i ens ha costat molt decidir què volíem treballar a l'aula. A més, únicament tenim quatre sessions i, en conseqüència, cal triar molt bé els objectius que desenvoluparem a cada una”.

Les entrevistes també han servit per comprovar que els grups de l'Alex i la Cristina tenen les unitats didàctiques més endarrerides. A més, en el grup de la Cristina ha sorgit un imprevist i l'experimentació de la unitat didàctica s'haurà de retardar a causa de la visita a la granja. En el moment de concertar el dia per anar a la granja, les alumnes de formació inicial s'han trobat que tots els dilluns del mes de maig estaven reservats. La visita s'haurà de fer, doncs, la primera setmana de juny. Per tant, conjuntament amb la mestra han decidit començar l'experimentació de la unitat didàctica el darrer dilluns de maig. Les altres sessions es faran durant la primera setmana de juny, que és una setmana que els estudiants de la facultat tenen lliure per preparar els exàmens.

Els futurs ensenyants han comentat que, per ara, no tenen problemes amb la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica i que han fet les sessions de tutoria necessàries. Els grups de la Jesika i la Lourdes han valorat molt positivament el fet que la professora els deixi alguna estona a classe per anar preparant la unitat didàctica.

- e) La relació entre la teoria i la pràctica. En el moment de preparar la unitat didàctica tenen en compte els continguts teòrics treballats a Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació? Pensen utilitzar algunes de les estratègies i recursos didàctics que van observar al Camp d'Aprenentatge de Tarragona?

Els sis grups d'estudiants han assenyalat que en el moment d'elaborar la unitat didàctica tenen molt present els continguts teòrics treballats a les assignatures de Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació.

- ⇒ Grup de l'Alex: "En primer lloc ens hem plantejat quin model curricular volíem seguir i hem optat pel model crític. Pensem que és important que els alumnes reflexionin sobre el poder i la importància que tenen els mitjans de comunicació a la nostra societat i que coneguin les diferències que hi ha arreu del món. Per això hem tingut presents els continguts teòrics que vam analitzar a classe sobre els models curriculars i l'espai. En la nostra unitat didàctica volem treballar diferents escales, primerament l'escala local i després, l'escala món".
- ⇒ Grup de la Cristina: "Nosaltres per ara pensem que no podem aplicar molts dels continguts teòrics treballats a l'assignatura per diferents raons: els alumnes són de primer; el tema és més de naturals que de socials; i tenint en compte que hem de preparar i fer la sortida a la granja, no ens queda temps per fer moltes altres coses que ens agradarien. Tenim pensat fer una primera sessió per introduir el tema i preparar la visita a la granja, la segona sessió

serà la sortida i en la tercera farem un treball de síntesi de tot el que han vist. Ens queda únicament una sessió lliure per decidir què farem. En el tema de les granges ens agradaria treballar diferents escales espacials, però creiem que finalment ens centrarem en l'escala local i en la granja que visitarem. El fet de la sortida i que els alumnes siguin de primer ens condiciona molt la nostra unitat didàctica. Segurament introduïrem l'abans i l'ara quan expliquem les feines del granger".

- ⇒ Grup de la Jesika: "En la preparació de la nostra unitat didàctica tenim molt present el tema dedicat a la metodologia i volem utilitzar una metodologia interactiva. També hem tingut en compte el tema de l'espai i treballarem diferents escales espacials".

- ⇒ Grup de la Lourdes: "El tema que estem preparant per a la nostra unitat didàctica és molt difícil i, si bé en altres temes veiem que es poden aplicar molts dels continguts teòrics treballats a l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica, en el nostre cas no ho veiem tan clar. Tenim únicament quatre sessions i ja les tenim ocupades. Per ara hem pensat dedicar una sessió a cada un dels sectors de producció i en la quarta fer una sortida per Cerdanyola per treballar els serveis. Pel que fa al tema de les escales espacials bàsicament treballarem l'escala local i amb relació al temps únicament podrem analitzar el present. Els temes que més ens han ajudat per a l'elaboració de la unitat didàctica han estat dos, el dedicat a la metodologia i el cinquè, amb els diferents apartats de la unitat didàctica".

- ⇒ Grup de la Mireia: "De la part teòrica que hem treballat a classe la que ens ha servit més per ara és la dedicada a metodologia i a la preparació de la unitat didàctica. A nosaltres ens hagués agradat analitzar el tema de la població a partir de diferents escales espacials, però la mestra ens ha dit que ens hem de centrar en Catalunya. Pel que fa al temps farem una breu referència al passat però bàsicament estudiarem la població actual de Catalunya. Estem veient que en el nostre tema haurem de treballar molts continguts conceptuals, i encara que enfoquem el tema de la població com

una problemàtica a partir de la desigualtat territorial existent, a classe haurem d'explicar molts continguts conceptuals. Això potser ve donat pel fet d'estar preparant una unitat didàctica per a sisè curs".

- ⇒ Grup de la Vanessa: "Nosaltres pensem que hem d'educar els nostres alumnes perquè puguin tenir una actitud reflexiva i crítica sobre el consumisme de la nostra societat, per això hem optat per seguir el model curricular crític i una metodologia interactiva que faciliti l'aprenentatge significatiu dels alumnes de quart. Com pots veure, tenim present la part teòrica treballada a l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica, la sortida al Camp d'Aprenentatge de Tarragona i també els continguts d'altres assignatures, especialment els de Psicologia".

Tots els estudiants han comentat que també tenien molt presents les estratègies i els recursos didàctics que van poder observar durant la sortida al Camp d'Aprenentatge de Tarragona en el moment de dissenyar les diferents activitats. Els sis grups de treball han manifestat que volen utilitzar una metodologia interactiva i no transmissiva.

- ⇒ Grup de la Vanessa: "Volem utilitzar una metodologia interactiva. Creiem que els alumnes han de participar activament al llarg de tota la unitat didàctica i si bé recordem moltes de les estratègies i recursos que vam veure al Camp d'Aprenentatge, no sabem per ara si n'utilitzarem alguna en concret ja que encara no tenim dissenyades totes les activitats".
- ⇒ Grup de la Jesika: "Nosaltres pretenem que els alumnes de l'aula participin molt durant tota la unitat didàctica. Pensem que ells han de ser els protagonistes dels seus aprenentatges i per això recordem molt bé les estratègies i els recursos que vam veure a Tarragona. No tenim encara preparades totes les activitats, però sí que sabem que no volen utilitzar una metodologia transmissiva. Els exemples que vam veure al Camp d'Aprenentatge ens donen idees. Volem que els alumnes de l'aula manipulin, participin... Tenim molt clar que seguirem una metodologia interactiva".

- f) La relació amb els alumnes de les aules. Com ha anat aquest primer contacte amb els alumnes de les aules de primària?

La realització de l'avaluació inicial a les escoles ha permès que tots els estudiants hagin conegut els alumnes de l'aula on més endavant hauran d'experimentar la unitat didàctica, ja que fins a aquest moment únicament els coordinadors de grup havien estat a l'aula fent el Pràcticum II.

Tots sis grups de treball estan satisfets d'aquest primer contacte amb els alumnes de primària, que s'han mostrat molt col·laboradors i participatius en totes les activitats que els han proposat. A les entrevistes els futurs ensenyants han reconegut que aquesta primera intervenció havia anat bé perquè gràcies als coordinadors de grup estaven informats de les característiques més importants de l'aula.

El grup de la Jesika està molt interessat a conèixer millor els alumnes de quart de l'escola El Dofí de Premià de Mar. En la primera trobada amb la mestra, l'Anna, la Cristina i l'Amparo es van oferir per acompanyar-la sempre que fos possible a les sortides que tenia programades. Fins al moment de l'entrevista únicament l'Anna ha participat en una sortida per Premià de Mar, però està previst que, més endavant, ho faci la Cristina.

— Anna: “Per a nosaltres aquestes sortides amb la mestra són importants i necessàries ja que d'aquesta manera podrem conèixer millor els alumnes de la classe”.

- g) La prova d'avaluació inicial. Han obtingut els resultats que s'esperaven? Els ha ajudat l'entrevista que havien preparat per a Psicologia Evolutiva i de l'Educació?

Tots els estudiants han fet una valoració molt positiva de l'experimentació de les activitats d'avaluació inicial a les aules de primària.

— Vanessa: “L'activitat ens va anar molt bé, els alumnes van estar molt atents i els va agradar molt la representació que vam fer. Al principi estàvem una

mica nervioses perquè no sabíem com respondrien els nens, però al final tot va sortir bé i els alumnes van participar molt”.

Els sis grups també estan molt satisfets dels resultats obtinguts, ja que els han permès esbrinar els coneixements previs que tenen els alumnes de primària sobre els temes de les unitats didàctiques que hauran de treballar. En alguns grups l'avaluació inicial els ha permès acabar de decidir els continguts de la programació.

⇒ Jesika: "En l'avaluació inicial vam descobrir que a la classe hi havia un nen protestant i una nena relacionada amb la religió budista. Aquest fet ens va fer decidir que la quarta religió que inclouríem a la nostra unitat didàctica seria la budista. Fins a aquell moment teníem clar que treballaríem les religions cristiana, musulmana i jueva, però no sabíem quina més triar”.

Per altres grups l'avaluació inicial ha estat fonamental per conèixer la dinàmica del grup classe en el qual hauran d'intervenir més endavant.

⇒ Raquel: "L'experimentació de l'activitat d'avaluació inicial ens ha anat molt bé, per adonar-nos de les característiques d'un grup de primer curs. La Cristina ens ho havia explicat, però ara hem pogut comprovar que aquests alumnes van molt lents i a alguns els costa molt escriure. Nosaltres hem fet les pràctiques a cicle mitjà i és molt diferent. Pensem que haurem de reduir les activitats que teníem pensades ja que no tindrem prou temps per fer-les totes”.

Alguns grups han comentat a les entrevistes que es van quedar sorpresos davant algunes actituds de l'alumnat de primària.

⇒ Vanessa: "No pensàvem que uns alumnes de quart tinguessin tan clars alguns conceptes relacionats amb el consum. Nosaltres creiem que eren molt més consumistes i per això ens vam quedar bastant parades davant algunes de les seves intervencions. Fins i tot ens van aconsellar sobre on comprar, què comprar i per què”.

⇒ Jesika: "Nosaltres creïem que els alumnes sabien més coses de les religions, especialment del cristianisme. Després de passar l'enquesta podem dir que tenen el concepte de religió molt confús".

He preguntat als sis grups d'estudiants si les entrevistes fetes a l'assignatura de Psicologia Evolutiva i de l'Educació els havien ajudat en la preparació de les activitats d'avaluació inicial i els sis grups han respost afirmativament.

⇒ Grup de la Lourdes: "Nosaltres ens hem inspirat en les preguntes de les entrevistes per preparar l'activitat d'avaluació inicial. A més, els consells de la professora de Psicologia ens han ajudat molt en el moment de plantejar-nos com havia de ser una activitat d'avaluació inicial".

⇒ Yolanda: "Hauria estat molt més interessant al meu entendre fer les entrevistes a nens i nenes de la classe. Jo, per exemple, la vaig fer a una veïna i crec que m'hauria ajudat més si l'hagués fet a algun alumne de la classe on aniré a experimentar la unitat didàctica. Malgrat això, penso que ha estat interessant fer aquesta activitat a l'assignatura de Psicologia".

h) La valoració del plantejament de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica

Finalment, he demanat als sis grups d'estudiants que fessin una primera valoració del plantejament de l'assignatura. L'avaluació que han fet és positiva i els aspectes que més han valorat són els següents:

- La relació entre la teoria i la pràctica. En aquesta assignatura i en el treball interdisciplinari veien molt clara la relació entre la teoria que s'explicava a la facultat i la pràctica, que consistia en la preparació de la unitat didàctica.
- La possibilitat d'anar a les escoles a experimentar la unitat didàctica. En altres assignatures de didàctiques específiques es feien treballs a la universitat però no es portaven a l'escola. Per tant, la possibilitat

d'experimentar els seus treballs en una aula de primària es valora de forma molt positiva.

- El fet de poder treballar conjuntament amb mestres en exercici. El procés d'elaboració de la unitat didàctica comporta un treball conjunt amb els mestres. La majoria de grups d'estudiants han valorat molt positivament les sessions de tutoria que fan amb els mestres tutors de les escoles.

Malgrat aquests elements positius, tots sis grups d'estudiants han afegit alguns aspectes negatius:

- El gran treball i esforç que comporta la preparació de la unitat didàctica. Els alumnes tenen molts treballs de grup i aquest els suposa molta feina. Malgrat això, estan molt motivats ja que tindran la possibilitat de poder-lo portar a la pràctica.
- Les dificultats per fer les sessions de tutoria amb els mestres. Alguns estudiants s'han queixat que els mestres tenen molta feina i a vegades els costa trobar una estona lliure que vagi bé a tothom per fer aquestes trobades.

2.1.3. Conclusions de les entrevistes

En el curs 2000-2001 els temes de les unitats didàctiques han estat triats pels mestres en funció de la programació que tenien prevista per al mes de maig. Únicament en un cas, el grup de la Jesika, es va donar la possibilitat de triar conjuntament el tema a treballar.

En un primer moment els temes seleccionats pels mestres no van agradar gaire als estudiants. Més endavant, en començar a buscar informació alguns grups, com el de la Mireia, han canviat lleugerament la seva opinió. Altres, en canvi,

com els de la Lourdes i la Vanessa tenen clar que si els haguessin deixat escollir no haurien triat els temes que estan treballant.

Per elaborar la unitat didàctica els alumnes han buscat materials a l'ADRE, a la biblioteca de les escoles i als centres de recursos, i amb excepció del grup de la Jesika, han consultat poc les Tic. També han comentat que a l'hora de dissenyar les activitats tenen presents les estratègies i els recursos didàctics que van poder observar durant la seva estada al Camp d'Aprenentatge de Tarragona.

Tots sis grups d'estudiants s'han mostrat satisfets de la col·laboració que han trobat en els mestres tutors durant tot el procés d'elaboració de la unitat didàctica. A més, ja han anat a les escoles a experimentar l'activitat d'avaluació inicial i, per tant, coneixen els alumnes de les aules que s'han mostrat molt participatius i receptius en aquestes primeres intervencions dels futurs ensenyants.

Els grups de treball, segons els mateixos estudiants, funcionen bé i no tenen problemes de coordinació entre ells. Tots els alumnes han destacat, a més, el paper dels coordinadors, que han explicat als seus companys les característiques i el funcionament de l'escola i l'aula.

Els principals problemes que tenen els estudiants durant l'elaboració de la unitat didàctica són:

- La manca de temps per poder treballar en grup. Tenen molts treballs de grup i, en canvi, no disposen de temps per poder-los fer.
- Les dificultats que tenen per localitzar els mestres a les escoles i concretar els dies de les trobades.
- La selecció dels continguts. Alguns grups com els de la Vanessa, la Jesika i la Lourdes han comentat que han tingut problemes a l'hora de seleccionar els continguts de les seves unitats didàctiques ja que, segons ells, són temes molt amplis.

La majoria dels alumnes ha comentat que veuen molt clara la relació entre la teoria treballada a la facultat a les assignatures de Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació, i la pràctica. Els temes que més els ajuden en l'elaboració de la unitat didàctica són:

➤ Assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica

Els temes 2, dedicat a metodologia, el 3, sobre els conceptes d'espai i temps a educació primària i, evidentment, el 5 que és el que està més directament relacionat amb la unitat didàctica.

Alguns grups com els de la Vanessa i l'Alex han assenyalat també el tema 1 en el qual es van tractar els models curriculars. Per aquests dos grups aquest tema ha sigut fonamental en el moment de dissenyar les seves unitats didàctiques.

➤ Assignatura Psicologia Evolutiva i de l'Educació

L'entrevista feta per aquesta assignatura els ha ajudat molt en el moment de preparar l'activitat d'avaluació inicial de la unitat didàctica.

➤ Camp d'Aprenentatge de Tarragona

En el moment de les entrevistes els futurs ensenyants estan comencen a dissenyar les activitats i la majoria d'ells han assenyalat que tenen molts presents els recursos i les estratègies didàctiques que van poder observar al Camp.

En aquesta fase de l'elaboració de la unitat didàctica, els sis grups d'estudiants fan una valoració general positiva del plantejament de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica. Justifiquen la seva valoració positiva per la relació

existent al llarg de tot el curs entre la teoria i la pràctica; la possibilitat d'anar a les escoles a experimentar les unitats didàctiques i les sessions de tutoria que tenen amb els mestres de les escoles.

La majoria dels estudiants estan molt motivats i il·lusionats per poder anar a les escoles i experimentar les seves unitats de programació, malgrat la dedicació i l'esforç que els comporta aquest treball i el fet que a alguns grups no els acaba d'agradar el tema de les seves unitats didàctiques.

Resum de les entrevistes fetes als grups d'estudiants de formació inicial

Temes	Grup Alex	Grup Cristina	Grup Jesika	Grup Lourdes	Grup Mireia	Grup Vanessa
<p>1. El tema de la UD Primeres impressions.</p> <p>Materials consultats per a elaborar la UD.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Triat pel mestre - Contents. Tema interessant. - Biblioteques UAB, ADRE, 	<ul style="list-style-type: none"> - Triat per la mestra. - No els agrada gaire. - Biblioteques UAB, ADRE 	<ul style="list-style-type: none"> - Triat entre diferents temes. - Interessant, però difícil. - Biblioteca escola, UAB, ADRE, TIC 	<ul style="list-style-type: none"> - Triat per la mestra. - No els agrada gens. - Mestra, biblioteca escola, UAB, ADRE centre de recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Triat per la mestra. - No els agrada. - Mestra, biblioteca escola, UAB, ADRE 	<ul style="list-style-type: none"> - Triat per la mestra. - Interessant, però molt ampli i difícil. No el triarien mai. - Biblioteca escola, UAB, mestra, ADRE
<p>2. Relació amb el mestre i l'alumnat de l'aula</p> <p>Materials ensenyats i lliurats als mestres.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bones relacions - El mestre ha vist el disseny general de la UD. Cap material lliurat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bones relacions - La mestra ha vist el disseny general de la UD. 	<ul style="list-style-type: none"> - Excel·lents. Molt interes per conèixer l'alumnat de l'aula. - Treball conjunt amb la mestra que segueix molt de prop l'elaboració de la UD. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bones relacions. - La mestra ha vist el disseny general de la UD i algunes activitats 	<ul style="list-style-type: none"> - Excel·lents. La mestra els orienta molt. - La mestra segueix molt de prop l'elaboració de la UD. Han lliurat ja diferents materials. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bones relacions - La mestra ha vist el disseny de la UD.
<p>3. Funcionament del grup de treball</p> <p>El rol de l'alumne coordinador</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En general, bé. - Molt bé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bé. - Bé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Molt bona coordinació. - Molt bé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bé. - Bé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Molt bé. - Bé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bé. - Bé.
<p>4. La preparació de la UD Principals problemes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manca de temps - Molts treballs de grup. - Establir contacte amb el mestre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manca de temps - Molts treballs de grup. - Canvi dels dies de l'experimenta- 	<ul style="list-style-type: none"> - Manca de temps - Molts treballs de grup. - Tema molt ampli. Dificultats en la 	<ul style="list-style-type: none"> - Manca de temps. - Molts treballs de grup - Establir contactes amb la mestra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manca de temps - Molts treballs de grup. - Tema difícil. Abans de preparar la UD 	<ul style="list-style-type: none"> - Manca de temps. - Molts treballs de grup. - Establir contactes amb la mestra.

<p>La relació amb la professora de Ciències Socials i D.</p>	<p>- Cm explicar el tema als alumnes</p> <p>- Per ara tot va bé.</p>	<p>ció de la UD a causa de la sortida a la granja.</p> <p>- Bé, ens ha ajudat en la selecció dels objectius.</p>	<p>selecció de continguts.</p> <p>- Bones. Estan molt contents perquè els deixa estones de la classe per treballar en grup.</p>	<p>- Seleccionar els continguts a treballar.</p> <p>- Per ara no hem tingut cap problema.</p>	<p>han hagut d'estudiar el tema.</p> <p>- Bé</p>	<p>- Tema molt ampli. Dificultats en la selecció dels continguts.</p> <p>- Cap problema.</p>
<p>5. Relació entre teoria i pràctica</p> <p>- Ciències Socials i la seva Didàctica.</p> <p>- Psicologia Evolutiva i E.</p> <p>- Camp d'Aprenentatge de Tarragona.</p>	<p>- Sí.</p> <p>- Tema 1: selecció del model crític.</p> <p>- Temes de l'espai i temps.</p> <p>- Tema 5: UD.</p> <p>- Prova d'avaluació inicial.</p> <p>- Sí. Metodologia interactiva.</p>	<p>- Sí.</p> <p>- Tema 2: la metodologia.</p> <p>- Tema de l'espai.</p> <p>- Tema 5: UD.</p> <p>- Prova d'avaluació inicial.</p> <p>- No van venir a la sortida. Per tant no poden opinar</p>	<p>- Sí.</p> <p>- Tema 2: Metodologia.</p> <p>- Tema de l'espai.</p> <p>- Tema 5: UD.</p> <p>- Prova d'avaluació inicial, mapa conceptual i altres continguts.</p> <p>- Sí. Metodologia interactiva amb molta participació dels alumnes.</p> <p>- Els ha donat moltes idees per a les activitats.</p>	<p>- Sí.</p> <p>- Tema 2: Metodologia</p> <p>- Temes d'espai i temps.</p> <p>- Tema 5: UD.</p> <p>- Prova d'avaluació inicial i mapa conceptual.</p> <p>- Sí. Els ajuda molt en la preparació de les activitats. Volen utilitzar una metodologia interactiva que faci participar els alumnes i que aquests siguin els protagonistes del seu aprenentatge.</p>	<p>- Sí.</p> <p>- Tema 2: Metodologia</p> <p>- Tema dedicat a l'espai.</p> <p>- Tema 5: UD.</p> <p>- Prova d'avaluació inicial.</p> <p>- Sí. Volen utilitzar una metodologia interactiva.</p>	<p>- Sí.</p> <p>- Tema 1: Selecció del model crític.</p> <p>- Tema 2: Metodologia</p> <p>- Temes dedicats a l'espai i al temps.</p> <p>- Tema 5: UD.</p> <p>- Prova d'avaluació inicial, mapa conceptual i altres continguts</p> <p>- Sí. Recorden molt bé tot el que vam veure i pensen que els ajudarà en el moment de preparar les activitats de la UD.</p>
<p>6. Valoració del model de l'assignatura</p>	<p>Positiva. Relació teoria i pràctica, anar a l'escola..</p>	<p>Positiva per la relació entre la teoria i pràctica.</p>	<p>Molt positiva per la relació entre teoria i pràctica; la relació amb la mestra...</p>	<p>- Positiva. Ens permet relacionar la teoria i la pràctica i anar a l'escola.</p>	<p>- Molt positiva pels contactes i treball amb la mestra. Relació entre t. i p.</p>	<p>- Positiva. Permet una relació directa entre la teoria i la pràctica.</p>

3. El funcionament dels grups de treball dels estudiants de formació inicial i l'elaboració de les unitats didàctiques des de la visió dels mestres tutors de les escoles

En aquesta fase del curs el paper dels mestres és fonamental ja que han de co-tutoritzar tot el procés d'elaboració de les unitats didàctiques. A partir de les meves observacions i de les sessions de tutoria fetes amb els estudiants he pogut constatar que el ritme de treball i la dinàmica dels sis grups és diferent; per tant, és important per a la recerca saber què pensen els mestres del funcionament dels grups d'estudiants i comprovar si les seves opinions coincideixen amb les meves observacions i amb els comentaris dels mateixos estudiants de formació inicial.

3.1. Les entrevistes amb els mestres tutors de les escoles

Vaig fer les segones entrevistes als mestres tutors en el segon quadrimestre; aproximadament en les mateixes dates que les dels grups d'estudiants. En aquest moment del curs, tots sis grups de treball ja han fet diverses sessions de tutoria amb els mestres i han experimentat l'activitat d'avaluació inicial a les aules; per tant, els mestres tutors coneixien tots els membres dels grups.

Igual que en les anteriors entrevistes efectuades als mestres, vaig preparar un guió que no sempre vam seguir ja que van ser unes converses molt obertes i fluïdes.

3.1.1. Objectius i descripció de les entrevistes

➤ Objectius

Aquestes segones entrevistes amb els mestres tutors de les escoles tenien bàsicament tres objectius:

- a) Conèixer com s'havia decidit el tema de la unitat didàctica.
- b) Comprovar si havia una bona coordinació entre el mestre de l'aula i els estudiants de formació inicial.
- c) Saber què pensaven els mestres de l'experimentació de l'activitat d'avaluació inicial.

➤ **Descripció**

En funció dels tres objectius, les entrevistes es van dividir en tres parts:

- a) El tema de la unitat didàctica. En primer lloc volia saber qui i com s'havia decidit el tema de la unitat didàctica. Havien estat els mestres els que havien decidit el tema en funció de la programació del curs o els estudiants havien pogut triar entre diverses opcions?
- b) La relació entre els mestres i els estudiants de formació inicial. Si es vol que l'experimentació de la unitat didàctica funcioni bé cal que hi hagi una bona relació entre els mestres tutors i els grups d'alumnes de la facultat. Per tant, és important conèixer com van les sessions de tutoria dels diferents grups. Aquestes trobades representen una feina extra per als mestres, que han d'ajudar i assessorar els estudiants en l'elaboració de les unitats didàctiques, i també demanen un esforç als futurs ensenyants que han d'anar a les escoles fora del seu horari. Aquesta relació és important, però també difícil per a totes dues parts ja que els mestres tenen poques estones lliures dintre el seu horari escolar per poder atendre els alumnes, i d'altra banda, molts d'aquests, a més d'estudiar, treballen. En conseqüència, a vegades es difícil trobar un horari per poder fer la reunió i per això alguns grups tenen al principi poques trobades amb els mestres de les escoles, no és fins a l'últim moment, és a dir, fins poc abans de l'experimentació, que van sovint a les escoles a presentar els materials als mestres.

Per tant, en les entrevistes he demanat als mestres que expliquin com segueixen la preparació de la unitat didàctica i si els estudiants els van a veure sovint. Estan satisfets de com funciona el grup de treball? Com van les trobades? Hi participen tots els alumnes del grup?.

- c) Les activitats d'avaluació inicial. En l'última part de les entrevistes he preguntat als mestres la seva opinió sobre l'experimentació a les seves aules de l'activitat d'avaluació inicial. Com havia anat aquesta primera intervenció dels estudiants?

3.1.2. Anàlisi i valoració de les entrevistes

- a) El tema de la unitat didàctica. Com s'havia decidit el tema de les unitats didàctiques?

Les explicacions dels mestres corroboren el que han dit els estudiants en les entrevistes. En el curs 2000-2001 han estat els mestres els que han triat els temes de les unitats didàctiques en funció de les programacions dels cursos. En el cas de la Teresa i l'Hermínia, de l'escola Heura, cada curs donen als alumnes de la facultat els mateixos temes a preparar *El comerç i el consum a quart* i *La població a Catalunya a sisè*.

- ⇒ Teresa: "A mi ja em va bé deixar el tema del comerç i el consum perquè el preparin els estudiants de la universitat; penso que és un tema que es pot treballar en quatre sessions. En canvi, n'hi ha altres que necessiten més dies de classe".
- ⇒ Hermínia: "A mi em va bé que preparin cada any el mateix tema; d'aquesta manera, quan faig la programació del curs deixo sempre el tema de la població per als alumnes de la facultat. A més, crec que és força interessant. El tema de la unitat didàctica ha estat gairebé sempre el mateix, però cada curs s'ha plantejat de forma diferent".

A l'escola La Sínia també han estat els mestres els que han decidit el tema de la unitat didàctica. L'Anna M. i en Josep han explicat que van escollir el tema en funció de les programacions del curs ja que en ser una escola de doble línia hi ha d'haver una bona coordinació amb el curs paral·lel.

Per la seva banda, la Rosa M. ha comentat que va triar el tema de la granja perquè hi estava inclosa una sortida.

— Rosa M: "Vaig pensar en la granja en primer lloc perquè era un dels temes que estaven programats el mes de maig i, després, perquè implicava una sortida; d'aquesta manera, elles podrien preparar-la i venir".

L'Assumpta, va ser l'única mestra que en un primer moment va decidir el tema conjuntament amb les alumnes.

— Assumpta: "En un principi, els vaig donar diverses possibilitats per triar, com el tema de la riera o el de l'horticultora, però més endavant van sorgir diferents problemes i jo mateixa els vaig suggerir que fessin el tema de les creences a partir del dolmen i de l'ermita Sant Mateu. Les quatre noies del grup van recollir de seguida el meu suggeriment de forma molt positiva i van acceptar el tema sense cap problema. Més endavant, per diferents raons vam haver de canviar aquestes visites i fer la sortida a l'ermita de la Sisa. D'aquesta manera pensem treballar la qüestió cultural d'aquesta zona en el passat i veure després la diversitat cultural i religiosa existent avui dia".

b) La coordinació entre els mestres de les aules i els estudiants de formació inicial

El grup de la Mireia ha estat el que ha fet més sessions de tutoria amb la seva mestra i ja li ha ensenyat i lliurat diferents materials de la unitat didàctica.

— Hermínia: "Estem treballant molt bé. Ja han vingut diverses vegades a parlar amb mi a l'escola i m'han ensenyat diferents activitats. És un grup que es veu molt unit, i té moltes ganes de treballar i aprendre. Per ara estic contenta, tant de la Mireia com de les altres noies".

La relació de l'Assumpta amb les alumnes també és molt bona i fluïda.

⇒ Assumpta: "Hem treballat i estem treballant molt bé i de forma conjunta. El dia que van venir a l'escola a experimentar l'activitat d'avaluació inicial, per exemple, els vaig suggerir que anessin a veure una exposició sobre racisme que s'ha inaugurat al poble i que explica com en diferents èpoques al llarg de la història gent d'aquí com a conseqüència especialment de les seves creences s'ha vist obligada a emigrar. La idea els va semblar molt bé i sé que un dia d'aquests la van a veure i fins i tot hem plantejat d'anar-hi amb els alumnes de quart. Un cop elles l'hagin vista ja ho decidirem. Amb la Jesika, no hi hagut cap problema, tot ha anat molt bé, l'Anna ha vingut un dia d'excursió per conèixer el grup classe. A la propera sortida vindrà la Cristina. Realment crec que és un grup molt maco i treballador".

L'Anna M. també està satisfeta de les trobades que ha tingut amb els estudiants.

⇒ Ana M: "És un grup molt responsable, amb moltes ganes de treballar. A les reunions m'han preguntat moltes coses dels alumnes de la classe, de com havien d'enfocar el tema de la unitat didàctica [...]".

Els contactes dels altres grups amb les escoles de primària no han estat per ara tan freqüents com els mestres haurien desitjat. Han estat els mínims necessaris per poder parlar en general del tema de la unitat didàctica i concretar l'avaluació inicial:

⇒ Josep: "De moment he tingut molta relació amb l'Alex, però poca amb els altres membres del grup"

⇒ Teresa: "Conec molt bé la Vanessa perquè ha fet les pràctiques amb mi i sé que és una noia molt treballadora i responsable; per això crec que prepararan una unitat didàctica correcta. Ara bé, fins ara només he tingut pràcticament relació amb ella, les altres noies van venir el dia de l'avaluació inicial però poca cosa més en puc dir".

Rosa M. és l'única mestra que coneixia d'entrada totes les alumnes del grup, ja que totes tres havien fet les pràctiques a l'escola Bages.

⇒ Rosa M: “Ens hem vist únicament dues vegades. La primera per concretar el lloc de la sortida i la prova d'avaluació inicial i la segona el dia de l'avaluació inicial. Aquest dia vam decidir que fessin l'experimentació de la unitat didàctica a finals de maig i principis de juny, ja que no podíem anar a la granja fins a la primera setmana de juny. Em van dir que em trucarien més endavant per ensenyar-me els materials que anaven elaborant”.

c) Les activitats d'avaluació inicial. Com havia anat aquesta primera intervenció dels estudiants de formació inicial?

En general tots sis mestres estan satisfets de com ha anat l'avaluació inicial a les seves aules.

⇒ Assumpta: “L'avaluació inicial ha anat bé, l'alumnat hi va participar i penso que el plantejament de les activitats era adequat. Potser l'enquesta era una mica llarga, però els alumnes van seguir molt bé”.

Aquesta opinió de l'Assumpta també la comparteixen la Rosa M., l'Hermínia i l'Anna M.

⇒ Teresa: “Quan em van explicar el que pensaven fer no estava molt segura dels resultats, però com que estaven molt il·lusionades les vaig deixar fer, i ara realment estic també molt contenta de com va anar [...]”.

En Josep ha assenyalat que l'experimentació de l'activitat d'avaluació inicial a la seva aula va anar bé, però que únicament van anar a l'escola tres alumnes de la facultat i, a més *el pes de tota la sessió el va portar l'Alex*.

3.1.3. Conclusions de les entrevistes

Els mestres tutors de les escoles van decidir els temes de les unitats didàctiques en funció de les seves programacions. Algunes mestres, com la Teresa i l'Hermínia, de l'escola Heura, que participen en aquesta experiència des dels seus inicis, donen cada any els mateixos temes als estudiants de formació inicial. Altres mestres, com la Rosa M. i l'Assumpta, van decidir treballar temes que comportaven una sortida fora de l'escola.

En el moment de les entrevistes els mestres han fet diverses trobades amb els alumnes i, en general, estan bastant satisfets de les relacions que mantenen amb els estudiants. Han destacat que la majoria s'han pres amb molta il·lusió i responsabilitat la preparació de la unitat didàctica.

Dos mestres, la Teresa i en Josep, s'han queixat que fins a aquest moment han tingut més relació amb els alumnes coordinadors que amb la resta de membres del grup. Aquesta actitud per part dels altres estudiants fa pensar que han delegat en l'Alex i la Vanessa la feina d'establir i mantenir contactes amb els mestres tutors de les escoles.

La Rosa M. també està bastant descontenta amb la Cristina, la Raquel i la Gemma, ja que han anat poques vegades a l'escola. Segurament el fet que s'hagin retardat les dates de l'experimentació de la seva unitat didàctica ha comportat que tinguin el treball més endarrerit que la resta dels seus companys.

Resum de les sis entrevistes amb els mestres.

Temes	Anna M.	Assumpta	Hermínia	Josep	Rosa M.	Teresa
1. El tema de la UD Criteris de selecció.	- Triat en funció de la programació del curs. Coordinació amb el curs paral·lel.	- Primerament ha deixat triar entre diversos temes. Però per raó de diferents problemes sorgits, han decidit conjuntament triar aquest que comporta una sortida.	- Cada any en el moment de la programació del curs deixa el mateix tema per als estudiants de la facultat.	- Triat en funció de la programació del curs. Coordinació amb el curs paral·lel.	- Decidit en funció de la programació del curs i perquè també comporta una sortida. Coordinació amb el curs paral·lel.	- Cada any en el moment de la programació del curs deixa el mateix tema per als estudiants de la facultat.
2. La coordinació amb els estudiants de formació inicial	- Bé. Grup molt responsable. Tots ells estan molt interessats per conèixer les característiques del grup classe.	- Molt bona. Mostren una gran disposició per col·laborar i treballar. La mestra està molt contenta de la Jesika però també de les altres tres noies.	- Molt bona. La mestra està contenta de tot el grup.	- Molt bona relació amb l'Alex però poca amb la resta del grup. L'Alex es mostra molt interessat, però els altres han anat poc a l'escola.	- Poca relació amb el grup. Fins ara només han concretat els dies de l'experimentació, i el dia de la sortida.	- Molt bona relació amb la Vanessa, però poca amb la resta del grup.
Materials ensenyats i lliurats.	- Disseny general de la UD.	- Treball realitzat de forma conjunta. La mestra segueix de prop la UD.	- Treball fet de forma conjunta. Han lliurat ja diferents materials.	- Han explicat al mestre el disseny general de la UD.	- La mestra sols coneix un disseny molt general de la UD.	- La mestra ha vist un disseny general de la UD amb algunes activitats.
3. La prova d'avaluació inicial	- Ha anat bé.	- Bé, l'alumnat ha participat molt, però la prova potser era massa llarga.	- Bé, però més aviat llarga.	- El plantejament de les activitats era correcte, però tot el pes de la sessió el va portar l'Alex.	- En general bé, pero sens dubte era una mica massa llarga per als alumnes de primer.	- D'entrada la mestra no estava molt segura de l'activitat, però les va deixar fer. El resultat ha estat satisfactori per tothom.

4. Les activitats d'avaluació inicial

Els estudiants i els mestres de les escoles han fet una valoració positiva del desenvolupament de les proves d'avaluació inicial. Els futurs ensenyants estan satisfets dels resultats obtinguts ja que els han permès fer un reajustament de la seva primera proposta de continguts conceptuals i els mestres pensen que la intervenció dels estudiants i el plantejament de les activitats han estat correctes.

L'anàlisi de les activitats d'avaluació inicial fetes en el curs 2000-2001 mostra que existeix una gran similitud entre elles. A classe vaig presentar diferents tipus de proves per detectar els coneixements previs dels alumnes de primària, però la majoria dels grups van seguir els esquemes que van utilitzar per fer les entrevistes individuals en l'assignatura de Psicologia Evolutiva i de l'Educació i van optar per confeccionar unes breus enquestes o fitxes individuals com, per exemple, els grups de la Cristina i la Lourdes.

- El grup de la Cristina va elaborar una fitxa en la qual apareixien animals de tot tipus. Els alumnes de primer havien d'identificar els animals que podien trobar en la seva visita a la granja.
- El grup de la Lourdes va preparar una fitxa amb diferents preguntes, on es demanava als alumnes de tercer que diguessin quins tipus de feines coneixien, quines predominaven a la seva ciutat i que ordenessin una sèrie de dibuixos que representaven la transformació de matèries primeres.

Les dues activitats que s'apartaven més dels esquemes anteriors són les dels grups de la Jesika i la Vanessa:

- La Jesika i les seves companyes van dividir l'avaluació inicial en dues parts. La primera consistia en una enquesta individual, l'objectiu de la qual era esbrinar els coneixements que tenia l'alumnat de la classe sobre les religions. L'enquesta constava de tretze preguntes que feien referència a aspectes que pretenien treballar més endavant en la unitat didàctica

(localització, origen, indumentària, festes i tradicions...). Després la Jesika, l'Anna, la Cristina i l'Amparo van dividir la classe en quatre grups i van mostrar a cada un d'ells una sèrie d'il·lustracions (catedrals, mesquites...). Amb aquesta activitat van pretendre que els alumnes descrivissin les imatges i les relacionessin amb una religió determinada a partir de les seves pròpies experiències o dels detalls de les il·lustracions.

- L'avaluació inicial del grup de la Vanesa va constar també de dues parts. La primera va consistir en la presentació d'un cas. Aquest es va introduir a partir d'una breu representació teatral, en la qual la Vanessa, que els alumnes ja coneixien perquè havia fet les pràctiques a la seva aula, es trobava una amiga que venia d'un petit poble. Aquesta demanava consell tant a la Vanessa com als alumnes de la classe per anar comprar a la ciutat. A partir d'aquí es van plantejar una sèrie de temes: els grans i els petits comerços, els preus dels productes, la importància de les marques... A continuació van passar un qüestionari individual per esbrinar els coneixements previs que tenia l'alumnat de l'aula entorn el comerç i el consum.

Els resultats de les activitats d'avaluació inicial van permetre:

- Acabar de concretar els continguts de la unitat didàctica
 - ⇒ Grup de la Jesika: "En l'avaluació inicial vam descobrir que a la classe hi havia un nen protestant i una nena relacionada amb la religió budista. Aquest fet ens va fer decidir que la quarta religió que inclouríem a la nostra unitat didàctica seria la budista".
- Reajustar les programacions
 - ⇒ Grup de la Vanessa: "Després de l'avaluació inicial no hem hagut de canviar molt la nostra programació que està centrada en l'educació per al consum, però, els resultats del qüestionari ens obliguem a introduir i aclarir una sèrie de conceptes que alguns alumnes confonen.

- ⇒ Grup de la Lourdes: "Com a conclusió de l'avaluació inicial podem dir que, en general, els alumnes de tercer saben amb força exactitud quin és el procés dels aliments des que es recullen a la natura fins que arriben a casa, però no saben què vol dir el concepte de sector de producció... A més, després de veure com treballaven el dia de la prova creiem que haurem de reduir algunes activitats que teníem pensades ja que vam observar que el ritme de la classe no era tan ràpid com pensàvem".

- ⇒ Grup de l'Alex: "Un cop vistes les respostes dels alumnes es pot afirmar que quan parlen de mitjans de comunicació pensen sobretot en la televisió, la ràdio i el telèfon. Si relacionem aquestes respostes amb els objectius generals de la nostra unitat didàctica podem extreure algunes conclusions: no cal presentar els mitjans de comunicació perquè ja els coneixen; és necessari establir alguns criteris de classificació i preparar una sèrie d'activitats que els ajudin a prendre consciència de les diferències temporals i espacials dels diversos mitjans de comunicació i generin a més una actitud crítica sobre el tema".

Resultats de l'avaluació inicial

L'avaluació inicial	Alex	Cristina	Jesika	Lourdes	Mireia	Vanessa
– Valoració	- Positiva. Tant el mestre com els alumnes de la classe han cooperat molt.	- Positiva.	- Positiva, però potser una mica massa llarga per als alumnes de la classe ja que constava de dues parts: un qüestionari individual i un treball en petits grups.	- Satisfets de l'actitud de la mestra i la participació dels alumnes de la classe.	- Positiva.	- Satisfetes dels resultats i de la participació dels alumnes. No estaven molt segures de com reaccionarien davant una representació teatral, però tot va anar molt bé.
– Resultats	- Els alumnes de 4t coneixen els diferents mitjans de comunicació.	- La prova de avaluació inicial ha servit bàsicament perquè el grup conegui el ritme de treball d'un 1r curs	- Els alumnes de 4t tenen un gran desconeixement de les religions. A classe hi ha una nena relacionada amb el budisme.	- Els alumnes de 3r desconeixen el concepte <i>sector de producció</i> . - Van molt lents a l'hora d'escriure.	- Els alumnes desconeixen molts dels conceptes que s'han de treballar en el tema de la població.	- Molt positius. Els alumnes tenen les idees molt clares sobre el consum. - Confusió en alguns conceptes.
– Canvis	- Els continguts i les activitats a treballar a la UD se centraran especialment a desvetllar les actituds crítiques i reflexives dels alumnes davant aquests mitjans.	- Cal reduir les activitats previstes.	- Introduir la religió budista. - Introduir més continguts conceptuals dels previstos.	- Aclarir alguns conceptes. - Reduir les activitats pensades.	- Explicar i aclarir alguns conceptes que en principi haurien de conèixer.	- Aclarir alguns conceptes que els alumnes tenen confusos.

5. Comparació entre les dades provinents de les meves observacions com a professora de Ciències Socials i la seva Didàctica, de les entrevistes amb els estudiants de formació inicial i de les entrevistes amb els mestres

Si es comparen les dades provinents de les meves observacions i les informacions recollides a les entrevistes fetes als futurs ensenyants i als mestres de les escoles es pot afirmar que en general coincideixen en molts aspectes i que les discrepàncies són molt poques.

Tenint en compte els objectius de la recerca únicament he seleccionat i comparat les informacions que feien referència als aspectes següents:

- El funcionament dels grups de treball i el paper de l'alumne coordinador del grup.
- La relació dels estudiants amb els mestres tutors de les escoles, amb l'alumnat de primària i amb mi com a professora de Ciències Socials i la seva Didàctica.
- El procés d'elaboració de la unitat didàctica.
- La relació entre la teoria i la pràctica en aquesta fase de la preparació de la unitat didàctica.

5.1. El funcionament dels grups de treball i el paper de l'alumne coordinador

En els grups de la Cristina, la Jesika, la Lourdes i la Mireia hi ha una gran concordança entre el que han explicat ells, les mestres i les meves observacions. En aquests grups, l'alumna coordinadora no té cap protagonisme a la universitat ni a l'escola. En les sessions de tutoria fetes amb els mestres i amb mi i en l'experimentació de l'avaluació inicial a l'escola els quatre estudiants del grup han intervingut d'igual manera.

Aquests grups, amb l'excepció del grup de la Cristina, estan treballant molt bé en l'elaboració de les seves unitats didàctiques i existeix una bona coordinació entre tots els membres del grup i amb les mestres de les escoles. Els grups de la Jesika i la Lourdes han funcionat bé des de començaments de curs; en canvi, en el de la Mireia hi ha una gran diferència entre el primer i el segon quadrimestre.

En els grups de l'Alex i la Vanessa no es dóna la mateixa unanimitat entre les informacions procedents dels mateixos estudiants, dels mestres tutors i de les meves observacions. A les entrevistes, tots dos grups d'estudiants han valorat positivament la coordinació existent entre ells i la relació que mantenen amb els mestres de les escoles. En canvi, la Teresa i en Josep s'han queixat del funcionament d'aquests dos grups d'estudiants.

➤ Grup de l'Alex

- Mestre. Ha comentat a l'entrevista que l'Alex ha anat moltes vegades sol a l'escola a ensenyar-li els materials de la unitat didàctica. El mestre pensa que aquest alumne, com a coordinador del grup, assumeix més responsabilitats que els seus companys. El dia de l'avaluació inicial va portar la iniciativa durant tota la sessió.
- Professora de Ciències Socials. Els comentaris del mestre coincideixen amb les meves observacions. Sempre és l'Alex qui es mostra més interessat per l'elaboració de la unitat didàctica i qui en les reunions de tutoria intervé més i aporta més idees.
- Estudiants. Segons ells, la coordinació del grup funciona força bé, mantenen una bona relació amb el mestre de l'escola i l'experimentació de l'avaluació inicial a l'aula de primària va anar bé.

➤ Grup de la Vanessa

- Mestra. La Teresa s'ha queixat que té molta relació amb la Vanessa però poca amb la resta dels membres del grup. L'alumna coordinadora juga un paper molt important a l'escola i és la que manté la relació amb la mestra.
- Professora de Ciències Socials. En aquest cas, les meves observacions no coincideixen amb les informacions proporcionades per la mestra. A la facultat el grup treballa bé, s'observa una bona relació entre elles i totes quatre sempre assisteixen a classe. Únicament a les sessions de tutoria la Vanessa acostuma a intervenir-hi més i sovint porta la iniciativa del grup.
- Estudiants. La coordinació del grup és correcta i mantenen una bona relació amb la mestra.

5.2. La relació dels estudiants de formació inicial amb els mestres de les escoles, amb l'alumnat de primària i amb mi com a professora de Ciències socials i la seva Didàctica

L'anàlisi de les informacions procedents dels mestres i dels estudiants permet afirmar que les relacions entre els uns i els altres són, en general, bones. La majoria dels mestres, i especialment l'Assumpta, l'Anna M. i l'Hermínia, estan satisfetes del seguiment que fan de l'elaboració de les unitats didàctiques i del treball dels alumnes de la facultat. Els mestres dels grups de l'Alex, la Cristina i la Vanessa, en canvi, estan descontents amb el nombre de tutories que han fet fins ara amb els grups d'estudiants. Aquests, però, no són gens conscients d'aquest descontentament.

A les entrevistes els futurs ensenyants s'han mostrat satisfets de l'acollida que han trobat a les escoles tant per part dels mestres tutors com de l'alumnat de primària que ha participat activament en les proves d'avaluació inicial. Els

estudiants han manifestat que mantenen una bona i fluïda relació amb els mestres de les aules i han valorat molt positivament les sessions de tutoria que han fet conjuntament per anar elaborant les unitats didàctiques.

La relació entre els estudiants de la classe i jo com professora de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica és bona i no hem tingut cap problema en el curs.

5.3. El procés d'elaboració de la unitat didàctica i les parts presentades ja als mestres

El ritme de treball dels sis grups d'estudiants és diferent i alguns tenen la programació molt més avançada que altres. Els grups de la Jesika, la Lourdes i la Mireia ja han presentat diferents materials de la unitat didàctica a les seves mestres, que estan satisfetes de la feina d'aquests alumnes.

La Rosa M. i en Josep, en canvi, estan preocupats perquè els grups de la Cristina i l'Alex tenen els treballs bastant endarrerits. Els estudiants d'aquests dos grups són conscients del seu retard, però veuen encara molt lluny el mes de maig i, per tant, pensen que tindran temps suficient per preparar les seves unitats didàctiques.

Aquests dos grups acostumen a treballar poc a classe. El grup de l'Alex no sap aprofitar el temps de què disposa dins l'horari de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica per elaborar la unitat didàctica. Tenen moltes idees, però els costa molt concretar els continguts i les activitats. Per la seva banda, el grup de la Cristina falta molt a la facultat i, en conseqüència, no és gens estrany que tingui molt endarrerida la programació de la unitat didàctica.

5. 4. La relació entre la teoria i la pràctica en aquesta fase de la preparació de la unitat didàctica

Els estudiants han fet una valoració positiva de la relació existent entre la teoria treballada a la facultat a les assignatures de Ciències Socials i la seva

Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació, i l'elaboració de la unitat didàctica.

L'anàlisi dels diferents apartats ja finalitzats de la unitat didàctica m'ha permès comprovar que els alumnes estan aplicant i contextualitzant molts dels continguts teòrics treballats a la facultat. En aquests moments de l'elaboració de la unitat didàctica tenen molt present el tema dedicat a la metodologia i tots els grups pensen utilitzar una metodologia interactiva que comporti la participació constant dels alumnes de primària.

Dos d'aquests grups, els de la Vanessa i l'Alex, estan programant les seves unitats didàctiques a partir del model crític. Tant un grup com l'altre tenen molt clars els objectius dels seus treballs. En canvi, la resta de grups si bé van justificar en el primer quadrimestre l'elecció del model curricular crític, en el moment de les entrevistes estan més preocupats pel disseny de les activitats que pel model curricular. A més, els comentaris i les reflexions que han anat fent en les sessions de tutoria mostren que la majoria dels estudiants a l'hora de programar la unitat didàctica tenen més presents aspectes relacionats amb el model actiu que amb el model crític.

En l'elaboració de les activitats d'avaluació inicial els sis grups d'alumnes han utilitzat moltes de les pautes explicades a l'assignatura de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, que també els ha servit per fer el mapa conceptual de la seva unitat didàctica. En el moment de dissenyar les activitats de la unitat didàctica la majoria de grups tenen com a models els recursos i les estratègies didàctiques que van poder observar al Camp d'Aprenentatge de Tarragona.

El grup de l'Alex vist per ells mateixos, pel mestre i per mi a com professora de Ciències socials i la seva Didàctica

Aspectes analitzats	Opinions dels estudiants	Comentaris del mestre	Observacions de la professora
1. Funcionament del grup - Coordinació entre ells. - Paper de l'alumne coordinador.	- Segons ells el grup funciona bé, encara que reconeixen que algunes vegades els costa posar-se a treballar. - L'Alex fa una bona feina com a coordinador del grup.	- Té molt bona relació amb l'Alex però no coneix gaire la resta del grup. L'Alex va sovint sol a l'escola i quan hi van tots és sempre ell qui més hi intervé. - L'Alex fa molt bé la seva feina. Sovint va a veure el mestre i es preocupa per la UD. El dia de l'avaluació inicial va portar tot el pes de la sessió.	- A classe és un dels grups que treballa menys. No sap aprofitar el temps i a vegades falta un membre del grup. - L'Alex és un alumne responsable i per tant, sempre ha fet bé la seva feina com a coordinador del grup. És l'únic del grup que reconeix que estan endarrerits i el que mostra més interès per fer bé la UD.
2. El procés d'elaboració de la UD - Punts de la UD acabats.	- Són conscients que estan una mica endarrerits. Tenen clars els objectius i els continguts però encara no saben com treballar-los a l'aula. - No estan gaire preocupats, a excepció de l'Alex. Segons ells, encara tenen molt temps per fer la UD. El maig els queda molt lluny.	- El mestre està bastant preocupat perquè per ara no li han ensenyat gaires materials escrits. Han parlat sobre el disseny general de la UD, però encara han de concretar molts aspectes.	- Estan bastant endarrerits. No s'han posat a treballar seriosament en la UD. Segons ells encara falta molt temps per l'experimentació. Sóc jo qui els ha de recordar contínuament la feina a fer i les tutories.
3. La relació amb l'escola i el mestre	- Mantenen una bona relació amb el mestre.	- El mestre està content de l'Alex, però no gaire de la resta del grup. Moltes vegades l'Alex ha anat sol a l'escola a ensenyar-li els materials.	

<p>- La relació amb l'alumnat de l'aula</p> <p>- La relació amb la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica</p>	<p>- Bona. El dia de la prova d'avaluació inicial tot va anar bé i els alumnes de l'aula van participar molt.</p> <p>- Per ara va bé. Però ens costa trobar hores lliures per fer les sessions de tutoria.</p>	<p>- El dia de l'avaluació inicial l'Alex va portar la iniciativa i els altres van intervenir molt poc i van tenir poca relació amb els alumnes. Alguns fins i tot van tenir una actitud distant.</p>	<p>- La relació és bona, especialment amb l'Alex que està preocupat pel desenvolupament de la UD; en canvi, és més difícil amb en Miquel, que falta sovint a classe. Ens costa trobar hores per poder fer les tutories.</p>
<p>4. La relació entre teoria i pràctica</p>	<p>- Segons ells existeix una bona relació entre la teoria i la pràctica, especialment en els temes dedicats als models curriculars, a la metodologia i als aprenentatges dels conceptes d'espai i temps per part dels alumnes de primària.</p>	<p>- Tenen moltes idees i molta informació. Han de concretar més i pensar en les sessions que tenen i en les capacitats d'uns alumnes de 4t de primària.</p>	<p>- Tenen molt present, especialment l'Alex, el model crític, l'espai i el temps en el moment de dissenyar la UD. Aquests aspectes estan molt ben plantejats a la primera part de la UD i en els objectius i continguts. Els falta preparar les activitats.</p>
<p>5. La prova d'avaluació inicial</p>	<p>- Per a ells va anar bé tant pel que fa als alumnes com als resultats. Els alumnes, malgrat que és un grup difícil de controlar, es van portar força bé. Els resultats els han demostrat que saben moltes coses dels mitjans de comunicació actuals, especialment televisió i ràdio, però desconeixen els d'altres èpoques i, a més, no tenen actituds crítiques i reflexives davant aquests mitjans.</p>	<p>- La prova d'avaluació inicial estava ben plantejada. El grup d'estudiants li havien preguntat abans que havien treballat sobre aquest tema amb els alumnes de la classe i a partir d'aquestes dades van elaborar la prova.</p> <p>- La intervenció dels estudiants en aquesta sessió va ser molt diferent. Un es va excusar i no va venir; dos van intervenir molt poc i l'Alex va portar tot el pes de la classe.</p>	<p>- Els va costar molt preparar la prova i va ser un dels últims grups que va anar a l'escola.</p> <p>- El plantejament era correcte i el van acabar de definir amb el mestre.</p>

El grup de la Cristina vist per elles mateixes, per la mestra i per mi com a professora de Ciències Socials i la seva Didàctica

Aspectes analitzats	Opinions de les estudiants	Comentaris de la mestra	Observacions de la professora
1. Funcionament del grup - Coordinació entre elles. - Paper de l'alumna coordinadora.	<p>- Segons elles el grup funciona bé. Reconeixen que a vegades falten totes tres a classe, però es troben fora de la universitat i van tirant la feina endavant.</p> <p>- Totes tres han fet les pràctiques a la mateixa escola; per tant, ja coneixien la mestra i una mica els alumnes de l'aula. Malgrat tot, la Cristina els ha explicat les característiques més importants del grup.</p>	<p>- La mestra coneix les tres alumnes perquè han fet el Pràcticum II a l'escola. No està satisfeta del funcionament del grup ja que han anat poc a l'escola per preparar la UD.</p> <p>- La Cristina no té un paper protagonista a les reunions. Totes tres hi participen per igual, encara que de les tres és potser la Raquel la que té més iniciatives.</p>	<p>- Les tres noies del grup són les alumnes que falten més a classe, tant en el primer com en el segon quadrimestre. Tenen poca relació amb la resta dels estudiants del seu curs.</p> <p>- Totes tres mantenen una relació molt estreta i, a més, han fet les pràctiques a la mateixa escola. Això fa que el paper de la Cristina sigui menys decisiu que en altres grups.</p>
2. El procés d'elaboració de la UD - Punts de la UD acabats.	<p>- Reconeixen que tenen la UD endarrerida, però no estan preocupades. A causa de la sortida a la granja, no podran començar la seva experimentació fins a finals de maig. Ja tenen fet el disseny general de la UD, amb els objectius i continguts relacionats amb la sortida.</p>	<p>- La mestra està preocupada per la UD. Únicament han programat el dia de la sortida i el nombre de les sessions. De la UD ha vist solament un disseny general, en el qual hi constaven els objectius i els continguts.</p>	<p>- És el grup que està més endarrerit. Des que saben que no podran anar a la granja fins a la primera setmana de juny han deixat de banda la UD i s'han dedicat a acabar altres treballs.</p>
3. La relació amb l'escola i la mestra	<p>- Tenen bona relació amb l'escola ja que totes tres hi ha fet les pràctiques, i a més una d'elles és ex alumna. A la mestra també la coneixien i, per tant, la relació ha estat fàcil.</p>	<p>- La mestra està satisfeta de la Cristina com a alumna de pràctiques, però està preocupada amb l'elaboració de la UD. Fa dies que espera una trucada del grup per concretar el dia d'una reunió.</p>	

<p>- La relació amb l'alumnat de l'aula</p> <p>- La relació amb la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica</p>	<p>- La relació ha estat fàcil perquè ja coneixien els alumnes del pati de l'escola.</p> <p>- Molt bé, ens ha ajudat a relacionar el tema de la nostra UD amb les ciències socials.</p>	<p>- La relació amb els alumnes de la classe ha estat molt fàcil perquè ja les havíem vist per l'escola.</p> <p>- El dia de l'avaluació inicial va ser la Raquel qui va portar la iniciativa; en canvi, la Gemma no hi va participar gaire.</p>	<p>- La relació és correcta però falten sovint a classe i a vegades els haig de recordar la feina que han de fer.</p>
<p>4. La relació entre la teoria i la pràctica</p>	<p>- Segons elles el tema de la granja és més un tema de naturals que de socials; per això, no veuen molta relació entre la teoria i la pràctica. Els agradaria treballar a diferents escales espacials, però no tenen prou temps per fer-ho i, per tant, el tema que les han ajudat més han estat el 2 dedicat a la metodologia i el 5 que tracta de la UD.</p>	<p>- La mestra ha vist pocs materials de la UD. Li han explicat el disseny i algunes idees per a les activitats que li han semblat força interessants però per ara té pocs elements per fer una primera avaluació de la UD.</p>	<p>- D'entrada van estar una mica decebudes quan van conèixer el tema perquè es pensaven que només treballarien aspectes de naturals. Les vaig haver d'ajudar perquè veiessin que també hi podien incloure continguts de ciències socials. La sortida determina gran part del disseny de la UD i per això, no podran plantejar aspectes que els interessin com és el de les escales espacials.</p>
<p>5. La prova d'avaluació inicial</p>	<p>- Totes tres estan contentes d'haver fet la prova, però en especial la Gemma i la Raquel que s'han adonat del nivell dels alumnes de 1r.</p> <p>- Als alumnes els va agradar fer la prova i van participar-hi de forma molt positiva.</p>	<p>- Per a la mestra la prova va estar bé, encara que les alumnes de la facultat van necessitar més temps del previst.</p>	<p>- Van trigar molt temps a preparar aquesta prova. Els primers dissenys comportaven moltes dificultats per a uns alumnes de 1r. Finalment van aconseguir elaborar, a partir de les pautes donades a l'assignatura de Psicologia, una prova més adequada per a alumnes d'aquestes edats.</p>

El grup de la Jesika vist per elles mateixes, per la mestra i per mi com a professora de Ciències Socials i la seva Didàctica

Aspectes analitzats	Opinions de les estudiants	Comentaris de la mestra	Observacions de la professora
<p>1. Funcionament del grup</p> <p>- Coordinació entre elles.</p> <p>- Paper de l'alumna coordinadora.</p>	<p>- Treballen molt bé totes quatre juntes, si bé a vegades tenen problemes per trobar-se perquè viuen a poblacions diferents.</p> <p>- La Jesika ha fet una excel·lent tasca com a coordinadora del grup. Els ha explicat el tarannà de la classe i l'escola.</p>	<p>- Està molt satisfeta de la Jesika i les altres tres noies. Totes elles tenen moltes ganes d'aprendre i es mostren molt il·lusionades per preparar la UD. És, a més un grup molt receptiu i dinàmic.</p> <p>- La Jesika coneix l'escola i té més facilitat per anar-hi; per això a vegades ha anat tota sola a veure la mestra per ensenyar-li materials de la UD. Per tant, d'entrada sembla que la Jesika porti la iniciativa del grup, però en realitat, la mestra està molt contenta de l'actitud i disposició de totes les noies.</p>	<p>- El grup de la Jesika és un grup molt responsable i treballador. Saben aprofitar molt bé tots els moments que tenen a classe per preparar la UD.</p> <p>- La Jesika és una alumna responsable, complidora i intel·ligent, amb moltes ganes d'aprendre i ajudar. Ha estat una excel·lent coordinadora de grup.</p>
<p>2. El procés d'elaboració de la UD</p> <p>- Punts de la UD acabats.</p>	<p>- El ritme de treball del grup és bo, però reconeixen que tenen molts treballs de grup i poc temps per fer-los. Agraeixen molt que a classe els deixi a vegades una estona per treballar en grup.</p>	<p>- La mestra està contenta amb el grup. Van treballant de forma molt conjunta i d'aquesta manera, segueix molt de prop tot el procés de l'elaboració de la UD. Li han presentat ja un disseny general de la programació, amb els objectius i els continguts. L'han discutit i ara estan dissenyant les activitats.</p>	<p>- El grup treballa bé i té ja molt pensat el disseny general de la UD. Han d'acabar de concretar les activitats.</p>
<p>3. La relació amb l'escola i la mestra</p>	<p>- Estan molt contentes de l'acollida de la mestra.</p>	<p>- La relació amb totes quatre noies és molt bona. Totes són molt responsables i treballadores.</p>	

<p>La relació amb l'alumnat de l'aula</p> <p>- La relació amb la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica</p>	<p>- Se senten molt còmodes a la classe i tenen bona relació amb els alumnes.</p> <p>- Molt bé. Estan contentes perquè els deixo a vegades alguna estona per treballar en grup dintre l'horari de classe.</p>	<p>- Tenen molt interès per conèixer els alumnes de l'aula. Per això les tres noies, l'Anna, l'Amparo i la Cristina que no els coneixien, s'han ofert a la mestra perquè les avisi cada cop que faci una sortida per acompanyar-la. D'aquesta manera, quan comencin la UD ja coneixeran molt millor l'alumnat de l'aula.</p>	<p>- Molt bé. És un grup molt responsable i treballador que sempre porta la feina acabada i molt ben feta.</p>
<p>4. La relació entre la teoria i la pràctica</p>	<p>- Per a elles hi ha una bona relació entre la teoria treballada a la facultat i la pràctica. En el moment de l'elaboració de la UD tenen molt presents els continguts treballats a les assignatures de Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia, especialment els relacionats amb la metodologia, els conceptes d'espai i temps i la preparació de la UD.</p>	<p>- La mestra valora molt les ganes de treballar del grup i la recerca constant per dissenyar activitats innovadores, participatives i engrescadores de cara als alumnes de 3r. La mestra reconeix també que el tema de les religions és difícil i que cal anar molt amb compte amb les diferents sensibilitats de l'aula.</p>	<p>- Des del primer dia de classe aquest grup ha entès molt bé la dinàmica de l'assignatura i ha anat relacionant la teoria i la pràctica en el moment de dissenyar la seva UD. Estan molt interessades per la metodologia a utilitzar i per això, tenen molt present tant els continguts treballats a la facultat com els tallers fets al Camp d'Aprenentatge de Tarragona. També els ha interessat molt tot el relacionat amb l'espai i el temps.</p>
<p>5. La prova d'avaluació inicial</p>	<p>- Estan satisfetes dels resultats i de la participació dels alumnes de l'aula però reconeixen que la prova potser va ser massa llarga ja que constava de dues parts. Al final tots estaven una mica cansats.</p>	<p>- La mestra pensa que va ser una mica massa llarga, especialment la part escrita, ja que hi havia moltes preguntes. Ha valorat molt els resultats ja que gràcies a aquesta prova es va assabentar que a la classe hi havia una nena la mare de la qual practicava la religió budista.</p>	<p>- La primera vegada que em van ensenyar la prova, que estava molt influïda per l'entrevista que havien fet per a l'assignatura de Psicologia, ja els vaig dir que era massa llarga. Van reduir les preguntes, però malgrat tot va continuar sent massa llarga.</p>

El grup de la Lourdes vist per ells mateixos, per la mestra i per mi com a professora de Ciències socials i la seva Didàctica

Aspectes analitzats	Opinions dels estudiants	Comentaris de la mestra	Observacions de la professora
<p>1. Funcionament del grup</p> <p>- Coordinació entre ells.</p> <p>- Paper de l'alumna coordinadora.</p>	<p>- El grup funciona bé, encara que és la primera vegada que treballen tots quatre junts. L'Ester, la M. José i en Raúl gairebé sempre treballen junts des de primer, però és el primer cop que ho fan amb la Lourdes.</p> <p>- Els alumnes estan contents amb la Lourdes ja que els ha explicat les característiques més importants de l'escola i l'aula.</p>	<p>- La mestra està satisfeta amb el grup d'estudiants ja que pensa que és un grup responsable i treballador que ha mostrat molt interès a conèixer les característiques de l'alumnat de l'aula.</p> <p>- En les reunions que han mantingut fins ara amb la mestra tots els membres del grup hi han participat per igual.</p>	<p>- Tots els membres del grup assisteixen sempre a classe i això facilita la dinàmica del grup que treballa de forma correcta.</p> <p>- La Lourdes s'ha pres la feina de coordinadora amb molta responsabilitat i s'ha preocupat per explicar als seus companys les característiques més importants del grup classe.</p>
<p>2. El procés d'elaboració de la UD</p> <p>- Punts de la UD acabats.</p>	<p>- Van preparant la UD però reconeixen que estan una mica endarrerits. Tenen altres treballs de grup que han de lliurar abans i prefereixen acabar aquests.</p>	<p>- La mestra està satisfeta de la feina que ha vist. És un grup treballador, amb moltes ganes de fer les coses bé. La mestra reconeix que estan una mica endarrerits, però pensa que quan s'hi posin de veritat prepararan una bona UD.</p>	<p>- A classe van treballant, però els costa molt concretar les activitats. Tenen els continguts i els objectius clars i també la programació de cada una de les quatre sessions.</p>
<p>3. La relació amb l'escola i la mestra</p>	<p>- Reconeixen que al principi la relació va ser una mica difícil ja que els va costar molt trobar un dia per fer la primera trobada amb la mestra. Després d'aquesta reunió tot ha anat bé i ara tenen una bona relació amb la mestra.</p>	<p>- Al principi no va ser molt bona perquè els va costar molt trobar un dia per fer la primera trobada, però després d'aquesta s'ha establert una comunicació molt fluïda entre ella i el grup d'estudiants.</p>	

<p>- La relació amb l'alumnat de l'aula</p> <p>- La relació amb la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica</p>	<p>- És un grup classe molt obert i participatiu. De seguida s'ha establert una bona relació entre els estudiants i els alumnes de 3r.</p> <p>- Hi ha una bona relació. Per ara no tenim cap problema.</p>	<p>El grup d'estudiants ha sabut connectar molt bé amb l'alumnat de l'aula.</p>	<p>- És un grup responsable i treballador que vol fer una bona UD.</p>
<p>4. La relació entre la teoria i la pràctica</p>	<p>- Tot el grup pensa que hi una bona relació entre els continguts teòrics treballats a la facultat i la pràctica, és a dir l'elaboració de la UD. Per a ells els temes que més els han ajudat han estat els de metodologia i els dedicats a la UD. També recorden molt tots els tallers que van veure al Camp d'Aprenentatge de Tarragona.</p>	<p>- Per a la mestra és un grup molt treballador que pretén fer una bona UD. Volen que les seves activitats siguin innovadores i motivadores per els alumnes de l'aula.</p>	<p>- Aquest grup d'estudiants està seguint bé l'assignatura. Tenen clars els objectius de la UD i la relació entre la teoria i la pràctica. Els temes que més els ajuden en la programació són el 2 i el 5, dedicats a la metodologia i a la UD. Estan preocupats perquè en la seva UD voldrien treballar amb diferents escales espacials, però en disposar únicament de quatre sessions només es podran centrar en l'escala local i faran una sortida per la localitat.</p>
<p>5. La prova d'avaluació inicial</p>	<p>- Els va costar molt decidir com fer la prova. Finalment, amb l'ajuda de la professora de Psicologia, van optar per un model que els ha anat bé. Els resultats els han mostrat que aquests alumnes coneixen coses del tema però desconnectades. A més, s'han adonat que a la majoria els costa escriure i, per tant, hauran de reduir les activitats previstes per a cada sessió.</p>	<p>- La mestra està satisfeta de com va anar la prova. Tots quatre estudiants hi van intervenir i hi va haver una bona coordinació entre ells.</p>	<p>- Va ser un dels grups als quals els va costar més decidir el tipus de prova que farien. Finalment, van optar per seguir un esquema semblant a l'utilitzat en l'entrevista de Psicologia.</p>

El grup de la Mireia vist per elles mateixes, per la mestra i per mi com a professora de Ciències Socials i la seva Didàctica

Aspectes analitzats	Opinions de les estudiants	Comentaris de la mestra	Observacions de la professora
<p>1. Funcionament del grup</p> <p>- Coordinació entre elles.</p> <p>..- Paper de l'alumna coordinadora.</p>	<p>- Estan contentes de poder treballar juntes, ja que són amigues. Per tant, es coneixen bé i hi ha una bona coordinació entre elles.</p> <p>- La Mireia ha explicat molt bé les característiques de l'escola i el grup classe a les seves companyes.</p>	<p>- La mestra està molt satisfeta amb aquestes alumnes. Pensa que hi ha una bona coordinació entre elles.</p> <p>- En les reunions intervenen totes quatre alumnes. La Mireia no té cap protagonisme, però ha actuat bé com a coordinadora del grup.</p>	<p>- Aquest grup ha experimentat un gran canvi entre el primer i el segon quadrimestres. En el moment de les entrevistes el grup funciona molt bé, i hi ha una bona coordinació entre elles. Tenen moltes ganes de treballar i una gran il·lusió per preparar la UD.</p> <p>- La Mireia ha fet una bona tasca com a coordinadora del grup.</p>
<p>2. El procés d'elaboració de la UD</p> <p>- Punts de la UD acabats.</p>	<p>- Estan treballant molt bé. El primer que han hagut de fer és estudiar elles mateixes el tema. Estan molt contentes de la mestra, que les ha ajudat molt, especialment en la selecció dels continguts a treballar.</p> <p>- Ja han lliurat diferents apartats de la UD a la mestra.</p>	<p>- La mestra està satisfeta amb la feina del grup. Elaboren la UD de forma conjunta.</p> <p>- Ha vist diferents materials i segueix de molt a prop tot el procés.</p>	<p>- És el grup que té la UD més avançada. Gairebé fan més feina amb la mestra que amb mi. Fins i tot algun dilluns no han vingut a la facultat i han anat a treballar amb la mestra a l'escola.</p> <p>- M'han lliurat diferents materials, molts dels quals ja els havia revisat la mestra.</p>
<p>3. La relació amb l'escola i la mestra</p>	<p>- Excel·lent. Estan molt satisfetes de l'acollida de l'escola i la mestra. A més, treballen conjuntament amb ella i aprenen molt.</p>	<p>- La mestra està satisfeta amb elles perquè són unes noies molt responsables i treballadores amb moltes ganes d'aprendre. Van sovint a l'escola i, per tant, la mestra segueix molt de prop tota l'elaboració de la UD.</p>	

<p>- La relació amb l'alumnat de l'aula</p> <p>- La relació amb la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica</p>	<p>- Molt bona. És un grup molt obert i els ha rebut molt bé.</p> <p>- Bona. Estan contentes perquè els deixa anar alguns dilluns a treballar a l'escola amb la mestra.</p>	<p>- S'han relacionat molt bé amb els alumnes de l'aula.</p>	<p>- Aquest segon quadrimestre la relació és molt bona. És un dels grups que més treballa en la UD.</p>
<p>4. La relació entre la teoria i la pràctica</p>	<p>- El grup pensa que la relació entre la teoria i la pràctica és bona. Els agradaria treballar en la seva UD alguns aspectes relacionats amb les escales espacials i el temps, però amb les 4 sessions que tenen s'han de centrar més en Catalunya i en l'època actual. Malgrat tot, els continguts teòrics les ajuden en l'elaboració de la UD, especialment els temes 2 (metodologia) i 5 (UD).</p>	<p>- Primerament han hagut d'estudiar aquest tema perquè no recordaven ja alguns conceptes i definicions relacionats amb la població. Tenen ganes de preparar una bona UD i s'hi esforcen molt. Volien preparar moltes coses i els he hagut d'orientar en la selecció de continguts.</p>	<p>- El tema de la seva UD se centra en Catalunya i, per tant, no poden aplicar i contextualitzar alguns dels temes teòrics treballats a la facultat. Malgrat això, tenen presents els continguts dels temes 2 i 5.</p>
<p>5. La prova d'avaluació inicial</p>	<p>- Ha anat bé i han pogut comprovar que els alumnes no recorden alguns conceptes treballats en cursos anteriors.</p>	<p>- Ha estat una prova correcta. Totes quatre noies hi han intervingut per igual i en cap moment la Mireia ha tingut més protagonisme.</p>	<p>- Va ser un dels primers grups que va anar a l'escola a experimentar la prova d'avaluació inicial. El seu plantejament era correcte i van preguntar als alumnes de 6è els conceptes que la mestra els havia dit que s'havien de treballar a la UD. L'esquema de la prova seguia molt de prop el model de l'entrevista de l'assignatura de Psicologia.</p>

El grup de la Vanessa vist per elles mateixes, per la mestra i per mi com a professora de Ciències Socials i la seva Didàctica

Aspectes analitzats	Opinions de les estudiants	Comentaris de la mestra	Observacions de la professora
<p>1. Funcionament del grup</p> <p>- Coordinació entre elles.</p> <p>- Paper de l'alumna coordinadora.</p>	<p>- El grup funciona bé, ja que, a més de la UD, fan altres treballs de grup.</p> <p>- La Vanessa ha explicat amb detall a les seves companyes les característiques de l'escola i l'aula. Per tant, estan satisfetes de la seva feina com a coordinadora.</p>	<p>- La mestra està molt satisfeta de la Vanessa però no gaire de les altres noies del grup que han anat poc a l'escola.</p> <p>- La Vanessa actua contínuament com a coordinadora del grup. Sembla que sigui l'única responsable de la UD a l'escola.</p>	<p>- Totes quatre alumnes vénen sempre a classe i saben aprofiten molt bé les estones que tenen per fer el treball de la UD. És un grup ben cohesionat i treballador.</p> <p>- La Vanessa és una alumna molt responsable i treballadora. Ha fet molt bé la seva tasca com a coordinadora del seu grup.</p>
<p>2. El procés d'elaboració de la UD</p> <p>- Punts de la UD acabats.</p>	<p>- Han tingut molta feina en la selecció dels objectius i continguts. El tema és molt ampli, i no podran treballar tot els aspectes que voldrien. Per això els ha costat molt decidir-se.</p> <p>- El disseny general de la UD, amb els objectius i continguts.</p>	<p>- Està preocupada perquè no ha vist encara molts materials de la UD, a més, gairebé sempre és la Vanessa qui els porta a l'escola.</p> <p>- Ha vist un disseny molt general de la UD en esborrany. Han lliurat els objectius i els continguts amb el mapa conceptual.</p>	<p>- Han trigat molt temps a triar els continguts de la UD, Tenien molta informació i molts materials i per això ha estat difícil escollir-ne uns i deixar altres. Ara ja tenen clars aquests aspectes, per tant, podran avançar molt la seva UD.</p> <p>- La selecció de continguts i objectius i un esborrany general de la UD.</p>
<p>3. La relació amb l'escola i la mestra</p>	<p>- Mantenen una bona relació amb la mestra.</p>	<p>- Té una relació excel·lent amb la Vanessa, però poca amb la resta del grup.</p>	

<p>- La relació amb l'alumnat de l'aula.</p> <p>- La relació amb la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica.</p>	<p>- Bona. Van participar i col·laborar molt el dia de l'avaluació inicial.</p> <p>- Per ara la relació és bona. Quan tenim dubtes sempre ens ajuda.</p>	<p>- La Vanessa manté una bona relació amb els alumnes de l'aula; en canvi a les altres noies els ha costat més.</p>	<p>- És un grup preocupat per fer la feina ben feta i la relació és bona.</p>
<p>4. La relació entre la teoria i la pràctica</p>	<p>- Aquest grup té molt clara la relació entre la teoria i la pràctica en aquesta assignatura. El primer que han fet és seleccionar un model curricular, el model crític, i a partir d'aquí han anat programant tota la UD. També tenen presents les diferents escales espacials, els conceptes relacionats amb el temps i el tema 5 del programa (UD). En el moment de dissenyar les activitats els servirà molt el tema 2 (metodologia) i totes les estratègies i recursos que van observar al Camp d'Aprenentatge de Tarragona.</p>	<p>- La mestra ha vist pocs materials de la UD per poder contestar aquesta pregunta.</p> <p>- A partir, però, de l'avaluació inicial, ha vist que és un grup amb ganes de preparar activitats participatives i innovadores.</p>	<p>- És un grup, especialment la Vanessa, que té les idees molt clares sobre l'enfocament de UD. A partir del model crític han justificat la selecció dels objectius i els continguts. Tenen presents, a més, tots els temes teòrics treballats en aquesta i altres assignatures i els recursos i les estratègies didàctiques que van observar al Camp d'Aprenentatge de Tarragona.</p>
<p>5. La prova d'avaluació inicial</p>	<p>- Estan satisfetes dels resultats i de la participació dels alumnes. Al principi tenien una mica de por ja que la prova era llarga i, a més, començava amb una representació teatral. Però al final tot va anar molt bé.</p>	<p>- Quan la mestra va veure el disseny de l'avaluació inicial no li va agradar gaire, però com que les estudiants estaven molt il·lusionades amb el projecte el va deixar experimentar. Ara està satisfeta perquè tot va anar molt bé.</p>	<p>- Sens dubte l'avaluació inicial d'aquest grup és la més original de la classe. Constava de dues parts: la primera era una representació teatral i la segona consistia en una prova individual basada també en el model d'entrevista treballat a l'assignatura de Psicologia.</p>

6. Conclusions del capítol

La quantitat i diversitat de dades recollides en aquesta fase de la investigació m'ha permès fer una triangulació de mètodes (entrevistes, observacions i documents escrits) i una triangulació de subjectes (estudiants de formació inicial, mestres i professora de Ciències Socials i la seva Didàctica) que han donat més rigorositat i credibilitat als resultats obtinguts.

He dividit les conclusions d'aquest capítol en tres grans apartats que es poden relacionar perfectament amb els objectius generals de la recerca:

- Comprovar si ha indicis de **canvi conceptual** en els estudiants de formació inicial.
- Analitzar la **relació** que hi ha entre la **teoria** i la **pràctica** en el moment d'elaborar la unitat didàctica.
- Valorar el paper dels **mestres** de les escoles en la cotutorització dels treballs.

6.1. Indicis de canvi conceptual en els estudiants de formació inicial

En el capítol VI dedicat a les concepcions prèvies dels futurs ensenyants ha quedat clar que la majoria d'ells (87%) va seguir una metodologia tradicional en el seu aprenentatge de les ciències socials al llarg de tota la seva escolarització. Actualment gran part d'aquests alumnes fa una valoració negativa d'aquesta metodologia i des de començaments de curs s'han mostrat molt receptius per conèixer altres models i mètodes per ensenyar ciències socials ja que són molt conscients de les seves pròpies mancances.

Aquesta bona predisposició dels estudiants ha fet que des d'un primer moment fos un grup classe molt receptiu, sensible i obert a la introducció de nous coneixements. El fet de poder anar a les escoles a experimentar les seves

unitats didàctiques els va motivar molt i es van mostrar molt il·lusionats per poder treballar conjuntament amb els mestres de les escoles. Aquesta motivació dels alumnes ha estat i és constant durant tot el procés d'elaboració dels treballs, encara que en un primer moment no els van agradar gaire els temes de les unitats didàctiques que els van donar els mestres.

En aquesta fase de l'elaboració de la unitat didàctica tots sis grups s'estan esforçant per introduir una metodologia interactiva. Cap d'ells no ha citat en les sessions de tutoria ni en els apartats ja acabats de la programació el llibre de text com un recurs a utilitzar. Volen que els alumnes de primària siguin els protagonistes dels seus propis aprenentatges i per això plantegen activitats molt interessants que demanen la participació de tot l'alumnat de l'aula.

Els grups de l'Alex i la Vanessa en el moment de dissenyar la seva unitat didàctica tenen molt present el model crític. L'Alex és l'estudiant amb més interessos socials i polítics de la classe; per tant, està molt sensibilitzat pel tema de les finalitats de les ciències socials en l'ensenyament obligatori. Per la seva banda, la Vanesa és una de les alumnes que té més mals records del seu aprenentatge de ciències socials. Ella és molt conscient dels seus dèficits i dels problemes que va tenir per memoritzar tota una sèrie de continguts. En conseqüència, està molt motivada per aprendre i descobrir nous models. En aquests dos alumnes, l'Alex i la Vanessa, crec que s'ha produït un vertader canvi conceptual cap al model crític; per contra, és molt més difícil de comprovar si hi ha hagut un canvi, per lleuger que sigui, en els altres membres d'aquests dos grups.

En aquests moments de l'elaboració de la unitat didàctica la majoria dels estudiants del grup classe estan molt preocupats pel disseny de les activitats, per la metodologia a seguir i per altres aspectes que es poden relacionar més amb el model actiu que amb el model crític.

6. 2. La relació entre la teoria i la pràctica en el moment d'elaborar la unitat didàctica

Totes les informacions recollides han mostrat que en l'elaboració de les unitats didàctiques els futurs ensenyants apliquen i contextualitzen els continguts teòrics treballats a les assignatures de Ciències Socials i la seva Didàctica, i Psicologia Evolutiva i de l'Educació i les estratègies i els recursos didàctics que van poder observar i experimentar al Camp d'Aprenentatge de Tarragona.

Les valoracions dels estudiants sobre la relació entre la teoria i la pràctica en l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica són molt positives ja que a mesura que avançava el curs i anaven elaborant la unitat didàctica comprovaven com havien d'aplicar i contextualitzar gran part dels continguts teòrics treballats a la facultat.

6.3. El paper dels mestres de les escoles en la cotutorització dels treballs

Un dels problemes més comentats per gairebé tots els grups d'alumnes són les dificultats que tenen per localitzar els mestres a les escoles. Sovint els ha estat molt difícil poder-se posar en contacte amb ells per raó dels horaris d'uns i altres.

Malgrat aquesta circumstància tots sis grups estan molt satisfets de les relacions que mantenen amb els mestres tutors de les escoles i de les trobades que han fet per preparar conjuntament les unitats didàctiques.

Capítol IX

L'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles d'educació primària

En aquest capítol es descriuen i s'analitzen les sessions que vaig observar de l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles. Les meves observacions es van centrar bàsicament en tres aspectes:

- La programació de la sessió: criteris en la selecció dels objectius i els continguts i la seva adequació a les característiques del grup classe.
- La metodologia utilitzada: el plantejament de les diferents activitats.
- L'aplicació i la contextualització dels continguts teòrics treballats a les assignatures de Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació.

Un cop finalitzades les sessions vaig poder contrastar les dades de les meves observacions amb les informacions que vaig recollir a partir de les reunions fetes amb els grups d'estudiants i els mestres de les escoles i també a partir dels documents escrits que em van lliurar els alumnes.

1. El desenvolupament de les unitats didàctiques a les escoles d'educació primària

Les dades de l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles de primària (dilluns 7, 14, 21 i 28 de maig) pactades en primer lloc entre les dues professores de Ciències Socials i la seva Didàctica i després amb els mestres de les escoles es van haver de modificar per raons molt diverses.

➤ Escola Bages

Aquesta escola va ser la primera a canviar les dates de l'experimentació. El motiu va ser que la Cristina i les seves companyes no van trobar cap dilluns del mes de maig lliure per visitar la granja i, per tant, van haver d'esperar fins al primer dilluns del mes de juny per anar-hi.

L'experimentació de la unitat didàctica va començar, doncs, l'últim dilluns del mes de maig. Les altres tres sessions es van fer al mes de juny, dues a la primera setmana i la quarta i última a inicis de la segona setmana. La sortida a la granja va durar tot el matí; en canvi, les altres tres sessions tenien una programació prevista de dues hores cada una.

➤ Escola El Dofí

A l'inici de curs la mestra va estar d'acord amb les dades previstes per a l'experimentació. Més endavant, però, van sorgir diferents problemes i l'experimentació de l'unitat didàctica es va haver d'avançar al mes d'abril ja que a principis de maig la mestra havia de deixar l'escola per motius de salut i ja no tornaria fins al setembre.

La mestra va parlar tant amb el grup d'estudiants com amb mi per trobar una solució òptima per a tothom. Vam arribar a l'acord que era millor avançar l'experimentació i fer-la abans que la mestra deixés l'escola. Fins aquell moment havia hagut un treball conjunt entre ella i les alumnes i, en conseqüència, era millor continuar en aquesta direcció i no fer l'experimentació el mes de maig quan a l'aula hi hauria ja un altre mestre que no coneixeria res del procés de l'elaboració de la unitat didàctica.

Aquest avançament tan improvisat va significar molta feina per a la Jesika, l'Anna, la Cristina i l'Amparo ja que encara els faltava acabar de dissenyar algunes activitats. Elles pensaven anar a l'escola el primer dilluns de maig i es van veure obligades a començar la seva experimentació tot just després de les

vacances de Setmana Santa (17 d'abril). En un principi tenien previstes quatre sessions: una de tot el dia que incloïa una sortida i les altres tres de tot el matí.

➤ Escola Heura

Aquesta escola és la que acostuma a presentar més dificultats per poder fer l'experimentació de la unitat didàctica els dilluns el matí.

- El grup de la Mireia, que estava a sisè, va fer la seva unitat didàctica la segona quinzena del mes de maig, els dilluns 21 i 28, com estava previst, i els dimecres 16 i 23. Les sessions van ser més breus que les dels altres grups, ja que els dilluns van disposar solament d'una hora i mitja i els dimecres, de dues.
- L'experimentació de la unitat didàctica del grup de la Vanessa es va anar endarrerint per diferents motius. D'entrada, era molt difícil poder-la fer els dilluns el matí, i a les tardes tampoc no podia ser perquè algunes noies del grup treballaven. La possibilitat d'anar a l'escola un altre matí va ser desestimada pel grup, ja que no volia faltar a les classes de la facultat. Finalment es va acordar entre la mestra de l'aula, totes quatre alumnes del grup i jo com a professora de Ciències Socials i la seva Didàctica que la unitat didàctica s'experimentaria la primera setmana del mes juny, en la qual no havien classes ni exàmens a la UAB.

Aquest grup va disposar de quatre sessions de dues hores per poder explicar el comerç i el consum als alumnes de quart de primària.

➤ Escola La Sínia

En aquesta escola es van mantenir els dies acordats, però hi va haver una variació ja que el primer dilluns de maig era festiu a Cerdanyola del Vallès. En

principi, la unitat didàctica va quedar reduïda a tres sessions: els dilluns 14, 21 i 28 de maig.

Tots dos grups d'estudiants van començar a programar, doncs, una unitat didàctica per a tres sessions. Però en el procés d'elaboració es van produir una sèrie de modificacions que van fer variar el nombre de sessions entre un grup i l'altre.

- El grup de la Lourdes va disposar finalment de cinc sessions, encara que una d'elles, la sortida a can Coll (Parc de Collserola) per estudiar el sector primari la van portar a terme els monitors de la masia. Les quatre sessions restants van tenir diferent durada. La primera va ser únicament de dues hores, però la segona i la tercera van ocupar tot el matí. Un d'aquests matins es va aprofitar per fer una sortida pel barri proper a l'escola per observar diferents aspectes relacionats amb el sector terciari. L'última sessió, un dimecres a la tarda, va ser la més breu i es va dedicar a l'avaluació.
- El grup de l'Alex va experimentar la seva unitat didàctica únicament en els tres dilluns acordats a principis de curs, i amb un problema afegit ja que si bé normalment l'horari es de 9 a 12,30, aquest curs les sessions havien de començar a les 10,30 ja que de 9 a 10 els alumnes de quart anaven a la piscina municipal.

En el curs 2000-2001 hi va haver una gran diferència entre el que s'havia programat el mes d'octubre i el va que succeir realment a les escoles en l'experimentació de les diferents unitats didàctiques. Els diversos imprevistos que van anar apareixent van comportar dos problemes:

- a) Canvis en els dies programats per a l'experimentació de les unitats didàctiques. El període de l'experimentació de la unitat didàctica va anar des del mes d'abril fins al mes de juny i alguns grups d'alumnes van haver d'anar a les escoles en altres dies que no fossin dilluns,

que era el dia reservat a l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica.

Aquest fet va ocasionar problemes amb alguns professors de la facultat als quals no els va agradar gaire que els estudiants anessin a les escoles en dies no previstos i, per tant, faltessin a les seves classes a la facultat. Per aquest motiu alguns grups d'alumnes van preferir anar a les escoles la primera setmana de juny.

- b) El nombre i la durada de les sessions van ser bastant diferents entre tots sis grups. Hi va haver alguns grups, com els de la Lourdes i la Jesika, que van fer sessions de tot el matí o d'un dia sencer mentre que altres, com els de la Mireia, van tenir sessions molt més breus. Aquesta diversitat ha implicat que al final hi hagués una gran diferència d'hores entre totes sis programacions.

Malgrat tots els canvis de calendari, la gran quantitat de dificultats que van anar apareixen durant l'elaboració de la unitat didàctica i els imprevistos d'última hora, cal destacar la gran col·laboració de tots els mestres tutors de les escoles, que sempre han estat disposats a buscar tota mena de solucions perquè els estudiants poguessin experimentar les unitats didàctiques a les seves aules i la bona voluntat dels alumnes de la facultat que s'han vist obligats a anar a les escoles fora dels horaris de l'assignatura i alguns fins i tot quan ja havien acabat les classes a la UAB. Sense aquesta bona disposició dels mestres de les escoles i dels estudiants l'experimentació de les unitats didàctiques, no hagués pogut tirar endavant.

2. Les observacions de l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles

Des de la implantació del nou model de Ciències Socials i la seva Didàctica les professores de l'assignatura van establir amb els mestres participants en el

projecte el compromís d'anar com a mínim una vegada a l'escola per poder observar i comentar amb ells l'experimentació de la unitat didàctica.

Aquesta anada a l'escola també permet fer una reunió de treball amb els mestres i els alumnes de la facultat per analitzar el desenvolupament de la unitat didàctica fins a aquell moment, la sessió del dia i els possibles canvis a fer per a les properes sessions.

Les observacions que vaig fer a les aules de primària es poden qualificar de la manera següent:

- *Obertes* (Patton, 1987), ja que els estudiants sabien des del primer dia de classe que jo aniria un dia a l'escola per observar la seva experimentació. En un primer moment algun alumne va mostrar certs nervis per la meua presència, però, un cop iniciada la pràctica els nervis van desaparèixer i no es van fixar en mi.
- *Passives* (Spradley, 1980), ja que la meua participació va ser nul·la, a excepció de la sessió del grup de l'Alex ²en què vaig tenir un paper més actiu.

2.1. Objectius de les observacions

L'observació com a tècnica de recollida de dades és molt utilitzada en les investigacions interpretatives. No existeix un únic tipus d'observació, ni una sola manera d'enfocar-la; segons els objectius de la recerca l'observació pot abastar tots els aspectes de la realitat educativa estudiada i, per tant, tindrà un enfocament global o es pot centrar únicament en parcel·les o punts concrets d'aquesta (Evertson i Grenn: 1989).

Les observacions que acostumem a fer les professores de Ciències Socials i la seva Didàctica a les escoles tenen un enfocament bastant global. Disposem, a més, d'un guió (vegeu l'annex: 554) que és molt semblant al que segueixen els

mestres per valorar l'experimentació de la unitat didàctica. En aquest guió es recullen aspectes molt diversos que van des de l'adequació dels objectius i els continguts de la sessió a la realitat del grup classe, fins a la coordinació que mostren els estudiants en el repartiment de responsabilitats.

Per a la meua investigació, he fet una selecció de totes les informacions recollides en les meves observacions i, tenint en compte els objectius de la recerca, he analitzat únicament els aspectes següents:

- a) La programació de la sessió: criteris en la selecció dels objectius i els continguts i la seva adequació a les característiques del grup classe.
- b) La metodologia utilitzada: el plantejament de les diferents activitats.
- c) L'aplicació i contextualització dels continguts teòrics treballats a la facultat.

L'anàlisi de tots aquests elements em permetrà comprovar dos dels objectius del meu treball:

- El canvi conceptual dels estudiants de formació inicial.
- La relació entre la teoria i la pràctica en l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica.

2.2. Anàlisi i valoració de les observacions

Les observacions als sis grups d'estudiants es van fer entre finals d'abril i principis de juny. En el grup de la Jesika vaig anar a l'escola el primer dia de l'experimentació de la unitat didàctica. En els grups de la Vanessa, la Cristina i

² Vegeu l'annex: 559.

la Mireia vaig anar-hi l'últim dia i únicament en els dos grups de l'escola La Sínia, els de la Lourdes i l'Alex, vaig poder observar sessions que corresponien aproximadament a la meitat de la programació.

- a) La programació de la sessió: criteris de selecció dels objectius i els continguts i la seva adequació a les característiques del grup classe

El principal problema que van tenir gairebé tots els grups d'estudiants en el moment de portar a la pràctica la seva programació va ser el factor temps. Alguns grups, com els de la Jesika i la Vanessa, van preparar massa activitats per treballar en una sola sessió i això va comportar que els alumnes de l'aula no poguessin acabar la feina prevista. En alguns casos, com en el grup de la Jesika, la mestra els va deixar un altre dia per finalitzar els tallers; en altres, com en els grups de la Cristina i la Vanessa, van haver de reduir alguna activitat ja que eren les últimes sessions.

Tots sis grups van fer, en general, una adequada selecció dels objectius i els continguts. Per fer aquesta selecció els futurs ensenyants van seguir una sèrie de criteris:

- *Els resultats de les proves d'avaluació inicial.* Els estudiants van explicar a les entrevistes que les activitats d'avaluació inicial els van permetre esbrinar els coneixements previs dels alumnes de primària i, en conseqüència, alguns grups es van veure obligats a fer diversos reajustaments.

La programació de les diferents sessions va estar perfectament adequada a la realitat concreta de l'aula. Solament en el grup de l'Alex vaig detectar alguns problemes que s'haurien pogut estalviar si els futurs ensenyants haguessin tingut més en compte els coneixements previs dels alumnes de quart sobre alguns continguts de la sessió; en especial, sobre les diferents etapes històriques.

- *Les característiques del grup classe: diferents ritmes d'aprenentatge, diversitat cultural...* Tots sis grups van tenir molt present que a les aules hi havia diferents ritmes d'aprenentatge. Van saber fer una selecció d'objectius, continguts i activitats comuns per a tots, i unes altres activitats complementàries per als alumnes que anaven més ràpids.

La Lourdes i els seus companys van tenir molt clar des de l'inici del disseny de la seva unitat didàctica que havien de fer una programació general pel grup classe i una altra d'adaptada a una nena que tenia la síndrome de Down.

La diversitat cultural només va ser decisòria per al grup de la Jesika. Les religions que van decidir treballar en la seva unitat didàctica van estar determinades per les religions que practicaven els alumnes de l'aula.

- *Els models curriculars.* Únicament a partir de l'observació és difícil, en alguns casos, determinar la importància del model curricular en la selecció dels objectius i els continguts de la sessió.

En alguns grups, com en els de l'Alex i la Jesika, va quedar evident que els estudiants havien seleccionat els objectius i els continguts en funció del model crític. Per exemple en el grup de l'Alex, una part important dels objectius i els continguts de la sessió pretenia generar una actitud crítica i responsable sobre l'ús dels mitjans de comunicació.

En les sessions observades dels grups de la Cristina, la Lourdes i la Vanessa va predominar més el model actiu; especialment en el grup de la Lourdes, que va convertir els alumnes de l'aula en els veritables protagonistes de la sessió. En el cas del grup de la Mireia es difícil assenyalar quin va ser el model curricular seleccionat. Va ser l'última sessió, i, per això, s'hi va fer una síntesi de tots els continguts que havien treballat a la unitat didàctica.

- *La motivació de l'alumnat de l'aula.* En el moment de dissenyar les diferents sessions els estudiants van tenir molt present que havien de motivar i interessar els seus alumnes. Volien que aquests fessin un aprenentatge significatiu i, per tant, van seguir el model constructivista. Van començar les seves intervencions a partir dels coneixements previs de l'alumnat i van treballar, sempre que va ser possible, problemes reals i actuals.

Els alumnes de primària es van convertir en els protagonistes del seu propi aprenentatge i les sessions se'ls van fer, en la majoria de casos, molt breus. Fins i tot alguns alumnes de quart de l'escola El Dofí no volien anar al pati i preferien quedar-se a l'aula per acabar les activitats.

- *La rellevància científica dels continguts.* Des del punt de vista científic els continguts seleccionats van ser correctes. Ara bé, en les seves intervencions i davant algunes preguntes dels alumnes de primària, els components dels grups de l'Alex i la Vanessa van cometre diferents errors en les seves respostes.

Això mostra que alguns grups van estudiar únicament els continguts que havien programat i no es van preparar el tema amb profunditat. Per tant, van ser incapaços de respondre correctament algunes preguntes que els van fer els alumnes de primària. El que va ser més greu es que van donar respostes incorrectes, sense reflexionar. No van ser capaços de dir davant els alumnes de primària que desconeixien la resposta correcta.

- *Els continguts s'havien de poder traduir en actituds i comportaments socials democràtics.* Aquest criteri va ser molt present en les sessions dels grups de l'Alex i la Jesika. En altres grups, com els de la Vanessa i Mireia, va ser important en el disseny general de la unitat didàctica, però no en la sessió observada.

b) La metodologia utilitzada: el plantejament de les diferents activitats

L'anàlisi de la metodologia utilitzada per tots sis grups d'estudiants confirma el predomini d'una metodologia interactiva que ha permès una gran participació dels alumnes de primària. La majoria dels futurs ensenyants han estat conseqüents amb els propòsits que tenien durant l'elaboració de les unitats didàctiques.

Els grups que han utilitzat una metodologia més interactiva són els de la Jesika, la Lourdes i la Vanessa.

➤ El grup de la Jesika.

En un primer moment les estudiants no sabien com introduir el tema de les religions a l'aula. Tenien molt clar, però, que volien utilitzar una metodologia interactiva que permetés la participació de tots els alumnes de quart. Finalment van decidir dividir la classe en quatre grups i preparar quatre tallers. Cada un estava dedicat a una de les religions que treballaven i tot l'alumnat de l'aula havia d'anar passant durant el matí per tots quatre tallers (vegeu annex: 556).

– Descripció de la sessió

Aquesta sessió era la primera de la unitat didàctica i el seu principal objectiu era presentar als alumnes de l'aula les característiques més importants de les quatre religions que anaven a estudiar.

En arribar a les 9 del matí els alumnes de quart es van trobar la seva aula totalment canviada. Les taules havien desaparegut i les cadires estaven disposades en fileres com en un avió. La Jesika i les seves companyes es van presentar com les hostesses d'un vol i els van explicar que farien un viatge amb la companyia aèria *Religió Tour* per quatre de les religions més importants del món. Després de les explicacions i els aclariments necessaris, van donar a cada alumne un bitllet d'avió amb la destinació corresponent: budisme, cristianisme, islamisme i judaisme.

Els tallers estaven preparats al *hall* d'entrada de l'escola. Tots quatre tenien el mateix disseny i uns recursos semblants. Disposaven de murals en els quals hi havia un mapa del món que permetia localitzar les zones on vivien els fidels de totes quatre religions, diferents fotografies i dibuixos que feien referència als trets més significatius de cada religió...

A partir dels coneixements previs dels alumnes i d'aquests materials, la Jesika, l'Anna, la Cristina i l'Amparo van introduir alguns dels aspectes més representatius de totes quatre religions: el seu origen, les festes, les tradicions més importants... Després d'aquesta introducció, cada taller tenia preparada una activitat més manipuladora que feia referència a alguns dels trets de la religió. D'aquesta manera, els alumnes que anaven passant pels tallers havien de fer un joc (budisme), un mosaic amb un peix (cristianisme), un petit fragment d'escriptura aràbiga (islamisme) i un canelobre de fang (judaisme).

➤ El grup de la Lourdes

La sessió que vaig observar era la tercera de la unitat didàctica. En les dues anteriors els estudiants havien treballat el sector primari, que va incloure la visita a la masia de can Coll (Parc de Collserola) i el sector secundari. En la sessió següent tenien previst fer una sortida pel barri proper a l'escola per aprofundir en el sector terciari i en el tema dels serveis.

– Descripció de la sessió

La sessió va durar tot el matí i la Lourdes i els seus companys la van dividir en dos grans blocs. En el primer, que va durar aproximadament una hora, els alumnes de tercer van treballar el sector terciari. Després els estudiants van dividir la classe en quatre grups i cada un d'ells es va fer càrrec d'un taller.

Amb aquest plantejament els alumnes de tercer van poder experimentar per ells mateixos la transformació de diferents productes. Un taller estava destinat a preparar suc de taronja (indústria alimentària), un altre es dedicava a cosir davantals (confecció); un altre a elaborar diferents tipus de colònia (indústria química); i en el quart es fabricaven taules i cadires (mobles). Un cop transformats els productes (sector secundari), aquests es van posar a la venda (sector terciari).

Per aquest motiu els alumnes de tercer van muntar un mercat al pati de l'escola. Cada grup va preparar les seves parades i va marcar els preus dels productes en euros, ja que en aquells moments a tercer de primària treballaven la introducció de la nova moneda. Els clients del mercat van ser els alumnes de l'altra classe de tercer de l'escola que disposaven de reproduccions de les noves monedes i bitllets. El joc de simulació va funcionar tan bé que un cop acabat el mercat els alumnes que *havien comprat* els diferents objectes no els volien tornar. Va ser necessària la intervenció dels mestres perquè els alumnes s'adonessin que tot havia estat un joc i, per tant, calia que tornessin els objectes.

En la sessió, el grup de la Lourdes va utilitzar diferents estratègies i una gran varietat de recursos que van permetre que els alumnes de tercer tinguessin molt clars, en acabar la sessió els diferents sectors de producció.

➤ El grup de la Vanessa

La sessió observada era l'última de la unitat didàctica i encara que només disposaven d'una hora i mitja la Vanessa i les seves companyes van decidir dividir la classe en quatre grups. Això va comportar que tot s'hagués de fer molt de pressa i que al final els alumnes de quart no poguessin treballar l'última part de la unitat didàctica dedicada al comerç en el futur (vegeu l'annex: 560).

– Descripció de la sessió

L'objectiu de la sessió era analitzar l'evolució del comerç al llarg de la història. Després d'una breu introducció al tema, la Vanesa, l'Elena, la Pilar i la Núria van dividir la classe en quatre grups i cada un d'ells havia de representar un moment històric diferent.

Per a la representació cada grup disposava d'una bossa amb diferents materials (peces de roba de l'època, joies, monedes...). A causa de la manca de temps l'alumnat de quart no va poder preparar aquests materials, que van ser elaborats per les estudiants. Els quatre períodes treballats van ser:

- a) Economia autosuficient, sense comerç.
- b) Intercanvi d'objectes i productes.
- c) Inicis del comerç: l'aparició de la moneda.
- d) El comerç actual: targetes de crèdit.

El principal problema del grup de la Vanessa va ser el temps. El plantejament de la sessió i les activitats programades necessitaven més temps del que disposaven. Malgrat tot, els alumnes de quart van participar molt activament i fins i tot van acabar més tard del compte.

Els grups de l'Alex, la Cristina i la Mireia no van utilitzar una metodologia tan participativa i no van saber aprofitar tant el fet que eren quatre estudiants de formació inicial a l'aula.

➤ El grup de l'Alex

Vaig observar la segona sessió de la unitat didàctica. A diferència dels tres grups anteriors, van utilitzar en alguns moments de la classe una metodologia més aviat transmissiva (vegeu l'annex: 558).

– Breu descripció de la sessió

La primera part de la sessió, dedicada a l'evolució dels mitjans de comunicació al llarg de la història, estava programada a partir d'una exposició magistral del tema. Aquesta no va permetre una gran participació de l'alumnat de quart. A continuació els futurs ensenyants van plantejar un treball de grup.

Durant gran part de la sessió els alumnes de quart van estar nerviosos i xerraires i se'ls veia poc motivats pel tema. Davant aquesta situació els estudiants no van saber reaccionar i van anar perdent el control de la classe. El mestre no hi va voler intervenir, ja que pensava que els estudiants reaccionarien, però finalment vaig ser jo qui hi va haver d'intervenir i posar ordre.

➤ El grup de la Mireia

La sessió observada va ser l'última i una gran part es va dedicar a l'avaluació de la unitat i al comiat de les estudiants de la facultat. Durant l'experimentació de la unitat didàctica es va anar creant una relació molt bona entre els alumnes de sisè i les futures ensenyants, que van aprofitar aquesta última sessió per oferir un regal a l'alumnat de l'aula.

➤ El grup de la Cristina

Per problemes d'última hora aquest grup es va veure obligat a suprimir algunes de les activitats previstes per a aquesta sessió, que es va dedicar a acabar l'àlbum de la unitat didàctica. Aquest àlbum incloïa totes les activitats fetes pels alumnes de primer al voltant del tema de la granja.

Durant la sessió vaig poder comprovar que als infants de l'aula els havien agradat molt les activitats plantejades per la Cristina, la Raquel i la Gemma i

que, a més, havien après moltes coses sobre el tema treballat. Tots van marxar molt contents a casa amb el seu àlbum.

c) L'aplicació i contextualització dels continguts teòrics treballats a la facultat

A partir de l'observació d'una sola sessió no es poden extreure gaires conclusions sobre quins han estat els continguts teòrics que més han utilitzat els estudiants en la preparació de les unitats didàctiques, però en les sis sessions vaig poder comprovar que els futurs ensenyants van aplicar i contextualitzar diferents continguts de les assignatures de Ciències Socials i la seva Didàctica, i Psicologia Evolutiva i de l'Educació i recursos i estratègies didàctiques que van conèixer en la seva estada al Camp d'Aprenentatge de Tarragona.

El plantejament de gairebé totes les sessions va seguir el model constructivista que els estudiants havien treballat a l'assignatura de Psicologia i el disseny dels diferents tallers, molt manipuladors, va recordar molt les estratègies que aquests alumnes van poder observar al Camp d'Aprenentatge.

De l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica els futurs ensenyants van aplicar i contextualitzar diversos continguts teòrics.

- Tema 1. El camp conceptual de la didàctica de les ciències socials. Les finalitats de l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials a educació primària. Els diferents models curriculars.

En el moment de seleccionar els objectius i continguts de les sessions tots sis grups d'estudiants van tenir molt presents els criteris comentats a classe i, en conseqüència, la majoria dels continguts treballats van ser significatius per als alumnes de primària, rellevants des del punt de vista científic i alguns d'ells incloïen valors que es podien traduir en actituds (Benejam: 1994).

A les sessions observades els grups de la Lourdes i la Vanessa van optar pel model actiu. Els alumnes de totes dues aules de primària van ser els vertaders protagonistes de les dues sessions i van fer treballs molt manipuladors. En canvi, el grup de la Jesika va utilitzar conjuntament els models actiu i crític, ja que en els tallers de les religions els alumnes de tercer podien manipular molt, però al mateix temps els feien reflexionar i prendre consciència dels valors de les diferents religions.

En la sessió del grup de l'Alex hi va haver moments en què els estudiants pretenien seguir el model crític, però en altres van recórrer al model tradicional. Les sessions que vaig observar dels grups de la Cristina i la Mireia van ser les últimes i per això gran part d'elles es va dedicar a l'avaluació. En aquests dos casos és difícil determinar el model curricular seleccionat. En principi, la sessió del grup de la Cristina es va decantar més cap al model actiu i, en canvi, el grup de la Mireia es va moure entre el model actiu i el crític.

- Tema 2. Mètodes, estratègies i recursos didàctics per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials.

La majoria dels grups ha utilitzat una metodologia molt interactiva que ha propiciat la participació constant dels alumnes de primària. Únicament el grup de l'Alex ha optat en alguns moments de la sessió per una metodologia més transmissiva.

Tots els grups, menys el de la Cristina, que estava a primer, han plantejat treballs de grup. En el cas de la Mireia es pot parlar fins i tot d'un treball cooperatiu ja que els alumnes de sisè de l'escola Heura estan molt acostumats a treballar en grup.

Els grups de la Lourdes, la Jesika i la Vanessa van plantejar diferents tallers i, per tant, van treballar en petits grups. Això va facilitar, sens dubte, la

participació de tots els alumnes, que van estar molt motivats durant totes aquestes sessions.

Els estudiants han utilitzat, a més, diferents estratègies com el joc de simulació (Lourdes), recursos com les representacions teatrals (Vanesa), murals (Jesika)... En les entrevistes fetes durant la preparació de les unitats didàctiques tots els futurs ensenyants van mostrar un gran interès per utilitzar metodologies interactives que fessin possible una gran participació dels alumnes de primària, i això s'ha complert en la majoria de les sessions observades.

La visita al Camp d'Aprenentatge de Tarragona ha servit de punt de referència en la preparació d'algunes d'aquestes sessions. La representació teatral i altres recursos utilitzats en els tallers permeten recordar algunes de les activitats del Camp d'Aprenentatge.

- Tema 3. Problemes que planteja l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària. La construcció dels conceptes d'espai i de temps històric.

En general, tots sis grups d'estudiants han tingut en compte en el moment de dissenyar les diferents sessions els principals problemes comentats a classe entorn a l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a primària.

– El tractament de l'espai

El tema de l'espai no ha tingut un paper important en les sessions observades, amb excepció del grup de la Jesika. En el moment de seleccionar els elements comuns de les quatre religions que treballarien amb els alumnes de quart, el grup de la Jesika va tenir clar que un seria la localització de les diferents religions arreu del món. Per això, en dissenyar els tallers dedicats a cada una de les quatre religions van decidir incloure

uns mapes del món en els quals estaven senyalitzades les zones més importants de cada religió. En aquesta primera sessió les estudiants han treballat el tema de les religions a escala mundial, però en les properes tenen programat plantejar el tema a escala local.

La resta de grups ha fet poques referències a les escales espacials. El grup de la Cristina, per exemple, ha treballat a escala local ja que van dissenyar la unitat didàctica a partir de la visita a una granja que es troba prop de Manresa i el grup de la Mireia s'ha centrat bàsicament en Catalunya.

– El tractament del temps

El temps ha estat l'eix central de les sessions del grup de l'Alex i de la Vanessa. El primer grup va dedicar la segona sessió de la seva unitat didàctica a analitzar l'evolució dels mitjans de comunicació a través del temps. Per això molts dels objectius, continguts i activitats d'aquesta sessió han fet referència explícita al temps. Han treballat el passat i el present dels mitjans de comunicació. Únicament al final de la sessió han fet unes poques al·lusions a com podrien ser aquests mitjans en un futur proper.

La Vanessa i les seves companyes també han treballat l'evolució del comerç al llarg de l'història. Van seleccionar quatre períodes històrics: prehistòria (autoconsum), primeres cultures (intercanvi), el món grec (primer comerç), i l'època actual. Aquesta sessió es va fer a última hora del matí i va faltar temps per treballar l'última activitat prevista. Aquesta consistia en un debat sobre com podria ser el comerç en el futur. La pregunta es va plantejar i alguns alumnes hi van poder intervenir però no hi va haver temps suficient per poder concloure el debat i extreure'n algunes conclusions.

En les sessions que vaig observar dels grups de la Jesika i la Mireia també es va tractar breument el factor temps. En el tema de les religions van fer referència al passat quan van explicar breument els seus orígens i al present en observar la distribució actual de les religions arreu del món. En la

sessió del grup de la Mireia es van comentar de forma molt ràpida les característiques de la població de Catalunya en el passat, ja que la sessió es va centrar en l'època actual.

3. Les reunions a l'escola entre els estudiants de formació inicial, els mestres de les aules i la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica

Tots els mestres, exceptuant-ne el Josep, van quedar satisfets de les intervencions dels estudiants i, per tant, les reunions entre els mestres, els futurs ensenyants i jo mateixa com professora de Ciències Socials i la seva Didàctica van anar molt bé.

➤ Escola Bages

La Rosa M. va valorar molt positivament la quarta i última sessió de la unitat didàctica del grup de la Cristina, que va saber adaptar-se molt bé als canvis d'última hora. En un principi, la mestra els havia deixat tot el matí; per tant, disposaven del temps necessari per finalitzar tranquil·lament la seva unitat didàctica. Però, en arribar a l'escola, es van assabentar que aquell matí s'havia programat una activitat al cicle inicial i, en conseqüència, havien d'adaptar les activitats previstes al temps de què disposaven.

Totes tres alumnes tenien molts clars els objectius i els continguts de la sessió i per això van decidir ben aviat el que farien i el que deixarien de banda. Van optar per reforçar els continguts sobre els animals de la granja i les feines del granger, que ja havien treballat en sessions anteriors, i per acabar l'àlbum que recollia totes les activitats fetes durant la unitat didàctica.

A la reunió la mestra va avaluar positivament els objectius i els continguts de la sessió i totes les activitats que el grup d'estudiants havia anat preparant, però es va queixar que havia tingut poca relació amb elles durant tot el procés d'elaboració de la unitat didàctica. En la reunió, la Rosa M. va comentar que

estava molt satisfeta del dossier que havien elaborat sobre el tema i dels recursos que havien buscat (vídeos, llibres...). En canvi, estava descontenta perquè li havien ensenyat els materials quan ja estaven pràcticament acabats. Aquesta vegada tot havia anat bé i la Cristina, la Raquel i la Gemma havien treballat molt, però la mestra es preguntava què hauria passat si els materials que li haguessin presentat no haguessin estat satisfactoris.

Totes tres estudiants van estar d'acord amb les comentaris de la mestra i en la reunió van explicar que havien tingut problemes per anar a l'escola, ja que era finals de curs i tenien molta feina. Van reconèixer, però, que si s'haguessin esforçat més haurien trobat un moment per anar a l'escola i ensenyar les activitats que estaven preparant a la mestra. Malgrat aquests fets, la mestra, les estudiants i jo vam fer una valoració positiva de la quarta i última sessió.

➤ Escola El Dofí

Durant la sessió, la mestra de l'aula i jo mateixa, vam anar voltant pels diferents tallers i vam poder observar i comentar el treball i la dinàmica dels diferents grups. La Jesika, l'Anna, la Cristina i l'Amparo van saber connectar molt bé amb els alumnes de l'aula i aquests van intervenir molt en tots els tallers, fent preguntes o explicant el que sabien o recordaven de les quatre religions estudiades.

A mesura que les hores anaven passant, tant la mestra com jo vam constatar que els alumnes de quart no podrien fer els quatre tallers. La mestra va decidir que si no podien acabar els tallers aquell matí els deixaria més temps a la propera sessió. D'aquesta manera tot l'alumnat de l'aula podria fer els quatre tallers previstos.

En el moment en què la Jesika i les seves companyes van saber que disposarien de més hores per acabar els tallers van quedar més tranquil·les. Elles mateixes s'havien adonat que els tallers ocupaven més del temps previst i, per tant, era impossible que tots els alumnes fessin tots quatre aquell matí.

Mentre que la primera part, dedicada a comentar i presentar cada una de les religions, ocupava més o menys el temps programat, la realització dels treballs era molt més lenta del que elles havien calculat, especialment la preparació del mosaic i el taller de cal·ligrafia àrab.

En la reunió feta en finalitzar la sessió el primer que van comentar les quatre alumnes de la facultat va ser la seva falta de previsió en calcular la durada dels diferents tallers i van assenyalar que si haguessin de repetir l'experiència, o bé canviarien alguna activitat o bé portarien ja alguns materials preparats.

La mestra i jo vam fer una valoració molt positiva dels objectius, continguts i activitats de la sessió. Durant tot el matí els alumnes de l'aula havien estat molt motivats pel tema i havien participat contínuament en els diferents tallers. A més, en Mouat, un nen marroquí, que per problemes de llengua, a vegades li costava molt participar, havia fet un gran esforç per poder explicar tot el que sabia de la seva religió, i fins i tot havia fet una demostració d'una pregària musulmana.

➤ Escola Heura

En les reunions mantingudes després de l'experimentació, les dues mestres de l'escola Heura van fer una valoració positiva de les últimes sessions dels dos grups d'estudiants.

- El grup de la Mireia. Vam aprofitar aquesta reunió per avaluar no únicament la sessió d'aquell dia sinó que va servir també per fer la valoració global de tota la unitat didàctica.

En aquesta trobada tant la mestra com la Mireia, la Meritxell, la Montse i la Remei es van mostrar molt satisfetes de com havia anat la relació entre elles durant la preparació i l'experimentació de la unitat didàctica. La mestra i les alumnes van estar d'acord que potser aquella última sessió havia estat

la més fluixa de totes quatre, tant pel que fa a continguts com a la metodologia.

L'objectiu més important d'aquesta última intervenció era acabar de consolidar els nous continguts treballats amb els alumnes de sisè i per això, pensaven que era millor avaluar el conjunt de la unitat didàctica i no únicament l'última sessió. Encara que aquesta no va ser segurament la més interessant de la unitat didàctica, em va permetre observar la bona relació que hi havia entre la mestra i les estudiants, i entre aquestes i els alumnes de la classe.

- El grup de la Vanessa. La trobada amb la mestra de quart va ser bastant breu, ja que tenia una altra reunió al migdia. La sessió va acabar més tard de l'horari previst i abans de marxar es van haver d'endregar els materials utilitzats en les representacions i tornar a posar les taules al seu lloc, ja que s'havia canviat la distribució del mobiliari de l'aula.

En aquesta reunió només es va avaluar la quarta i última sessió. Amb la mestra vam acordar que faríem la valoració de tota la unitat didàctica més endavant. Tots els presents en aquesta trobada, la mestra, la Vanessa i les seves companyes i jo, vam estar d'acord que la manca de temps havia estat el problema més important de la sessió. Els criteris de la programació, la selecció dels continguts i la metodologia eren correctes, però les activitats necessitaven més temps del que disposaven els alumnes de quart.

En ser aquesta l'última intervenció de la unitat didàctica quedava pendent el tema de l'avaluació. La Teresa, la Vanessa i les altres components del grup van acordar que fos la mestra qui passés la prova als alumnes de l'aula i després una d'elles les aniria a buscar a l'escola. Quan les haguessin corregit les tornarien a la mestra perquè les pogués incloure en l'avaluació de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural.

➤ Escola La Sínia

La reunió amb la mestra de tercer i la feta amb el mestre de quart van ser molt diferents, igual que la valoració de les dues sessions.

- El grup de l'Alex. La reunió entre els estudiants, el mestre i jo va ser bastant difícil ja que ningú no va quedar satisfet dels resultats de la sessió finalitzada. En alguns moments d'aquesta sessió fins i tot el mestre va sortir de l'aula ja que s'estava posant molt nerviós en veure com anava la intervenció dels estudiants. Davant del descontrol que hi va haver en certs moments, em vaig veure obligada a intervenir-hi tant per aconsellar als futurs ensenyants com per advertir alguns alumnes de quart del seu comportament.

En la trobada els futurs ensenyants i el mestre van valorar de forma positiva la primera sessió, i van estar d'acord a assenyalar que la classe d'aquell matí havia tingut diferents problemes, tant pels continguts com per la metodologia utilitzada. El mestre es va queixar que únicament li havien ensenyat els continguts, els objectius i un esbós de les activitats. Per tant, no havia vist la programació definitiva de la sessió ni el material fotocopiats que van donar als alumnes. El mateix passava amb mi. Jo coneixia els objectius i els continguts de la sessió però no totes activitats ni els materials fotocopiats. L'Alex, en Miquel, el Santi i la Yolanda van reconèixer que tenien clars des de feia temps els objectius i els continguts de la sessió però que no sabien com presentar el tema als alumnes de quart. D'aquesta manera va anar passant el temps fins que es van trobar molt a prop del dia de la sessió i ja no van tenir temps suficient per consultar amb el mestre de l'aula o amb mi els dubtes que tenien.

Després de comentar tots els problemes de la sessió, tant els relacionats amb les activitats i la metodologia utilitzada com els que feien referència a la seva actitud davant el comportament dels alumnes, vam fixar fer una reunió el dimecres següent a la facultat per concretar els continguts i les activitats de la propera sessió i una altra reunió el dijous amb el mestre de l'aula per

ensenyar-li la programació del dilluns vinent, que seria la tercera i última sessió de la unitat didàctica.

- El grup de la Lourdes. La reunió amb els estudiants i la mestra de l'aula va ser molt breu per manca de temps ja que en acabar la sessió es van haver d'endreçar els materials utilitzats en els diferents tallers. Durant tot el matí, però, l'Anna M. i jo vam anar seguint i comentant el plantejament de la sessió i el desenvolupament dels diferents tallers. La mestra coneixia amb antelació la programació de la sessió i dels tallers ja que va haver de coordinar-se amb l'altre mestre de tercer per fer l'activitat conjunta del mercat al pati de l'escola.

En la trobada, l'Anna M. es va mostrar molt satisfeta de com s'havia desenvolupat tota la sessió. L'únic que va lamentar és que no havia pensat a demanar amb temps una càmera de vídeo o fotogràfica per poder gravar o fotografiar els diferents tallers i el joc de simulació del mercat. La sessió va coincidir que tot el parvulari de l'escola havia anat a colònies i s'havien endut gran part d'aquests materials.

Tant els estudiants, com la mestra i jo vam fer una valoració molt positiva de la sessió, que havia ocupat tot el matí. La Lourdes, l'Ester, la M^a José i en Raül estaven molt satisfets de la resposta de l'alumnat de l'aula, que havia tingut una participació molt activa en els tallers i en el mercat i de la col·laboració dels dos mestres de tercer que havia fet possible l'activitat final.

En el moment d'analitzar quins elements es podrien millorar, de seguida va aparèixer el problema que havia sorgit en el taller dedicat a fabricar suc de taronja. En un principi tot va funcionar molt bé, els alumnes van embotellar el suc de taronja i el van vendre al mercat, però quan aquest va acabar es van quedar sense res, mentre que els altres alumnes que havien participat en els altres tallers es van poder endur cap a casa les colònies, els mobles o els davantals que havien *fabricat*. Això va produir una certa decepció entre

aquests alumnes i, per tant, els futurs ensenyants van pensar que s'hauria de canviar la *producció* d'aquest taller.

4. Anàlisi dels documents escrits

Tots sis grups d'estudiants, abans d'anar a les escoles, em va lliurar l'esborrany de la programació de cada una de les sessions de les unitats didàctiques. D'aquests documents només analitzaré els mateixos aspectes que vaig observar a les escoles:

- a) La programació de la sessió: criteris en la selecció dels objectius i els continguts i la seva adequació a les característiques del grup classe.
- b) La metodologia utilitzada: el plantejament de les diferents activitats.
- c) L'aplicació i contextualització dels continguts teòrics treballats a la facultat.

- a) La programació de la sessió: criteris en la selecció dels objectius i els continguts i la seva adequació a les característiques del grup classe

En els documents escrits la majoria dels grups (Alex, Jesika, Mireia i Vanessa) han optat pel model curricular crític. Però únicament en els objectius i continguts de les sessions dels grups de l'Alex (*fomentar una actitud reflexiva i crítica vers l'ús dels diferents mitjans de comunicació*) i la Jesika (*respecte per les diferents religions i per les persones sense condicionar-les per la seva religió o cultura i aprendre a conviure amb persones de diferents religions*) queda perfectament reflectida l'opció d'aquest model curricular.

Els grups de la Cristina i la Lourdes es van decidir pel model actiu, i aquesta elecció va ser molt clara en el moment de programar la sessió. A més, el grup

de la Lourdes va tenir molt present que havia de fer una programació específica per a una alumna de l'aula amb síndrome de Down.

b) La metodologia utilitzada: el plantejament de les diferents activitats

En els documents escrits tots sis grups d'estudiants han manifestat que volien utilitzar una metodologia interactiva que comportés una gran participació dels alumnes de les aules. Les observacions de les diferents sessions han demostrat que gairebé tots els grups han aconseguit els seus objectius, amb l'excepció del grup de l'Alex, que ha tingut problemes en alguns moments de la sessió.

c) L'aplicació i contextualització dels continguts teòrics treballats a la facultat

Els documents escrits, igual que les observacions de les sessions, han mostrat que la majoria de grups han aplicat i contextualitzat gran part dels continguts teòrics treballats a les assignatures Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació. A més, a l'hora de plantejar algunes activitats han tingut molt presents aspectes de les estratègies i recursos didàctiques que van poder conèixer al Camp d'Aprenentatge de Tarragona.

En algunes sessions s'han treballat els conceptes d'espai i temps. El grup de la Jesika és el que ha tingut més present el tema de les escales espacials (*localització de les religions budista, cristiana, jueva i islamista arreu del món*). En canvi, els grups de l'Alex (*relació entre l'adveniment de noves etapes històriques i l'aparició de nous mitjans de comunicació*) i la Vanessa (*l'evolució del comerç al llarg de la història*) han treballat més el temps. Tots dos grups han plantejat el passat, el present i el futur, encara que aquest, en ser l'últim, és el que s'ha tractat de forma més superficial per manca de temps.

5. Conclusions del capítol

Malgrat tots els imprevistos, els sis grups d'estudiants de formació inicial van poder experimentar les seves unitats didàctiques a les escoles. El període d'experimentació va ser més llarg del previst ja que va començar el mes d'abril i no va acabar fins al mes de juny.

Els problemes presentats es van poder solucionar de forma satisfactòria gràcies a la col·laboració dels mestres de les escoles i a la responsabilitat dels alumnes de la facultat. Aquests, durant l'elaboració de la unitat didàctica, es van queixar, a vegades, per la manca de temps per preparar el treball, però mai no van protestar per haver d'anar a les escoles fora dels horaris previstos.

Els estudiants de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica tenien molt clar, i això des de principis de curs, que ells serien els responsables de preparar i experimentar una unitat didàctica de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural en una aula de primària. Per tant, tenien un compromís amb l'escola, amb el mestre i amb els alumnes de l'aula i sabien que ells serien en darrer terme els únics responsables del desenvolupament de la seva unitat.

En aquesta fase de la meua investigació he disposat d'informacions procedents de les meves observacions, de les reunions fetes amb els mestres i els estudiants després de les sessions i dels documents escrits que m'han lliurat els alumnes. Les dades provinents de les observacions són sens dubte interessants, però s'han de poder contrastar amb les procedents d'altres instruments. L'observació a l'escola permet veure els futurs mestres en un context diferent del de la universitat i constatar canvis en el comportament d'alguns alumnes. Per exemple, estudiants que a la facultat participaven molt i es veien molt segurs, no sabien com comportar-se en una aula de primària; i a l'inrevés, alumnes que havien tingut un paper molt discret durant el curs i que, en canvi, se sentien molt segurs amb l'alumnat de primària, sabien com actuar i fins i tot improvisar davant qualsevol problema.

Les observacions a les escoles també m'han servit per poder analitzar la coordinació entre els grups d'estudiants. He pogut comprovar que, en general, hi ha hagut una bona coordinació entre ells i que la distribució de responsabilitats dintre l'aula ha estat correcta. Alguns grups, com els de la Jesika, la Lourdes i la Mireia, han funcionat molt bé i hi ha hagut una excel·lent entesa entre ells. En canvi, en el grup de l'Alex s'han produït alguns moments de dubte i els estudiants s'ha mostrat insegurs durant gran part de la sessió. Tenien la sessió programada amb totes les activitats a fer, però no tenien clar quin membre del grup les havia d'explicar i com ho havien de fer.

A partir de l'anàlisi de totes les informacions recollides en aquesta fase de la recerca he pogut constatar una sèrie de fets:

- *La bona relació existent entre els estudiants de formació inicial i els mestres de les escoles.* La coordinació entre els alumnes de la facultat i els mestres ha funcionat, en general, de forma satisfactòria. Tots els mestres, amb excepció d'en Josep, han valorat positivament les sessions observades. En alguns casos (grups de la Jesika, la Lourdes i la Mireia) les mestres coneixien amb antelació la programació de la sessió, en altres (grups de la Cristina i la Vanessa) havien vist els materials pocs dies abans de l'experimentació.
- *La gran col·laboració dels mestres.* Sense la col·laboració i la implicació dels mestres de les escoles l'experimentació d'algunes unitats didàctiques no s'hagués pogut fer. Davant els diferents problemes que han anat sorgint, els mestres han facilitat al màxim que els futurs ensenyants poguessin portar a la pràctica les seves programacions. Quatre de les sessions observades (els grups de la Cristina, la Jesika, la Lourdes i la Vanessa) s'han fet en dies no previstos en el calendari inicial.
- *La responsabilitat i la motivació dels estudiants de formació inicial.* La majoria dels alumnes es van sentir molt motivats des de començaments de curs per poder experimentar les seves unitats didàctiques a les aules de primària. Per això, el fet d'anar a les escoles en dies no programats i fins i

tot un cop acabades les classes a la facultat no els va representar cap problema. Sense aquesta bona disposició dels mestres de les escoles i dels alumnes de la facultat per trobar les hores disponibles per experimentar la unitat didàctica, aquesta experiència de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica no podria tirar endavant.

- *La gran participació dels alumnes de primària.* La majoria dels mestres tutors han valorat de forma molt positiva la gran participació dels alumnes de primària en les activitats preparades pels estudiants de formació inicial. Aquests van saber motivar molt bé l'alumnat de primària, que ha tingut un gran protagonisme en les diferents sessions.

Esquema de la sessió de la unitat didàctica observada a l'escola

(Informacions procedents de les observacions, de les reunions amb els mestres i els alumnes de formació inicial i dels documents escrits)

Programació	Alex	Cristina	Jesika	Lourdes	Mireia	Vanessa
Model curricular	- Model crític.	- Model actiu.	- Model crític i actiu.	- Model actiu.	- Model actiu.	- Model actiu i crític.
Metodologia	- Primera part: transmissiva. - Exposició magistral	- Interactiva.	- Interactiva. - Treball de grup. - Tallers.	- Interactiva. - Treball de grup - Tallers.	- Interactiva. - Treball de grup.	- Interactiva. - Treball de grup. - Tallers.
Relació teoria i pràctica	- Model curricular. - Selecció dels continguts. - Concepte <i>temps</i> .	- Selecció dels continguts.	- Model curricular. - Selecció dels continguts. - Escales espacials. - Metodologia.	- Model curricular. - Selecció dels continguts. - Metodologia.	- Model curricular. - Selecció dels continguts.	- Model curricular. - Selecció dels continguts. - Concepte <i>temps</i> . - Metodologia.
Tendència al canvi conceptual	- Teòricament han optat pel model crític: objectius i continguts de la sessió.	- Model actiu.	- Objectius i continguts: model crític. - Activitats: model actiu.	- Model actiu.	- Model actiu.	- En aquesta sessió ha predominat el model actiu, però el conjunt de la programació respon al model crític.
Relació amb el mestre	- Poques reunions conjuntes. - Mestre descontent dels resultats.	- Poques trobades amb la mestra. - Malgrat això els resultats han sigut acceptables i la mestra està satisfeta de la UD.	- Reunions periòdiques amb la mestra. Seguiment continu de l'elaboració de la UD. - Satisfacció general davant els resultats.	- Reunions periòdiques amb la mestra. - Resultats excel·lents.	- Treball conjunt amb la mestra al llarg de l'elaboració de la UD. - Mestra i alumnes estan satisfetes dels resultats.	- Poques trobades amb la mestra. - Valoració final positiva.

Capítol X

L'avaluació de les unitats didàctiques

En aquest capítol s'avalua l'experimentació a les escoles de les sis unitats didàctiques elaborades pels estudiants de formació inicial. Per fer aquesta avaluació he utilitzat diferents instruments:

- Documents escrits.
- Entrevistes individuals als mestres tutors.
- Entrevistes en grup als estudiants.

La contrastació de totes aquestes informacions procedents dels mestres de les aules on s'ha fet la pràctica, dels alumnes de formació inicial i de meves pròpies observacions m'ha permès extreure algunes conclusions directament relacionades amb els objectius de la investigació.

1. Els documents escrits: els treballs de les unitats didàctiques

Els estudiants han de presentar per escrit les programacions de les unitats didàctiques als mestres tutors i a la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica abans de començar l'experimentació. Habitualment es fixa un dia de lliurament d'aquests materials a la professora de Didàctica. Amb els mestres de les escoles és més difícil concretar un dia, ja que cada grup d'estudiants ha de negociar individualment amb els mestres els dies de les trobades.

Un cop finalitzada l'experimentació de les unitats didàctiques a les aules de primària, els estudiants han de lliurar a la professora de Didàctica tot el dossier de la unitat didàctica. Durant el curs els futurs ensenyants han anat preparant les

primeres parts del guió; per tant, a finals de curs, únicament han d'afegir al dossier la descripció i l'anàlisi de cada una de les sessions i una valoració general de l'experiència.

En principi, els alumnes lliuren el dossier únicament a la professora de Didàctica. A vegades, alguns mestres també el demanen, però, en general, a les escoles es dona solament la programació de la unitat amb els objectius, continguts i activitats del tema.

El treball i l'experimentació de la unitat didàctica és l'element més important per a l'avaluació del segon quadrimestre de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica, però no l'únic ja que els estudiants també han realitzat comentaris sobre diferents articles. L'avaluació de l'experimentació a les aules primària es fa conjuntament amb els mestres de les escoles, que són els que en realitat han seguit més de prop la pràctica. Encara que l'elaboració del dossier s'hagi fet en grup, els mestres i jo avaluem individualment els futurs ensenyants en la seva intervenció a les aules de primària.

1.1. Anàlisi de les unitats didàctiques

L'anàlisi dels dossiers de les unitats didàctiques m'ha permès extreure molta informació per a la meva investigació. Aquests dossiers són, sens dubte, un dels elements més importants per poder comprovar dos objectius de la meva investigació:

- Si s'ha produït o no el canvi conceptual en els meus estudiants de formació inicial.
- Si els alumnes han aplicat i contextualitzat els continguts teòrics treballats a la facultat en l'elaboració i experimentació de les seves unitats didàctiques.

En funció d'aquest dos objectius he fet una selecció de la informació procedent dels dossiers i he analitzat únicament aspectes que em permeten observar si hi ha hagut o no un canvi conceptual en els futurs ensenyants i quina relació ha existit entre la teoria i la pràctica en el moment d'elaborar i experimentar les unitats didàctiques a les aules de primària.

Els apartats dels dossiers de les unitats didàctiques que he analitzat són:

1. La justificació del model curricular seleccionat.
2. El tractament de les escales espacials i temporals.
3. La programació de la unitat didàctica:
 - a) La selecció dels continguts. Criteris de selecció.
 - b) Objectius, continguts i model curricular.
 - c) Els conceptes clau de ciències socials.
 - d) La metodologia.
 - e) Els criteris d'avaluació.
4. Les valoracions de la unitat didàctica.

Els dos primers punts s'han treballat en el primer quadrimestre bàsicament a la facultat; en canvi, en la programació de la unitat didàctica hi han intervingut també els mestres tutors de les escoles.

1.1.1. La justificació del model curricular seleccionat

A les entrevistes fetes durant l'elaboració de la unitat didàctica únicament dos grups, el de l'Alex i la Vanessa, tenien molt clara la seva opció i en els dossiers tots dos grups han justificat perfectament la seva elecció.

⇒ Alex: "Hem optat pel model crític, ja que en la nostra unitat didàctica volem oferir un marc de reflexió crítica sobre els usos i les implicacions socials dels mitjans de comunicació a la nostra societat[...]".

⇒ Vanessa: "El model curricular que hem seleccionat per fer la nostra intervenció es basa en el model crític. Volem que els alumnes a més, d'aprendre continguts conceptuals, aprenguin valors relacionats amb el consum. Pensem que el tema del comerç i el consum pot ser molt útil per als alumnes, ja que a partir del coneixement del que significa el comerç, podran relacionar-lo amb la seva vida quotidiana i, per tant, podran adoptar postures més crítiques i reflexives sobre el que val un producte, el poder de la publicitat, la noció de cadena comercial... Creiem que també és important treballar la publicitat i el seu paper dintre la nostra societat de consum".

La resta dels grups, en el moment de les entrevistes, estaven més preocupats pel disseny de les activitats a fer amb els alumnes de primària que per l'elecció del model curricular. En els treballs escrits, els grups de la Jesika, la Lourdes i la Mireia han optat també pel model crític.

⇒ Jesika: "Hem escollit el model curricular crític perquè creiem que és el millor per a la nostra unitat didàctica i la nostra manera de pensar com a futures mestres... Creiem que és molt important que els alumnes de primària puguin conèixer altres religions, altres formes de cultura... és fonamental crear en els nostres alumnes un visió reflexiva i crítica vers el món que ens envolta".

Les justificacions dels grups de la Mireia i la Lourdes són més superficials.

⇒ Mireia: "Ens hem situat en el model crític ja que pensem que és el millor que es pot adoptar per fer un bon ensenyament de les ciències socials a l'escola".

⇒ Lourdes: "Nosaltres treballarem els diferents sectors de producció i la seva importància dintre la societat però també intentarem crear una actitud positiva per part dels alumnes de primària en relació amb totes les feines".

El grup de la Cristina ha estat l'únic que ha optat pel model actiu.

⇒ Cristina: "D'entrada nosaltres d'entrada optem per un model crític en l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials, però, en el cas concret

de la nostra unitat didàctica, ens és difícil d'aplicar. Estem en una classe de primer i, a més, el fet de la sortida delimita molt el plantejament i les activitats de la nostra programació; en conseqüència, la nostra unitat didàctica se situa més dintre el model actiu que el crític".

1.1.2. El tractament de les escales espacials i temporals

En l'elaboració de les unitats didàctiques els estudiants tenien molt presents, tal com ells mateixos van explicar en les entrevistes, els continguts teòrics treballats a la facultat sobre el tractament de l'espai i el temps a educació primària. En els dossiers tots els grups d'alumnes han fet referència a aquests temes. Per exemple, el grup de l'Alex ha citat entre els objectius de la seva unitat didàctica: *Prendre consciència de les diferències temporals i espacials dels diferents mitjans de comunicació.*

➤ Escales espacials

Els grups que han treballat més el tema de les escales espacials han estat els de l'Alex, la Jesika i la Mireia.

- ⇒ Jesika: "Un dels aspectes importants de la nostra unitat didàctica és el treball de les escales espacials. El tema de les religions ens permet treballar a escala mundial ja que situarem en un mapa els llocs més importants arreu del món de les diferents religions; a escala estatal, quan parlarem del cristianisme i de les festes més conegudes; i també a escala local ja que visitarem una ermita que es troba prop del poble".
- ⇒ Alex: "En la nostra unitat didàctica pensem treballar els mitjans de comunicació a escala mundial. En un primer moment, però, els treballarem a escala més local, que es la que coneixen els alumnes de l'escola. Després pretenem fer un estudi comparatiu entre les diferents zones del món. Distribuïrem entre els nens i les nenes de la classe uns mapes del món, en

els quals hem dividit els països en tres blocs diferenciats per colors. Cada un d'aquests colors significa la major o menor disponibilitat que tenen els habitants i especialment les escoles en la utilització dels mitjans de comunicació".

- ⇒ Mireia: "Ens hauria agradat treballar més la població a escala mundial, però el tema de la nostra unitat didàctica és la població a Catalunya. La mestra de l'aula ha preferit que nosaltres ens centréssim més en els problemes de la població a Catalunya. Ara bé, farem algunes referències a la població a escala estatal, ja que pensem comparar la població de Catalunya amb la d'altres comunitats autònomes i també a escala mundial quan tractem el tema de les migracions. Aquest fenomen no passa únicament a Catalunya i, per tant, s'ha de tractar a escala mundial".

Els grups de la Lourdes i la Cristina han treballat bàsicament l'escala local.

- ⇒ Lourdes: "La nostra unitat didàctica se centrarà més en l'àmbit local ja que farem una sortida per Cerdanyola per observar els serveis de la ciutat... Si haguéssim disposat de més temps per a la nostra unitat didàctica segurament hauríem estudiat el tema a escala de Catalunya i Espanya".
- ⇒ Cristina: "Nosaltres farem una sortida a una granja que està a prop de Manresa; per tant, treballarem bàsicament amb els alumnes de primer l'escala comarcal. Ens hauria agradat introduir en el tema escales espacials més llunyanes. Per exemple, hauríem pogut comparar una granja d'aquí amb la d'un altre país ben diferent, però amb les sessions que tenim no podrem incloure una activitat d'aquest tipus".

El grup de la Vanessa no s'ha interessat gaire pel tema de les escales espacials.

- ⇒ Vanessa: "Hem treballat el comerç a diferents escales espacials... hem analitzat, encara que molt superficialment, les diferències pel que fa al comerç en diverses zones del món. Ara bé, el tema de les escales espacials no ha estat un objectiu important per a la nostra programació".

➤ Escales temporals

En funció dels temes de les unitats didàctiques els estudiants han pogut treballar amb més o menys profunditat les diferents escales temporals. Per als grups de l'Alex i la Vanessa aquest ha estat un objectiu important de les seves unitats didàctiques.

- ⇒ Alex: "En la nostra unitat didàctica nosaltres pensem treballar l'evolució dels mitjans de comunicació al llarg del temps. Treballarem el passat i el present, i també farem una breu referència al futur, a fi de potenciar la imaginació dels alumnes de quart. Amb aquest plantejament pretenem que els nens i les nenes de la classe s'adonin de la importància social que han tingut i tenen els mitjans de comunicació. Pensem posar un èmfasi especial en l'aparició de la impremta, l'electricitat...".
- ⇒ Vanessa: "Pensem dedicar una sessió de la nostra unitat didàctica a treballar com ha evolucionat el comerç al llarg de la història... Farem referències a èpoques passades, en les quals no existia el comerç, a la nostra època i també intentarem imaginar-nos com podrà ser el comerç en un futur pròxim".

Els altres grups han treballat bàsicament el present, encara que han fet sempre que ha estat possible algunes referències al passat i al futur.

- ⇒ Lourdes: "La nostra unitat didàctica se centra bàsicament en el present dels sectors de producció. Disposem de poques sessions i, en conseqüència, hem decidit deixar de banda el passat. En canvi, pensem plantejar breument el seu futur. Intentarem fer una comparació entre les feines importants del moment actual i com aquestes poden evolucionar en el futur".
- ⇒ Cristina: "La nostra unitat didàctica treballa bàsicament el present. Únicament farem una breu referència al passat quan tractem la feina del granger. Creiem que és important treballar en els alumnes de primer l'abans i ara, però disposem solament de quatre sessions i la nostra unitat didàctica està centrada al voltant de la sortida a la granja".

- ⇒ Jesika: "Nosaltres parlarem breument dels orígens de totes quatre religions; per tant, farem referències al passat. Aquest, però, no és un objectiu important de la nostra programació que se centra en l'actualitat".
- ⇒ Mireia: "En el moment d'explicar la població actual de Catalunya citarem algunes dades d'èpoques passades perquè els alumnes de sisè puguin comprendre millor el creixement de la població catalana; ara bé, nosaltres treballarem bàsicament la població actual. També ens hauria agradat introduir-hi aspectes relacionats amb el futur, però no tenim prou temps per fer-ho. Segurament farem algun comentari, o alguna hipòtesi de com pot ser la població de Catalunya en un futur, però serà molt de passada".

1.1.3. La programació de la unitat didàctica

Aquest és, sens dubte, un dels apartats més importants dels dossiers i també un dels que pot aportar més informacions per a la meua recerca. En el procés d'elaboració de les unitats didàctiques, els estudiants han disposat de les sessions de tutoria fetes amb els mestres tutors de les escoles i amb mi com a professora de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica. Per tant, la programació final és el resultat d'un treball a tres bandes: futurs ensenyants, mestres en exercici i professora de didàctica.

a) La selecció dels continguts. Criteris de selecció.

En el moment de justificar la selecció dels continguts de les seves unitats didàctiques, la majoria dels grups d'alumnes ha fet referència als temes teòrics treballats a la facultat i als resultats de les proves d'avaluació inicial. Els grups que més han treballat aquest apartat de la unitat didàctica han estat els de la Jesika, la Vanessa i la Lourdes.

- ⇒ Jesika: "La selecció dels continguts s'ha de fer a partir dels coneixements previs dels alumnes. A més, els continguts han de ser significatius per als alumnes de l'aula. Això significa que hem de plantejar problemes que puguin fer-se seus. Els continguts també han de ser rellevants per a la ciència i, finalment, s'hauran de traduir en comportaments i en accions socials coherents. Nosaltres creiem que és important que els alumnes de la nostra aula puguin conèixer l'existència de diferents religions arreu del món, altres formes de cultura, de tradicions i festes... A partir de tots aquests continguts pretenem que els alumnes puguin crear-se una opinió per si mateixos".

- ⇒ Vanessa: "Nosaltres partim de la base que els alumnes de quart de la nostra escola coneixen moltes coses del tema, tal com hem pogut comprovar a través de l'avaluació inicial. Per tant, el que hem de fer ha de ser acostar l'alumne a la ciència. Per això hem optat per seleccionar uns continguts que puguin ser significatius per a ells (la publicitat o l'acció de comprar), i que podran relacionar fàcilment amb la seva vida quotidiana. D'altra banda, els continguts també han de ser rellevants i rigorosos en l'àmbit científic (cadena comercial) i, al mateix temps, s'han de poder convertir en actituds i comportaments fàcils d'aplicar en la seva vida quotidiana (educació per al consum)".

- ⇒ Lourdes: "En el moment de seleccionar els continguts de la nostra unitat didàctica hem tingut presents els coneixements previs dels alumnes de tercer que hem esbrinat gràcies a l'avaluació inicial, els diferents ritmes d'aprenentatge de l'aula i l'entorn social en què viuen els alumnes".

El grup de l'Alex ha justificat la seva selecció a partir del model curricular crític i els grups de la Cristina i la Mireia són els que han explicat més superficialment els criteris que han seguit per seleccionar els continguts treballats en les seves unitats didàctiques. Bàsicament, han fet referència als resultats de les proves d'avaluació inicial i a les característiques pròpies de les aules on portaran a terme la seva pràctica educativa.

b) Objectius, continguts i model curricular

En el moment d'escollir el model curricular que cal seguir en la seva unitat didàctica tots els grups d'estudiants han optat pels models crític i actiu. La majoria ha tingut present aquesta opció a l'hora de seleccionar els objectius i continguts de la seva unitat didàctica amb l'excepció del grup de la Cristina, que únicament ha seguit el model actiu i ha treballat bàsicament continguts conceptuals i procedimentals.

Els grups de l'Alex, la Jesika i la Vanessa són els que han fet més referències al model curricular, en el moment de seleccionar els objectius i els continguts de la seva unitat didàctica.

⇒ Alex: "L'elecció d'un model curricular ha de configurar en principi tot el treball posterior de la unitat didàctica: objectius, continguts, activitats i criteris d'avaluació... També hem de tenir present, però, que en el moment de programar hi poden intervenir altres factors com la nostra manera d'entendre el tema, la nostra formació, la dinàmica del grup de treball...".

L'Alex i els seus companys han seleccionat solament quatre grans objectius generals i dos d'ells estan directament relacionats amb el model crític: *Prendre consciència de la importància social dels mitjans de comunicació i generar una actitud crítica i reflexiva sobre l'ús d'alguns mitjans de comunicació.*

⇒ Jesika: "Nosaltres ens hem basat en el model crític per fer la selecció dels continguts de la nostra unitat didàctica. Per tant, no pretenem que els alumnes de l'aula aprenguin únicament continguts conceptuals de les diferents religions, sinó que també volem transmetre uns valors que facin referència al respecte, a la diversitat[...]".

⇒ Vanessa: "Hem volgut seleccionar continguts que siguin útils per als alumnes de quart com a consumidors i que els permetin adoptar postures més crítiques o reflexives sobre el que val un producte o el poder de la publicitat.

A partir de l'anàlisi d'un anunci pretenem despertar el seu esperit crític i discutir a classe el paper de la publicitat en la nostra societat de consum".

Molts dels objectius de la unitat didàctica del grup de la Mireia es poden relacionar perfectament amb el model crític, però, no els han justificat ni relacionat directament amb aquest model curricular.

Entre els altres objectius i continguts seleccionats pels futurs ensenyants i relacionats amb el model curricular crític es poden citar els següents:

Grup	Objectius i continguts
Alex	<ul style="list-style-type: none"> - Valoració de la importància social dels mitjans de comunicació. - Actitud reflexiva i crítica ver l'ús dels diferents mitjans de comunicació. - Conscienciació de les diferents possibilitats comunicatives arreu del món.
Jesika	<ul style="list-style-type: none"> - Conscienciació per part dels alumnes de la diversitat religiosa que hi ha arreu del món. - Reconeixement i acceptació de les semblances i diferències amb els altres. - Respecte per totes les persones i les seves creences.
Lourdes	<ul style="list-style-type: none"> - Valoració i respecte per les diferents activitats humanes. - Valoració de la incidència del sector primari en el nostre entorn.
Mireia	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar el desig de saber coses sobre el món en què es viu, interrogant-se sobre el que ha passat, passa o pot passar. - Ser capaç de situar-se en el punt de vista d'altres persones a fi de poder comprendre millor determinades actituds. - Sensibilitzar-se davant dels principals problemes del món, entenent-los com una problemàtica en la qual tots estem immersos i en la qual tots en som responsables. - Tenir sempre present la solidaritat com a norma a exercir en suport dels més dèbils o necessitats.
Vanessa	<ul style="list-style-type: none"> - Ser crítics amb la publicitat. - Educar per al consum.

c) Els conceptes clau de ciències socials

Tots sis grups d'estudiants han assenyalat de forma més o menys extensa els conceptes clau de ciències socials que voldrien desenvolupar en la seva unitat didàctica.

- ⇒ El grup de l'Alex s'ha mostrat molt interessat per treballar les escales temporals: "Per a nosaltres un dels conceptes clau més important és el de continuïtat i canvi. Volem analitzar els mitjans de comunicació que han anat apareixent i evolucionant al llarg de la història (canvi) i altres que amb poques variacions s'han mantingut (continuïtat). També pensem introduir altres conceptes com ara la interrelació (els mitjans de comunicació permeten que hi hagi una interrelació) i l'organització social".
- ⇒ Jesika : "Per a nosaltres un dels concepte clau més importants és el de valors. Cada religió té uns valors i unes creences pròpies... Molt relacionat amb aquest és el d'organització social: cada religió està regida per normes, drets, deures... que amb el pas del temps han esdevinguts molt importants per a l'organització de les societats. També volem destacar el concepte d'identitat alteritat, la identitat de cada persona pot estar determinada per la seva religió".
- ⇒ Lourdes: "Per a nosaltres els conceptes clau més importants són els d'organització social i interrelació".

Aquests conceptes clau també han estat citats pels grups de la Vanessa i la Mireia.

- ⇒ Mireia: "Pensem treballar diferents conceptes clau que ens ajudaran a centrar la problemàtica de la població a Catalunya avui dia com l'organització social que ajuda a entendre el desequilibri territorial existent i les migracions, igual que la interrelació i la racionalitat".

- ⇒ Vanessa: "El tema del comerç i el consum és tan ampli que pràcticament podríem desenvolupar tots els conceptes clau de ciències socials; però hem decidit treballar especialment els conceptes de canvi i continuïtat, organització social i interrelació. Aquests són, al nostre entendre, els que estan més directament relacionats amb el comerç. En canvi, el concepte de valors el tindrem present en el moment de tractar el consum".

El grup que ha desenvolupat menys el tema dels conceptes clau de ciències socials ha estat el de la Cristina.

- ⇒ Cristina: "Ens costa molt esbrinar quins conceptes clau de ciències socials podem plantejar a la nostra unitat, que compta amb molts continguts de ciències naturals. Segurament podem citar els de canvi i continuïtat (abans i ara), el d'organització social i interrelació".

d) La metodologia

En les entrevistes fetes durant l'elaboració de les unitats didàctiques, els sis grups d'estudiants de formació inicial van comentar que volien utilitzar una metodologia interactiva que comportés una gran participació dels alumnes de les aules. En el moment de concretar la programació i dissenyar les activitats la majoria de grups han seguit els seus propòsits.

Els grups de la Lourdes, la Jesika i la Vanesa són els que s'han mostrat més interessats per la metodologia a seguir en la seva unitat didàctica.

- ⇒ Lourdes: "Volem utilitzar una metodologia interactiva, en la qual els alumnes de tercer siguin els protagonistes dels seus propis aprenentatges. L'aula ha de ser un espai d'aprenentatge social, els alumnes han d'aprendre no únicament del mestre sinó també dels seus companys; per tant, pretenem crear una gran comunicació dintre de l'aula. Per això afavorirem el diàleg i els debats sempre que sigui possible".

"Vam pensar que una bona manera que els alumnes entenguessin la importància dels diferents sectors de producció era que ells mateixos s'impliquessin en el procés de fabricació i difusió dels productes. Per això, per treballar a classe el sector secundari vam decidir preparar quatre tallers en els quals els alumnes de tercer poguessin *fabricar* una sèrie de productes. Vam dividir la classe en quatre tallers: 1. Muntatge de taules i cadires; 2. Fabricació i embotellament de suc de taronja; 3. Confecció de davantals; i 4. Elaboració de colònies. Després per poder entendre el sector terciari vam simular un mercat. Cada grup d'alumnes amb els productes fabricats va muntar una parada i va fitxar els preus. L'altre curs de tercer van ser els compradors. Aquesta activitat va servir també per treballar l'euro com a nova moneda".

- ⇒ Jesika: "Utilitzarem una metodologia interactiva, volem que els alumnes siguin els protagonistes del seu propi aprenentatge. Pensem aprofitar el fet que som quatre futures mestres a l'aula i per això dividirem la classe en quatre grups. Cada una de nosaltres treballarà una de les quatre religions triades: budisme, cristianisme, islamisme i judaisme. Aquests tallers disposaran d'un mural que explicarà els elements més representatius de cada religió: mapa (localització de la religió arreu del món), orígens, doctrina, ritus i festes. Després cada taller tindrà una petita activitat pràctica relacionada amb la religió. Cristianisme: elaboració d'un mosaic amb tesselles; judaisme: realització d'un canelobre amb fang; islamisme: taller de cal·ligrafia i budisme: joc".

- ⇒ Vanessa: "Primer de tot i a partir dels coneixements previs dels alumnes de l'aula, farem una breu explicació de quatre moments històrics diferents de l'evolució del comerç. A continuació dividirem l'alumnat de la classe en quatre grups. A cada un d'ells, li donarem una bossa dintre la qual trobaran materials referents a un dels períodes explicats: indumentària, objectes d'intercanvi, monedes... A continuació cada grup haurà de preparar una representació teatral amb aquests materials. El seu objectiu és que tots quatre grups sàpiguen representar l'etapa històrica que els ha tocat i

d'aquesta manera permetin a la resta de la classe identificar el període que representen".

➤ Exemples d'estratègies i recursos utilitzats pels diferents grups

Grup	Estratègies i recursos
Alex	- Joc de simulació. - Il·lustracions.
Cristina	- Vídeos. - Contes. - Sortida a la granja.
Jesika	- Murals. - Il·lustracions. - Jocs en el taller de budisme. - Contes i llegendes per introduir la visita a l'ermita de la Cisa. - Sortida a l'ermita de la Cisa, prop del poble, per visitar un edifici religiós. - Visita a l'exposició "Racista, jo?" del Museu de Premià de Mar.
Lourdes	- Murals. - Fotografies. - Contes. - Sortida a la masia de can Coll (Parc de Collserola): sector primari. - Sortida pel barri proper a l'escola per observar aspectes del sector terciari. - Joc de simulació (mercat).
Mireia	- Joc de simulació.
Vanessa	- Representació teatral. - Publicitat TV.

e) Els criteris d'avaluació

Els criteris d'avaluació seguits pels sis grups d'estudiants són molt semblants, encara que en el moment de concretar es poden trobar algunes diferències a

causa dels cursos (des de primer de primària fins sisè), dels criteris de les pròpies... Tots sis grups han plantejat una avaluació contínua dels alumnes de les seves respectives aules.

El grup de la Vanessa, per exemple, va treballar un aspecte diferent del seu tema en cada una de les quatre sessions de què va disposar: els diversos tipus de comerços, la cadena comercial, educació per al consum i l'evolució del comerç al llarg de l'història. Per això, en el dossier ha explicat els criteris d'avaluació de cada una de les sessions.

La resta de grups, en canvi, no va compartimentar tant les diferents sessions i va decidir fer durant l'última classe una activitat que els permetés avaluar globalment la unitat didàctica. L'Alex i els seus companys van decidir, per exemple, preparar un joc de rol: "Amb aquesta activitat pretenem comprovar si els alumnes de quart han entès el paper i la importància dels mitjans de comunicació en la nostra societat".

Els altres grups van dissenyar activitats molt diverses, bàsicament en funció dels cursos i dels criteris dels mestres i les escoles on havien desenvolupat la seva pràctica. La Mireia i les seves companyes van plantejar com a exercici final de la seva unitat didàctica la realització d'un mapa conceptual en l'àmbit del grup classe. Els grups de la Cristina i la Jesika van decidir plantejar una conversa general al voltant dels punts més importants del seu tema; i, finalment, el grup de la Lourdes va optar per una prova individual.

Tots els grups, malgrat la diversitat de proves, s'han mostrat satisfets del resultat de les avaluacions. Un exemple seria el comentari del grup de la Jesika.

— Jesika: "La conversa va ser molt positiva i enriquidora per a tots els participants. Els alumnes de tercer, fins i tot, van plantejar preguntes sobre temes importants de l'actualitat al voltant de les religions com, per exemple, el cas de la construcció d'una mesquita a Premià. Els nens i les nenes de la classe van deixar molt clar que calia respectar totes les persones,

independentment de la seva religió o la seva cultura. També van coincidir que tots tenim dret a poder creure o no creure i que això no ens fa ni millors ni pitjors persones, és una elecció personal".

1.1.4. Valoracions de les unitats didàctiques

Les valoracions que han fet els sis grups d'estudiants de formació inicial sobre les unitats didàctiques són, en general, força positives.

- ⇒ Alex: "L'experimentació de la nostra unitat didàctica ha resultat, en línies generals, força bé. Pensem que els objectius que ens vam plantejar eren els adients; les activitats, en general, estaven ben dissenyades... La preparació de la unitat didàctica era suficient. Per a nosaltres, els aspectes que han quedat més fluixos han estat determinats, en part, per la nostra manca d'experiència a l'hora de fer la nostra intervenció educativa. Aquesta unitat didàctica ens ha servit, sobretot, per veure on estan els nostres punts forts i les nostres dificultats que pensem superar en un futur no molt lluny. En referència als alumnes pensem que han estat molt participatius, especialment en l'última sessió, i això per a nosaltres és més que una satisfacció".
- ⇒ Cristina: "Estem contentes dels resultats obtinguts. Pensem que ha resultat una experiència enriquidora per a nosaltres com a futures mestres. Els alumnes de primer han participat molt tot al llarg de l'experimentació de la unitat didàctica. Creiem que han après moltes coses noves. Nosaltres ens hem sentit molt còmodes a classe, tant amb la mestra com amb els alumnes".
- ⇒ Jesika: "La nostra experiència al llarg de la preparació i la realització de la nostra unitat didàctica la podem definir amb tres simples paraules: *enriquidora*, ja que hem après moltíssim a l'hora de fer-la, ens ha servit com a futura experiència professional. Ens ha satisfet personalment i

professionalment parlant; *divertida*, perquè ens ho hem passat molt bé treballant juntes. Amb aquest tipus d'experiències és quan posem tota la voluntat i les ganes de fer bé les coses. Cal dir que la mestra ens ha ajudat moltíssim i que els alumnes de tercer han respost molt bé i han estat actius i participatius tot al llarg de l'experimentació; i *satisfactòria*, ja que aquesta experiència ens ha donat la possibilitat de planificar diferents sessions, d'adonar-nos que a vegades les coses no surten com esperaves, de veure com aprenen els alumnes i, en definitiva, de sentir-nos veritables mestres per uns moments".

- ⇒ Lourdes: "El balanç de la nostra experiència és molt positiu i satisfactori. Justifiquem aquesta valoració tan positiva des de tres punts de vista: a) dels alumnes de tercer ja que han participat contínuament en les diferents sessions. Han treballat i s'han esforçat molt. Si comparem els resultats de l'avaluació inicial amb els de la prova final podem veure que han entès el tema i han après moltes coses noves. Per aquesta banda estem contents ja que molts dels nostres objectius s'han complert; b) de la mestra tutora de l'aula, que sempre s'ha mostrat disposada a ajudar i col·laborar. Les seves opinions i comentaris respecte a les activitats i a la metodologia utilitzades ens han ajudat molt i han estat molt positives per nosaltres; c) i del nostre propi punt de vista. Nosaltres també hem après amb la mestra, amb els alumnes de la classe. També hem de dir que a part de tots aquests aspectes positius ens hem adonat d'algunes coses que podríem millorar, com per exemple, calcular millor el temps d'algunes activitats".

- ⇒ Mireia: "En un principi la idea de preparar una unitat didàctica de ciències socials se'ns feia una mica carregosa, no sabíem per on començar ni com enfocar el tema. A més, pensàvem que el tema que ens havia donat la mestra no era gaire motivador ni per a nosaltres ni per als alumnes de sisè. Volíem preparar una unitat didàctica que interessés als alumnes i amb la qual nosaltres també disfrutessim. Després de seleccionar els continguts, van començar a preparar les activitats. Amb l'ajuda de l'Hermínia vam destriar les que eren més adequades. Ara realment estem molt satisfetes de la nostra feina i de la resposta dels alumnes de l'aula. Han estat molt participatius

durant l'experimentació, i això ens ha motivat molt. Aquest fet també ens ha fet sentir molt còmodes dins la classe. Estem realment molt satisfetes dels resultats obtinguts ja que hem aconseguit que els alumnes s'ho passessin bé aprenent".

- ⇒ Vanessa: "Ha estat una experiència mol positiva, i molt enriquidora tant pel que fa als alumnes com per a nosaltres mateixes. Estem molt satisfetes de la participació dels nens i de les nenes de la classe, que s'han involucrat molt en les diferents sessions. El tema de la nostra unitat didàctica era molt ampli, per això, al principi no ens va agradar gaire. Ens va costar molt seleccionar quins continguts tractaríem. Pensem que hem treballat conceptes que els alumnes de quart no sabien o tenien confusos. En general, fem una valoració molt positiva d'aquesta experiència".

1.2. Conclusions de l'anàlisi dels dossiers de les unitats didàctiques

Els resultats globals de les sis unitats didàctiques són altament satisfactoris per a tots els participants de l'experiència: els estudiants de formació inicial, els alumnes de primària, els mestres tutors de les escoles i jo, com a professora de Didàctica de les Ciències Socials.

A partir de l'anàlisi dels sis dossiers es desprenen una sèrie d'informacions que són realment importants per a la meva investigació i que he agrupat entorn dels tres objectius plantejats en el primer capítol d'aquest treball:

- El canvi conceptual dels estudiants de formació inicial.
- La relació entre la teoria i la pràctica.
- La participació dels mestres en l'experimentació de les unitats didàctiques.

1.2.1. El canvi conceptual dels estudiants de formació inicial

Tots els grups d'estudiants, menys el de la Cristina, han optat pel model curricular crític en el moment de programar les seves unitats didàctiques. Però, únicament els grups de l'Alex, la Jesika i la Vanessa han fet una bona justificació de la seva elecció.

— Jesika: "Hem escollit el model curricular crític perquè creiem que és el millor per a la nostra unitat didàctica i la nostra manera de pensar com a futures mestres. És fonamental crear en els nostres alumnes un visió crítica, reflexiva i solidària vers el món que els envolta".

Els grups de l'Alex i la Vanessa tenien molt clar des de l'inici de l'elaboració de la unitat didàctica la importància de la selecció del model curricular. Aquests dos grups, i especialment els seus coordinadors, van fer des del començament l'opció del model crític i sempre han justificat la seva elecció. Els grups de la Lourdes i la Mireia han triat també el mateix model, però les seves justificacions són molt més superficials.

El grup de la Cristina, que ha fet l'experimentació de la unitat didàctica en un curs de primer, ha estat l'únic que ha desestimat el model curricular crític.

— Cristina: "Creiem que el model crític és més apropiat per al cicle superior de primària. Per això nosaltres hem optat pel model actiu que, al nostre entendre, és el més adequat per als alumnes de primer".

Si comparo aquests resultats amb els del capítol dedicat a l'elaboració de la unitat didàctica puc constatar que els grups de l'Alex i la Vanessa, que tenien molt clara l'elecció del model crític, han estat conseqüents amb la seva opció. En el dossier escrit han justificat l'elecció d'aquest model curricular i han programat la seva unitat didàctica en funció d'aquesta elecció.

Els grups de la Jesika i la Mireia, que abans no havien treballat gaire el model curricular, han acabat optant també pel model crític. La justificació teòrica del grup de la Mireia és superficial, però la seva selecció d'objectius i continguts

mostra perfectament que han programat la seva unitat didàctica a partir d'aquest model, al igual que el grup de la Jesika. En canvi, la programació del grup de la Lourdes es relaciona més amb el model curricular actiu.

1.2.2. La relació entre la teoria i la pràctica

L'anàlisi dels dossiers m'ha permès constatar que els sis grups d'estudiants han aplicat i contextualitzat gran part dels continguts teòrics treballats a les assignatures de Ciències Socials i la seva Didàctica, i Psicologia Evolutiva i de l'Educació en la programació de les seves unitats didàctiques.

- Model curricular. Tots els grups d'alumnes, abans de programar les seves unitats didàctiques, han seleccionat un model curricular i han justificat amb més o menys profunditat la seva elecció.
- Les escales espacials i temporals. En les sis unitats didàctiques he pogut constatar un gran interès per poder treballar les escales espacials i temporals amb els alumnes de primària. És evident que en alguns casos ha estat possible fer-ho i en altres no. Però quan no s'ha pogut plantejar per problemes de temps o del mateix tema, els diferents grups han justificat la seva absència.

El tema de les escales espacials i temporals ha estat, sens dubte, un dels temes del programa de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica que més ha interessat als estudiants. D'aquí la qualitat i la quantitat de comentaris i reflexions al voltant d'aquests conceptes que es troben en la majoria dels dossiers.

Alguns grups com els de la Jesika i la Mireia han treballat més les escales espacials; altres, en canvi, com els de l'Alex i la Vanessa han preferit les escales temporals. Per a la Jesika i les seves companyes: "Un dels aspectes importants de la nostra unitat didàctica és el treball de les escales espacials.

El tema de les religions ens permet treballar a escala mundial, a escala estatal i a escala local". La majoria dels grups que han treballat les escales temporals, com els de l'Alex, la Mireia i la Vanessa, a més de plantejar el passat i el present, també han fet unes breus referències al futur. Encara que en trobar-se a l'última part de la sessió, ha estat l'escala temporal la menys treballada.

- La selecció de continguts. En el moment de seleccionar els objectius i els continguts de les seves unitats didàctiques la majoria de grups han pretès que els continguts fossin *significatius per als alumnes i que plantegessin problemes que puguin fer-se seus*. A més, els continguts també havien de ser *rellevants i rigorosos en l'àmbit científics i s'havien de traduir en comportaments i en accions socials coherents que els alumnes de l'aula poguessin aplicar a la seva vida quotidiana*.

Per la selecció dels continguts els estudiants també han tingut presents altres aspectes:

- El model curricular seleccionat.
 - Alex: "L'elecció d'un model curricular ha de configurar en principi tot el treball posterior de la unitat didàctica: objectius, continguts, activitats i criteris d'avaluació".
- Els resultats de les avaluacions inicials.
 - Vanessa: "Nosaltres partim de la base que els alumnes de la nostra aula coneixen moltes coses sobre el consum i el comerç, tal com hem pogut comprovar a través de l'avaluació inicial; per tant, el que haurem d'intentar és acostar els alumnes a la ciència".
- Els conceptes clau de ciències socials. Els diferents grups en funció dels temes de les seves unitats didàctiques han sabut triar els conceptes clau més adients i els han utilitzat com a referent en el moment de concretar els continguts de les unitats didàctiques.

- La metodologia. La major part dels grups ha utilitzat una metodologia interactiva que ha comportat una gran participació dels alumnes de les escoles durant l'experimentació de les unitats didàctiques. Les paraules del grup de la Lourdes il·lustren perfectament aquest desig comú a tots els estudiants.
 - ⇒ Grup de la Lourdes: "Volem utilitzar una metodologia interactiva, en la qual els alumnes siguin els protagonistes dels seus propis aprenentatges... l'aula ha de ser un espai d'aprenentatge social, els alumnes han d'aprendre no únicament del mestre sinó també dels seus companys i per això pretenem crear una gran comunicació dintre de l'aula".

1.2.3. La participació dels mestres de les escoles

Tots sis grups d'alumnes de formació inicial han mencionat en els dossiers l'ajuda i la col·laboració que han trobat en els mestres tutors tant en el procés d'elaboració com durant l'experimentació de les unitats didàctiques. La Jesika i les seves companyes han escrit: "Durant l'elaboració de la unitat didàctica la mestra de l'aula ens va ajudar moltíssim [...]".

Els futurs ensenyants han valorat molt positivament les sessions de tutoria que han tingut amb els mestres per elaborar conjuntament les diferents unitats didàctiques i les reunions que han fet amb ells després de cada una de les sessions. En aquestes trobades han analitzat conjuntament el desenvolupament de les sessions i les reflexions i comentaris dels mestres han ajudat molt als estudiants de formació inicial.

La unitat didàctica	Alex	Cristina	Jesika	Lourdes	Mireia	Vanesa
Model curricular	- Model crític.	- Model actiu.	- Model crític.	- Models crític i actiu.	- Model crític.	- Model crític.
Criteris en la selecció dels continguts.	- Model curricular. - Avaluació inicial. - Traduïbles en actituds i comportaments socials.	- Avaluació inicial. - Característiques del grup classe. - Significatius per als alumnes.	- Model curricular. - Avaluació inicial. - Significatius per als alumnes. - Rellevants per la ciència. - Traduïbles en actituds i comportaments socials.	- Avaluació inicial. - Característiques del grup classe. - Significatius per als alumnes.	- Model curricular. - Avaluació inicial. - Característiques del grup classe. - Rellevants per a la ciència.	- Model curricular. - Avaluació inicial. - Significatius per als alumnes. - Rellevants per a la ciència. - Traduïbles en actituds i comportaments socials.
Metodologia. Estratègies i recursos.	- Interactiva i alguns moments tradicional. - Treball de grup. - Jocs de simulació. - Il·lustracions.	- Interactiva. - Treball en gran grup i individual. - Sortida. - Contes. - Videos.	- Interactiva. - Treball de grup. - Sortides. - Tallers. - Il·lustracions. - Murals. - Contes i llegendes	- Interactiva. - Treball de grup. - Sortides. - Tallers. - Joc de simulació	- Interactiva. - Treball de grup. - Joc de simulació.	- Interactiva. - Treball de grup. - Representació teatral. - Imatges de publicitat.
Escales espacials.	- Mundial i local.	- Local.	- Mundial, estatal i local.	- Local.	- Local, autonòmica i mundial.	
Escales temporals.	- Present, passat i futur.	- Present. Breus al·lusions al passat.	- Present. Breus al·lusions al passat.	- Present. Breus al·lusions al futur.	- Present. Breus al·lusions al passat i al futur.	- Present, passat i futur.

Problemes.	- Manca d'experiència.	- Manca de temps.	- No saber calcular el temps necessari per fer certes activitats.	- Manca de sessions.		- No saber calcular el temps necessari per fer certes activitats.
Relació entre la teoria i la pràctica: - Ciències Socials i la seva D. - Psicologia. - C. A. Tarragona	- En teoria hi ha una bona relació entre T i P. - Model curricular. - Metodologia. - Escales espacials i temporals. - Avaluació inicial. - Mapa conceptual.	- La mínima. - Model curricular. - Metodologia. - Avaluació inicial. - Mapa conceptual.	- Excel·lent relació entre T. i P. - Model curricular. - Metodologia. - Escales espacials i temporals. - Avaluació inicial - Mapa conceptual - Constructivisme - Tallers. - Manipulació.	- Bona relació entre T i P. - Model curricular. - Metodologia. - Avaluació inicial. - Mapa conceptual. - Constructivisme. - Tallers. - Manipulació.	- Bona relació entre T i P. - Model curricular. - Metodologia. - Escales espacials i temporals. - Avaluació inicial. - Mapa conceptual. - Constructivisme.	- Excel·lent relació entre T i P. - Model curricular. - Metodologia. - Escala temporal. - Avaluació inicial. - Mapa conceptual. - Constructivisme. - Representació.
Valoració. - Aspectes positius.	- Positiva. - Possibilitat d'anar a l'escola. - Relació entre la teoria i la pràctica. - Aprendre a partir de la reflexió.	- Positiva. - Possibilitat d'anar a l'escola. - Experiència positiva en els àmbits personal i professional.	- Positiva. - Possibilitat d'anar a l'escola. - Treball amb la mestra. - Relació entre la teoria i la pràctica. - Experiència positiva en els àmbits personal i professional.	- Positiva. - Possibilitat d'anar a l'escola. - Treball amb la mestra. - Relació entre teoria i pràctica.	- Positiva. - Possibilitat d'anar a l'escola. - Treball amb la mestra. - Relació entre teoria i pràctica.	- Positiva. - Possibilitat d'anar a l'escola. - Experiència enriquidora en els àmbits personal i professional. - Relació entre la teoria i la pràctica.

2. Les entrevistes amb els sis grups d'estudiants de formació inicial per avaluar l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles

A finals de curs, després d'analitzar els dossiers escrits de les unitats didàctiques, vaig entrevistar cada un dels sis grups d'estudiants. Aquestes entrevistes van ser molt positives per a la investigació perquè em van permetre, d'una banda, conèixer de forma més directa que pensava cada un dels membres del grup sobre l'experimentació de les unitats didàctiques i de l'altra, contrastar els seus comentaris orals amb les reflexions i valoracions que havien escrit en els dossiers que m'havien lliurat.

Les entrevistes es poden qualificar, segons el seu grau d'estructuració, com a *semiestructurades* o *estructurades obertes* (Patton, 1987), ja que estaven preparades i tenien un guió previ. En realitat, però, van ser unes entrevistes molt flexibles i dinàmiques que també es poden definir com a *qualitatives* (Taylor i Bogdan, 1987) ja que els estudiants hi van poder expressar lliurement les seves experiències i idees sobre els temes comentats.

2.1. Objectius i descripció de les entrevistes amb els estudiants de formació inicial

➤ Objectius

El principal objectiu d'aquestes entrevistes era valorar conjuntament amb els estudiants l'experimentació de les unitats didàctiques a les aules de primària.

➤ Descripció

Les entrevistes es poden dividir en dos grans blocs:

A) Aspectes relacionats amb l'elaboració i l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles

Les preguntes d'aquest apartat fan referència al procés d'elaboració i experimentació de les unitats didàctiques a les escoles.

- a) L'anàlisi de l'experimentació de la unitat didàctica per part dels estudiants de formació inicial.
- b) La relació amb el mestre de l'aula i el seu paper en la preparació, experimentació i avaluació de la unitat didàctica.
- c) La relació amb els alumnes de primària.
- d) La coordinació entre el grup d'estudiants de formació inicial.
- e) Els problemes més importants de l'elaboració i l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles.
- f) L'autoavaluació del grup d'estudiants.
- g) Els punts que cal canviar per millorar l'experiència.
- h) La valoració general de l'experimentació.

B) Valoració de l'experimentació de la unitat didàctica dintre el plantejament general de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica

Les preguntes d'aquest bloc es refereixen a la relació existent entre la teoria explicada a la facultat i la pràctica a les aules de primària i a la importància de l'experimentació de la unitat didàctica en el plantejament de l'assignatura.

- a) La relació entre els continguts teòrics treballats a la facultat i la realització de la unitat didàctica.
- b) La importància d'aquesta experiència dintre el plantejament de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica.

2.2. Anàlisi i valoració dels resultats

A) La preparació i l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles.

a) L'anàlisi de l'experimentació de la unitat didàctica

Els sis grups d'estudiants han fet una valoració molt positiva de l'experimentació de la unitat didàctica a les escoles i durant les entrevistes s'han mostrat, en general, molt satisfets dels resultats obtinguts.

Els grups d'alumnes que han anat a l'escola de forma més seguida i han fet dues o tres sessions per setmana, com els grups de la Jesika i la Vanesa, han fet una valoració més positiva de l'experimentació de les unitats didàctiques que els grups que han anat únicament un cop per setmana a l'escola. Aquests grups, com per exemple el de l'Alex, han comentat que a vegades en començar la sessió els costava que els alumnes de primària recordessin alguns dels continguts treballats en la sessió anterior. Per tant, aquests estudiants creuen que caldria revisar el plantejament inicial d'anar a l'escola únicament un dia a la setmana.

La majoria de grups han assenyalat que, en el transcurs de l'experimentació de la unitat didàctica a l'aula, van haver d'anar modificant algunes propostes inicials, bàsicament a causa de la manca de temps. Aquest és el cas, per exemple, dels grups de la Cristina, la Jesika i la Lourdes. El grup de la Jesika, gràcies a la comprensió de la mestra, van poder disposar de més temps del previst. En canvi, en altres casos, això no va ser possible i els estudiants van haver de suprimir alguna activitat. Això li va passar, per exemple, al grup de la Cristina,

que quan a les 9 del matí va arribar a l'escola es va assabentar que els havien reduït el temps de la sessió. Per tant, es van veure obligades a modificar el plantejament de la sessió just abans d'entrar a l'aula.

En les entrevistes la major part dels futurs ensenyants han manifestat que, en general, van saber fer les modificacions oportunes i, per tant, estan bastant satisfets de les seves actuacions. I si bé alguns grups es van veure obligats a suprimir algunes propostes inicials o a reduir algunes activitats, tots els estudiants pensen que van poder treballar a les aules els principals objectius de les seves unitats didàctiques.

El grup més crític en el moment de fer l'anàlisi del desenvolupament de la seva unitat didàctica a l'escola ha estat, sens dubte, el grup de l'Alex.

⇒ Alex: "La primera sessió va anar força bé. Tots vam acabar contents. Per contra, la segona, quan va venir la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica a l'aula, va ser la més fluixa. Vam tenir problemes de tot tipus, des de la manca de coordinació entre nosaltres fins al plantejament d'algunes activitats. Ara bé, vam aprendre molt dels errors d'aquella sessió i l'última va anar molt millor. Per tant, en general, estem força contents i fem un balanç positiu del desenvolupament de la nostra unitat didàctica a l'escola... Hem après moltes coses i hem pogut reflexionar sobre la nostra pràctica tant amb el mestre de l'aula com amb la professora de la facultat".

b) La relació amb el mestre de l'aula i el seu paper en la preparació, experimentació i avaluació de la unitat didàctica

Tots sis grups d'estudiants han valorat molt positivament la relació que han mantingut amb els mestres tutors durant la preparació i l'experimentació de les unitats didàctiques.

- ⇒ Mireia: "La nostra relació amb la mestra ha estat excel·lent. Ens ha orientat i ens ha ajudat al llarg de la preparació de la unitat didàctica. Realment podem parlar de col·laboració, d'un treball conjunt amb ella".

El grup de l'Alex ha explicat que malgrat les dificultats que van sorgir en l'experimentació de la unitat didàctica han tingut una relació molt bona amb el mestre.

- ⇒ Santi: "El mestre ens va deixar materials de l'escola, ens va explicar moltes coses dels alumnes de la classe i fins i tot ens va suggerir algunes activitats. En tot moment ha tingut un paper molt positiu, ens ha deixat fer i no ha intervingut mentre nosaltres fèiem la classe. En canvi, després de cada sessió, ens feia una valoració que ens va ajudar molt. Sempre ens hem sentit ben atesos".

Únicament el grup de la Lourdes ha assenyalat que, en un primer moment, els va costar establir una bona comunicació amb la mestra.

- ⇒ Ester: "Al principi ens va costar una mica establir una bona relació amb la mestra. Va ser molt difícil concretar amb ella els dies que ens havíem de veure i pensem que ens hauria agradat haver fet més reunions amb ella abans de començar la unitat didàctica. Després, una vegada vam iniciar la nostra intervenció, la relació ha anat molt bé. Ens ha ajudat, ens ha deixat el temps que volíem, ens ha buscat i deixat materials i ens ha fet una valoració al final de cada sessió que ha estat molt enriquidora per nosaltres. A més, quan vam acabar ens va dir que estava molt contenta del desenvolupament de la unitat didàctica, tant dels continguts treballats com de la metodologia utilitzada".

En les entrevistes tots els grups de treball han comentat que els mestres els han ajudat molt, tant en la preparació de la unitat didàctica com en el moment de l'avaluació. La majoria d'ells ha valorat molt positivament les reunions i comentaris que han fet els mestres després de cada una de les sessions.

c) La relació amb els alumnes de primària

Els futurs ensenyants han comentat que la relació amb els alumnes de les aules de primària ha sigut molt bona i fluïda.

⇒ Raúl: "Era una classe molt oberta que ens va rebre molt bé des del primer dia. No van fer cap distinció entre la Lourdes, que ja coneixien per les pràctiques, i nosaltres. A més, la Lourdes ens havia portat les fotografies dels alumnes i ens havia explicat moltes característiques de la classe; en conseqüència, el primer dia ja coneixíem moltes coses d'ells i això ens va ajudar molt". La Lourdes ha afegit: "Els alumnes de tercer van gaudir molt i van treballar moltíssim sobretot en els tallers. També en la visita al barri es van mostrar molt participatius. Estic molt satisfeta del treball que han fet i de la seva actitud".

Les opinions dels altres estudiants coincideixen amb les del grup de la Lourdes. Tots han explicat que els alumnes de primària sempre van mostrar moltes ganes de treballar i participar, sobretot quan es plantejaven activitats en grup.

⇒ Vanessa: "La relació amb els alumnes de la classe va ser fins i tot millor que durant les pràctiques". La Núria, l'Elena i la Pilar hi han afegit: "Nosaltres ens hem sentit millor en aquesta escola que en la de pràctiques. La Vanessa ens havia donat molta informació dels alumnes i, per tant, des del primer dia ens vam sentir molt còmodes en aquesta classe".

⇒ La Gemma i la Raquel, del grup de la Cristina, han subratllat durant l'entrevista: "Nosaltres ho hem tingut molt fàcil perquè hem fet les pràctiques a la mateixa escola. Les tres ja coneixíem el tarannà del centre, la mestra i fins i tot havíem vist al patí els nens i les nenes de l'aula".

Les components del grup de la Jesika han explicat que al principi tenien una mica de por que el tema de la religió no interessés gaire a uns alumnes de quart. Però des del començament van poder comprovar que tot l'alumnat de l'aula mostrava un gran interès per aprendre coses noves de les diferents religions que

treballaven. Aquesta inquietud també ha estat comentada per la majoria dels grups d'estudiants. Però, igual que en el grup de la Jesika, es va donar únicament al primer dia. Una vegada iniciada l'experimentació, els futurs ensenyants van poder comprovar que els alumnes de primària es mostraven molt il·lusionats davant les activitats que proposaven i mostraven moltes ganes d'aprendre.

d) La coordinació entre el grup d'estudiants de formació inicial

Els futurs ensenyants han explicat en les entrevistes que estaven satisfets de la coordinació dels seus respectius grups de treball. La majoria dels grups també treballen junts en altres assignatures i, per tant, es coneixen bé, com per exemple, el cas dels grups de la Cristina, la Jesika, la Mireia i la Vanessa.

— Jesika: "La nostra coordinació ha anat molt bé ja que estem acostumades a treballar juntes".

En canvi, els components dels grups de la Lourdes i l'Alex no acostumen a treballar junts. Malgrat que el primer és un grup de treball nou i que únicament s'ha trobat per elaborar i experimentar la unitat didàctica, la valoració que fan tots els membres del grup és positiva.

— Lourdes: "El grup ha funcionat molt bé. Al principi no sabia com aniria perquè jo no havia treballat mai amb l'Ester, la M^a José i en Raúl; en canvi, tots tres sí que acostumen a fer treballs junts des de primer".

L'Alex ha estat l'únic alumne de la classe que no es mostra satisfet del funcionament del seu grup.

— Alex: "La nostra coordinació hagués pogut anar molt millor". La Yolanda, una altra component del seu grup, hi ha afegit: "Crec que el primer dia a l'aula de quart l'Alex va ser el protagonista, però això va canviar en les altres sessions. Jo penso que la coordinació ha anat força bé, tenint en compte que jo no acostumo a treballar amb ells. Jo m'he hagut d'integrar en el grup ja que tots tres treballen junts des de primer". A l'entrevista el Santi i el Miquel s'han mostrat més d'acord amb les opinions de la Yolanda que amb les de l'Alex.

e) Els problemes més importants de l'elaboració i l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles.

A partir de les informacions recollides a les entrevistes he dividit les dificultats trobades pels estudiants de formació inicial en dos blocs:

- Dificultats en l'elaboració.
 - Dificultats en l'experimentació a les escoles.
-
- Dificultats en l'elaboració de les unitats didàctiques

Tots els grups han citat la manca de temps com un dels problemes més importants que han trobat durant la preparació de les diferents unitats didàctiques. Evidentment, el grup de la Jesika que es va veure obligat a avançar l'experimentació al mes d'abril és el que més s'ha queixat d'aquesta manca de temps per preparar la seva intervenció.

— Lourdes: "Reconeixem que hem tingut temps a classe per anar preparant la unitat didàctica, però encara ens ha faltat molt més ja que una bona programació demana molta feina".

La majoria dels estudiants, amb excepció de l'Alex, estan d'acord amb aquest comentari.

— Alex: "Jo crec que hem tingut temps suficient per preparar la unitat didàctica, però el nostre problema és que el grup ha reaccionat massa tard. Objectivament crec que se'ns ha donat prou temps per poder programar la unitat, però nosaltres no l'hem sabut aprofitar".

Els futurs ensenyants han assenyalat també la manca d'experiència com una de les dificultats més importants que han tingut en el moment de programar la unitat didàctica.

⇒ Alex i Yolanda: "Per a nosaltres el problema més greu que hem tingut és la falta d'experiència. No sabien com enfocar el tema ja que d'entrada era molt ampli. Al començament no sabíem què havíem d'explicar, ni com fer-ho".

Altres grups han comentat que van tenir problemes en el moment de concretar els continguts i les activitats de les unitats didàctiques.

⇒ Ester: "Nosaltres teníem moltes idees, molta informació sobre el tema i ens ha costat molt concretar els continguts i decidir les activitats que calia fer a l'aula".

⇒ Anna: "Ens va costar molt concretar el nostre tema. Pensem que és molt difícil explicar les diferents religions a uns alumnes de quart de primària. Nosaltres volíem tractar el tema amb respecte, des d'una vessant cultural, sense entrar en partidismes".

El grups de la Mireia i la Vanessa també van tenir problemes semblants.

⇒ Mireia: "Vam tenir problemes a l'hora de concretar els continguts ja que era un tema bastant ampli, amb molts continguts per treballar i no sabíem com motivar els alumnes de l'aula".

⇒ Vanessa: "Nosaltres vam tenir molts problemes a l'hora d'orientar el tema del consum ja que es pot tractar des de molts vessants. Pensem que és un tema molt ampli".

A les entrevistes alguns estudiants han citat problemes més puntuals.

⇒ Grup de la Lourdes: "A nosaltres ens han faltat més orientacions per elaborar els materials per a l'alumna amb síndrome de Down. En alguns moments no sabíem com adaptar els materials".

- Dificultats en l'experimentació de les unitats didàctiques

La majoria d'estudiants han comentat que el problema més important que van tenir durant l'experimentació de les unitats didàctiques va ser la manca de temps per poder fer totes les activitats programades en cada una de les sessions.

- ⇒ M^a José: "Hauríem d'haver calculat millor la durada de les diferents activitats. Teníem pensades moltes més activitats, que per manca de temps, no hem pogut portar a terme".

Molts alumnes pensen que van tenir aquest problema i altres per la seva manca d'experiència.

- ⇒ Alex: "Un dels problemes més greus que hem tingut ha estat la nostra falta d'experiència. No hem sabut calcular el temps previst a per les diferents activitats i, a més, ens ha faltat seguretat davant els alumnes en el moment d'explicar el tema. Això ha comportat que en alguns moments i, en especial, durant la segona sessió perdéssim el control del grup classe".

f) L' autoavaluació del grup d'estudiants de formació inicial

En un primer moment tots sis grups d'estudiants no sabien què dir quan els he demanat que s'autoavaluessin.

- ⇒ Jesika: "Se'ns fa difícil autoavaluar-nos perquè no estem acostumades a fer-ho. Nosaltres estem contentes dels resultats obtinguts, segurament ara canviaríem algunes coses, però en general fem un balanç força positiu d'aquesta experiència a l'escola".

Els grups de la Cristina, la Mireia i la Vanessa comparteixen la mateixa opinió i, a part d'alguns petits canvis, es mostren satisfetes del seu treball i de l'experimentació de la unitat didàctica.

Els grups de la Lourdes i l'Alex han estat els que han fet una reflexió més profunda de la seva experiència a l'escola.

- ⇒ La Lourdes i els seus companys han estat força crítics en el moment de la seva autoavaluació. Han fet referència a la programació: "Hauríem d'haver calculat millor la durada de les nostres activitats i poder fer el sector secundari en una sola sessió"; als materials lliurats als alumnes de l'aula: "Hauríem d'haver preparat millor el dossier dels alumnes, ja que alguns han tingut dificultats en el moment d'ajuntar els fulls"; a les activitats dels tallers:

"Els alumnes que han participat en els tallers de fusta, confecció i elaboració de colònies han fet coses que s'han pogut portar a casa; en canvi, els nens i les nenes que han treballat en el taller de suc han venut la seva producció en el mercat i s'han quedat sense res. Per això, pensem que o bé hauríem de canviar aquest taller o dir als alumnes que els materials que fabriquen eren de l'aula i, en conseqüència, no els podien portar a casa". A part d'aquests aspectes puntuals, el grup es mostra satisfet dels resultats obtinguts ja que la resposta dels alumnes de primària va ser molt positiva, igual que la valoració i participació dels dos mestres de tercer de l'escola.

- ⇒ El grup de l'Alex va ser el que va tenir més problemes en el moment de l'experimentació. Per tant, per a ells el tema de l'autoavaluació ha estat més difícil i a la vegada més problemàtic. Miquel: "Es difícil fer una autoavaluació; a més, a mi no m'agrada gens. Sé que caldria millorar algunes coses, com per exemple la coordinació del grup". La Yolanda i el Santi estan d'acord amb les opinions d'en Miquel, i el Santi hi afegeix: "En alguns moments ens ha faltat controlar més la classe ja que alguns alumnes es despistaven. El segon dia per exemple va ser molt fluix, però vam saber reaccionar i després de reflexionar sobre el que no havia anat bé, vam aconseguir que el tercer dia anés molt millor".

L'Alex es mostra molt més crític que els seus companys: "No hem tingut una bona dinàmica com a grup, poques vegades hem treballat i discutit tots quatre alhora. Hem estat poc coordinats i no hem sabut distribuir-nos les tasques a fer a l'aula. A més, si comparo aquesta unitat didàctica amb la que vaig fer a pràctiques reconec que he treballat més la segona. Crec que com que en aquesta disposàvem de més temps per preparar-la hem anat tots més relaxats. A més, el fet de ser quatre potser fa que no hi dediquis tant esforç. Hem volgut fer coses molt innovadores, teníem moltes idees, però moltes vegades no hem sabut portar-les a la pràctica i fins i tot hem acabat utilitzant una metodologia més aviat transmissiva durant la segona sessió. Gràcies als comentaris del mestre, de la professora de didàctica i a les nostres pròpies reflexions vam saber canviar la metodologia i en la tercera sessió vam aconseguir motivar als alumnes amb una metodologia molt més interactiva.

Penso que, en general, vam donar massa llibertat als alumnes de l'aula; el segon dia amb la metodologia transmissiva els hauríem d'haver controlat més. En canvi, el tercer dia amb el joc de rol estaven tan motivats que no va caldre cap mena de control". Finalment, l'Alex hi afegeix: "Tots aquests fets que d'entrada han estat negatius ens han ajudat molt a comprendre que és fonamental motivar els alumnes. Si comparem la segona i la tercera sessions de la nostra unitat didàctica podem observar molts canvis que van des de la metodologia fins a la coordinació del grup a l'aula i al comportament dels alumnes. Hem après moltes coses... En conseqüència, la meva autoavaluació, des d'aquest punt de vista, és molt positiva".

g) Aspectes que caldria canviar per millorar l'experiència de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica

Alguns grups, i especialment els de la Mireia i la Vanessa de l'escola Heura, han fet referència al canvi dels dies previstos per l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles. Tots dos grups han tingut moltes dificultats per trobar les hores i els dies adients per anar a l'escola.

En les entrevistes els estudiants també han comentat la possibilitat de canviar el plantejament inicial d'anar un sol dia a la setmana a l'escola. Molts d'ells pensen que seria molt millor anar a l'escola com a mínim dues vegades a la setmana. Creuen que aquest canvi seria favorable tant per a ells com per als alumnes de primària. De fet, els grups que, per diferents motius, s'han vist obligats a anar dues o tres vegades a l'escola durant la mateixa setmana estan molt més satisfets del desenvolupament de la seva unitat didàctica que els que únicament hi han anat un dia.

A més de la seqüència de l'experimentació de la unitat didàctica a les escoles, alguns grups d'alumnes també han assenyalat que fóra convenient augmentar el nombre de reunions de tutoria per part de la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica.

⇒ Santi: "La professora de didàctica ens hauria hagut d'orientar més en l'elaboració de la unitat didàctica". L'Alex no està d'acord amb l'opinió del seu company de grup: "Jo no crec que més tutories ens haguessin pogut ajudar més. Potser la professora ens hauria pogut suggerir alguna activitat més o ens hauria aconsellat canviar alguna cosa, però si jo hagués cregut que el meu plantejament era adequat no crec que l'hagués canviat gaire. M'hauria agradat comprovar si jo estava equivocat o no. Penso que hem d'aprendre dels nostres errors".

L'Alex hi ha afegit: "Crec que hauríem de tenir més llibertat per anar a les escoles. Sé que alguns professors de la facultat s'han enfadat molt perquè alguns companys han faltat un dia a classe per anar a l'escola. Estem a la universitat, no a l'escola. A més, si no li haguessin dit que faltarien, potser el professor ni se n'hagués adonat. Penso que la resta de professors del curs hauria de comprendre que és important per a nosaltres poder anar a les escoles i, si per un problema concret no podem venir un dia a la facultat, no passa res, estem a les escoles fent pràctiques, volem ser mestres".

h) Valoració general de l'experimentació de la unitat didàctica

Tots sis grups d'estudiants han fet una valoració molt positiva d'aquesta experiència.

⇒ Raúl: "Estem molt satisfets; ha estat una experiència molt positiva i formadora. L'anada a l'escola sempre és per a nosaltres com a futurs mestres un element positiu. També la resposta dels alumnes de la classe ha estat molt bona. Han col·laborat sempre amb nosaltres i han participat molt en totes les activitats que els hem plantejat. A més, quan hem analitzat les proves d'avaluació ens hem adonat que han après moltes coses dels sectors de producció. L'elaboració i l'experimentació d'aquesta unitat didàctica ens ha permès relacionar d'una forma molt evident la teoria amb la pràctica".

La majoria dels futurs ensenyants comparteixen les opinions d'en Raúl.

- ⇒ Meritxell: "Durant la nostra estada a l'escola hem après molt. A més, la mestra ens ha ajudat i ens ha ensenyat moltes coses a mesura que nosaltres anàvem elaborant i experimentant la nostra unitat didàctica".

La Yolanda, del grup de l'Alex, és l'única alumna de la classe que s'ha mostrat crítica amb el plantejament de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica.

- ⇒ Yolanda: "Penso que és una experiència molt irreal ja que hem estat quatre estudiants de formació inicial en una mateixa aula. No sé fins a quin punt ens pot servir aquesta experiència en la nostra preparació com a mestres".

Els altres membres del seu grup no han estat d'acord amb els comentaris de la seva companya.

- ⇒ Alex: "Jo crec que és important anar a l'escola encara que siguem quatre alumnes de formació inicial en una aula de primària. Per a nosaltres ha estat positiu, els problemes que hem tingut ens han donat més experiència. Jo he après molt dels nostres errors. A més penso que totes les assignatures de didàctica haurien de fer una experiència d'aquest tipus, ja que si no, tot queda molt teòric. Per tant, crec que fora necessari anar a l'escola a observar algun aspecte, ni que fos un sol matí".

En les entrevistes, altres estudiants de formació inicial han fet comentaris molt semblants als de l'Alex i han assenyalat que aquest tipus d'experiència també s'hauria de fer en altres assignatures de didàctiques específiques.

- ⇒ Raúl: "Durant la carrera tenim molta teoria i, a vegades, ens costa molt veure la possible aplicació a l'aula de tot el que ens expliquen. Jo crec que en els nostres estudis hi hauria d'haver més assignatures de didàctica perquè són amb les que més aprenen".

B) Valoració de l'experimentació de la unitat didàctica dintre el context de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica

Tots sis grups d'estudiants han comentat a les entrevistes que el treball amb els mestres i l'experimentació de la unitat didàctica a les aules de primària ha estat la part més important de l'assignatura per a la seva formació professional.

⇒ Vanessa: "És molt important per a nosaltres anar a l'escola i treballar amb una mestra. És una experiència molt enriquidora i, a més, ens permet portar a la pràctica tot el que hem après en l'àmbit teòric a la facultat. Jo entenc que és així com s'han de fer totes les assignatures de didàctica".

La major part dels futurs ensenyants també han valorat molt positivament la relació existent entre els continguts teòrics treballats a l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica i l'elaboració i l'experimentació de la unitat didàctica.

⇒ Ester: "En moltes assignatures teòriques ens costa veure la seva relació amb la nostra futura pràctica educativa; en canvi, en aquesta assignatura hem pogut aplicar i contextualitzar a l'aula el que hem après a les classes teòriques. Per exemple, en el nostre cas hem tingut molt presents els aspectes relacionats amb l'espai i el temps".

⇒ Amparo: "A nosaltres, la part teòrica ens ha ajudat molt en el moment de preparar la nostra pràctica docent. Si analitzem les nostres activitats podem veure com hem aplicat molts dels continguts teòrics treballats a la facultat i no únicament els de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica".

⇒ Santi: "Encara que no en siguis conscient, els continguts treballats a la facultat els tens interioritzats. Per això, quan comences a preparar la unitat didàctica vas aplicant el que has après. A nosaltres ens ha ajudat molt el tema dedicat a metodologia perquè gràcies a ell vam conèixer els jocs de rol i quan hem preparat les activitats de seguida van tenir present que podríem utilitzar aquest recurs. En aquesta assignatura he vist que hi ha una relació entre els temes treballats a la universitat i la seva posterior aplicació a les escoles. El mateix ens ha passat amb el tema de les escales geogràfiques".

A les entrevistes també he pogut constatar que molts alumnes tenen presents els continguts treballats a l'assignatura.

⇒ Núria: "A nosaltres ens ha servit molt tota la part teòrica treballada a la facultat per preparar la nostra unitat didàctica. En aquests moments jo

recordo, especialment, el tema de les escales geogràfiques; recordo molt bé aquesta part de l'assignatura ja que em va agradar molt".

En el moment de demanar als futurs mestres si havien après més a la facultat o en la seva estada a les escoles, la majoria d'ells ha contestat com l'Alex.

⇒ Alex: "És difícil respondre aquesta pregunta. Jo crec que són dues realitats diferents i, per tant, no es poden comparar. Penso que l'escola et fa reflexionar sobre el que has après a la facultat. Nosaltres, com a futurs mestres, tant necessitem la part teòrica com la pràctica. Per a mi, totes dues són importants i necessàries per a la formació dels ensenyants".

Els grups de la Jesika i la Mireia han posat molt èmfasi en el paper de la mestra de l'aula.

⇒ Meritxell: "Nosaltres a l'escola hem après molt, la mestra ens ha ensenyat moltes coses... Per tant, crec que en aquesta assignatura es relaciona molt bé la part teòrica treballada a la facultat i la part més pràctica que es desenvolupa a l'escola, i en la qual la relació amb la mestra és molt important".

2.3. Conclusions de les entrevistes fetes als estudiants de formació inicial

Aquestes entrevistes han aportat a la investigació nous detalls i apreciacions que no van quedar recollides en els documents escrits.

En general, els sis grups d'estudiants han fet una valoració molt positiva de l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles i de la relació que han mantingut amb els mestres i els alumnes de les aules. Aquesta valoració tan positiva per part de la majoria d'estudiants es pot justificar a partir de:

- La il·lusió i la responsabilitat amb què els estudiants de formació inicial van rebre l'encàrrec de preparar i experimentar una unitat didàctica a les escoles de primària.

Des de començaments de curs la majoria d'estudiants es van mostrar molt il·lusionats amb la idea de poder anar a l'escola i experimentar una unitat didàctica en una aula de primària. Per tant, molts d'ells van agafar el treball amb ganes i il·lusió, especialment a mesura que s'acostava el dia d'anar a l'escola.

A més, tal com han explicat els mateixos alumnes a les entrevistes, es van sentir molt responsables de la seva feina, tant en relació amb els mestres com amb els alumnes de l'aula. Per això, la major part dels grups van treballar i preparar a consciència les seves unitats didàctiques. Únicament el grup de l'Alex, que és el que ha estat menys motivat durant el curs, ha tingut alguns problemes en l'experimentació de la unitat didàctica.

- La bona coordinació de la majoria dels grups d'estudiants de formació inicial.

En els grups d'estudiants hi ha hagut, en general, una bona coordinació entre ells que els ha permès preparar i experimentar unes unitats didàctiques de qualitat, i algunes fins i tot excel·lents. El bon treball dels grups es pot explicar també perquè la majoria d'ells ja es coneixien abans de començar l'elaboració de la unitat didàctica i, per tant, estaven acostumats a treballar junts en altres assignatures.

- La bona relació i comunicació que van establir amb els mestres tutors de l'aula.

Tots els grups d'estudiants han destacat com un factor molt positiu d'aquesta experiència el paper dels mestres de les aules. La seva actitud acollidora els ha donat confiança i tots s'han sentit molt a gust a les seves classes, tant els que havien fet les pràctiques amb ells com els que han anat per primera vegada a l'escola.

Durant l'elaboració i l'experimentació de les unitats didàctiques, els mestres han ajudat els alumnes de la facultat i han tingut un paper fonamental en els bons resultats de les experimentacions. Els han deixat materials, els han orientat i els han fet reflexionar sobre la seva pròpia pràctica. En les entrevistes els estudiants han valorat molt positivament les trobades que feien amb els mestres després de les sessions. Aquestes reunions servien moltes vegades no sols per analitzar i reflexionar sobre el desenvolupament de la sessió finalitzada sinó també per acabar d'ajustar la propera. Les reflexions i els comentaris dels mestres han resultat, segons els alumnes, d'una gran ajuda.

- La gran receptivitat dels alumnes de les escoles.

Tots els futurs ensenyants s'han sentit molt ben acollits a les aules de primària. En general, els alumnes de les escoles no ha fet cap diferència entre els estudiants que ja coneixien, perquè havien fet les pràctiques a la seva aula, i els seus companys de grup.

Cal destacar, però, que si els alumnes de les escoles van participar amb ganes i il·lusió a les activitats proposades pels estudiants de formació inicial va ser gràcies al fet que aquests els van saber motivar molt bé i van utilitzar una metodologia interactiva, que va resultar molt atractiva per a ells. A l'entrevista l'Alex reconeixia el canvi d'actitud dels alumnes de la seva classe entre el segon i tercer dia de l'experimentació de la unitat didàctica: "El segon dia amb la metodologia transmissiva ens vam veure obligats a controlar més els alumnes i vam tenir més problemes. En canvi, el tercer dia amb el joc de rol, els alumnes estaven tan motivats que no va ser necessari cap mena de control".

- La capacitat demostrada pels estudiants de formació inicial d'anar modificant els plantejaments inicials en funció de les necessitats de l'aula.

La majoria de modificacions han estat determinades bàsicament per la falta de temps. Alguns grups han reconegut que segurament per manca d'experiència van programar més activitats de les que realment es podien fer a l'aula en l'horari previst. A vegades aquest problema s'ha resolt gràcies al fet que la mestra els ha pogut deixar més hores de les previstes (grup de la Jesika). Però això no sempre ha estat possible, i alguns grups (Cristina i Lourdes) han hagut de suprimir o variar alguna activitat. Sempre que els grups d'estudiants de formació inicial s'han vist obligats a modificar la programació inicial han sabut adaptar-se perfectament a les necessitats de l'aula.

- La possibilitat que han tingut els estudiants de formació inicial de relacionar la teoria treballada a les assignatures Ciències Socials i la seva Didàctica, i Psicologia Evolutiva i de l'Educació i la pràctica amb la preparació i experimentació de la unitat didàctica a les escoles.

Els alumnes de formació inicial han valorat molt positivament el fet que han pogut aplicar i contextualitzar molts dels continguts teòrics que havien treballat a la facultat en l'elaboració i experimentació de la seves unitats didàctiques. Aquesta contínua relació entre la teoria i la pràctica ha comportat, segons els mateixos estudiants, que la majoria de grups s'hagin pres l'experiència amb molta il·lusió i responsabilitat.

Al llarg de les entrevistes i en el moment d'avaluar l'experimentació de la unitat didàctica a les escoles els futurs ensenyants també han citat alguns **punts febles** que caldrà tenir presents:

- El compromís d'anar un sol dia de la setmana a l'escola.

Els estudiants que han fet l'experimentació de la unitat didàctica en sessions més seguides, en general, estan més satisfets dels seus resultats que els que ha seguit la programació inicial d'anar-hi únicament un dia a la setmana.

- Els dies i els horaris per anar a les escoles.

Aquest curs han sorgit diferents imprevistos que han comportat que alguns grups d'estudiants no poguessin anar els dilluns a les escoles. Això ha originat diferents problemes encara que al final es van poder trobar solucions satisfactòries per a tothom.

- El gran nombre de treballs.

Els grups d'estudiants s'han queixat en les dues entrevistes fetes al llarg de la investigació de la gran quantitat de treballs de grup que han de fer. Per a molts grups els resulta difícil trobar el temps necessari per poder fer correctament els diferents treballs i pensen que els professors ens hauríem de posar més d'acord en el nombre i els objectius dels treballs en grup que han de fer durant el curs.

- El nombre de tutories amb la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica.

Per a alguns alumnes el nombre de tutories fetes ha estat correcte. En canvi, altres s'han queixat que en algun moment de l'elaboració de la unitat didàctica els havia faltat més orientacions per part de la professora.

En les entrevistes els estudiants han assenyalat que es van trobar amb alguns **problemes** tant en la preparació com en l'experimentació de les unitats didàctiques. Els problemes més citats han estat els següents:

- La manca d'experiència.

Molts alumnes han comentat que durant l'elaboració i l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles van poder constatar la seva manca d'experiència. Per exemple, la majoria de grups ha comentat que en

l'experimentació van tenir alguns problemes en el moment d'ajustar les activitats programades amb l'horari de què disposaven a l'aula. Majoritàriament havien preparat més activitats de les que els alumnes de primària podien fer.

- La selecció de continguts.

Els grups de la Vanessa (El consum), la Mireia (La població a Catalunya) i la Jesika (Les religions) han explicat a les entrevistes que van tenir molts problemes per seleccionar els continguts i concretar les activitats de les seves unitats didàctiques ja que, segons ells, els temes que havien de preparar eren molt amplis.

- El poc temps que han disposat per preparar els materials.

La majoria d'alumnes reconeixen que a les classes de Ciències Socials i la seva Didàctica se'ls va deixar temps per treballar la unitat didàctica. Segons ells, aquest no va ser suficient i van tenir problemes per poder lliurar les programacions amb prou temps perquè els mestres les poguessin revisar.

Per concloure aquest apartat crec que és important subratllar que durant les entrevistes he pogut constatar que gairebé tots els estudiants dels diferents grups de treball s'han mostrat d'acord en el moment d'analitzar i valorar l'experimentació de les seves unitats didàctiques. Únicament en el grup de l'Alex he pogut comprovar algunes discrepàncies entre els seus membres, especialment pel que fa al funcionament del propi grup de treball i a l'anàlisi i valoració del desenvolupament de la seva unitat didàctica.

	Alex	Cristina	Jesika	Lourdes	Mireia	Vanessa
Desenvolupament de la UD	<ul style="list-style-type: none"> - Problemes en la segona sessió. - La tercera i última sessió ha estat la millor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bé. - Reducció de l'horari prevista a l'última sessió. 	<ul style="list-style-type: none"> - Molt bé. - Falta de temps. Han necessitat més hores de les previstes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Molt bé. - Per manca de temps s'han hagut de replantejar algunes sessions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Molt bé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bé. - Ha faltat temps per fer tota la feina prevista.
Relació amb el mestre tutor de l'aula	<ul style="list-style-type: none"> - Bona. - Ha col·laborat, ha ajudat, ha suggerit. - Les reunions després de les sessions han resultat molt positives. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bona. - Sempre s'ha mostrat disposada a col·laborar i ajudar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Excel·lent. - Hi ha hagut un treball conjunt al llarg de la preparació de la UD. 	<ul style="list-style-type: none"> - Excel·lent. - Ha col·laborat, ha ajudat... 	<ul style="list-style-type: none"> - Excel·lent. - Hi ha hagut un treball conjunt al llarg de la preparació de la UD 	<ul style="list-style-type: none"> - Excel·lent. - Bona acollida a les estudiants Sempre ha estat disposada a col·laborar i ajudar.
Relació amb els alumnes	<ul style="list-style-type: none"> - Bona. - Alguns problemes de control en la segona sessió. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bona. 	<ul style="list-style-type: none"> - Excel·lent. - Molt participatius i col·laboradors. 	<ul style="list-style-type: none"> - Excel·lent. - Molt participatius i col·laboradors. 	<ul style="list-style-type: none"> - Excel·lent. - Molt participatius i col·laboradors. 	<ul style="list-style-type: none"> - Excel·lent. - Molt participatius i col·laboradors.
Problemes durant:	<ul style="list-style-type: none"> -Manca d'experiència 	<ul style="list-style-type: none"> - Dia de la sortida. - Tema de ciències. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poca experiència en calcular el temps. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poques sessions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sessions breus. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tema molt ampli.
a) preparació	<ul style="list-style-type: none"> - Molts treballs en grup. - Poc temps. - Concretar objectius i activitats. 	<ul style="list-style-type: none"> - Molts treballs en grup - Poc temps. - Trobar continguts de ciències socials. 	<ul style="list-style-type: none"> - Molts treballs en grup. - Poc temps. - Selecció continguts. - Enfocament tema. 	<ul style="list-style-type: none"> - Molts treballs en grup. - Poc temps. - Selecció continguts. - Disseny d'activitats. 	<ul style="list-style-type: none"> - Molts treballs en grup. - Poc temps. - Selecció continguts 	<ul style="list-style-type: none"> - Molts treballs en grup - Poc temps. - Selecció de continguts
b) experimentació	<ul style="list-style-type: none"> - Poca experiència. - Disseny d'algunes activitats. - Control alumnes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reducció de l'horari previst. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de temps necessari per fer certes activitats. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reducció d'algunes activitats per manca de temps. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ajustar les activitats al temps de les sessions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manca de temps per acabar algunes activitats i per fer l'avaluació.

<p>Autoavaluació</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diferents opinions entre l'Alex, coordinador del grup, i la resta de membres. - Punts negatius: coordinació, treball. - Punts positius: aprendre dels errors i reflexionar per millorar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bona coordinació. - Satisfacció pels resultats obtinguts i la gran participació dels alumnes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bona coordinació. -Aprentatge positiu i enriquidor. - Satisfacció pels resultats obtinguts i la resposta dels alumnes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bona coordinació. - <i>Punts positius:</i> - Experiència positiva i enriquidora. - Gran participació dels alumnes. - Bons resultats de l'avaluació. - <i>Punts negatius:</i> - No calcular bé el temps per a activitats. - Taller suc de taronja. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bona coordinació. -Aprentatge positiu i enriquidor. - Satisfacció pels resultats obtinguts i la resposta dels alumnes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bona coordinació. - Aprentatge positiu i enriquidor. - Satisfacció pels resultats obtinguts i la resposta dels alumnes.
<p>Valoració:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Punts forts - Punts febles - Punts a millorar 	<ul style="list-style-type: none"> - Molt positiva. - Relació entre la teoria i la pràctica. - Contacte amb l'escola i mestres. - Reunions amb el mestre. - Poc temps. - Molts treballs de grup. - Més tutories a la facultat. - Programació més seguida a l'escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Positiva. - Portar a la pràctica els continguts teòrics - Contacte amb l'escola i mestres. - Massa treballs de grup. 	<ul style="list-style-type: none"> - Molt positiva. - Relacionar la teoria amb la pràctica. - Anar a l'escola. - Treballar amb mestres. - Massa treballs de grup. - Manca de temps. 	<ul style="list-style-type: none"> - Molt positiva. - Portar a la pràctica els continguts teòrics - Contacte amb l'escola i mestres. - Massa treballs de grup. - Més sessions a l'escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Molt positiva. - Relacionar la teoria amb la pràctica. - Anar a l'escola. - Treballar al costat de mestres experimentats. - Problemes amb els horaris de l'escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Molt positiva. - Portar a la pràctica els continguts teòrics. - Contacte amb l'escola i els mestres. - Problemes amb els horaris de l'escola.

3. Les entrevistes amb els mestres tutors per avaluar l'experimentació de les unitats didàctiques a les seves aules

Una vegada finalitzades les experimentacions de les unitats didàctiques a les escoles vaig fer una entrevista individual amb cada un dels mestres tutors per analitzar i valorar l'experiència. Els mestres tutors havien assistit a cada una de les sessions i, per tant, eren els que havien seguit més de prop tot el procés de l'experimentació.

Les entrevistes amb els mestres van ser molt flexibles i obertes encara que prèviament havia preparat un guió que, a l'hora de l'entrevista, va ser més aviat orientatiu.

3.1. Objectius i descripció de les entrevistes

➤ Objectius

Aquestes últimes entrevistes amb els mestres de les escoles tenien dos grans objectius:

- Avaluar la preparació i l'experimentació de les unitats didàctiques a les seves aules.
- Valorar l'experiència de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica i la relació entre escola i universitat.

➤ Descripció

La major part del contingut de les entrevistes va fer referència als estudiants de formació inicial i va seguir més o menys els punts del guió d'avaluació que tenien els mestres:

- a) Programació de la unitat: selecció dels objectius i continguts, metodologia, activitats (originalitat, complexitat...).
- b) Exposició: ordenada, entenedora per als alumnes de l'aula...
- c) Coordinació del grup: distribució de les tasques, situació dintre l'aula, capacitat d'improvisar davant situacions imprevistes...
- d) Relació amb els alumnes de l'aula: control, motivació...
- e) Relació entre el mestre i el grup d'estudiants de formació inicial: reunions, consultes, seguiment de l'elaboració de la unitat didàctica...
- f) Valoració de la unitat didàctica. Avaluació del grup i de cada un dels membres en particular. Qualificació.
- g) Valoració general de l'experiència de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica. Aspectes que cal millorar.

3.2. Anàlisi i valoració dels resultats

En un primer moment, tots els mestres, amb l'excepció d'en Josep, es van mostrar satisfets de com s'havia desenvolupat l'experimentació de la unitat didàctica a les seves aules. Però en anar comentant més detalladament cada un dels punts del guió d'avaluació vaig poder constatar diferències importants en el comportament i l'actuació dels sis grups d'estudiants de formació inicial.

- a) La programació de la unitat didàctica.

Les mestres dels grups de la Jesika i la Lourdes són les que han fet una valoració més positiva de les programacions.

- ⇒ Assumpta: "Jo patia una mica abans de veure els materials de la unitat didàctica perquè era un tema molt difícil i no volia que caiguessin en cap mena d'adoctrinament. Una vegada vaig començar a veure la programació vaig quedar molt tranquil·la. Penso que aquestes noies han fet una bona programació per a uns alumnes de quart de primària. Jo les vaig orientar i aconsellar en alguns aspectes. Per exemple, vaig voler que incloguessin una sortida en la programació de la seva unitat didàctica. Ja sé que això representa que han de venir un dia sencer, però penso que és primordial que els estudiants de formació inicial s'adonin de la importància que tenen les sortides a l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural. La sortida va anar molt bé, com totes les activitats que han fet a l'aula. Han utilitzat sempre una metodologia molt interactiva i en el moment de dissenyar algunes activitats han tingut en compte que eren quatre a l'aula".

- ⇒ Anna M: "La programació de la unitat didàctica està molt ben pensada, es nota que l'han treballada a consciència. Han dissenyat activitats molt interessants i engrescadores per als alumnes de tercer. Han sabut aprofitar molt bé que eren quatre estudiants a l'aula i han preparat unes activitats molt motivadores".

Les valoracions de l'Hermínia i la Rosa M. també són positives.

- ⇒ Hermínia: "La programació ha estat correcta. Han fet una bona selecció de continguts i han treballat els conceptes bàsics i més importants del tema. La metodologia que han seguit també em sembla adequada. A més, els alumnes de sisè s'han sentit molt motivats per les activitats plantejades, especialment el dia del joc de simulació".

- ⇒ Rosa M: "Estic satisfeta dels objectius i dels continguts treballats a la unitat didàctica. El que més m'ha agradat han estat els materials que han preparat per als alumnes. La metodologia que han seguit em sembla adequada per a un curs de primer, ja que han buscat i utilitzat molts recursos: sortida, vídeos, llibres[...]".

La Teresa, la mestra del grup de la Vanessa, i en Josep són els mestres que han fet unes valoracions més crítiques.

⇒ Teresa: "En general, la programació està bé. Penso, però, que han treballat alguns continguts importants molt de passada. Han donat una visió massa simple del comerç. A més, els ha faltat rigor en la selecció dels continguts. Crec que no s'han preocupat massa dels continguts conceptuals. Potser han pensat que, com que eren uns alumnes de quart de primària, no calia aprofundir gaire en el tema. Segurament, abans de seleccionar els continguts de la unitat didàctica, elles haurien d'haver estudiat més el tema. Tant la metodologia utilitzada com les activitats plantejades eren adequades. Penso, en general, que s'han preocupat més de les activitats que dels continguts a treballar".

⇒ Josep: "Aquest curs no estic gens content de com ha anat l'experimentació. El disseny general de la unitat didàctica és acceptable, els objectius i continguts seleccionats són correctes, però els estudiants no han sabut concretar les activitats... Cal reconèixer que el tercer dia, després dels problemes de la segona sessió, van saber reaccionar i la sessió va anar molt millor. Van seguir una metodologia molt més interactiva i van dissenyar activitats més adients i interessants per a uns alumnes de quart de primària. Però, si comparo la programació d'aquest curs amb la de l'any passat hi ha una gran diferència. Els estudiants de formació inicial del curs passat van venir molt sovint a l'escola i es van preocupar molt més que els d'aquest curs per a la programació de la unitat didàctica. Els resultats van ser excel·lents, malauradament aquest any no puc dir el mateix".

b) L'exposició dels estudiants de formació inicial

Els comentaris dels mestres sobre l'exposició de les diferents unitats didàctiques concorden bastant amb els de la programació. En Josep ha estat una altra vegada el més crític de tots.

⇒ Josep: "L'exposició va ser en ocasions molt confusa i poc ordenada. Penso que els faltava més preparació i coordinació entre ells, a vegades no sabien qui havia d'explicar i ningú no deia res".

Les valoracions dels altres mestres són més positives i creuen que les exposicions dels estudiants van ser correctes.

⇒ Teresa: "L'exposició de la Vanessa i les altres noies del grup va ser molt clara i ordenada, van saber parlar als alumnes".

⇒ Anna M: "Portaven la feina molt ben preparada i estructurada. Quan havien d'explicar als alumnes de l'aula el que anaven a fer ho feien d'una manera ordenada i precisa".

c) La coordinació del grup d'estudiants de formació inicial

La major part dels mestres pensen que els grups d'estudiants estaven ben coordinats en la seva intervenció a les aules de primària i que durant l'experimentació de les unitats didàctiques no es van observar diferències entre el comportament dels coordinadors del grup, que havien fet el Pràcticum II a aquestes aules, i la resta dels seus companys de grup.

⇒ Anna M: "Jo vaig trobar un grup d'alumnes molt motivat, amb ganes de treballar i molt coordinats entre ells. Cada un sabia molt bé el que havia de fer al llarg de les diferents sessions. A més, la Lourdes, que ja coneixia l'alumnat de la classe, els havia comentat els diferents ritmes d'aprenentatge existents dins l'aula i per això havien previst una atenció individualitzada en alguns casos. Crec que la Lourdes ha fet molt bé el seu paper de coordinadora".

⇒ Assumpta: "La Jesika i les seves companyes estaven molt coordinades. Abans d'entrar a l'aula es posaven d'acord sobre la feina que havia de fer cada una d'elles. Totes quatre portaven les activitats molt ben preparades. La Jesika, que ja coneixia els alumnes de l'aula, era la coordinadora del grup

i patia molt durant les sessions, però tot va anar molt bé. Potser ella, en alguns moments de l'experimentació, va tenir un paper més protagonista que les seves companyes. Podríem dir que, a vegades, va actuar com la portaveu del grup. Però, en general, era un grup que anava sol, a la mínima que suggeria alguna cosa, l'endemà ja ho portaven fet. A més tot ha estat sempre molt ben presentat i ordenat".

En les entrevistes, la Rosa M. i l'Hermínia han explicat que en els grups de la Cristina i la Mireia hi havia una bona coordinació entre totes les components dels grups.

- ⇒ Rosa M: "Totes tres noies es coneixien molt bé perquè ja havien fet les pràctiques en aquesta escola. A classe es notava molta complicitat entre elles, portaven la feina ben preparada i sabien distribuir-se sense cap problema les diferents tasques dins l'aula. Potser en algun moment la Raquel ha tingut un paper més protagonista i semblava que controlava més la situació, però, en general, totes tres s'han anat repartint la feina de forma equilibrada".
- ⇒ Hermínia: "El grup de la Mireia és un grup ben coordinat que ha sabut distribuir-se la feina dins l'aula sense cap problema. Crec que el fet que són amigues i estan acostumades a fer treballs juntes ha ajudat que tot hagi anat molt bé. En el seu cas es pot dir que l'elaboració i l'experimentació de la unitat didàctica ha estat un vertader treball en equip".

En canvi, la Teresa i en Josep han observat alguns problemes de coordinació en els grups de la Vanessa i l'Alex.

- ⇒ Teresa: "Penso que l'actuació del grup ha estat diferent dins i fora de l'aula. En el moment de fer les tasques dins l'aula davant els alumnes crec que hi ha hagut una bona coordinació entre elles i s'han distribuït correctament les feines. Ara bé, fora de l'aula estic segura que la Vanessa ha estat molt més responsable que les seves companyes. Moltes vegades ella sola ha estat la

interlocutora del grup tant durant l'elaboració dels materials de la unitat didàctica com després".

- ⇒ Josep: "No hi ha hagut cap mena de coordinació entre ells, almenys en les dues primeres sessions. Tots anaven a tot, a vegades no sabien qui havia d'intervenir ni què havien de fer. El descontrol, en alguns moments, ha estat total i moltes vegades han quedat alumnes sense atendre malgrat que ells eren quatre i alguns no feien res. Crec que no s'han sabut situar dins l'aula. Els primers dies, l'Alex ha tingut més protagonisme que els seus companys, segurament perquè coneixia els alumnes de la classe i se sentia més responsable que els altres. L'últim dia va anar millor. Es va notar que s'havien preparat més la sessió, les activitats van ser més interessants i la coordinació entre ells va funcionar més bé".

d) La relació amb els alumnes de l'aula

Tots sis mestres han assenyalat a les entrevistes que, en general, tots els d'estudiants de formació inicial han tingut una bona relació amb l'alumnat de les aules. El grup de la Jesika ha estat, però, el que ha mostrat més interès per conèixer els alumnes abans d'iniciar l'experimentació de la unitat didàctica.

- ⇒ Assumpta: "Estic molt contenta de com ha anat aquest curs la relació entre els estudiants de formació inicial i els alumnes de la classe. Haig de destacar el gran interès que van mostrar la Cristina, l'Amparo i l'Anna per conèixer els alumnes de quart abans de començar la unitat didàctica. Primerament, van venir totes quatre un dia a l'escola; després van tornar-hi per fer l'avaluació inicial i més endavant van decidir acompanyar-me en algunes de les sortides previstes. En primer lloc, va venir l'Anna, després la Cristina i finalment havia de venir l'Amparo, però va sorgir un problema d'última hora i aquesta sortida no es va poder fer. Per tant, quan van venir a l'escola a experimentar la seva unitat didàctica tres d'elles ja coneixien força bé els nens i les nenes de l'aula. Això va facilitar molt la relació. Haig de dir, però, que encara que els alumnes

de la classe parlen molt bé de totes quatre noies, la Jesika és la Jesika i se l'estimen molt".

L'Anna M., la Rosa M., l'Hermínia i la Teresa també estan molt satisfetes de la relació que els futurs ensenyants han sabut mantenir amb els alumnes de les aules de primària. Aquests es van sentir molt motivats per les activitats programades pels estudiants de formació inicial i en tot moment hi ha hagut una bona entesa entre alumnes i futurs mestres.

El grup de l'Alex ha estat l'únic que va tenir alguns problemes amb l'alumnat de l'aula.

⇒ Josep: "Els va costar d'entrar a l'aula i relacionar-se amb els nens i les nenes de la classe. L'Alex ja els coneixia de pràctiques i per això ell es va sentir més còmode i va mantenir sempre una relació més fluïda amb l'alumnat. Crec que no van saber motivar els alumnes de la classe... A més, en cap moment no els vaig veure il·lusionats amb la feina que havien de fer. Potser l'últim dia la relació va millorar ja que van aconseguir engrescar el grup".

e) La relació entre els mestres tutors i els estudiants de formació inicial

La major part dels mestres han qualificat de molt bona la relació que han mantingut amb els estudiants durant l'elaboració i l'experimentació de les unitats didàctiques.

⇒ Assumpta: "He tingut una relació molt contínua i fluïda amb totes les noies del grup".

Dos mestres, però, la Teresa i en Josep, han diferenciat molt bé la relació que han tingut amb els alumnes coordinadors i amb la resta dels seus companys.

⇒ Teresa: "Durant l'elaboració de la unitat didàctica i fins i tot durant l'experimentació vaig parlar molt més amb la Vanessa que amb les altres noies del seu grup. Aquest any s'ha vist molt clar qui era la coordinadora del grup i la responsable del treball".

⇒ Josep: "L'Alex em coneixia per les pràctiques i, per tant, sabia que a mi m'agrada que m'ensenyin els materials amb antelació per poder-los revisar. Per això sempre ha intentat fer-ho. Durant l'elaboració de la unitat didàctica i també durant la seva experimentació l'he vist molt més responsable que els seus companys de grup. Quan les coses no anaven bé a l'aula, se'l notava preocupat, després de les sessions em preguntava com havia anat, què es podia fer per millorar".

En el moment de preguntar als mestres com havien anat les sessions conjuntes per elaborar les unitats didàctiques, els seus comentaris i les seves valoracions han estat força diferents. L'Hermínia, l'Anna M. i l'Assumpta són les mestres que s'han mostrat més satisfetes de la periodicitat i el contingut d'aquestes trobades. Totes tres han assenyalat que van seguir de prop tot el procés d'elaboració de les unitats didàctiques.

⇒ Anna M: "Van venir a l'escola per ensenyar-me els materials, em van demanar sempre la meua opinió i van acceptar els suggeriments que els vaig fer sobre algunes activitats... tot va anar molt bé".

⇒ Assumpta: "Les trobades han anat molt bé. Hem fet moltes reunions durant la preparació de la unitat didàctica. Potser he tingut més relació amb la Jesika que ha vingut més a l'escola per ensenyar-me alguns materials, però les altres tres noies han vingut com a mínim tres vegades a veure'm per acabar de concretar les activitats abans de començar l'experimentació de la unitat didàctica".

L'Hermínia ha estat, sens dubte, la mestra que ha seguit més de prop l'elaboració de la unitat didàctica ja que alguns dilluns al matí el grup de la Mireia, en lloc de venir a la facultat, va preferir anar a treballar a l'escola amb la mestra.

⇒ Hermínia: "Les alumnes de formació inicial han vingut alguns dilluns al matí a treballar a l'escola; per tant, he pogut seguir molt de prop el procés de preparació del treball. Quan he vist que estaven una mica perdudes, les he orientat i elles han escoltat sempre els meus suggeriments... Hem treballat de forma conjunta".

A les entrevistes, la Teresa, la Rosa M. i en Josep no s'han mostrat gaire satisfets del procés d'elaboració de la unitat didàctica i de la quantitat de sessions de tutoria fetes amb els estudiants.

- ⇒ Teresa: "És cert que hem fet algunes reunions per preparar la unitat, però poques. Vam comentar els continguts més importants del tema i jo els vaig suggerir alguns aspectes que volia que treballessin a l'aula amb els alumnes de quart. Fins aquí tot és correcte, però no vaig veure la totalitat de la programació de la unitat didàctica fins pocs dies abans de l'experimentació. Per tant, no hi ha hagut temps suficient per analitzar-la a fons i modificar gaires coses. A més, no van tenir temps per fer l'avaluació del tema i vam quedar que jo la passaria als alumnes de la classe. Després elles les vindrien a buscar i me les tornarien corregides abans de l'avaluació. Quan van venir a buscar les proves els vaig recordar les dades, però els dies van anar passant i no me les van tornar. Vaig haver d'avisar-les i crec que aquest fet mostra una falta de responsabilitat del grup, ja que, si no podien venir personalment, les podien enviar o almenys trucar-me. Únicament la Vanessa es va disculpar i se'n va adonar a l'instant de la gravetat de l'oblit. En canvi, les altres tres noies van comentar que tenien molta feina amb els exàmens i se n'havien oblidat".
- ⇒ Rosa M: "Van venir un parell de vegades a veure'm a l'escola per concretar els continguts a treballar i preparar la sortida a la granja. Però no em van ensenyar els materials acabats fins pocs dies abans de començar l'experimentació, quan pràcticament no quedava temps per canviar o modificar res. Estic satisfeta del resultat final, però no del procés de preparació".
- ⇒ Josep: "No he vist la programació totalment acabada fins pocs dies abans de començar l'experimentació. A més, moltes vegades ha vingut l'Alex tot sol per consultar alguns dubtes i lliurar-me els materials. Durant l'elaboració de la unitat didàctica he tingut poques trobades amb tots quatre estudiants. A més, en aquestes únicament es veia l'Alex que estava motivat i interessat en el treball".

- f) Valoració general de la unitat didàctica. Avaluació del grup i de cada un dels membres en particular

L'avaluació dels estudiants ha estat fàcil i ràpida quan l'elaboració i l'experimentació de la unitat didàctica ha anat bé. L'Anna M. i l'Hermínia han qualificat d'excel·lent totes dues unitats didàctiques i no han fet cap distinció entre els quatre membres del grup.

- ⇒ Anna M: "Tots quatre alumnes han treballat molt bé; per tant, per a mi tots ells es mereixen un excel·lent. La programació de la unitat didàctica és correcta, la metodologia seguida ha estat molt interactiva i han sabut engrescar molts els alumnes de l'aula amb activitats originals i motivadores. A més, els resultats de l'avaluació també han mostrat que els alumnes de tercer han après molt bé els continguts importants del tema".
- ⇒ Hermínia: "Han fet una bona programació i han sabut explicar de forma clara i ordenada els conceptes més importants del tema. Com a grup han funcionat molt bé, a fora i a dintre de l'aula. Per tant, jo no puc fer cap distinció entre totes quatre. Al meu parer, tant la Mireia, com la Remei, la Montse i la Meritxell es mereixen un excel·lent".

La valoració de l'Assumpta sobre l'elaboració i experimentació de la unitat didàctica també és molt positiva però en l'entrevista ha assenyalat algunes diferències entre les alumnes del grup.

- ⇒ Assumpta: "L'experimentació de la unitat didàctica ha anat molt bé. La programació mostra que han treballat molt. A més, el grup també ha funcionat; per tant, si les haig d'avaluar com a grup el resultat seria un molt bé. Si em demanes, però, que faci una avaluació alumna per alumna he de dir que he constatat algunes diferències entre elles. La Jesika ha estat molt responsable. La seva actitud al llarg de l'elaboració i experimentació de l'unitat didàctica ha estat excel·lent i com a coordinadora del grup ha funcionat molt bé. Coneixia el grup i ha sabut com treballar amb els nens i les nenes de l'aula i motivar-los. L'Anna, encara que no coneixia tan bé els

alumnes com la Jesika, ha aconseguit situar-se molt bé a la classe. A més, sap dominar qualsevol situació i se la veu molt segura i tranquil·la quan està davant el grup. En canvi, a la Cristina i a l'Amparo els ha costat més, se les veu menys segures. Ara bé, totes quatre han mostrat moltes ganes de treballar i participar. Sempre han tingut una actitud molt positiva davant les meves propostes i una bona predisposició".

La Rosa M. ha fet una valoració positiva de la unitat didàctica en general, però amb algunes matisacions.

⇒ Rosa M: "La programació ha estat correcta i m'ha agradat molt el dossier que han preparat per als alumnes, però m'han donat els materials totalment acabats pocs dies abans de començar l'experimentació. Si aquests haguessin estat malament no quedava gaire temps per fer canvis i modificacions. Aquesta manca de responsabilitat fa que jo no els pugui donar un excel·lent. Penso que el notable és la nota més adequada per totes tres ja que el grup ha funcionat bé i, per tant, no puc fer cap diferència entre la Gemma, la Raquel i la Cristina".

En la seva valoració la Teresa ha diferenciat molt bé el paper de la Vanessa, coordinadora del grup, i les seves tres companyes.

⇒ Teresa: "A priori, si mirem únicament la programació i l'experimentació de la unitat didàctica la meva valoració és positiva. Ara bé, si també tenim en compte tot el procés d'elaboració del treball i el tema de l'avaluació haig de fer una diferència entre la Vanessa i les altres tres noies del grup. La Vanessa sempre ha estat molt responsable, i crec que ha treballat més que les seves companyes. Això, per exemple, ho vaig poder comprovar quan van dividir la classe en quatre grups i cada una d'elles es va fer responsable d'un taller. El grup de la Vanessa va ser el que tenia els materials més ben fets; es va notar molt que s'havia preparat molt bé el seu taller. Per tot això en el moment de qualificar el grup jo faria, doncs, una distinció entre la Vanessa i la resta del grup".

En Josep s'ha expressat en termes molts semblants als de la Teresa.

⇒ Josep: "Aquest curs em costa molt fer una avaluació global com a grup. El curs passat, en canvi, vaig ser incapaç de fer una avaluació individual de cada un dels estudiants de formació inicial del grup. Tot va anar molt bé i hi havia una gran cohesió entre ells. Aquest, però, no ha estat el cas d'aquest any i, per tant, crec que haig de fer una distinció entre l'Alex i els seus companys. L'Alex s'ha mostrat responsable, ha vingut sovint a l'escola, s'ha preocupat quan les coses anaven malament, ha assumit els errors i ha fet una bona reflexió sobre els problemes que han tingut al llarg de l'experimentació de la unitat didàctica. Dubto que els altres estudiants hagin fet el mateix. Crec que no s'han involucrat gaire en l'experimentació. L'han feta perquè tocava, però no se'ls ha vist, com altres anys, il·lusionats per venir a l'escola, per treballar amb els alumnes de l'aula. Si haig de fer una valoració global de la unitat didàctica diria que ha estat molt fluixa, els materials poc preparats".

Un dels elements que també han utilitzat els mestres per avaluar positivament l'experimentació de les unitats didàctiques són els resultats de les proves d'avaluació que van passar els futurs ensenyants als alumnes de l'aula. Els mestres estan satisfets dels resultats obtinguts ja que han mostrat que, en general, l'alumnat de primària ha fet un bon aprenentatge dels nous continguts.

g) Valoració general de l'experiència de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica. Aspectes que cal millorar

La valoració dels mestres que han participat en aquesta experiència de Ciències Socials i la seva Didàctica ha estat positiva. L'Anna M., l'Assumpta, l'Hermínia i la Teresa fa molts cursos, algunes des dels seus inicis, que col·laboren amb les professores de Ciències Socials i la seva Didàctica en l'elaboració i l'experimentació d'una unitat didàctica a les escoles. Per tant, en el moment de fer la valoració no s'han centrat únicament en l'experiència concreta d'aquest curs, com ha estat per exemple el cas de la Rosa M, que és la primera vegada que hi ha intervingut, sinó que han fet una valoració més general del model.

- ⇒ Teresa: "El plantejament de l'experiència em sembla bé. Penso que és interessant per als estudiants de formació inicial aquests contactes amb els mestres de les escoles. A mi, com a mestra, m'agrada tenir temps suficient per discutir amb els estudiants les activitats que faran, i orientar-los. A vegades, per exemple, proposen algunes activitats orals molt interessants, però no se'ls acut cap manera de recollir la informació. No costa res fer un resum a la pissarra perquè els alumnes el puguin copiar en un paper i, per tant, si han d'estudiar el tema tenen la informació. Als futurs mestres els falta experiència i es aquí on crec que el nostre paper com a mestres és important".

- ⇒ Hermínia: "És important que els mestres participem en la formació inicial. Crec que també forma part de la nostra feina. Penso que com més relació hi hagi entre l'escola i la universitat més beneficis serà per a la formació dels futurs mestres; per tant, valoro molt positivament aquesta experiència de ciències socials".

Malgrat els problemes que ha tingut aquest curs, en Josep també ha avaluat de forma positiva aquesta col·laboració amb l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica.

- ⇒ Josep: "Penso que és una experiència molt interessant per als alumnes de formació inicial, ja que els permet tenir més contactes amb el món escolar i poder portar a la pràctica la teoria apresada a la universitat".

- ⇒ La valoració de la Rosa M. és igualment positiva encara que, com ella mateixa afirma: "És el primer any que participo en aquesta experiència. M'ha semblat molt interessant ja que permet als alumnes de formació inicial fer més pràctiques a les escoles. A mi una de les coses que més m'ha sorprès és que la professora de la facultat vingui també un dia a l'aula per observar una pràctica. Jo havia tingut molts alumnes de pràctiques, però mai cap tutor de la universitat havia vingut a l'aula".

L'Anna M. també ha fet referència als contactes freqüents que hi ha entre els mestres i la professora de didàctica.

⇒ Anna M: "Trobo molt positiva aquesta experiència de ciències socials. A mi em dóna molta tranquil·litat les coordinacions que establím amb la professora de didàctica per fer un seguiment conjunt del grup d'estudiants de formació inicial en el procés d'elaboració i experimentació de la unitat didàctica. També em dóna confiança el fet que si sorgeix cap mena de problema sé que puc comptar amb l'ajuda de la professora. Crec que si l'experiència funciona bé és perquè existeix una bona coordinació entre nosaltres".

Una de les valoracions més positives de l'experiència és, sens dubte, la de l'Assumpta.

⇒ Assumpta: "A mi personalment aquesta experiència em va bé perquè sempre aprenc coses noves amb els alumnes de formació inicial. A més, jo acostumo a demanar una còpia de les unitats didàctiques que fan i les guardo. Crec que són experiències que enriqueixen l'escola ja que queden a la biblioteca i poden servir també per a altres cursos. Si, per exemple, un mestre vol fer un treball sobre les rieres o sobre les religions ja tenim una unitat didàctica que pot servir com un primer referent. Penso que els estudiants de formació inicial no vénen a fer un treball per obligació sinó que crec que és un enriquiment per a ambdues parts".

En el moment de preguntar als mestres si aquesta experiència representava molta feina per a ells, tots han estat d'acord a dir que un bon seguiment de l'elaboració de la unitat didàctica i una bona avaluació de la seva experimentació representava una quantitat important de feina suplementària. També han assenyalat, però, que la feien de gust perquè pensaven que era important per als estudiants de formació inicial. Tots els mestres entrevistats creuen que ells han de tenir un paper important en la formació inicial de mestres per tant totes aquestes tutories, com ha dit l'Hermínia *formen part de la meva feina*.

⇒ Assumpta: "Aquesta experiència representa molta feina. Penso que també dependrà de la implicació del mestre. Jo per exemple penso que és important i per tant m'hi implico molt i això evidentment representa feina: buscar estones lliures per fer trobades amb els estudiants, preparar amb ells materials, ajudar-los... Ara bé, penso que aquesta dedicació entra dintre la

meva feina. Algunes vegades quan estic atabalada al mig de la preparació de la unitat didàctica i veig altres mestres que no fan l'experiència, podria pensar quina sort que tenen, però no ho dic mai perquè sé que jo m'he buscat aquesta feina perquè m'agrada".

En les entrevistes els mestres no han fet gaires propostes per millorar l'experiència. Gairebé tots ells han assenyalat que voldrien que els estudiants els lliuressin la programació de la unitat didàctica amb més antelació per tenir temps suficient per poder-la analitzar i modificar si fos necessari. Alguns d'ells s'han queixat que aquest curs no han vist la programació definitiva fins pocs dies abans de començar l'experimentació.

⇒ Assumpta: "Aniria bé que donessin la programació amb molta antelació per poder revisar i millorar els materials, per exemple, un mes abans".

L'Anna M. i en Josep s'han referit als horaris de l'experimentació.

⇒ Anna M: "No sé exactament com però sí que crec que podríem millorar els horaris, no m'acaba d'agradar la programació de dilluns a dilluns".

3.3. Conclusions de les entrevistes

La major part del mestres s'han mostrat satisfets de l'experiència d'aquest curs, malgrat la feina que els ha comportat. Per a ells, però, aquest treball amb els futurs ensenyants forma part de la seva feina.

⇒ Assumpta: "Jo crec que aquesta dedicació entra dintre la meva feina".

⇒ Hermínia: "Les hores que dedico als alumnes de formació inicial formen part de la meva feina".

És evident que sense aquesta predisposició dels mestres a participar en l'elaboració, experimentació i avaluació de les unitats didàctiques aquesta

experiència de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica no podria tirar endavant.

Els aspectes més valorats pels mestres, de l'elaboració i experimentació de les unitats didàctiques, han estat:

- La programació de les unitats didàctiques.

La major part dels mestres han avaluat positivament la programació de les diferents unitats didàctiques. Un dels aspectes que més han valorat ha estat, sens dubte, la utilització d'una metodologia interactiva que ha comportat l'ús d'un gran nombre d'estratègies i recursos didàctics i el disseny d'activitats originals i engrescadores per als alumnes de les seves aules.

- Les reunions periòdiques amb els estudiants de formació inicial per elaborar les unitats didàctiques.

Els mestres i, en especial, l'Assumpta, l'Anna M. i l'Hermínia, han valorat molt positivament les sessions de tutoria que han tingut amb els grups d'estudiants per anar preparant conjuntament les unitats didàctiques.

- La bona relació que han tingut amb els futurs ensenyants.

Tots els mestres, menys en Josep, han destacat la il·lusió i les ganes de treballar que han vist en els estudiants. Segons ells, sempre han estat disposats a col·laborar, a aprendre i a seguir tots els suggeriments que els anaven fent tant en el moment de l'elaboració com de l'experimentació.

- El paper important dels alumnes coordinadors de grup.

Els mestres han destacat la tasca feta pels alumnes coordinadors de grup. Aquests han proporcionat molta informació de l'aula als altres membres del grup. A més tots ells, sense cap excepció, s'han sentit molt responsables i s'han preocupat en tot moment de crear una bona relació entre els mestres,

els alumnes de primària i els seus companys de grup que no coneixien ni l'escola ni l'aula ni el mestre.

- La bona relació que els estudiants de formació inicial han sabut establir amb els alumnes de primària.

La utilització d'una metodologia interactiva ha comportat que des de la primera sessió els alumnes de primària participessin amb ganes i il·lusió en totes les activitats proposades pels futurs ensenyants. Aquesta motivació també ha fet que, en general, els estudiants no tinguessin problemes en el control de l'aula.

- La bona coordinació existent amb la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica.

Tots sis mestres també han destacat la importància de la coordinació existent durant tot el procés d'elaboració i experimentació de la unitat didàctica amb la professora de la universitat.

Les poques **queixes** dels mestres s'han centrat en dos punts:

- La presentació de materials.

La Rosa M., en Josep i la Teresa s'han queixat que els estudiants els van presentar la programació totalment acabada poc dies abans de l'experimentació de la unitat didàctica.

- El funcionament dels grups de treball.

Dos mestres han detectat problemes de coordinació en els grups d'estudiants. En aquests dos casos els alumnes coordinadors han assumit molta més responsabilitat que la resta dels seus companys.

En el moment de fer **propostes** per millorar el funcionament d'aquesta experiència de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica els mestres únicament han fet referència a dos aspectes:

- Més exigència en la presentació dels materials.

Els mestres pensen que els grups d'estudiants haurien de presentar la programació de la unitat didàctica amb més antelació. Tant els mestres tutors com jo mateixa acostumem a fitxar un termini per a la presentació dels materials, però moltes vegades hi ha una certa permissibilitat d'ambdues parts. Per això, els mestres han demanat que hi hagi més exigència a l'hora de lliurar els materials.

- Problemes d'horaris.

Alguns mestres han comentat que no els agrada gaire que els estudiants facin l'experimentació de dilluns a dilluns. No han fet propostes concretes, però sí que han assenyalat que es podrien buscar millores en aquest sentit.

Avaluació UD	Anna M.	Assumpta	Hermínia	Josep	Rosa M.	Teresa
Programació	<ul style="list-style-type: none"> - Excel·lent. - Punts positius: - Activitats. - Metodologia. - Motivació dels alumnes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Excel·lent. - Punts positius: - Activitats. - Metodologia. - Il·lusió, ganes de treballar i d'aprendre. - Capacitat per motivar l'alumnat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Correcta. - Bona selecció de continguts i objectius - Activitats adequades 	<ul style="list-style-type: none"> - Problemes en les dues primeres sessions. - Tercera molt millor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Correcta. - Dossier excel·lent per als alumnes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Correcta. - Problemes en la selecció i explicació d'alguns continguts conceptuals. - Metodologia interessant.
Coordinació entre els estudiants	<ul style="list-style-type: none"> - Excel·lent, dins i fora de l'aula. - Bona feina de la coordinadora del grup. 	<ul style="list-style-type: none"> - Excel·lent, dins i fora de l'aula. - Bona feina de la coordinadora del grup. 	<ul style="list-style-type: none"> - Excel·lent, dins i fora de l'aula. - Treball cooperatiu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Problemes de coordinació. - L'Alex ha tingut massa protagonisme 	<ul style="list-style-type: none"> - Bona. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dintre l'aula hi ha hagut una bona coordinació. - La coordinadora del grup ha actuat d'interlocutora amb la mestra.
Relació entre els mestres i els estudiants	<ul style="list-style-type: none"> - Molt bona. - Interès per fer les reunions. - Sensible als suggeriments i les opinions de la mestra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Excel·lent. - Treball conjunt en la preparació de la UD. - Grup molt treballador, dinàmic i responsable. 	<ul style="list-style-type: none"> - Excel·lent. - Molt interès per fer una bona UD. - Grup treballador i responsable. 	<ul style="list-style-type: none"> - Molt bona amb l'Alex, però molt més superficial amb els altres alumnes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Correcta. - Han anat poc a l'escola a parlar amb la mestra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Excel·lent amb la Vanessa, però més superficial amb les altres noies.
Relació amb els alumnes de l'aula	<ul style="list-style-type: none"> - Excel·lent. - Han motivat molt els alumnes de l'aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Excel·lent. - Gran interès per conèixer l'alumnat. - Han acompanyat la mestra en diferents sortides. 	<ul style="list-style-type: none"> - Excel·lent. - Els alumnes han participat molt en totes les activitats proposades. 	<ul style="list-style-type: none"> - No han sabut connectar gaire amb els alumnes. - La tercera sessió va anar més bé i van aconseguir motivar els alumnes 	<ul style="list-style-type: none"> - Bona. - Als alumnes els han agradat les activitats que els han proposat i han treballat molt bé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Excel·lent amb la Vanessa i bona amb les altres noies. - Han aconseguit motivar l'alumnat, que ha participat en totes les activitats.

Valoració	<ul style="list-style-type: none"> - Molt positiva. - Han fet activitats que una mestra sola no hagués pogut fer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Molt positiva. - Grup responsable i molt treballador. 	<ul style="list-style-type: none"> - Positiva. - Grup molt responsable, cohesionat i treballador. 	<ul style="list-style-type: none"> - No gaire positiva. - Grup poc motivat i desganat. - Poques reunions de tutoria. - L'Alex ha estat l'únic que realment s'ha preocupat de la programació de la UD. 	<ul style="list-style-type: none"> - Els resultats finals han estat positius, però hi ha hagut poc treball conjunt entre la mestra i les estudiants de formació inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> - La valoració general és positiva, encara que hi ha diferències entre la Vanessa i les altres noies. La Vanessa ha estat molt més responsable que les altres. - Problemes en l'avaluació dels alumnes de l'aula.
Valoració de l'experiència de CS	<ul style="list-style-type: none"> - Molt positiva per als futurs mestres. - Permet relacionar la teoria i la pràctica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Molt positiva i enriquidora tant per als estudiants de formació inicial com per a la mestra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Positiva per als futurs mestres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Positiva per als futurs mestres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Positiva per als futurs mestres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Molt positiva per als futurs mestres.
- Punts positius	<ul style="list-style-type: none"> - La coordinació i relació amb la professora de la facultat. - La continuïtat de la professora de la facultat. 	<ul style="list-style-type: none"> - La coordinació i relació amb la professora de la facultat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Permet anar a l'escola i posar en pràctica la teoria treballada a la facultat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Permet anar a l'escola i posar en pràctica la teoria treballada a la facultat. 	<ul style="list-style-type: none"> - La coordinació i relació amb la professora de la facultat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Permet anar a l'escola i posar en pràctica la teoria treballada a la facultat.
- Punts que cal millorar	<ul style="list-style-type: none"> - Els horaris de l'experimentació (un dia a la setmana). 	<ul style="list-style-type: none"> - Avançar les dades de lliurament dels materials de la UD. 		<ul style="list-style-type: none"> - Els horaris de l'experimentació (un dia a la setmana). 	<ul style="list-style-type: none"> - Avançar les dades de lliurament dels materials de la UD. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avançar les dades de lliurament dels materials de la UD.

4. Comparació entre les reflexions i les avaluacions dels mestres i els comentaris dels estudiants de formació inicial

Els estudiants i els mestres de les escoles han avaluat molt positivament l'experiència de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica. Els aspectes més valorats pels mestres en exercici i pels futurs ensenyants han estat els següents:

- La possibilitat d'anar a l'escola i treballar conjuntament els mestres en exercici i els futurs ensenyants.

Tant els mestres de les escoles com els estudiants han valorat molt positivament l'oportunitat que se'ls ofereix de treballar conjuntament en un projecte en comú: la preparació d'una unitat didàctica de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural.

- La possibilitat de relacionar la teoria treballada a la facultat amb una pràctica concreta.

Els mestres i els futurs ensenyants han avaluat molt favorablement aquesta experiència perquè ofereix la possibilitat de relacionar la teoria apresada a la universitat i la pràctica educativa. Tant els uns com els altres pensen que aquesta relació entre escola i universitat és fonamental per a una bona formació inicial del professorat.

- La bona entesa i coordinació que hi ha hagut entre els mestres i els estudiants de formació inicial.

En general, s'ha establert una bona coordinació i una relació cordial entre els mestres de les escoles i els alumnes de la facultat. La bona entesa

existent entre uns i altres ha beneficiat els resultats de l'experiència i ha permès superar alguns imprevistos d'última hora.

- Les reunions periòdiques entre mestres i futurs ensenyants per preparar i dissenyar la programació de les unitats didàctiques.

A les entrevistes tant els mestres com els estudiants han destacat el gran esforç que ha representat per a tots ells buscar hores lliures per poder fer les reunions necessàries a fi de preparar correctament els materials de les unitats didàctiques. Alguns grups d'alumnes, com els de la Jesika i la Mireia han treballat molt conjuntament amb les mestres i, com ha assenyalat l'Assumpta, la mestra del grup de la Jesika: "Aquest treball ha representat un enriquiment per a ambdues parts".

- La gran participació dels alumnes de primària en les activitats preparades pels estudiants de formació inicial.

El plantejament d'algunes activitats ha resultat molt engrescador i motivador pels alumnes de les escoles. Aquests alumnes no solament han gaudit en la realització d'alguns tallers o en la participació de diferents jocs sinó que han fet un aprenentatge significatiu, tal com han demostrat els resultats de les avaluacions.

- La il·lusió, les ganes de treballar i la responsabilitat que han mostrat els estudiants de formació inicial.

La majoria dels futurs ensenyants es va mostrar molt il·lusionada amb la possibilitat d'anar a l'escola i poder aplicar i contextualitzar en una aula de primària gran part dels continguts teòrics treballats a la facultat. La il·lusió va anar sempre acompanyada de la responsabilitat i per això es van poder superar tots els imprevistos que van sorgir al llarg del curs.

- La responsabilitat dels mestres de les escoles.

Tots els estudiants han destacat la bona acollida que van tenir a les escoles per part dels mestres tutors, els quals sempre que va ser possible, van ajudar i col·laborar amb els futurs ensenyants.

Si es comparen les informacions procedents dels mestres amb les dels estudiants de formació inicial podem trobar alguns punts en què hi ha una certa discrepància:

- El funcionament d'alguns grups d'estudiants de formació inicial.

Els comentaris de l'Anna M, l'Assumpta, l'Hermínia i la Rosa M. sobre la coordinació dels alumnes concorden perfectament amb les autoavaluacions d'aquests grups. En canvi, no passa el mateix amb les valoracions de la Teresa i en Josep sobre els estudiants que han treballat amb ells en la preparació i experimentació de la unitat didàctica.

En el moment de l'autoavaluació l'Alex, que ha estat l'alumne més treballador i responsable del grup, també ha estat el més crític de tots i les seves valoracions són semblants a les del mestre. Per contra, els seus companys tenen una visió molt més positiva de la seva intervenció a l'aula.

També hi ha algunes diferències entre les opinions de la Teresa i les del grup d'estudiants. A l'entrevista totes quatre noies van afirmar que hi havia hagut una bona coordinació entre elles durant el curs. En canvi, la Teresa, després d'haver anat observant el comportament del grup durant l'elaboració i experimentació de la unitat didàctica, pensa que la Vanessa ha treballat molt més que les seves companyes i ha tingut un paper molt més protagonista, especialment abans i després de l'experimentació de la unitat didàctica.

- El nombre de reunions entre mestres i estudiants.

Els estudiants estan satisfets, en general, del nombre de reunions que han fet amb els mestres de les escoles durant l'elaboració de la unitat didàctica. En canvi, dos mestres, en Josep i la Rosa M, s'han queixat de les poques reunions que han tingut amb els dos grups d'alumnes de formació inicial. Els grups de l'Alex i la Cristina no són conscients d'aquesta manca de trobades.

- La presentació dels materials de la unitat didàctica.

A les entrevistes, tres mestres, en Josep, la Rosa M. i la Teresa, van comentar que els estudiants de formació inicial els havien presentat els materials acabats de tota la programació pocs dies abans de començar l'experimentació. Per tant, aquests mestres no van tenir temps suficient per fer modificacions o suggerir alguns canvis. Els tres grups d'alumnes no són gens conscients del problema i en cap moment de l'autoavaluació no han mencionat aquest tema.

En el moment de demanar als mestres i als estudiants de la facultat quins aspectes es podrien **millorar** de l'experiència de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica només han coincidit en un punt:

- Els horaris i dies de l'experimentació.

Molts estudiants han comentat que potser caldria canviar el plantejament actual d'anar un únic dia de la setmana a l'escola. Tant els grups que han fet l'experimentació més seguida com els que han anat solament un dia a la setmana, creuen que fóra més adient plantejar dues sessions per setmana. Alguns mestres, com l'Anna M. i en Josep, també han fet referència als dies de l'experimentació.

Les altres demandes comentades pels estudiants estan relacionades amb problemes que tenen el seu origen a la facultat, des de les dificultats dels grups per trobar-se fins a la gran quantitat de treballs de grup que han de fer paral·lelament a l'elaboració de la unitat didàctica.

Alguns alumnes també han assenyalat que van tenir poques reunions de tutoria amb la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica. És interessant constatar que la majoria d'aquests alumnes són els que van anar menys vegades a l'escola a parlar amb els mestres. D'una banda, es queixen de la poca dedicació que els vaig dedicar i, de l'altra, els seus mestres tutors estan disgustats amb ells per les poques trobades que van tenir durant l'elaboració de la unitat didàctica.

5. Conclusions del capítol

Les conclusions d'aquest capítol, que és sens dubte un dels més llargs i importants de la present investigació, han sorgit després d'analitzar, comparar i contrastar totes les informacions procedents dels dossiers escrits de les unitats didàctiques, de les entrevistes amb els estudiants, de les entrevistes amb els mestres de les aules i de les meves pròpies observacions com a professora de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica.

Els dossiers escrits m'han servit bàsicament per comprovar fins a quin punt els estudiants han aplicat i contextualitzat els continguts teòrics treballats a la facultat a les assignatures Psicologia Evolutiva i de l'Educació i de Ciències Socials i la seva Didàctica i les estratègies i recursos didàctics que van observar en la seva estada al Camp d'Aprenentatge de Tarragona.

Únicament a partir d'aquests treballs no hagués pogut conèixer, però, com aquests estudiants havien viscut tot el procés d'elaboració de la unitat didàctica i com havia anat la seva relació amb els mestres i els alumnes de primària. Per tant, les aportacions de les informacions procedents de les entrevistes han estat fonamentals, juntament amb les meves observacions, per completar la visió del desenvolupament de les unitats didàctiques.

Les entrevistes han aportat informacions més informals i espontànies que els dossiers escrits, que han seguit un guió i unes premisses que jo mateixa vaig donar. En alguns temes, com en la valoració general de l'experiència o en la seva relació amb els mestres i els alumnes de les aules, no hi ha diferències entre el que han escrit i el que han dit a les entrevistes. En canvi, en altres temes més de fons, com en la selecció del model curricular, he observat diferències entre el que han escrit i el que han comentat durant les entrevistes.

A continuació he pogut contrastar totes aquestes dades, provinents dels estudiants i de mi mateixa com a professora, amb les informacions procedents de les entrevistes dels mestres. Això ha fet possible fer una triangulació de subjectes i de tècniques que permet donar més autenticitat a les conclusions d'aquest capítol.

Una de les conclusions més evidents és, sens dubte, la valoració tan positiva que han fet els mestres de les escoles i els estudiants del plantejament de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica. També han assenyalat alguns punts del model que es poden millorar, encara que les seves propostes són difícils de portar a terme perquè moltes depenen de factors que no intervenen directament en el plantejament de l'assignatura. Amb els actuals plans d'estudi canviar els dies de l'experimentació i poder fer les sessions més seguides seria realment molt difícil. Únicament l'arribada d'un nou pla d'estudis per a la formació inicial del professorat permetria replantejar el canvi d'horaris i el model de l'assignatura.

En aquest apartat dedicat a les conclusions he seleccionat solament les informacions més directament relacionades amb els objectius de la investigació i per això em centraré en tres punts:

- La tendència al canvi conceptual dels estudiants.
- La relació entre la teoria i la pràctica.
- El paper dels mestres.

5.1. La tendència al canvi conceptual dels estudiants de formació inicial

En aquest aspecte he pogut constatar algunes diferències entre les informacions procedents dels dossiers escrits i de les entrevistes.

a) Treballs escrits

En els treballs lliurats, tots els grups han fet referència als models curriculars ja que en el guió de l'elaboració de la unitat didàctica hi havia un apartat dedicat a aquest tema. Per tant, tots sis grups d'estudiants, que obligatòriament havien de seguir el guió, s'han vist forçats a triar un model curricular. Les grans diferències es troben en el moment de justificar el perquè de la seva elecció.

Tots els grups, exceptuant-ne el de la Cristina, han triat el model curricular crític. La Cristina i les seves companyes, que han preparat una unitat didàctica per a un grup de primer de primària, han assenyalat en el seu treball que, si bé creuen que el model crític és el millor per a l'ensenyament de les ciències socials, pensen que per al cicle inicial segurament és més adequat el model actiu.

Però, i els altres grups? Han fet realment un canvi conceptual? o han seleccionat el model crític perquè sabien que era el que jo defensava com a professora de Ciències Socials i la seva Didàctica? A les entrevistes fetes durant l'elaboració de les unitats didàctiques, dos grups, els de l'Alex i la Vanessa, tenien molt clara la importància de la selecció d'un model curricular per programar la unitat didàctica. Les justificacions i les programacions d'aquests dos grups mostren perfectament que han estat conseqüents en els seus propòsits. És important recordar que en aquests mateixos grups els mestres de les escoles han destacat el protagonisme de tots dos alumnes coordinadors. Per tant, si bé el canvi conceptual de l'Alex i la Vanessa és evident, no ho és tant el dels altres membres del grup.

El grup de la Jesika també ha justificat l'elecció del model curricular crític i la majoria dels objectius i continguts de la seva unitat didàctica corresponen a aquest model curricular. El grup de la Mireia ha optat pel model crític, però la seva justificació és superficial. Per contra, molts dels objectius i continguts de la seva programació es poden incloure perfectament dins aquest model.

En el treball escrit el grup de la Lourdes s'ha decantat també pel model curricular crític i, igual que el grup de la Mireia, ha justificat molt superficialment la seva opció. Però, al contrari de l'altre grup, molts dels objectius i continguts de la seva unitat didàctica es poden relacionar més amb el model actiu que amb el crític.

b) Entrevistes

Les entrevistes han estat més obertes i flexibles i, per tant, els alumnes no s'han vist obligats a seguir unes pautes com en els dossiers escrits. El guió de les entrevistes només era orientatiu i únicament el tenia jo; en conseqüència, els estudiants han pogut parlar més lliurement sobre l'elaboració i l'experimentació de les unitats didàctiques.

En el moment de comentar la programació o la selecció dels continguts a treballar, solament tres grups, els de l'Alex, la Jesika i la Vanessa, han assenyalat la importància del model curricular. Tots tres grups, i en especial els alumnes coordinadors, han justificat l'elecció del model curricular crític i la programació de la unitat a partir d'aquest model.

Els altres tres grups no han fet menció a les entrevistes a la importància del model curricular per iniciativa pròpia. Per exemple, una de les preocupacions més comentades pel grup de la Lourdes ha estat la metodologia a seguir en la seva pràctica i la majoria de les seves reflexions s'acosten més al model curricular actiu que al crític.

A partir, doncs, de la comparació entre els treballs lliurats i les entrevistes, puc constatar que els grups de la Jesika, l'Alex i la Vanessa, i especialment els alumnes coordinadors, són conscients de la importància de les finalitats que ha de tenir l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials dintre el model crític. En aquests casos és possible parlar de canvi conceptual; en canvi, és molt més difícil de constatar en els altres tres grups.

En els documents escrits aquests grups han fet una breu referència al model curricular perquè era un apartat del treball, però el tema no ha sorgit a les entrevistes. Entre els tres grups, però, es poden establir diferències. El grup de la Mireia no ha comentat a l'entrevista el tema del model curricular, la seva programació es pot incloure dintre el model crític. Moltes de les preocupacions i reflexions exposades a l'entrevista pel grup de la Lourdes responen a qüestions relacionades amb el model actiu. El grup de la Cristina ha estat el que menys s'ha interessat per aquest tema, tant pel que fa al dossier escrit de la unitat didàctica com a l'entrevista.

5.2. La relació entre la teoria i la pràctica

Tots sis grups d'alumnes han valorat molt positivament tant als treballs escrits com a les entrevistes la possibilitat que han tingut a través de la preparació i experimentació d'una unitat didàctica de poder relacionar la teoria apresada a la universitat amb la pràctica educativa a l'aula.

Les unitats didàctiques m'han servit per poder comprovar com els alumnes han aplicat i contextualitzat els continguts teòrics treballats a les assignatures Ciències Socials i la seva Didàctica i de Psicologia Evolutiva i de l'Educació i les estratègies i recursos didàctics observats i experimentats al Camp d'Aprenentatge de Tarragona. A les entrevistes, els mateixos estudiants m'han comentat els temes que més els han interessat i ajudat en l'elaboració de la unitat didàctica. A partir, doncs, de totes aquestes informacions, he pogut constatar quins han estat els continguts teòrics més presents a l'hora de programar les diferents unitats didàctiques.

➤ Ciències Socials i la seva Didàctica

En l'elaboració de la unitat didàctica els sis grups d'estudiants han aplicat i contextualitzat la majoria dels continguts teòrics treballats durant el curs. En el dossier escrit els alumnes s'han vist obligats a seguir el guió i, per tant, hi han inclòs gairebé tots els continguts treballats. En canvi, en les entrevistes han quedat molt clars els temes que realment els han interessat i motivat.

- Tema 1¹

La valoració d'aquest tema, dedicat en gran part als models curriculars, ha estat molt desigual entre els diferents grups d'estudiants. Per als grups de l'Alex, la Jesika i la Vanessa, l'elecció del model curricular ha resultat

¹ Els continguts dels diferents temes es troben a l'annex: 566.

fonamental per programar la unitat didàctica; en canvi, els altres grups l'han inclòs en el dossier escrit, però no l'han mencionat a les entrevistes.

- Tema 2

Aquest ha estat, sens dubte, un dels temes més valorats per tots els estudiants. Una de les preocupacions constants dels diferents grups d'alumnes durant tot el curs ha estat la metodologia a seguir en la seva unitat didàctica. Tant a les entrevistes fetes durant l'elaboració del treball com en aquestes últimes la majoria dels futurs ensenyants han expressat la voluntat d'utilitzar una metodologia interactiva, en la qual els alumnes de les aules fossin els vertaders protagonistes del seu aprenentatge. Els futurs ensenyants volien utilitzar una metodologia molt diferent de la que la majoria d'ells va seguir durant el seu aprenentatge de les ciències socials.

Per tant, tots sis grups d'estudiants han plantejat una metodologia interactiva i la majoria ha plantejat treballs en grup. Han utilitzat, a més, una gran quantitat d'estratègies i recursos didàctics: contes, jocs, imatges... Amb tot això han aconseguit motivar molt els alumnes de primària, que han participat activament en totes les activitats que els han proposat.

- Tema 3

En el guió de les unitats didàctiques donat als estudiants hi havia un apartat dedicat a les escales espacials i temporals. En conseqüència, tots sis grups han comentat, ni que sigui breument, aquests temes en els treballs escrits.

Els grups de l'Alex i la Jesika són els que han treballat més en els dossiers escrits el tema de l'escales i també els que han destacat més aquests

temes durant les entrevistes. El grup de l'Alex s'ha interessat per les escales espacials (local i mundial) i temporals (passat, present i futur); en canvi, el grup de la Jesika s'ha centrat més en les escales espacials (mundial, estatal i local).

També la resta dels grups, i en especial els de la Mireia i la Vanessa, s'han mostrat interessats per aquests temes i els han introduït en la programació de les seves unitats didàctiques. El grup de la Mireia ha treballat més el tema de les escales espacials, però també ha introduït breument les escales temporals, mentre que el grup de la Vanessa únicament ha plantejat les escales temporals.

- Tema 5

Aquest tema, directament relacionat amb l'elaboració de la unitat didàctica, ha estat sens dubte un dels temes més ben valorats de l'assignatura. Els aspectes que els estudiants han destacat més han estat els criteris a seguir en la selecció dels continguts i els valors de les ciències socials en l'ensenyament obligatori.

Altres punts que, per motius de calendari, es van treballar més superficialment, com els criteris d'avaluació o els conceptes clau de ciències socials, els estudiants només els han inclòs en els dossiers escrits, però no els han mencionat a les entrevistes.

- Psicologia Evolutiva i de l'Educació

La majoria dels futurs ensenyants són conscients que en el moment d'elaborar i experimentar la unitat didàctica han aplicat i contextualitzat molts continguts teòrics treballats durant els dos cursos a la Facultat de Ciències de l'Educació.

Als dossiers escrits i a l'entrevistes fetes en el moment de preparar la unitat didàctica ha quedat evidenciada l'aplicació i contextualització de diferents continguts treballats a l'assignatura Psicologia Evolutiva i de l'Educació des del plantejament de les proves efectuades per a l'avaluació inicial dels alumnes de primària fins als criteris de la programació de la unitat didàctica que han seguit les pautes constructivistes.

- Estratègies i recursos didàctics que recorden els del Camp d'Aprenentatge de Tarragona

A les entrevistes fetes durant la programació de les unitats didàctiques i en aquestes últimes la major part dels estudiants té encara molt presents les estratègies i els recursos didàctics que van poder observar i experimentar a Tarragona.

Els grups de la Jesika, la Lourdes i la Vanessa han introduït en les seves programacions diferents activitats que recorden les del Camp d'Aprenentatge. Per exemple, els tallers que han dissenyat els grups de la Jesika i la Lourdes són molt manipuladors (treballs amb fang, tessell·les, fusta...) i els seus objectius es poden relacionar més amb el model actiu que el crític. El mateix es pot dir del grup de la Vanessa, que ha optat per una dramatització.

5.3. El paper dels mestres en l'experiència de Ciències Socials i la seva Didàctica

Tots els futurs ensenyants han destacat, especialment durant les entrevistes i d'una forma gairebé sempre espontània, que l'anada a l'escola ha resultat molt important per a ells, no sols per la possibilitat de relacionar la teoria amb la pràctica sino també perquè els ha donat l'oportunitat de treballar al costat de mestres amb molts anys d'experiència i poder preparar conjuntament amb ells una unitat didàctica.

Els sis grups d'estudiants estan molt satisfets de l'ajuda i la col·laboració que han trobat en els mestres tutors de les escoles. Han valorat molt positivament tant les sessions de tutoria per elaborar les unitats didàctiques com les reunions que feien després de cada sessió, ja que no sols hi analitzaven el desenvolupament i els resultats de la sessió finalitzada sinó que també revisaven els continguts de la propera i els modificaven si era necessari.

Malgrat els problemes que han sorgit en alguns grups d'estudiants, la majoria dels mestres entrevistats ha valorat positivament aquesta experiència de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica. Per a la majoria dels mestres entrevistats, encara que les reunions amb els futurs ensenyants els representa molta feina, aquesta forma part de la seva tasca educativa.

En el moment d'avaluar el model de l'assignatura, els mestres han valorat positivament diferents aspectes:

- *La possibilitat de participar més de prop en la formació inicial dels futurs mestres ja que aquest model permet un treball conjunt entre escola i universitat.*

Teresa: "A mi, com a mestra, m'agrada tenir temps suficient per discutir amb els estudiants de la facultat les activitats que faran, i orientar-los. Als alumnes de formació inicial els falta experiència i és aquí on crec que el nostre paper com a mestres és important".

- *La relació constant entre els mestres en exercici i els professors formadors de la facultat resulta beneficiosa per a ambdues parts i per a la formació inicial dels futurs ensenyants.*

Hermínia: "És important que els mestres participem en la formació inicial, crec que també forma part de la nostra feina. Penso que com més relació hi hagi entre l'escola i la universitat, més beneficiós serà per a la formació dels

futurs mestres; per tant, valoro molt positivament aquesta experiència de ciències socials".

- *El fet de poder experimentar a les seves aules activitats originals i innovadores i la possibilitat d'intercanviar experiències i coneixements.*

Assumpta: "A mi, personalment aquesta experiència em va bé perquè sempre aprenc coses noves amb els alumnes de la facultat. Penso que els estudiants de formació inicial no vénen a l'escola a fer únicament un treball per obligació, vénen a l'escola a aprendre. Per això, les reunions per preparar la unitat didàctica i tot el treball conjunt que comporta és un enriquiment per a totes dues parts".

El paper dels mestres és fonamental en el model de Ciències Socials i la seva Didàctica. Ells participen i col·laboren en el disseny de les unitats didàctiques i avaluen l'experimentació a les seves aules. Tant ells com els estudiants de formació inicial són conscients de la seva importància i del rol que tenen en aquest projecte, que intenta apropar l'escola i la universitat amb la finalitat de millorar la formació inicial dels futurs ensenyants.

Capítol XI

L'avaluació de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica

Aquest capítol està dedicat a valorar el model de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica. Per a l'avaluació vaig utilitzar dos instruments:

- Un qüestionari, que estava adreçat a tots els alumnes de la classe. Es va passar a finals de curs, pocs dies després d'haver acabat les entrevistes amb els sis grups d'estudiants, quan tots ells ja coneixien la seva qualificació final.
- Entrevistes individuals als alumnes coordinadors de grup, que es van fer després d'haver respost el qüestionari, entre finals de juny i principis de juliol.

La utilització d'aquests dos instruments em va permetre contrastar les informacions procedents del qüestionari amb les de les entrevistes i, d'aquesta manera, vaig poder donar més validesa a l'avaluació de l'assignatura.

1. El segon qüestionari

El model d'aquest segon qüestionari (vegeu l'annex: 544) és molt semblant al del primer. Per tant, també és un qüestionari semitancat, en el qual les preguntes als estudiants de formació inicial són concretes i ells han hagut de redactar les respostes.

1.1. Objectius, justificació i descripció del segon qüestionari

➤ Objectius

El segon qüestionari té, bàsicament, dos objectius:

- El primer és que els alumnes facin una avaluació individual de l'assignatura. En aquesta valoració se'ls demana que comentin els punts forts i els punts febles de la matèria i que proposin millores per als cursos posteriors.
- El segon objectiu es comprovar si els estudiants han modificat les seves concepcions prèvies sobre les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària.

➤ Justificació

Després de finalitzar el curs acadèmic i d'avaluar l'experimentació de la unitat didàctica conjuntament amb els estudiants i els mestres de les escoles, vaig passar el qüestionari a tots els alumnes de la classe. D'aquesta manera, cada estudiant, individualment, sense la presència de la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica i coneixent ja la seva qualificació personal podia fer una valoració més objectiva de l'assignatura.

Al mateix temps, aquest qüestionari em permetia comprovar si els futurs ensenyants havien modificat algunes de les seves concepcions prèvies sobre les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària.

➤ Descripció

El segon qüestionari va ser més breu que el primer i en funció dels objectius el vaig dividir en dues parts:

- La primera feia referència a l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica. En les primeres preguntes pretenia que els estudiants fessin una valoració de la matèria, assenyalant els aspectes més importants per a la seva formació i els temes que havien trobat a faltar. També els demanava que fessin propostes per poder millorar l'assignatura.
- La segona part estava dedicada a les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària. Els alumnes havien d'omplir el mateix Q.Sort del primer qüestionari. D'aquesta manera seria més fàcil observar si s'havien produït alguns canvis en les formes de pensar dels futurs mestres sobre les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials.

Vaig repartir els qüestionaris l'últim dia de classe i els estudiants van disposar fins a finals de juny per respondre'ls.

1. 2. Anàlisi i valoració dels resultats del segon qüestionari

Tots els alumnes del grup classe em van lliurar el segon qüestionari i no van deixar cap resposta en blanc. El fet que el van respondre on i quan volien va comportar que alguns d'ells el contestessin amb molta precisió, mentre que altres ho van fer de manera molt més superficial.

Alumnes del grup classe	Qüestionaris passats	Qüestionaris vàlids
23	23	23

1.2.1. Valoració de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica

1. Penses que aquesta assignatura ha estat important per a la teva formació com a mestre d'educació primària? Per què?

Tots els estudiants, sense cap excepció, van respondre que aquesta assignatura havia estat molt important per a la seva formació com a mestres. En el moment de justificar el perquè, les seves respostes van ser força diverses. Alguns alumnes van citar únicament un sol aspecte de la matèria; en canvi, altres van considerar tres o quatre punts diferents.

La majoria dels membres de la classe (82,6%) va assenyalar com el fet més positiu de l'assignatura l'experimentació de la unitat didàctica en una escola d'educació primària. El segon punt més valorat de la matèria va ser la relació constant que hi va haver durant el curs entre la teoria treballada a la universitat i la pràctica educativa (69,5%).

Les respostes del Raúl, la Cristina, la Jesika i la Vanessa són una bona mostra del conjunt de la classe.

- ⇒ Raúl: “Penso que ha estat una de les assignatures més profitoses que he fet des de la meva arribada a la facultat ja que ha estat molt equilibrada quant a la teoria i la pràctica, i ha permès aplicar els coneixements teòrics a la unitat didàctica i observar i analitzar els seus resultats en la pràctica”.
- ⇒ Cristina: “Aquesta assignatura ha estat molt beneficiosa per a la meva formació com a mestra, ja que ens ha permès elaborar i experimentar una unitat didàctica en una escola. Hem hagut de plantejar-nos un tema, pensar què volíem que els alumnes aprenguessin, dissenyar una sèrie d'activitats atractives i formatives alhora, preparar una sortida... Tota aquesta feina ens ha enriquit molt com a futures mestres, hem guanyat experiència... I ens ha fet sentir mestres de debò”.

- ⇒ Jesika: "Penso que aquesta assignatura ha estat fins ara una de les més importants per a la meva formació com a mestra, ja que, a més d'aprendre teoria, hem tingut l'oportunitat de dur-la a la pràctica".
- ⇒ Vanessa: "Aquesta assignatura m'ha ensenyat a transmetre les ciències socials als alumnes de primària. He après com m'agradaria ensenyar: significativament i atractivament".

Un gran nombre d'estudiants (43,5%) també va valorar positivament altres aspectes com l'aprenentatge de noves estratègies i nous recursos per ensenyar ciències socials a educació primària.

- ⇒ Núria: "Aquesta assignatura m'ha permès conèixer diferents metodologies per ensenyar les ciències socials. En aquest sentit vaig trobar molt interessant la sortida al Camp d'Aprenentatge de Tarragona".

I, finalment, un nombre significatiu d'alumnes (38%) va fer referència als continguts relacionats amb l'ensenyament i l'aprenentatge dels conceptes d'espai i temps.

- ⇒ Raquel: "Aquesta assignatura ha estat molt profitosa per a la meva formació com a mestra d'educació primària. M'han interessat molt els continguts treballats, especialment el tractament de les ciències socials a les escoles, la percepció de l'espai i el temps en els alumnes de primària. Penso que em seran molt útils a l'hora de programar les meves classes de ciències socials".

2. L'assignatura ha cobert les teves expectatives d'inici de curs? Per què?

La majoria dels futurs ensenyants (90%) pensa que l'assignatura ha cobert totalment les seves expectatives.

- ⇒ Cristina: "L'assignatura ha cobert més enllà de les meves expectatives, ja que no em pensava que l'experiència em resultés tan enriquidora".
- ⇒ Raúl: "En començar el curs pensava que aquesta assignatura no seria gaire interessant, però ara he comprovat que estava equivocat. En general, m'ha sorprès i he après més del que em pensava".

Únicament una alumna ha fet una distinció entre el primer i el segon quadrimestre.

- ⇒ Remei: "Cap assignatura de didàctica no ha cobert les meves expectatives, perquè esperava que aquestes assignatures tinguessin un enfocament més relacionat amb la pràctica. A Ciències Socials i a la seva Didàctica s'ha complert únicament al segon quadrimestre".

Els comentaris referents a la segona part de la pregunta van ser més aviat breus i molt generals. Un 21% dels estudiants va contestar únicament *m'ha aportat molt o he après molt*. Les respostes dels altres alumnes es poden agrupar en dues grans tendències:

- Posen més èmfasi en aspectes relacionats amb el plantejament de l'assignatura: relació entre teoria i pràctica i elaboració i experimentació de la unitat didàctica a l'escola.
- Valoren més els continguts teòrics de l'assignatura, en especial, els més directament relacionats amb la metodologia.

3. Què has trobat a faltar en aquesta assignatura? Què en trauries?

Una part significativa (21,5%) del grup classe va comentar que no hi havia trobat a faltar res.

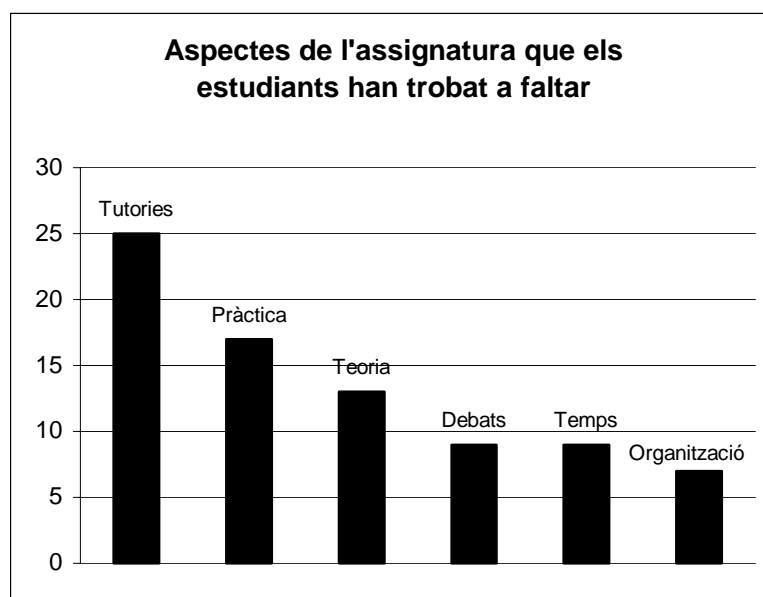
⇒ Elena: "Penso que el temari de l'assignatura és molt adequat; per tant, jo no hi afegiria res més, ni en trauria cap tema".

Les respostes de la resta dels estudiants són molt disperses. La majoria ha citat entre un i dos elements que fan referència a diferents aspectes de l'assignatura.

- Un 25% dels estudiants hi ha trobat a faltar més sessions de tutoria amb la professora de la facultat durant l'elaboració de la unitat didàctica.
 - ⇒ Pilar: "He trobat a faltar més guiatge per part de la professora en el moment de l'elaboració de la unitat didàctica".

- El 17% ha comentat que els hauria agradat fer més sessions a l'escola.
 - ⇒ Amparo: "A mi m'hagués agradat fer una unitat didàctica més llarga i anar més dies a l'escola".

- ⇒ Alex: "La vessant pràctica, és a dir, l'estada a l'escola, hauria d'abraçar més temps, encara que reconec els límits de la pròpia assignatura".



- Un 13% dels alumnes ha trobat a faltar més classes teòriques en el segon quadrimestre.
 - ⇒ Remei: "M'hauria interessat treballar més a fons el tema del currículum, que es va tractar molt superficialment".

- Un 9% dels estudiants pensa que els ha faltat més temps per poder elaborar la unitat didàctica.
 - ⇒ M. José: "Ens ha faltat temps per poder preparar la unitat didàctica. Hem tingut molts treballs de grup i al final hem hagut de córrer molt per poder-la acabar. M'hauria agradat disposar de més temps".

- Un 9% creu que hi ha hagut pocs debats i discussions a la classe.
 - ⇒ Vanessa: "M'hauria agradat fer més treballs en equip, on es discutissin temes relacionats amb les ciències socials".

- Un altre 8% ha assenyalat una manca d'organització en el segon quadrimestre.
 - ⇒ Santi: "He trobat a faltar més organització a la part final del curs. També he de dir que en gran part ha estat per causa d'elements incontrolables".

Algunes de les queixes dels estudiants, com ara la manca de tutories, el poc nombre de classes teòriques del segon quadrimestre i la falta d'organització a finals de curs es poden justificar perfectament a partir del calendari del curs 2000-2001. Els dos primers dilluns (23 i 30 d'abril) després de les vacances de Setmana Santa van ser festius³. Això va comportar que no hi hagués cap dilluns lectiu a la facultat entre la tornada de vacances i l'inici de l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles.

1. El primer dilluns, 23 d'abril va ser Sant Jordi, festa pròpia de la Facultat de Ciències de l'Educació i el 30 d'abril es va declarar *pont* a tota la UAB.

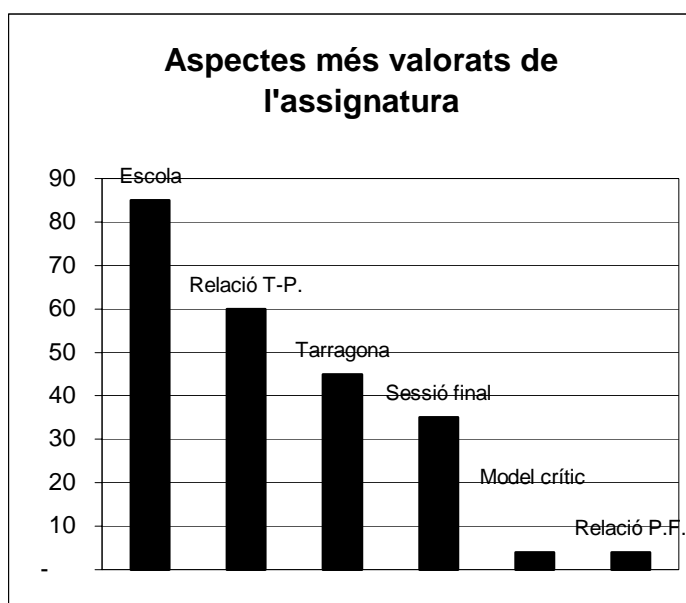
Aquest calendari va causar problemes per fixar les sessions de tutoria dels diferents grups de treball. En alguns grups va ser més fàcil trobar temps per poder-les fer; en canvi, en altres va ser més difícil i segurament no es van poder fer totes les sessions necessàries.

Les respostes dels estudiants a la segona part de la pregunta són pràcticament iguals. Tots ells han manifestat que els temes treballats durant el curs han estat interessants i formatius i, per tant, no en traurien cap.

4. Què has valorat més de l'assignatura?

- L'experimentació de la unitat didàctica a les escoles ha estat el punt més valorat de l'assignatura (85%).

⇒ Montse: "El que més valoro d'aquesta assignatura és l'estada a l'escola i l'experimentació de la unitat didàctica que vam preparar"



- Una part important dels estudiants (60%) també ha destacat el fet de poder relacionar la teoria i la pràctica durant tot el curs.
 - ⇒ Raúl: "Valoro molt positivament la possibilitat de posar en pràctica els coneixements del primer quadrimestre, ja que és l'única assignatura que m'ha permès de fer-ho".

- Un 45% dels futurs ensenyants encara recorda com un dels punts positius de l'assignatura la sortida al Camp d'Aprenentatge de Tarragona.
 - ⇒ Miquel: "La sortida a Tarragona i el treball de camp que vam fer sobre la pesca són uns dels aspectes que he valorat més d'aquesta assignatura".

- El 25% dels alumnes ha valorat molt positivament l'exposició final dels diferents grups de treball per explicar, analitzar i avaluar l'elaboració i l'experimentació a les escoles de les unitats didàctiques.
 - ⇒ Santi: "M'ha agradat molt fer l'exposició final de tots els grups. El fet de compartir les experiències dels altres grups ens ha permès conèixer altres situacions pràctiques".
 - ⇒ A més, la Cristina ha afegit que li hagués agradat fer la sessió tots dos grups de l'assignatura junts: "Valoro molt positivament l'exposició final que vam fer a l'aula tots junts, tot i que crec que hauria estat més enriquidor si l'haguéssim fet totes dues classes juntes, ja que d'aquesta manera també hauríem conegut les altres unitats didàctiques".

- Únicament un estudiant de la classe ha fet referència al model curricular crític que s'ha seguit en el curs.

- ⇒ Alex: "Atesos els problemes importants de la nostra societat, és molt positiu que es posi èmfasi en el model crític de l'ensenyament de les ciències socials".

Finalment, és interessant citar el comentari de la Raquel.

- ⇒ Raquel: "El que més he valorat de l'assignatura és l'interès que tenia la professora de l'assignatura en tots i cadascun de nosaltres. Almenys en el meu cas, en aquesta assignatura em sentia molt a gust a causa de la confiança i l'ajuda que em donava la professora. Volia que tots els seus alumnes seguissin les classes correctament". El grup de la Cristina va ser el que va faltar més a classe i, per tant, també va ser el que va rebre més advertiments de la meua part.

5. Creus que la relació entre la teoria i la pràctica ha estat correcta? Per què?

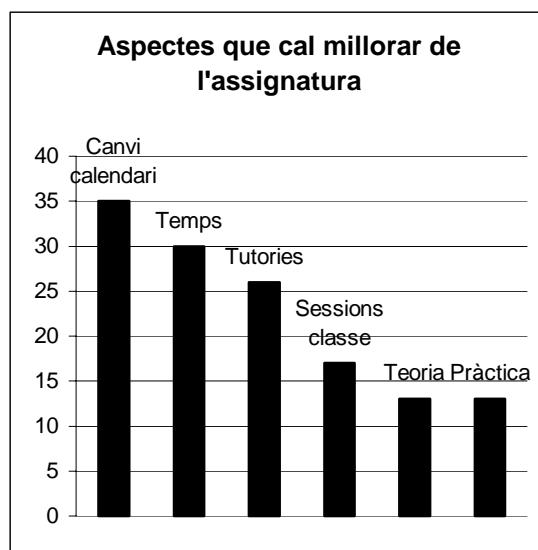
Tots els futurs ensenyants han comentat que la relació existent entre la teoria i la pràctica en el plantejament de l'assignatura és correcta. En el moment de justificar el perquè la majoria dels estudiants han fet comentaris semblants als de la Cristina i l'Amparo.

- ⇒ Cristina: "Al llarg del curs hi ha hagut molta relació entre la teoria i la pràctica. La teoria del primer quadrimestre ha estat imprescindible per poder elaborar la unitat didàctica del segon quadrimestre".
- ⇒ Amparo: "En l'experimentació de la unitat didàctica hem pogut posar en pràctica aspectes teòrics que vam treballar el primer quadrimestre com el model curricular i el tractament de l'espai i el temps".

6. Què penses que es podria fer per millorar l'assignatura?

Un 13% dels estudiants ha comentat que no han trobat a faltar res en el plantejament de l'assignatura. La resta dels alumnes ha fet una gran varietat de propostes.

- Les mes comentades (35%) són les que fan referència a la programació de la unitat didàctica a les escoles d'educació primària.
 - ⇒ Pilar: "Aconsellaria que la unitat didàctica es fes en dies consecutius a les escoles. Penso que és millor per als alumnes de primària i per a nosaltres mateixes ja que de dilluns a dilluns el tema queda molt penjat".
- Un nombre important (30%) dels futurs ensenyants també demana més temps ja sigui a la facultat per poder elaborar la unitat didàctica o a les escoles per poder començar abans l'experimentació.
- Uns altres alumnes (26%) han explicat que els hagués agradat tenir més tutories amb la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica.
- Un 17% dels futurs ensenyants ha assenyalat que han trobat a faltar més reunions generals amb tot el grup classe en el moment d'elaborar de la unitat didàctica.
 - ⇒ Cristina: "Crec que per millorar l'assignatura es podrien fer més reunions amb tot el grup classe per poder discutir i comentar els problemes trobats en l'elaboració de les diferents unitats didàctiques. D'aquesta manera ens podríem ajudar els uns als altres ja que coneixeríem idees o solucions dels altres grups que ens permetrien avançar i millorar la nostra pròpia intervenció".



- Un nombre reduït (13%) d'estudiants han comentat que potser caldria incloure més continguts teòrics a l'assignatura.
 - ⇒ Montse: "Jo inclouria més hores lectives setmanals per fer més teoria per poder afrontar millor la pràctica".
- Altres (13%), en canvi, augmentarien el nombre de les pràctiques.
 - ⇒ Núria: "S'hi podrien incloure més pràctiques. Si no pogués ser a l'escola, faria més sortides com la que vam fer al Camp d'Aprenentatge de Tarragona".
- Únicament una alumna ha fet al·lusió al tema de la unitat didàctica.
 - ⇒ Remei: "S'hauria de poder triar el tema de la unitat didàctica".

1.2.2. Les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària

La segona part del qüestionari consistia únicament a respondre el mateix Q.Sort passat a inicis de curs. En les primeres entrevistes, els estudiants coordinadors de grup, m'havien comentat que el Q.Sort era massa llarg i, per tant, difícil de respondre. Malgrat això, vaig preferir utilitzar el mateix ja que d'aquesta manera podria comparar els seus resultats amb els del primer i constatar si s'havien produït alguns canvis en les concepcions prèvies dels alumnes sobre les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a primària.

– Llista dels ítems del Q.Sort

1. Adquirir coneixements històrics i geogràfics.
2. Desvetllar l'esperit crític, ser més reflexiu i solidari.
3. Adquirir coneixements sobre l'organització de la societat.
4. Preparar l'alumnat perquè sigui capaç de seguir estudis posteriors.
5. Desenvolupar el pensament lògic, entendre les causes i les conseqüències que provoquen un fet.
6. Interessar-se per tot el que succeeix al nostre voltant, qüestionar-se algunes informacions i opinions, tant pròpies com d'altres persones.
7. Desenvolupar una escala de valors, emetre judicis, utilitzant arguments propis i contrastats.
8. Ajudar els alumnes a conèixer de forma objectiva els fets històrics i socials més importants del nostre passat.
9. Aprendre a participar, a exposar i defensar les pròpies opinions i ser-ne conseqüents.
10. Adquirir consciència de pertànyer a la nació catalana.
11. Ajudar a desenvolupar habilitats cognitivo-lingüístiques pròpies de les ciències socials per comunicar-se amb els altres.
12. Conèixer, comprendre i actuar en el món que li ha tocat viure i ajudar-lo perquè arribi a qüestionar i a interpretar les raons que han fet que el món sigui com és i no d'una altra manera.
13. Adquirir un bon nivell cultural.
14. Ajudar els alumnes a conèixer el seu entorn més proper.
15. Valorar el medi ambient a partir dels coneixements adquirits, considerant-lo en les seves dimensions naturals, historicoartístiques i estètiques.
16. Ajudar els alumnes a orientar-se en l'espai a partir del cos, d'altres punts referencials de l'entorn i de codis usuals de representació.

- Resultats del Q. Sort

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
-1	0	-1	-2	0	+1	+2	0	0	-1	+1	+1	-1	0	0	+1
-1	+1	0	-2	+1	0	+1	-1	+1	-1	0	+2	-1	0	0	0
0	+2	+1	-1	+1	0	0	-1	0	-2	0	+1	0	-1	+1	-1
-1	+1	0	-2	0	+1	+1	-1	0	+2	-1	+1	-1	0	0	0
-1	0	0	-2	+1	+1	0	0	+2	-1	-1	+1	-1	0	+1	0
0	+1	0	-2	+1	-1	0	-1	0	+1	-1	+2	-1	0	+1	0
-1	+1	0	-2	-1	+1	+1	0	+2	-1	0	+1	0	-1	0	0
0	+1	-1	-1	0	+1	0	-2	0	-1	-1	+2	0	+1	+1	0
0	+1	-1	-1	+1	+1	0	0	+1	-2	0	+2	-1	0	-1	0
0	0	0	-1	+1	+1	-1	0	+1	-2	+1	+2	0	-1	-1	0
-2	+1	0	-1	+1	+1	0	-1	0	-1	0	+2	-1	0	+1	0
-1	+1	0	-2	0	+1	+1	0	+1	-1	-1	0	-1	+2	0	0
0	+2	0	-1	+1	0	0	-1	+1	-2	-1	+1	0	0	+1	-1
0	+1	-1	-2	0	+1	+1	-1	0	0	-1	+2	+1	0	-1	0
-1	+1	0	-1	+2	0	+1	0	+1	-2	0	+1	-1	0	0	-1
0	+1	0	0	+1	+1	+1	-1	-1	-2	-1	+2	0	-1	0	0
-1	+2	0	-2	0	+1	+1	-1	+1	-1	-1	+1	0	0	0	0
0	0	0	-1	+2	+1	0	0	-1	-2	-2	+1	+1	+1	0	-1
0	+1	+1	-1	0	0	+1	0	-1	-1	-1	+2	-1	+1	0	0
0	+1	-1	-1	+1	0	-1	0	0	-2	0	+1	-1	0	+1	+2
-1	+2	+1	0	0	+1	0	-1	0	0	0	+1	-2	-1	+1	-1
-1	0	-1	-1	+1	+1	0	0	+1	0	0	+2	-2	0	+1	-1
-1	+1	0	0	+1	0	0	-1	0	-1	-2	+2	+1	+1	0	-1

-13		-3	-29				-13		-23	-12		-12			-4
	+22			+15	+14	+9		+9			+32		+1	+7	

-13	+22	-3	-29	+15	+14	+9	-13	+9	-23	-12	+32	-12	+1	+7	-4
-----	-----	----	-----	-----	-----	----	-----	----	-----	-----	-----	-----	----	----	----

+2	12														
+1	2	5	6	7											
0	9	15	14	3	16	13									
-1	11	8	1	10											
-2	4														

– Valoracions positives

L'ítem 12 (*conèixer, comprendre i actuar...*) ha quedat en primer lloc d'una forma molt contundent ja que té exactament una puntuació de +10 en relació amb el segon. Pràcticament tots els estudiants l'han valorat positivament; el 47,8% l'ha puntuat amb +2 i el 43,5% amb un +1.

L'ítem 2 (*desvetllar l'esperit crític...*), en segon lloc, també ha rebut una valoració molt positiva, encara que únicament un 8,5% de l'alumnat li ha donat un +2. La majoria (60,8%) l'ha puntuat amb un +1. Aquesta finalitat també queda molt poc endavant dels ítems 5, 6 i 7 que han quedat amb un valor de +1 i que mostren una puntuació més dispersa. Per exemple, l'ítem 5 que es troba en quarta posició va des d'un 8,5% de la classe que l'ha valorat amb un +2 fins a un 4,5% que l'ha puntuat negativament (-1).

– Valoracions negatives

L'ítem 4 (*preparar a l'alumnat perquè sigui capaç de seguir estudis posteriors*) ha estat el menys valorat (-29) del grup classe. El 39% dels estudiants l'ha puntuat amb un -2 i el 47,8% amb un -1. L'ítem 10 (*adquirir consciència de pertànyer a la nació catalana*) ha quedat en penúltim lloc (-23). En la seva valoració no hi ha, però, la unanimitat que hi havia en l'altre ítem, ja que malgrat un 78% dels futurs mestres l'ha puntuat negativament, un 8,5% l'ha valorat de forma positiva.

Gairebé el 50% dels alumnes ha valorat amb un -1 els ítems 1 (*adquirir coneixements històrics i geogràfics*) i 8 (*ajudar els alumnes a conèixer de forma objectiva...*), encara que la seva puntuació (-13) queda molt per darrere de la dels dos últims.

- Piles neutres

Els ítems 15, 14, 3 i 16, amb un valor final de 0, són els que han tingut una valoració més homogènia, ja que més de la meitat dels estudiants els ha puntuat amb un 0.

- Punts conflictius

En l'analitzar amb detall les valoracions d'alguns ítems es troben certes divergències entre les puntuacions dels alumnes, encara que no són gaire rellevants. Un exemple pot ser l'ítem 13 (*adquirir un bon nivell cultural*) que va des d'un 56,5% dels estudiants que l'ha valorat negativament fins a un 13% que l'ha considerat com una de les finalitats més importants de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials (+1) a primària.

Un altre ítem que mostra certa conflictivitat és el 10, relacionat amb el tema del nacionalisme. Encara que la majoria de la classe l'ha valorat de forma negativa, uns quants alumnes li han donat una puntuació positiva.

1.3. Conclusions del segon qüestionari

El buidatge del segon qüestionari ha mostrat que la majoria dels estudiants s'ha pres molt seriosament la tasca de respondre'l i ha dedicat temps a fer les seves valoracions. La seva anàlisi també m'ha permès comprovar que tenia algunes preguntes repetitives. Per tant, en cas d'haver-lo de refer, segurament suprimiria alguna qüestió o canviaria, com a mínim, el seu redactat. Malgrat això, el qüestionari m'ha aportat un gran nombre d'informacions per a la meua investigació i m'ha donat la possibilitat de conèixer què pensaven els meus alumnes de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica i com la valoraven.

En funció de l'estructura del qüestionari, he dividit les conclusions en dos grans blocs:

A) La valoració de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica

La conclusió més important i evident que es desprèn dels resultats d'aquesta primera part del qüestionari és la valoració tan positiva que fan els estudiants de formació inicial de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica després d'haver acabat el curs. És important recordar que quan els alumnes van respondre el qüestionari ja havien estat avaluats i, per tant, eren totalment lliures de dir el que pensaven.

Segons els futurs ensenyants, l'assignatura ha complert satisfactòriament les seves expectatives i pensen que ha sigut important per a la seva formació com a mestres. Els dos aspectes que més han valorat han estat l'experimentació de la unitat didàctica en una aula de primària i la relació constant que hi ha hagut durant tot el curs entre la teoria treballada a la facultat i la pràctica educativa a l'escola.

En relació amb el programa, els punts que els alumnes han avaluat més positivament han estat: les noves estratègies i els recursos didàctics que han après per ensenyar les ciències socials a l'escola; els continguts teòrics relacionats amb l'ensenyament i l'aprenentatge dels conceptes d'espai i temps; i la sortida al Camp d'Aprenentatge de Tarragona.

Únicament un estudiant ha fet referència al model curricular seguit durant tot el curs en Ciències Socials i la seva Didàctica. El fet que un sol alumne del grup classe hagi mencionat el model curricular, ha de ser, sens dubte, motiu de reflexió i d'anàlisi per a la meva investigació. Per això, vaig decidir incloure aquest punt en les entrevistes orals que havia de fer posteriorment amb els coordinadors de grup, igual que la valoració del treball interdisciplinari amb Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Als qüestionaris els estudiants no han fet

cap referència a aquest treball interdisciplinari; en canvi, a les entrevistes en grup fetes durant l'elaboració de les unitats didàctiques, la majoria el va valorar molt positivament.

Un nombre significatiu dels alumnes no ha trobat a faltar res en l'assignatura durant el curs; en canvi, d'altres han assenyalat aspectes molt diversos. Entre aquests, destaquen les poques sessions de tutoria fetes amb la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica per preparar la seva intervenció a l'aula. La seva queixa és totalment justificable ja que, en comparació amb els cursos anteriors, el calendari del curs 2000-2001 va ser un dels que més va dificultar la continuïtat de les reunions de tutoria.

Les propostes que han presentat per millorar l'assignatura són força interessants i mostren que han fet una bona reflexió sobre el seu plantejament i desenvolupament. L'aspecte més comentat fa referència a la programació de la unitat didàctica a l'escola. Alguns estudiants pensen que seria millor programar la intervenció a l'aula de forma més seguida, no de dilluns a dilluns.

Altres alumnes han proposat fer sessions de treball amb tot el grup classe durant l'elaboració de la unitat didàctica. D'aquesta manera, segons han explicat, podríem comparar l'evolució de les diferents unitats didàctiques, contrastar idees i reflexions i ajudar-se els uns als altres.

A partir de totes aquestes valoracions i reflexions he pogut extreure els punts forts i els punts febles de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica, que comparteixen la majoria dels membres de la classe.

➤ **Punts forts de l'assignatura segons els estudiants de formació inicial**

- L'elaboració, experimentació i avaluació d'una unitat didàctica de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural a les escoles i el treball conjunt amb els mestres.
- La relació contínua que hi ha hagut durant el curs entre la teoria treballada a la facultat i la pràctica educativa a l'aula.
- Sortida al Camp d'Aprenentatge de Tarragona.

➤ **Punts febles de l'assignatura segons els estudiants de formació inicial**

- El nombre de sessions de tutoria de la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica durant l'elaboració la unitat didàctica.
- La manca de temps per poder elaborar la unitat didàctica.

➤ **Punts que cal millorar segons els estudiants de formació inicial**

- L'experimentació de la unitat didàctica a les escoles. Els alumnes pensen que l'experimentació de la unitat didàctica s'hauria de fer més seguida, i no un dia a la setmana.
- La inclusió dintre el programa de l'assignatura de sessions periòdiques de treball entre tots els grups d'estudiants de la classe per conèixer i contrastar la problemàtica de les diferents unitats didàctiques.

B) Les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a primària

El Q.Sort ha aportat moltes dades interessants per la recerca. Després d'analitzar els seus resultats es pot afirmar que en aquest grup classe hi ha hagut una gran coincidència en la valoració dels ítems, tant en els més valorats com amb els menys, ja que han quedat molt destacats en relació amb la resta.

En finalitzar el curs, la majoria dels estudiants tenen clares quines han de ser les finalitats més importants de les ciències socials a primària. Els ítems 12 (*conèixer, comprendre i actuar en el món que li ha tocat viure i ajudar-lo perquè arribi a qüestionar i a interpretar les raons que han fet que el món sigui com és i no d'altra manera*) i 2 (*desvetllar l'esperit crític, ser més reflexiu i solidari*), relacionats amb el model crític d'ensenyament de les ciències socials han estat les finalitats més valorades i han quedat molt per davant la resta.

Aquest fet es pot interpretar com una tendència cap al canvi conceptual dels estudiants de formació inicial que han situat en els primers llocs els ítems més fàcilment identificables amb el model crític.

Entre els ítems menys puntuats es troben algunes finalitats que es podrien relacionar més amb el model tradicional, com per exemple l'ítem 13 (*adquirir un bon nivell cultural*) o el 8 (*ajudar als alumnes a conèixer de forma objectiva els fets històrics i socials més importants del nostre passat*).

– Comparació dels resultats del Q. Sort del primer i del segon qüestionari

Resultats del primer qüestionari

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
-6	+10	+3	-24	+11	+20	+5	-4	+8	-20	-10	+19	-12	+8	-11	+2

+2	6																		
+1	12	5	2	9															
0	14	7	3	16	8	1													
-1	11	15	13	10															
-2	4																		

Resultats del segon qüestionari

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----

-13	+22	-3	-29	+15	+14	+9	-13	+9	-23	-12	+32	-12	+1	+7	-4
-----	-----	----	-----	-----	-----	----	-----	----	-----	-----	-----	-----	----	----	----

+2	12																		
+1	2	5	6	7															
0	9	15	14	3	16	13													
-1	11	8	1	10															
-2	4																		

Una primera comparació entre els resultats dels dos Q.Sort no mostra grans diferències entre ells; fins i tot es poden observar ítems que han quedat pràcticament en la mateixa posició, com el 3 (*adquirir coneixements sobre l'organització de la societat*), el 5 (*desenvolupar el pensament lògic...*), el 7 (*desenvolupar una escala de valors...*) i l'11 (*ajudar a desenvolupar habilitats...*).

En una anàlisi més detallada es poden constatar alguns canvis força importants. Un dels més evidents és el que fa referència a l'ítem 12 (*conèixer, comprendre i actuar...*) que en el primer qüestionari va quedar en segon lloc amb un +19. Ara, en canvi, ha estat el més puntuat (+39), fet que mostra un canvi d'actitud per part dels estudiants en relació amb aquesta finalitat. El mateix ha passat amb l'ítem 2 (*desvetllar l'esperit crític, ser més reflexiu i*

solidari) que en aquest últim qüestionari ha quedat en segona posició, amb un +22, mentre que en el primer ocupava el quart lloc amb un +10.

La puntuació de l'ítem 15 (*valorar el medi ambient...*) ha variat també entre tots dos qüestionaris. En el primer va tenir una valoració negativa (-1), ara ha acabat amb un 0 malgrat que un 39% l'ha puntuat positivament (+1). Un cas contrari seria l'ítem 8 (*ajudar als alumnes a conèixer de forma objectiva...*) que en el primer qüestionari va quedar en un 0 amb un 34,8% de valoració negativa, però amb un 21,5% de positiva. En el segon, en canvi, ha quedat amb una puntuació negativa -1, amb un 47,8% de valoracions negatives i cap de positiva.

La comparació dels ítems menys valorats de tots dos qüestionaris mostra pocs canvis, ja que el 4 (*preparar l'alumnat perquè sigui capaç de seguir estudis posteriors*) i el 10 (*adquirir consciència de pertànyer a la nació catalana*) continuen sent els menys puntuats.

A partir de les comparacions entre tots dos qüestionaris es poden extreure una sèrie de conclusions:

- Les puntuacions tan positives dels ítems 12 (*conèixer, comprendre i actuar...*) i 2 (*desvetllar l'esperit crític, ser més reflexiu...*) que han quedat molt per davant de la resta permeten afirmar que un cop acabat el curs la majoria d'estudiants tenen més clares que abans quines han de ser les finalitats més importants de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a primària.
- L'elecció de les finalitats 12 i 2 com les més importants en l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials fa suposar que els estudiants estan més d'acord amb els objectius del model crític

que amb els del model tradicional, que va ser el que ells van seguir majoritàriament al llarg de la seva formació.

- El canvi de puntuació de l'ítem 15, que ha passat de la tretzena posició a la setena, també mostra un canvi d'actitud en relació amb el medi ambient que abans solament relacionaven amb el medi natural.
- El nombre tan elevat de valoracions negatives que han donat a l'ítem 11 (*ajudar a desenvolupar les habilitats...*) demostra que els estudiants no han variat gaire la seva actitud vers aquest ítem. Això pot estar determinat perquè durant el curs 2000-2001 per problemes de calendari el tema de les habilitats cognitivo-lingüístiques es va treballar poc a classe i, per tant, els alumnes no han tingut prou informació per poder valorar correctament aquesta finalitat.
- Un comentari a part mereix l'ítem 10 (*adquirir consciència de pertànyer a la nació catalana*). Si s'observa amb detall la seva valoració es pot veure que hi ha hagut pocs canvis importants. El mateix 8,5% que en el primer qüestionari el va valorar positivament, ha continuat fent-ho en el segon.

A partir de totes aquestes dades es pot comprovar que els estudiants han modificat els ítems que fan referència als temes més treballats a classe com les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a primària (ítems 2 i 12). Per contra, no han variat gaire les valoracions dels ítems relacionats amb temes que durant el curs no s'han analitzat o únicament s'han tractat de forma molt superficial.

2. Les entrevistes amb els sis estudiants coordinadors de grup

Després d'haver finalitzat el buidatge del segon qüestionari, vaig iniciar aquestes últimes entrevistes amb els estudiants coordinadors de grup que es van fer entre finals de juny i principis de juliol i en un ambient molt distès i cordial.

Aquestes entrevistes es poden qualificar com semiestructurades (Patton, 1987). Abans de començar, havia preparat un guió orientatiu que vaig seguir de forma molt flexible en funció de la pròpia dinàmica de cada una de les converses.

2.1. Objectius, justificació i descripció de les entrevistes

➤ Objectius

Els objectius més importants d'aquestes últimes entrevistes amb els sis estudiants coordinadors de grup es poden resumir en dos:

- Aprofundir en les valoracions i reflexions que havien fet sobre el plantejament i els continguts de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica.
- Comprovar si amb les entrevistes orals es confirmaven els comentaris escrits en el qüestionari al voltant de l'assignatura i de les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a primària.

Tots sis estudiants compartien valoracions positives entorn a la relació teoria-pràctica i a l'experimentació de la unitat didàctica a l'escola, però hi havia altres aspectes com l'elecció del model crític per a l'ensenyament de les

ciències socials a l'escola o la sortida al Camp d'Aprenentatge de Tarragona que únicament eren mencionats per alguns d'ells. Què en pensaven els altres estudiants? Les havien oblidat en el moment de respondre el qüestionari?, o creien, en canvi, que no eren tan importants com les altres? I el treball interdisciplinari amb l'assignatura Psicologia Evolutiva i de l'Educació? Per què no l'havien citat?

Les respostes d'aquests sis alumnes també eren divergents en algunes valoracions negatives i en les propostes de millora de l'assignatura. En conseqüència, en les entrevistes pretenia aclarir alguns punts: havien tingut suficients sessions de tutoria per elaborar la unitat didàctica? Estaven d'acord amb les propostes de millora que havien fet altres companys de la classe?

➤ **Justificació**

En una investigació qualitativa com aquesta en la qual s'ha utilitzat un qüestionari, a continuació cal contrastar les dades obtingudes amb les informacions procedents d'altres instruments més propis d'aquest tipus de treball com ara les entrevistes. D'aquesta manera, he intentat donar el màxim de credibilitat possible a les conclusions d'aquest capítol.

A més, crec que és molt positiu per a la recerca el fet que aquests sis estudiants, un cop acabat el curs i sense cap mena de pressió per a la qualificació, puguin comentar, analitzar i reflexionar lliurement i en veu alta sobre els punts forts i els punts febles del plantejament de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica i la seva pròpia formació. Aquestes entrevistes poden aportar informacions molt valuoses per a la recerca, per a l'avaluació de l'assignatura i també per als mateixos estudiants ja que d'aquesta manera són capaços de valorar millor els seus aprenentatges.

➤ **Descripció**

Les entrevistes van seguir un guió molt semblant al del segon qüestionari. Per tant, es van dividir en dues parts:

- En la primera, tots sis estudiants van haver de valorar el plantejament de l'assignatura, assenyalant-hi els seus punts forts, els febles i els aspectes que, segons ells, es podrien millorar.
- Les preguntes de la segona part de l'entrevista es van centrar en els resultats del Q.Sort. Els alumnes van haver de justificar la selecció que havien fet de les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a primària i el perquè del canvi de puntuació d'alguns ítems en el segon qüestionari.

2.2. Anàlisi i valoració de les entrevistes

Totes sis entrevistes em van proporcionar moltes informacions sobre la valoració de l'assignatura ja que tots els estudiants es van mostrar molt participatius i van aportar un gran nombre de reflexions.

2.2.1. Valoració de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica

1. L'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica ha estat important per a la teva formació com a mestre d'educació primària? Per què? Ha cobert les teves expectatives d'inici de curs? Per què?

Les entrevistes van corroborar totalment les valoracions que havien fet els estudiants en els qüestionaris. Tots sis alumnes, com la majoria de la classe,

pensen que l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica ha estat important per a la seva formació com a mestres d'educació primària.

- ⇒ Vanessa: "Aquesta assignatura és una de les més importants que hem fet fins ara a la universitat, ja que, a més d'aprendre teoria, hem tingut l'oportunitat de portar-la a la pràctica".

- ⇒ Jesika: "Aquesta assignatura no s'ha quedat en uns simples apunts com la majoria de matèries que fem, ja que hem aplicat a l'escola la teoria treballada a classe i l'experiència de la unitat didàctica ha estat molt enriquidora".

En general, l'assignatura ha cobert les expectatives de tots sis estudiants i, fins i tot, més del que esperaven alguns d'ells:

- ⇒ Lourdes: "L'assignatura ha cobert més expectatives de les que tenia a començaments de curs. Al principi no estava gaire motivada i no pensava que l'experiència fos tan positiva".

- ⇒ Cristina: "Al principi de curs les meves expectatives no eren massa clares, potser esperava alguna cosa diferent, però m'ha agradat molt l'experimentació de la unitat didàctica. Crec que aquesta activitat ha estat molt beneficiosa per a la meva formació com a mestra".

2. Què has valorat més de l'assignatura?

Tots sis alumnes coordinadors de grup, igual que la majoria dels estudiants de la classe, han valorat com un dels elements més positius de l'assignatura l'elaboració i l'experimentació de la unitat didàctica a les escoles de primària.

- ⇒ Cristina: "El que més he valorat ha estat l'experimentació de la unitat didàctica en una escola de primària. Per a mi ha estat la part més rellevant de l'assignatura i la més útil per a la meva formació".

- ⇒ La Mireia pensa que en altres assignatures de didàctica s'haurien de fer experiències semblants: "Moltes vegades preparem unitats didàctiques

molt interessants, però queden sense experimentar; per tant, no sabem com haurien anat en una aula de primària”.

A les entrevistes, tots sis estudiants també han valorat molt positivament la relació constant que hi hagut al llarg del curs entre la teoria i la pràctica.

- ⇒ Vanessa: "És molt important per a una assignatura de didàctica que es pugui posar en pràctica la teoria treballada a classe".
- ⇒ Alex: "Una de les coses que més valoro és que no ens hagin bombardejat amb molts continguts teòrics com passa en altres assignatures, on només fem teoria. Crec que en aquesta assignatura s'han treballat uns mínims de teoria per poder fer una bona pràctica".

En el qüestionari únicament la Jesika i la Lourdes van mencionar com un dels aspectes més interessants de l'assignatura la sortida al Camp d'Aprenentatge de Tarragona. En canvi, a les entrevistes tots ells han valorat de forma positiva l'estada al Camp d'Aprenentatge i els treballs de camp que van fer.

- ⇒ Jesika: "Recordo molt bé el taller que vam fer sobre la medicina romana. Va ser molt interessant. A més d'aprendre moltes coses, van poder veure un plantejament molt engrescador de cara als nens de primària sobre un tema que d'entrada pot semblar molt teòric i llunyà".

L'Alex ha estat l'únic alumne del grup classe que en el segon qüestionari ha assenyalat com un dels punts forts de l'assignatura l'elecció del model crític en l'ensenyament de les ciències socials. A l'entrevista, va corroborar la importància de triar el model crític.

- ⇒ Alex: "Per a mi ha estat molt important que s'hagi seguit el model crític en l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica. Crec que és molt important per a nosaltres, com a futurs mestres, que en el moment d'explicar les ciències socials tinguem presents les finalitats del model crític".

Per iniciativa pròpia cap de les altres cinc alumnes coordinadores de grup no ha mencionat l'elecció del model crític com un dels aspectes positius de l'assignatura. En canvi, quan jo he fet referència explícita al tema i els he demanat la seva opinió, totes elles han valorat positivament l'elecció d'aquest model curricular.

- ⇒ Vanessa: "Hem tingut molt present l'elecció del model crític en el moment d'elaborar la nostra unitat didàctica, però quan vaig haver de contestar el qüestionari i fer una valoració de l'assignatura vaig pensar en aspectes més generals com l'experimentació de la unitat didàctica, l'anada a l'escola o les noves metodologies que hem après".
- ⇒ Lourdes: "L'elecció del model crític la relaciono més amb la part teòrica de l'assignatura que es va treballar a classe al primer quadrimestre. En el moment de valorar l'assignatura vaig tenir més present la part pràctica, és a dir, l'experimentació de la unitat didàctica que es va fer a finals de curs".

La Cristina ha estat l'única alumna dels sis que en el qüestionari va valorar molt positivament l'exposició final que van fer els diferents grups sobre el desenvolupament de les seves unitats didàctiques. En la conversa ha confirmat la seva valoració.

- ⇒ Cristina: "Crec que encara hauria estat més enriquidora si l'haguéssim fet les dues classes juntes, ja que d'aquesta manera hauríem conegut també les altres unitats didàctiques".

A les entrevistes he demanat als altres cinc estudiants la seva opinió sobre les exposicions de les diferents unitats didàctiques. Tots ells n'han fet una valoració molt positiva.

- ⇒ Jesika: "Vaig trobar les exposicions molt interessants i enriquidores per a tots. En el moment de fer la valoració final de l'assignatura vaig pensar únicament en els aspectes que crec que han estat, al meu entendre, més importants per a la meva formació com a mestra".

A l'entrevista, la Mireia també ha destacat l'excel·lent relació que van tenir amb la mestra de l'aula.

— Mireia: "Ara en tornar a fer una valoració de l'assignatura, m'agradaria afegir que també va ser molt positiva per a tot el grup la relació que vam establir amb la mestra. Ens va ajudar molt en l'elaboració de la unitat didàctica. Al seu costat hem après molt".

En preguntar als altres estudiants com havia estat la relació amb els mestres de les escoles, tots ells l'han valorada molt positivament.

— Lourdes: "A l'entrevista que vam fer per avaluar l'experimentació de la unitat didàctica a l'escola ja vam comentar que la relació amb la mestra havia estat molt bona; per això en el moment de contestar el qüestionari i ara, amb aquesta entrevista, pensava que únicament s'havia de valorar l'assignatura, els seus continguts... Per aquesta raó no he comentat la bona relació que vam establir amb la mestra".

En els qüestionaris cap alumne no ha mencionat el treball interdisciplinari amb l'assignatura Psicologia Evolutiva i de l'Educació com un dels elements positius de Ciències Socials i la seva Didàctica. A les entrevistes tampoc no ha sorgit aquest tema de manera espontània; en conseqüència, he estat jo mateixa qui ha preguntat als coordinadors de grup què en pensaven d'aquest treball i per què creien que ningú no l'havia esmentat. Tots sis alumnes han valorat molt positivament el treball i han explicat que ja van comentar la seva importància en les entrevistes fetes durant la programació de la unitat didàctica i, per tant, van pensar que no calia.

3. Què has trobat a faltar a l'assignatura? Què en trauries?

Les respostes dels sis coordinadors han estat força variades. La Lourdes i la Mireia tant en el qüestionari com a l'entrevista han comentat que no hi han

trobat a faltar res. Encara que els hagués agradat, igual que l'Alex; anar més temps a les escoles.

⇒ Mireia: "He trobat un bon equilibri entre la teoria i la pràctica que hem fet i no hi he trobat a faltar res; segurament m'hagués agradat ser més temps a l'escola i fer una unitat didàctica més llarga, però també sé que això és molt difícil".

⇒ Alex: "Crec que hauríem de fer més pràctiques a les escoles. Tinc la sensació que a la facultat hi ha poc temps per a la pràctica i aquesta és fonamental per a la nostra formació. M'hagués agradat poder fer una unitat didàctica més llarga, encara que, com vaig dir en el qüestionari, reconec els límits d'aquesta assignatura".

En el qüestionari l'Alex també va esmentar que li hauria agradat fer més sessions de tutoria amb la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica per preparar la unitat didàctica.

⇒ Alex: "Crec que han faltat més reunions de tutoria; a vegades no sabíem què fer [...]".

En canvi, les altres alumnes pensen que les reunions han estat suficients, encara que han reconegut que, a vegades, va resultar difícil trobar les hores lliures per fer-les.

La Jesika va escriure al qüestionari què havia trobat a faltar *més temps per fer la unitat didàctica i també més hores de classe*. A l'entrevista ha afegit:

⇒ Jesika: "M'hagués agradat tenir més temps per poder fer les coses amb més tranquil·litat. Potser el fet d'avançar l'experimentació de la unitat didàctica m'ha donat aquesta sensació d'haver fet les coses molt de pressa".

Finalment, la Cristina ha comentat tant al qüestionari com a l'entrevista que li hauria agradat tenir més classes de teoria.

⇒ Cristina: "He trobat a faltar algunes classes més de teoria per entendre millor tota la complexitat de les ciències socials".

Tots sis coordinadors pensen de la mateixa manera que la resta dels estudiants de la classe i no traurien res del programa de Ciències Socials i la seva Didàctica.

⇒ Jesika: "Jo no trauria res, tots els continguts que hem treballat a classe m'han semblat interessants i molt relacionats amb la pràctica".

4. Què penses que es podria fer per millorar l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica?

Als qüestionaris i a les entrevistes cada un dels sis estudiants coordinadors de grup ha fet diferents propostes de millora que han estat acceptades per tots ells:

- Augment de les sessions de tutoria amb la professora per l'elaboració de la unitat didàctica (l'Alex i la Jesika).
- Realització conjunta dels dos grups classe de la sessió final d'avaluació de l'experimentació de les unitats didàctiques (Cristina).
- Possibilitat de fer, durant el període d'elaboració de la unitat didàctica, sessions en gran grup per explicar el seu desenvolupament i problemàtica.
 - ⇒ Cristina: "Fer reunions periòdiques amb tot el grup classe per poder comparar l'evolució de les unitats didàctiques i poder-nos ajudar els uns als altres".

- ⇒ Lourdes: "Aquestes reunions ens haurien permès conèixer idees, propostes i activitats dels altres grups que potser ens haurien ajudat a elaborar la nostra pròpia intervenció".
- Canvis en el calendari d'experimentació de les unitat didàctiques a les escoles.
 - ⇒ Jesika: "Faria l'experimentació de la unitat didàctica a l'escola de forma més seguida, per exemple, dos dies a la setmana, i no de dilluns a dilluns. Nosaltres, per problemes de la mestra, la vam fer més seguida i crec, pel que m'han explicat altres companys, que és molt millor, tant per a nosaltres com per als alumnes de primària".

La Cristina, la Mireia i la Vanessa que també van experimentar les seves unitats didàctiques en un període més breu que el programat, estan d'acord amb l'opinió de la Jesika.

En el curs 2000-2001, únicament els grups de l'Alex i de la Lourdes van experimentar la seva unitat didàctica en els dies inicialment programats. Tant l'Alex com la Lourdes creuen que potser hauria estat millor anar dos dies a la setmana a l'escola, però també reconeixen que: "si bé en un principi potser costava una mica començar a treballar, els nens i les nenes de seguida recordaven, amb la nostra ajuda, el que havíem fet el dilluns passat".

2.2.2. Les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a primària

A les entrevistes amb els sis estudiants vam comentar en primer lloc les valoracions que havia fet cada un d'ells de les diferents finalitats que es

proposaven en el Q.Sort sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària.

A continuació vam comparar les seves valoracions amb els resultats del Q.Sort del grup classe i, finalment, vam buscar les diferències existents entre les puntuacions del primer i del segon qüestionari. En els casos en què hi havia grans canvis vaig intentar que els mateixos estudiants justificassin el perquè de les seves modificacions.

- Comparació dels resultats del Q.Sort dels estudiants coordinadors de grup respecte els del grup classe i els del primer qüestionari

⇒ **Alex**

L'Alex és un dels pocs estudiants del grup classe que ha situat l'ítem 2 en primera posició. Ell té molt clar per què ha triat en primer lloc aquesta finalitat: "Penso que és bàsic que les ciències socials ajudin els nois i les noies a ser més reflexius i solidaris; per això, és molt important que se segueixi el model crític en l'ensenyament de les ciències socials. En conseqüència, he valorat les finalitats segons aquest model. Ara bé, també crec que cal ensenyar continguts i, per tant, l'ítem 1 és important. Per poder ser crítics i actuar en la societat cal saber".

- Resultats del Q. Sort del grup classe

+2	12					
+1	2	5	6	7		
0	9	15	14	3	16	13
-1	11	8	1	10		
-2	4					

- Resultats del Q. Sort de l'Alex

+2	2					
+1	12	6	7	9		
0	5	3	15	1	14	16
-1	11	8	10	13		
-2	4					

En comparar les valoracions de l'Alex amb les del grup classe es poden observar moltes similituds entre els ítems més valorats (12, 2, 6 i 7) i els

menys puntuats (8, 10 i 4). En el que hi ha més diferència és en l'ítem 1, mentre que l'Alex l'ha situat en novena posició amb un 0, en el Q.Sort del grup classe es troba en catorzè lloc, amb -1. L'Alex sap defensar molt bé la seva decisió: "És important explicar continguts, no d'una manera transmissiva com abans, sino amb una metodologia més participativa". Aquest punt de vista de l'Alex, però, no és molt compartit per la resta dels seus companys, que no han valorat gaire aquesta finalitat.

- Resultats del primer qüestionari

+2	2					
+1	5	9	12	7		
0	15	6	3	11	16	8
-1	4	13	1	14		
-2	10					

- Resultats del segon qüestionari

+2	2					
+1	12	6	7	9		
0	5	3	15	1	14	16
-1	11	8	10	13		
-2	4					

Quan l'Alex ha vist els resultats del primer qüestionari i els ha comparat amb els del segon ha comentat: "Ja no recordava què havia contestat en el primer qüestionari, però veig que també vaig situar la finalitat 2 en primer lloc. Potser el canvi més visible és el del ítem 10, que abans vaig situar en últim lloc. Ja vaig comentar a la primera entrevista que no sóc contrari als temes de nacionalisme, però a mi m'interessen poc i crec que les ciències socials tenen altres prioritats. Penso que a la vida hi ha coses més importants que tenir consciència de pertànyer a la nació catalana, com per exemple la solidaritat, el respecte als altres... Ara he tingut més temps per contestar aquest segon qüestionari i potser és la finalitat 4 la que ha de trobar-se en últim lloc".

⇒ Cristina

La diferència més evident entre el Q.Sort del grup classe i les valoracions de la Cristina fa referència a l'ítem 10. Ella ha estat l'única alumna de la classe que ha puntuat amb un +2 aquesta finalitat que la gran majoria dels estudiants ha

valorat negativament. Cristina: "Per a mi aquesta finalitat és molt important. Si vivim a Catalunya hem de tenir consciència de pertànyer a la nació catalana... Jo no estic gens d'acord amb els resultats del grup classe. És important saber d'on ets i on pertanyes. Ara bé, també penso que les ciències socials han de tenir altres objectius a l'escola com ajudar a desvetllar l'esperit crític, a ser més reflexius i solidaris... però una cosa no treu l'altra".

- Resultats del Q. Sort del grup classe

+2	12					
+1	2	5	6	7		
0	9	15	14	3	16	13
-1	11	8	1	10		
-2	4					

- Resultats del Q. Sort de la Cristina

+2	10					
+1	2	6	12	7		
0	16	15	5	14	3	9
-1	11	8	1	13		
-2	4					

A part de l'ítem 10 no s'aprecien grans diferències en les puntuacions de les altres finalitats, tant en les més positives (2, 6 i 12) com en les més negatives (11, 8 i 4).

- Resultats del primer qüestionari

+2	10					
+1	16	3	6	7		
0	2	5	9	11	12	14
-1	4	8	13	15		
-2	1					

- Resultats del segon qüestionari

+2	10					
+1	2	6	12	7		
0	16	15	5	14	3	9
-1	11	8	1	13		
-2	4					

En el primer qüestionari la Cristina també va situar en primera posició la finalitat 10. En canvi, ara ha variat la seva puntuació amb relació als ítems 12 i 2. En el primer, els havia donat un valor 0, i en el segon els ha avaluat de forma positiva amb un +1. Cristina: "Aquesta vegada he tingut segurament més temps per contestar el qüestionari i he vist que les finalitats 2 i 12 eren molt importants; per això les he valorat amb un +1".

També es evident el canvi que ha fet aquesta estudiant en la valoració de l'ítem 15 (*valorar el medi ambient...*), que en el primer qüestionari apareixia en penúltima posició: "Ara penso que en el moment de respondre el primer qüestionari devia llegir únicament la primera part de l'ítem i vaig pensar que l'estudi del medi ambient s'havia de fer des de les ciències naturals i no des de les ciències socials. Això explicaria per què el vaig puntuar tan baix".

⇒ Jesika

Els ítems més valorats per la Jesika son pràcticament els mateixos que la resta dels seus companys de la classe, exceptuant-ne la finalitat 10 (*adquirir consciència de pertànyer a la nació catalana*) que, igual que la Cristina ha puntuat de forma positiva. Jesika: "Tinc clares quines han de ser les finalitats més importants de les ciències socials a primària i, en conseqüència, he situat en els primers llocs els ítems 12 i 2. Cal que els alumnes coneguin i entenguin el món en què viuen perquè més endavant hi puguin actuar, de forma reflexiva i solidària. Ara bé, aquests alumnes viuen en un territori concret, que és Catalunya i, per tant, també crec que és necessari que coneguin el país on viuen i per això he valorat amb un +1 l'ítem 10. Per a mi és una de les finalitats importants de les ciències socials a primària i per això no estic gaire d'acord amb els resultats que han sortit a la classe. Podem trobar altres finalitats importants com la 9 (aprendre a participar, a exposar...) o la 6 (interessar-se per tot el que succeeix al voltant nostre...) que també són importants i que podrien anar per davant de la 10; però per a mi no és just que aquest ítem estigui en penúltima posició en el Q.Sort de la classe".

- Resultats del Q.Sort del grup classe

+2	12					
+1	2	5	6	7		
0	9	15	14	3	16	13
-1	11	8	1	10		
-2	4					

- Resultats del Q.Sort de la Jesika

+2	12					
+1	2	5	10	15		
0	9	3	14	16	7	1
-1	6	8	11	13		
-2	4					

En les valoracions negatives (8, 11 i 4) hi ha una gran similitud entre els resultats del grup classe i les puntuacions de la Jesika, amb l'excepció, una vegada més, de l'ítem 10.

- Resultats del primer qüestionari

+2	6					
+1	10	8	2	12		
0	9	5	3	1	13	14
-1	15	4	16	7		
-2	11					

- Resultats del segon qüestionari

+2	12					
+1	2	5	10	15		
0	9	3	14	16	7	1
-1	6	8	11	13		
-2	4					

En comparar les valoracions dels dos Q.Sort de la Jesika es poden observar alguns canvis entre tots dos qüestionaris. El més evident és, sens dubte, el relacionat amb l'ítem 6 (*interessar-se per tot el que succeeix...*), que ha passat d'ocupar el primer lloc amb un +2 a una valoració negativa amb un -1. Jesika: "Continuo pensant que els alumnes s'han d'interessar per tot el que succeeix a la nostra societat; ara bé, no crec que aquesta finalitat sigui tan important com per posar-la en primera posició. Tampoc no es mereix un valor negatiu, però en classificar les diferents finalitats és evident que una o altra haurà de tenir un valor negatiu".

En el segon qüestionari les finalitats 12 i 2 han ocupat els primers llocs i, en canvi, la 8 ha passat d'una valoració positiva (+1) a una de negativa (-1). Jesika: "Ara sé que les ciències socials no es poden explicar d'una manera objectiva; per tant, he puntuat l'ítem 8 de forma negativa". La Jesika també ha canviat lleugerament la seva valoració de l'ítem 11, que en el primer qüestionari havia situat en l'últim lloc. A l'entrevista ha explicat el perquè del seu canvi: "Crec que la finalitat menys important del Q.Sort és l'ítem 4 i per això l'he valorat amb un -2, en canvi l'11 és més important".

⇒ Lourdes

Les finalitats més valorades per la Lourdes coincideixen en gran part amb les del grup classe.

- Resultats del Q.Sort del grup classe

+2	12					
+1	2	5	6	7		
0	9	15	14	3	16	13
-1	11	8	1	10		
-2	4					

- Resultats del Q.Sort de la Lourdes

+2	12					
+1	6	2	15	14		
0	5	7	9	16	1	13
-1	3	11	10	4		
-2	8					

A l'entrevista la Lourdes ha explicat: "Em va costar decidir quines eren les finalitats més importants de les ciències socials a primària. Crec que les quatre primeres podrien anar totes elles en primer lloc. El mateix em va passar quan vaig haver de triar quines eren les finalitats menys importants. Vaig situar l'ítem 8 en última posició, perquè parla de l'objectivitat de les ciències socials, però també hagués pogut posar el 4 o el 10, ja que penso que el tema dels nacionalismes no ha de ser una prioritat en un programa de ciències socials per a nens i nenes de primària".

- Resultats del primer qüestionari

+2	14					
+1	12	6	13	15		
0	16	1	5	7	9	2
-1	4	3	10	11		
-2	8					

- Resultats del segon qüestionari

+2	12					
+1	6	2	15	14		
0	5	7	9	16	1	13
-1	3	11	10	4		
-2	8					

Els canvis més evidents entre el primer i el segon qüestionari de la Lourdes fan referència a les finalitats 14 i 2. A l'entrevista ha justificat el perquè dels seus canvis: "Abans pensava que els alumnes de primària havien de conèixer i

estudiar bàsicament el seu entorn més proper, i a mesura que s'anaven fent grans ampliaven el seu coneixement del món. Ara sé, després d'haver treballat a classe, com s'ha de fer l'ensenyament del concepte d'espai a primària, que això no és cert. Per tant, en el segon qüestionari no he posat l'ítem 14 en primer lloc, encara que el continuo avaluant de forma positiva perquè crec que és molt important que els nens i les nenes d'aquesta etapa coneguin bé el seu entorn més proper".

En relació amb l'ítem 2, la Lourdes ha comentat: "Crec que en el primer qüestionari no vaig valorar correctament aquesta finalitat. Penso que és important que les ciències socials ajudin a desvetllar l'esperit crític, la solidaritat i la capacitat de reflexionar dels alumnes".

La Lourdes ha variat molt poc la seva valoració respecte de les finalitats situades en els últims llocs: "Continuo pensant que els ítems 4 i 8 són els menys importants. En el primer qüestionari no coneixia res de les capacitats cognitivo-lingüístiques i per això les vaig situar en la penúltima posició; ara sé que són importants i que segurament haurien de trobar-se en una altra posició".

⇒ Mireia

Si es compara el Q.Sort de la Mireia amb el del grup classe es poden veure moltes similituds, tant en les valoracions positives com en les negatives.

- Resultats del Q.Sort del grup classe

+2	12					
+1	2	5	6	7		
0	9	15	14	3	16	13
-1	11	8	1	10		
-2	4					

- Resultats del Q.Sort de la Mireia

+2	12				
+1	2	7	3	14	
0	5	6	15	1	16
-1	9	11	10	13	
-2	4				

Mireia: "M'ha costat molt ordenar les finalitats, sobretot les més importants, perquè crec que a la llista n'hi ha moltes que són bàsiques per a un bon ensenyament de les ciències socials. Crec que els mestres hem de desvetllar l'esperit crític dels nostres alumnes i ajudar-los perquè siguin més solidaris, més reflexius i aprenguin a actuar en la societat que els ha tocat viure. Per això he avaluat en primer lloc els ítems 12 (*conèixer, comprendre i actuar...*) i 2 (*ajudar a desvetllar l'esperit crític...*). Si comparo les meves valoracions amb les del grup classe crec que són molt semblants i estic contenta perquè veig que la majoria de la classe pensem igual".

Per a la Mireia va ser més fàcil seleccionar les finalitats menys importants: "De seguida vaig pensar que les finalitats 4 i 13 haurien de ser les últimes; en canvi, entre les altres l'elecció va ser molt més difícil. Per exemple, crec que l'ítem 9 (*aprendre a participar...*) no hauria de ser negatiu, però en el moment de contestar el qüestionari vaig pensar que anava darrere els altres; ara crec que hauria d'anar davant del 8. En fi, m'imagino que si el tornés a fer, canviaria algunes valoracions, no les primeres ni les últimes, però sí algunes que estan entre 0 i -1".

- Resultats del primer qüestionari

+2	12					
+1	16	14	1	3		
0	2	5	15	4	8	6
-1	13	7	9	10		
-2	11					

- Resultats del segon qüestionari

+2	12					
+1	2	7	3	14		
0	5	6	15	1	16	8
-1	9	11	10	13		
-2	4					

En comparar les puntuacions del primer i el segon qüestionari de la Mireia es pot comprovar que l'ítem 12 continua sent el més valorat; altres, com el 3, el 14, el 5 o el 15, continuen ocupant llocs molt semblants i amb unes valoracions entre +1 i 0. Entre els canvis més visibles destaca segurament la finalitat 2,

que ha passat del sisè lloc al segon. Mireia: "M'estranya que en el primer qüestionari posés les finalitats 16 (*ajudar els alumnes a orientar-se...*) o bé la 1 (*adquirir coneixements històrics...*) per davant de l'ítem 2. Crec que és més important que el mestre de ciències socials ajudi a desvetllar l'esperit crític dels seus alumnes i no pas que els transmeti continguts geogràfics o històrics. Ara bé, penso que la llista de finalitats és massa llarga i això fa que potser et despistis en contestar ".

En relació amb les valoracions negatives també es poden constatar alguns canvis, i entre aquests destaquen els ítems 4 i 11. A l'entrevista la Mireia ha justificat el canvi de puntuació d'aquests dos ítems: "Crec realment que l'ítem 4 és el menys important. No sé per què en el primer qüestionari el vaig qualificar amb un 0. Aquesta vegada he tingut més temps per contestar el Q.Sort i penso que l'he fet millor. Pel que fa a la finalitat 11, abans no coneixia la importància de desenvolupar amb els nostres alumnes les habilitats cognitivo-lingüístiques; per això el vaig avaluar amb un -2. En canvi, ara, penso que no es mereix un -1 però els altres ítems també són importants. És realment difícil ordenar totes aquestes finalitats; malgrat tot, crec que ara, un cop acabat el curs, tinc més clares que abans quines han de ser les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a primària".

⇒ **Vanessa**

Només dos estudiants de la classe, la Vanessa i el Miquel, han situat en primer lloc la finalitat 5 (*desenvolupar el pensament lògic...*).

- Resultats del Q.Sort de la classe

+2	12					
+1	2	5	6	7		
0	9	15	14	3	16	13
-1	11	8	1	10		
-2	4					

- Resultats del Q.Sort de la Vanessa

+2	5					
+1	2	7	9	15		
0	12	3	14	6	11	8
-1	1	4	13	16		
-2	10					

En el moment de l'entrevista, quan la Vanessa ha vist la seva valoració i la de la resta dels estudiants de la classe. ha comentat: "Per a mi va ser molt difícil ordenar totes aquestes finalitats, penso que n'hi ha moltes que són rellevants. Tant és important la 5 com la 2, la 7 o la 12. Vaig decidir-me per la 5, però crec que també m'hauria pogut decantar per la 2 o la 7. El mateix em va passar quan vaig haver de decidir les últimes; segurament la 10 no hauria d'anar en últim lloc, però tant aquesta com la 13 o la 4, per a mi són les finalitats menys importants de l'ensenyament de les ciències socials a primària".

També la puntuació de l'ítem 11 de la Vanessa és diferent de la resta dels seus companys, que majoritàriament l'han qualificat de forma negativa. Vanessa: "Jo estic fent l'itinerari de Llengua i, per tant, conec la importància de les capacitats cognitivo-lingüístiques".

- Resultats del primer qüestionari

+2	6					
+1	7	11	14	16		
0	9	10	15	5	2	3
-1	1	8	12	13		
-2	4					

- Resultats del segon qüestionari

+2	5					
+1	2	7	9	15		
0	12	3	14	6	11	8
-1	1	4	13	16		
-2	10					

En comparar els resultats del primer i del segon qüestionari de la Vanessa s'hi poden constatar algunes diferències importants, tant en les valoracions positives com en les negatives. Vanessa: "M'estranya molt que vagi valorar tan poc l'ítem 12; segurament devia anar de pressa i no em vaig fixar bé en el seu enunciat. Penso que és una de les finalitats més importants de les ciències socials a l'ensenyament obligatori. Per la seva posició tant podia donar-li un +1 com un 0. Encara que jo no l'hagi puntuat amb un +2, estic d'acord amb els resultats del Q.Sort del grup classe que la situen en primer lloc".

Una de les diferències més evidents entre tots dos qüestionaris és la que fa referència a l'ítem 10. Vanessa: "La meva actitud vers el tema del

nacionalisme no ha canviat, encara que ho sembli. No creia, ni crec que sigui un tema bàsic per a les ciències socials a primària; per això, al meu entendre, ha d'anar entre els últims ítems, igual que el 4".

Un altre canvi important es pot comprovar en la valoració de la finalitat 16, que passa de +1 en el primer qüestionari a un -1, i en penúltima posició en el segon. Vanessa: "La finalitat 16 és, sens dubte, important; crec que els alumnes han de saber orientar-se en l'espai; ara bé, també és una prioritat que aprenguin coneixements històrics i geogràfics i he hagut d'avaluar aquest ítem amb un -1. Si ara tornés a fer el qüestionari potser hi faria alguns canvis, segurament posaria en última posició la finalitat 4 com la resta de la classe".

– El Q.Sort dels sis estudiants coordinadors de grup

Resultats del Q.Sort

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
0	+1	+1	-2	0	0	+1	0	-1	-1	-1	+2	-1	+1	0	0
0	+2	0	-2	0	+1	+1	-1	+1	-1	-1	+1	0	0	0	0
-1	+1	0	-1	+2	0	+1	0	+1	-2	0	0	-1	0	+1	-1
0	+1	-1	-1	0	+1	0	-2	0	-1	-1	+2	0	+1	+1	0
0	+1	0	-2	+1	-1	0	-1	0	+1	-1	+2	-1	0	+1	0
-1	+1	0	-2	0	+1	+1	-1	0	+2	-1	+1	-1	0	0	0

-2	+7	0	-10	+3	+2	+4	-5	+1	-2	-5	+8	-4	+2	+3	-1
----	----	---	-----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

+2	12														
+1	2	7	15	5											
0	6	14	9	3	16	1									
-1	10	13	11	8											
-2	4														

Si comparem les puntuacions dels sis estudiants coordinadors de grup podem observar-hi moltes similituds, tant en les valoracions positives com en les negatives. L'única gran diferència es troba en l'ítem 10 (*adquirir consciència de pertànyer a la nació catalana*), que ha estat l'ítem més valorat per la Cristina (+2), mentre que la Vanessa l'ha puntuat amb un -2. A les entrevistes els

alumnes han explicat el perquè de les seves valoracions i, si bé la Vanessa, l'Alex, la Mireia i la Lourdes l'han valorat negativament, això no significa que tinguin algun sentiment contrari al nacionalisme català sinó simplement que per a ells les altres finalitats són més importants que aquesta. En canvi, per a la Cristina: "És molt important i bàsic per als alumnes d'educació primària estudiar el nostre país, el lloc on es viu".

– Valoracions positives

A part de l'ítem 10, es poden observar moltes coincidències en les valoracions positives d'aquests estudiants. Tres d'ells, la Mireia, la Lourdes i la Jesika, han situat en primer lloc la finalitat 12 (*conèixer, comprendre i actuar en el món...*), que ha estat la més valorada, encara que la Vanessa l'ha puntuada únicament amb un 0. En canvi, tots sis han avaluat positivament la finalitat 2 (*desvetllar l'esperit crític, ser més reflexiu i solidari*), que ha quedat en segona posició.

Els altres ítems més valorats han resultat el 7 (*desenvolupar una escala de valors, emetre judicis...*), el 15 (*valorar el medi ambient...*) i el 5 (*desenvolupar el pensament lògic...*) que ha estat la finalitat més puntuada per la Vanessa (+2), mentre que altres quatre alumnes, la Mireia, l'Alex, la Lourdes i la Cristina l'han valorada amb un 0.

– Valoracions negatives

En les valoracions negatives passa el mateix que en les positives i, a part de la finalitat 10, es poden constatar grans semblances entre les puntuacions dels sis estudiants coordinadors de grup. L'ítem 4 (*preparar l'alumnat perquè sigui capaç de seguir estudis posteriors*) ha quedat en últim lloc de forma molt evident, ja que ha estat l'única finalitat que tots sis coordinadors han avaluat negativament.

Aquesta unanimitat ja no es troba, per exemple, en l'ítem 8 (*ajudar als alumnes a conèixer de forma objectiva...*) que ha quedat en el penúltim lloc. Quatre alumnes l'han puntuat negativament, mentre que la Mireia i la Vanessa li han donat un 0. En canvi, la Lourdes té molt clar per què ha puntuat aquest ítem amb un -2 : "Les ciències socials han d'explicar el perquè dels fets històrics i no donar una visió lineal dels esdeveniments".

Un altre ítem que majoritàriament ha tingut una consideració negativa ha estat el 11 (*ajudar a desenvolupar habilitats cognitivo-lingüístiques...*). La major part dels estudiants ha comentat a les entrevistes que aquesta finalitat també és important i que segurament no és mereix un valor negatiu, però, segons ells, hi havia altres finalitats més prioritàries.

- Comparació entre els resultats del Q.Sort del grup classe i el Q.Sort dels estudiants coordinadors de grup

Q.Sort del grup classe

+2	12					
+1	2	5	6	7		
0	9	15	14	3	16	13
-1	11	8	1	10		
-2	4					

Q.Sort dels estudiants coordinadors de grup

+2	12					
+1	2	7	15	5		
0	6	14	9	3	16	1
-1	10	13	11	8		
-2	4					

En comparar els resultats del grup classe amb els sis dels estudiants es poden observar moltes similituds, especialment en els valors positius. Els ítems 12 i 2 han estat el més puntuats i altres finalitats, com la 7 i la 5, també es troben entre les més valorades. L'única diferència, encara que poc rellevant, es produeix en la finalitat 15, que fa referència al medi ambient. Mentre que en l'àmbit de la classe apareix a la zona mitjana amb un 0, els alumnes coordinadors l'han avaluada positivament amb un +1.

Tots dos Q.Sort també coincideixen a situar en l'últim lloc l'ítem 4 (*preparar l'alumnat...*) amb un -2 i en valorar negativament els ítems 11 i 8. Les diferències més grans es troben en relació amb els ítems 1 i 10:

- Ítem 1. En el Q.Sort del grup classe la finalitat 1 (*adquirir coneixements històrics i geogràfics*) ha obtingut una puntuació molt negativa (-1) i ha quedat en l'antepenúltim lloc; en canvi, els sis alumnes l'han valorat més positivament i ocupa l'onzena posició amb un 0.
- Ítem 10 (*adquirir consciència de pertànyer...*). En el Q.Sort de la classe es troba en penúltima posició mentre que en el dels sis estudiants coordinadors està situat en el dotzè lloc. Dos alumnes sobre sis l'han puntuat de forma positiva, proporció molt superior a la del grup classe.

La comparació entre el Q.Sort del grup classe i el dels sis coordinadors mostra que aquests últims es poden considerar estudiants representatius del grup classe en la valoració de gairebé tots els ítems, menys en el 10, ja que entre els coordinadors de grup es troben les dues úniques alumnes de la classe, que han donat un valor positiu a aquesta finalitat.

- Comparació dels resultats del Q. Sort dels estudiants coordinadors de grup del primer i segon qüestionaris

Resultats del primer qüestionari

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
-3	+3	+1	-6	+1	+6	+2	-3	0	-1	-3	+4	-3	+3	-1	+2

- Resultats del segon qüestionari

-2	+7	0	-10	+3	+2	+4	-5	+1	-2	-5	+8	-4	+2	+3	-1
----	----	---	-----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Primer qüestionari

+2	6														
-1	12	2	14	7											
0	14	3	5	9	15	10									
-1	11	1	13	8											
-2	4														

Segon qüestionari

+2	12														
+1	2	7	15	5											
0	6	14	9	3	16	1									
-1	10	13	11	8											
-2	4														

En comparar les puntuacions dels diferents ítems es pot comprovar que els més valorats i els menys puntuats han augmentat la seva diferència de punts en relació amb els altres ítems en el segon qüestionari. Això significa que hi ha hagut menys dispersió en el moment d'elegir quines eren les finalitats més o menys importants en l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària.

En les valoracions positives s'observa un canvi en la primera posició. En el primer qüestionari la finalitat 6 (*interessar-se per tot el que succeeix al nostre voltant...*) era la més puntuada (+6); en el segon qüestionari ha passat a ocupar el sisè lloc amb un valor de 0. En el segon qüestionari la finalitat més valorada ha estat la 12 (+8), seguida molt de prop de la 2 (+7). Aquests dos ítems també van tenir una valoració positiva en el primer qüestionari, però entre tots dos sumaven solament +7, mentre que ara arriben fins a +15. Aquesta diferència posa en evidència que els estudiants han valorat molt més que abans aquestes finalitats.

Uns altres dos ítems que en el segon qüestionari han vist augmentada la seva valoració han estat l'1 i el 15, que han passat d'una posició intermèdia, amb valor 0, a una valoració positiva (+1) i a la quarta posició.

En les valoracions negatives, amb l'excepció de l'ítem 1, s'han produït pocs canvis entre tots dos qüestionaris. L'únic aspecte que es pot destacar és que la finalitat 4 (*preparar l'alumnat perquè sigui capaç de seguir estudis posteriors*) que en els dos Q.Sort apareix situada en l'últim lloc, ha augmentat la seva puntuació negativa en el segon qüestionari.

2.3. Conclusions de les entrevistes

En general, hi ha poques diferències entre les dades provinents del qüestionari i les de les entrevistes fetes amb els sis estudiants coordinadors de grup. Les entrevistes, però, han aportat més informacions que el qüestionari i s'hi poden trobar algunes apreciacions i reflexions força interessants que no apareixen en el qüestionari.

En funció del contingut d'aquestes entrevistes he dividit les seves conclusions en dos blocs:

- El primer fa referència a la valoració de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica.
- El segon se centra en les finalitats de l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials a primària.

2.3.1. La valoració de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica

Tots sis estudiants han fet una valoració molt positiva de l'assignatura i del seu plantejament. En canvi, no mostren la mateixa unanimitat en el moment

d'expressar els aspectes que han trobat a faltar durant el curs. Aquesta diversitat també es trobava en el qüestionari, on hi havia alumnes que demanaven més pràctiques i altres més classes teòriques. A les entrevistes ha passat el mateix. La Jesika i la Mireia, han comentat que els hauria agradat fer més pràctiques a l'escola, mentre que a la Cristina li han mancat més classes teòriques.

Aquestes entrevistes també han permès aprofundir en dos aspectes que únicament uns pocs alumnes del grup classe havien assenyalat en el qüestionari: l'elecció del model curricular crític i la sessió final amb tot el grup classe per analitzar l'elaboració, l'experimentació i l'avaluació de les diferents unitats didàctiques. En les entrevistes, tots sis alumnes coordinadors han valorat també molt positivament aquest dos punts i, en conseqüència, es poden incloure dins els punts forts de l'assignatura.

Durant les entrevistes també van sorgir dos temes que els estudiants no havien assenyalat en els qüestionaris: la possibilitat de treballar al costat de mestres experimentats i el treball interdisciplinari amb l'assignatura de Psicologia Evolutiva i de l'Educació.

El primer va aparèixer de forma espontània en l'entrevista amb la Mireia; en canvi, el segon el vaig haver d'introduir jo mateixa. Tots sis coordinadors de grup van comentar que no havien citat en els qüestionaris els mestres perquè a les entrevistes en grup ja havien exposat la seva importància durant tot el procés de preparació i experimentació de les unitats didàctiques.

Quant al treball interdisciplinari, els coordinadors l'han valorat molt positivament i creuen que si ningú no l'ha esmentat és perquè tots ells en el moment de respondre el segon qüestionari tenien més present l'experimentació de la unitat didàctica a l'escola que la seva elaboració. A més, recordaven que ja havien avaluat positivament aquest treball a les entrevistes en grup que s'havien fet durant el procés d'elaboració de la unitat didàctica.

2.3.2. Les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a primària

En aquestes entrevistes tots sis estudiants de formació inicial es van tornar a queixar de la quantitat de finalitats que contenia el Q.Sort. Tots han comentat que hi havia massa ítems i això dificultava la tria.

⇒ Jesika: "A vegades era molt difícil decidir entre les finalitats de la llista, ja que moltes són importants. Entre una que puntua +1 i la següent, que queda en un 0, no hi veus gaires diferències".

A més, segons aquests sis alumnes, moltes de les finalitats eren força complementàries i això encara dificultava més l'elecció.

Algunes coordinadores, com la Vanessa i la Mireia, han assenyalat que si tornessin a respondre el qüestionari potser farien alguns canvis, però en general aquests serien poc rellevants i no afectarien els ítems més valorats. En el moment de revisar les seves valoracions tots sis alumnes s'han mostrat d'acord tant en les finalitats que van valorar més positivament com en les que va situar en els últims llocs.

Els estudiants han explicat que en finalitzar el curs tenen molt més definides que abans quines han de ser les finalitats més importants de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària. El seu comentari queda perfectament demostrat en els resultats del Q.Sort. Tots, exceptuant-ne la Vanessa, han situat en els primers llocs els ítems més directament relacionats amb el model crític, igual que ha fet la majoria dels alumnes de la classe en el qüestionari.

Durant les entrevistes els estudiants han justificat molt bé els canvis que han fet entre tots dos qüestionaris. Per exemple, la Lourdes ha explicat i argumentat perfectament per què ha variat la valoració de l'ítem 14, que fa

referència a l'estudi de l'entorn proper als alumnes a partir dels continguts teòrics treballats a la facultat.

Una reflexió a part es mereix l'ítem 10, relacionat amb el nacionalisme. La Cristina i la Jesika són les dues úniques estudiants de la classe que han valorat positivament aquest ítem en els dos qüestionaris. Malgrat que totes dues han canviat la valoració d'altres ítems (2 i 12) relacionats amb el model crític, no han modificat gens les seves opinions sobre l'ítem 10. A les entrevistes, a més, han explicat que no estaven gens d'acord amb la puntuació donada per la resta dels estudiants de la classe a aquesta finalitat.

Els altres alumnes coordinadors han explicat a les entrevistes la valoració negativa de l'ítem 10. Segons ells, no tenen res en contra del nacionalisme, però pensen que no ha de ser una de les finalitats importants de l'ensenyament de les ciències socials a primària.

3. Conclusions del capítol

Després d'acabar el buidatge i l'anàlisi del qüestionari passat a tot el grup classe i de la transcripció i valoració de les entrevistes fetes als sis alumnes coordinadors de grup he pogut extreure una sèrie de conclusions força interessants tant per a la valoració de l'assignatura com per comprovar si s'ha produït algun canvi d'actitud en relació amb les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària.

La possibilitat de contrarestar i comparar les valoracions fetes en l'àmbit del grup classe en un qüestionari escrit amb els comentaris fets pels sis alumnes durant les entrevistes dona, sens dubte, més credibilitat a les conclusions del capítol. Les entrevistes, a més, han ajudat a entendre el perquè de molts comentaris escrits i han permès aprofundir en altres aspectes que havien quedat tractats de forma molt superficial al qüestionari.

La comparació dels resultats del qüestionari i de les entrevistes ha mostrat, a més, que els sis estudiants coordinadors de grup són força representatius del grup classe. Els seus comentaris, els arguments utilitzats per justificar algunes de les seves decisions i les seves valoracions poden ser compartides per la majoria del grup. Únicament en l'ítem 10 del Q.Sort, relacionat amb el nacionalisme, hi ha una diferència important entre els resultats de la classe i els dels sis estudiants coordinadors ja que entre aquests es troben les dues úniques alumnes del grup que han valorat positivament aquesta finalitat.

He dividit les conclusions extretes de tots els materials recollits en dos blocs:

- a) Valoració de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica: els seus punts forts, els seus punts febles i els aspectes que cal millorar.
- b) Les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a primària i la tendència al canvi conceptual dels estudiants de formació inicial.

a) Valoració de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica: els seus punts forts, els seus punts febles i els aspectes que cal millorar

Els resultats del qüestionari i les entrevistes mostren que els estudiants de formació inicial del segon curs matí de la titulació d'Educació Primària de la UAB del curs 2000-2001 han valorat molt positivament l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica. Tots pensen que ha estat, fins a aquest moment, una de les assignatures més importants per a la seva formació com a mestres d'educació primària.

A partir, doncs, de les informacions procedents del qüestionari i de les entrevistes es poden assenyalar els punts forts, els punts febles i els aspectes a que cal millorar de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica.

➤ **Punts forts de Ciències Socials i la seva Didàctica**

- L'experimentació de la unitat didàctica a les escoles de primària.
- La relació constant entre la teoria treballada a la facultat i la pràctica a l'aula de primària.
- La sortida al Camp d'Aprenentatge de Tarragona.
- Els continguts dedicats a metodologia i a la construcció dels conceptes d'espai, temps i temps històric. Aquests són els temes que els estudiants han valorat com els més importants per a la seva formació inicial.
- El treball conjunt amb els mestres de les escoles.
- La sessió final amb tot el grup classe i els mestres, quan és possible, per analitzar i avaluar l'elaboració i l'experimentació de la unitat didàctica a l'aula de primària.
- L'elecció del model curricular crític per a l'ensenyament de les ciències socials a primària.
- El treball interdisciplinari amb l'assignatura de Psicologia Evolutiva i de l'Educació.

➤ **Punts febles de Ciències Socials i la seva Didàctica**

En el moment de decidir els punts febles de l'assignatura no s'ha produït la mateixa unanimitat que en els punts forts. Els resultats del qüestionari i els de les entrevistes mostren una gran diversitat de punts, però cap d'ells arriba al 25% dels alumnes del grup classe.⁴

- El poc nombre de sessions de tutoria fetes amb la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica.

➤ **Punts que cal millorar del model de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica**

La majoria dels estudiants de formació inicial s'ha mostrat d'acord tant en el qüestionari com en les entrevistes per assenyalar una sèrie de propostes per millorar l'assignatura:

- La programació més seguida de l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles.
- La realització de sessions periòdiques del grup classe per conèixer, debatre i analitzar la problemàtica de les diferents unitats didàctiques.
- Més temps per elaborar la unitat didàctica.
- Més sessions de tutoria per part de la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica.

⁴ Vegeu els resultats a la pàgina 431 d'aquest capítol.

Algunes de les propostes dels estudiants són perfectament assumibles, com per exemple, la realització de sessions periòdiques del grup classe per analitzar el procés d'elaboració de les diferents unitats didàctiques o la programació de més sessions de tutoria per part de la professora de l'assignatura. Altres, en canvi, són molt més difícils d'aplicar, com el canvi del calendari de l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles ja que implicaria una modificació dels horaris de tot el curs o donar més temps per poder preparar la unitat didàctica a classe la qual cosa implicaria fer menys classes de teoria i de moment això és impossible atès el programa de l'assignatura.

b) Les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a primària i la tendència al canvi conceptual dels estudiants de formació inicial

La comparació entre les puntuacions del primer Q.Sort fet a inicis de curs i les del segon, respost a finals de curs permet constatar que en acabar l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica els estudiants tenen més definides que abans quines han de ser les finalitats més importants de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària. Les entrevistes amb els sis estudiants coordinadors han confirmat, a més, aquesta deducció.

- Mireia: "Una vegada acabat el curs, tinc més clares que abans quines han de ser les finalitats de l'ensenyament i de l'aprenentatge de les ciències socials a primària".
- Jesika: "Ara tinc clares quines han de ser les finalitats més importants de les ciències socials; en conseqüència, he situat en els primers llocs els ítems 12 i 2".

En el segon qüestionari les finalitats més valorades i les menys valorades apareixen netament diferenciades de la resta, que es troben a la zona intermèdia amb una puntuació molt semblant. Els ítems 12 (*conèixer, comprendre i actuar...*) i 2 (*ajudar a desvetllar l'esperit crític...*) que han quedat en els dos primers llocs han augmentat de forma evident la seva puntuació en relació amb els següents. La valoració tan positiva d'aquests dos ítems mostra que la majoria d'estudiants ha optat per finalitats que estan directament relacionades amb el model crític, que ha estat el model seguit durant el curs a Ciències Socials i la seva Didàctica.

A més de les finalitats 2 i 12, es poden constatar canvis força importants amb relació als ítems 8 (*ajudar als alumnes a conèixer de forma objectiva...*) i 15 (*valorar el medi ambient...*). La diferent valoració d'aquests dos ítems és important, ja que mostra un canvi d'actitud pel que fa al medi ambient i a la no objectivitat de les ciències socials. La Lourdes ha avaluat l'ítem 8 amb un -2 i a l'entrevista ha justificat la seva decisió *les ciències socials no es poden explicar de forma objectiva*.

A les entrevistes tots sis estudiants han utilitzat continguts teòrics treballats a Ciències Socials i la seva Didàctica per argumentar el seu canvi d'actitud sobre alguns ítems.

⇒ Lourdes: "Abans pensava que els alumnes de primària havien de conèixer i estudiar bàsicament el seu entorn més proper i a mesura que s'anaven fent grans ampliaven el seu coneixement del món. Ara sé, com s'ha d'ensenyar l'espai a primària i per tant, ja no he puntuat aquesta finalitat amb +2".

Els ítems 4 i 8 relacionats amb el model tradicional i ubicats en els dos últims llocs del Q.Sort, han quedat molt diferenciats de la resta. També les entrevistes han permès comprendre el perquè de les valoracions negatives d'altres finalitats com per exemple l'11 (*ajudar a desenvolupar les habilitats cognitivo-lingüístiques...*). En aquests casos no significa forçosament, segons

han explicat els estudiants coordinadors de grup, que les valorin poc, sinó que, simplement, per a ells són menys importants que la resta.

A partir dels resultats del qüestionari i de les reflexions i comentaris dels sis alumnes coordinadors a les entrevistes es pot apuntar un canvi conceptual dels futurs ensenyants cap al model crític. Els resultats del primer qüestionari ja indicaven aquesta tendència, però no de la manera tant evident que ha quedat palesa en les puntuacions donades als ítems 12 i 2 en el segon qüestionari.

Capítol XII

Conclusions i suggeriments

Al final dels diferents capítols he anat assenyalant les conclusions més importants de cada un i ara en aquesta última part de la investigació intentaré concretar les dades i les aportacions més rellevants de la recerca.

He dividit aquest capítol en tres grans apartats:

1. El primer està dedicat a fer una valoració final del model de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica.
2. El segon se centra en els objectius concrets de la recerca.
3. En l'últim he inclòs alguns suggeriments relacionats amb la formació inicial dels mestres d'educació primària en didàctica de les ciències socials.

1. El model de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica: els seus punts forts, els seus punts febles i els punts que cal millorar

Aquesta investigació m'ha permès, entre altres coses, analitzar i avaluar el model de Ciències Socials i la seva Didàctica. Per fer-ho he disposat de les informacions, que he anat recollint durant el curs, provinents dels mestres tutors

de les escoles, dels estudiants i de les meves pròpies observacions com a professora de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica.

1.1. L'anàlisi l'avaluació del model de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica segons els diferents participants

El plantejament actual de Ciències Socials i la seva Didàctica comporta un treball a quatre bandes:

- Els mestres tutors de les aules de primària on s'experimenta la unitat didàctica.
- Les professores de la facultat responsables de les assignatures Ciències Socials i la seva Didàctica i de Psicologia Evolutiva i de l'Educació.
- Els estudiants de formació inicial.
- Els alumnes de les aules de primària.

1.1.1 .Els mestres tutors de les escoles

Cinc, dels sis mestres que han participat en la investigació, ja havien pres part en aquesta experiència de Ciències Socials i la seva Didàctica en cursos anteriors. Per tant, la relació i la coordinació entre ells i jo ha estat molt fàcil i no hi ha hagut cap problema, a part dels imprevistos d'última hora que han fet variar en alguns casos els dies de les experimentacions de les unitats didàctiques a les escoles.

Els mestres coneixien ja el plantejament de l'assignatura i jo, per la meua banda, tenia coneixença de la metodologia que seguien en les seves aules que no entrava en contradicció amb els continguts teòrics que treballava a la facultat. En l'únic cas en què la mestra era nova, però no l'escola, no hi hagut cap incidència ja que la mestra ha facilitat al màxim l'elaboració i experimentació de la unitat didàctica a la seva aula.

Els mestres tutors han valorat positivament les relacions que han mantingut durant tot el curs amb els estudiants de formació inicial. En els grups de la Jesika, la Lourdes i la Mireia les mestres estan molt satisfetes del treball conjunt que han fet amb els alumnes de la facultat. Les mestres han definit aquests grups així: *responsables, cohesionats, motivats, amb moltes ganes de treballar i aprendre...*

En canvi, la relació dels mestres amb els grups de l'Alex, la Cristina i la Vanessa ha presentat alguns problemes, encara que els estudiants no en són gaire conscients, segons s'ha pogut comprovar en el capítol dedicat a l'avaluació de les unitats didàctiques.

En els grups de la Cristina i la Vanessa, els problemes no han repercutit en el moment de la pràctica a l'aula. Per tant, totes dues mestres estan satisfetes dels resultats de l'experimentació, però no de la coordinació que han mantingut durant el procés de l'elaboració de la unitat didàctica amb les futures ensenyants. No passa el mateix amb el mestre del grup de l'Alex que ha quedat descontent de l'elaboració i de l'experimentació de la unitat didàctica a la seva aula. Únicament ha avaluat de forma positiva l'actitud i la responsabilitat mostrada per l'Alex, el coordinador del grup.

A partir de les informacions recollides en les tres entrevistes individuals fetes als mestres tutors de les escoles durant el curs, he extret la seva valoració del model de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica.

➤ Punts forts del model de Ciències Socials i la seva Didàctica:

- La possibilitat dels futurs ensenyants de relacionar la teoria treballada a la facultat i la pràctica a l'aula.
 - ⇒ Teresa: "És molt important per als futurs ensenyants portar a la pràctica una unitat didàctica en una aula de primària".

- La relació i el treball continu entre els mestres tutors de les escoles i la professora de didàctica.
 - ⇒ Assumpta: "Penso que les xerrades que tinc amb vosaltres són molt importants per a mi; crec que si no les tingués em trobaria sola i potser ja m'hauria cansat de l'experiència. És molt important la bona comunicació que hi ha entre nosaltres".

- La superació de la idea de situar únicament la teoria en el terreny universitari i la pràctica bàsicament a l'escola.
 - ⇒ Hermínia: "És important que els mestres participem en la formació inicial. Crec que forma part de la nostra feina i que com més relació hi hagi entre escola i universitat, millor serà la formació inicial dels futurs mestres".

- L'enriquiment mutu que significa treballar conjuntament mestres en exercici i futurs ensenyants.
 - ⇒ Assumpta: "En un principi quan em van demanar la meua col·laboració vaig acceptar pensant que amb la meua experiència podia ajudar en la formació inicial dels futurs mestres. Ara, amb el temps, puc dir que no solament valoro de forma positiva el plantejament de l'assignatura de cara als estudiants sinó també per a mi mateixa... Per a mi ha estat com una finestra d'aire fresc que entra a l'escola, que et permet

conèixer i treballar amb gent jove molt il·lusionada i amb moltes ganes d'aprendre i treballar."

- L'oportunitat de poder experimentar a les seves aules activitats originals i innovadores.

⇒ Anna M: "La programació de la unitat didàctica ha estat molt ben pensada, es nota que l'han treballada a consciència. Han dissenyat activitats molt interessants i engrescadores per als alumnes de tercer".

➤ Punts febles del model de Ciències Socials i la seva Didàctica:

- La feina i l'esforç que representa cotutoritzar tot el procés d'elaboració, experimentació i avaluació de la unitat didàctica. Les reunions de tutoria, el seguiment i l'avaluació de les sessions comporta molta dedicació per part dels mestres.

⇒ Assumpta: "Aquesta experiència demana molta feina ja que s'han de buscar hores lliures per fer les trobades amb els estudiants i preparar els materials. També sé que jo faig tota aquesta feina perquè m'agrada [...]".

➤ Punts que cal millorar del model de Ciències Socials i la seva Didàctica:

- El calendari de les experimentacions de les unitats didàctiques. Alguns mestres preferirien dies més seguits i no de dilluns a dilluns.

⇒ Josep: "El fet que vinguin únicament el dilluns fa que la unitat didàctica perdi qualitat. A més, crec que també perd interès tant per als alumnes de l'aula com per als mateixos estudiants de la universitat. Penso que fóra més interessant fer quatre sessions en dues setmanes".

- El lliurament dels materials. Cal més exigència en els terminis de presentació dels materials de les unitats didàctiques als mestres.
- ⇒ Teresa: "Seria més exigent en la preparació i el control dels materials preparats pels estudiants. A vegades me'ls presenten pocs dies abans de l'experimentació, quan ja no queda gaire temps per fer canvis".

1.1.2. La professora de Ciències Socials i la seva Didàctica

Coincideixo, en general, amb les valoracions que fan els mestres del model de l'assignatura, però encara hi afegiria alguns aspectes més.

➤ Punts forts del model de Ciències Socials i la seva Didàctica:

- La motivació i l'aprenentatge que representa per als estudiants de formació inicial el fet de poder experimentar la seva unitat didàctica en una aula de primària.
- L'oportunitat que tenen els futurs ensenyants d'aprendre i treballar al costat de mestres experimentats.

➤ Punts febles del model de Ciències Socials i la seva Didàctica:

- La gran quantitat de temps destinada a preparar la unitat didàctica pot perjudicar altres continguts teòrics també importants per a una assignatura de didàctica de les ciències socials.
- La motivació i l'interès per l'experimentació de la unitat didàctica a l'escola pot comportar que els futurs ensenyants valorin més tots els aspectes

relacionats amb la pràctica a l'aula que els continguts teòrics treballats a la facultat.

- El calendari de l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles. Aquesta s'acostuma a fer entre els mesos d'abril i maig; per tant no es fàcil establir un vertader *feedback* entre teoria i pràctica, ja que no queda gaire temps per reflexionar sobre el que s'ha après i experimentat a les aules de primària.

➤ Punts que cal millorar del model de Ciències Socials i la seva Didàctica:

- La introducció de les noves tecnologies a l'assignatura.
- Més exigència per part meva en el compliment de les sessions de tutoria i en el lliurament dels materials de les unitats didàctiques.

1.1.3. Els estudiants de formació inicial

Els estudiants de formació inicial del curs 2000-2001 de la titulació d'Educació Primària van formar un grup treballador i responsable que va participar amb ganes i il·lusió en totes les activitats que es van anar proposant en el curs. Des del començament, la majoria dels alumnes van prendre amb gran responsabilitat l'elaboració d'una unitat didàctica i la seva posterior experimentació en una aula de primària. La possibilitat d'anar a l'escola els va motivar molt i de seguida es van implicar en el projecte amb moltes ganes de fer-ho bé i d'aprendre.

Va ser, a més, un grup classe molt comprensiu davant tots els imprevistos que van aparèixer quan s'acostaven les dades de l'experimentació de la unitat

didàctica i ben disposat per anar a l'escola. Malgrat que alguns grups van haver de canviar els dies inicialment previstos per experimentar la unitat didàctica a les aules de primària, això no va suposar un gran problema per als estudiants afectats. Es van buscar altres dades possibles i mai no es van queixar pel fet d'anar a les escoles a les tardes o fins i tot quan ja s'havien acabat les classes a la UAB.

Hi ha haver, però, alguns alumnes que van preparar la unitat didàctica amb menys il·lusió que la resta. Aquest és el cas, per exemple, del grup de l'Alex¹ que des d'un principi es va prendre l'elaboració i l'experimentació de la unitat didàctica bàsicament com una obligació, sense la motivació dels altres grups. L'Alex va haver de coordinar i impulsar de forma contínua el treball dels seus companys de grup.

El treball de l'Alex i el dels altres estudiants coordinadors de grup ha estat excel·lent durant el curs. Els mestres, els seus companys de grup i jo mateixa com professora de Ciències Socials i la seva Didàctica hem valorat molt positivament la seva tasca ja que han explicat molt detalladament als altres alumnes del seu grup les característiques de l'escola i de l'aula on realitzarien la seva pràctica i això ha beneficiat, sens dubte, el seu desenvolupament.

— Anna M: "La Lourdes havia explicat als seus companys els diferents ritmes d'aprenentatge existents dins l'aula i per això havien previst una atenció individualitzada en alguns casos. Crec que la Lourdes ha fet molt bé el seu paper de coordinadora".

En els grups de la Cristina, la Jesika, la Lourdes i la Mireia, l'alumna coordinadora no ha tingut més protagonisme que els seus companys en l'elaboració i experimentació de la unitat didàctica.

¹ Dels quatre alumnes del grup de l'Alex dos van fer les pràctiques de tercer en una escola d'adults, un altre va deixar la carrera i únicament un va fer les pràctiques en una aula de primària.

⇒ Hermínia: "El grup de la Mireia és un grup ben coordinat. Han funcionat molt bé, a fora i dintre de l'aula i en el seu cas es pot afirmar que l'elaboració i l'experimentació de la unitat didàctica ha estat un veritable treball en equip".

En canvi, en els grups de l'Alex i la Vanessa, tant els mestres com jo hem constatat el protagonisme de tots dos coordinadors.

⇒ Josep: "L'Alex ha tingut més protagonisme que els seus companys dins i fora de l'aula... Ha vingut sovint tot sol a l'escola a parlar amb mi".

⇒ Teresa: "Penso que l'actuació del grup ha estat diferent dins i fora de l'aula. Davant els alumnes totes quatre noies s'han sabut coordinar bé entre elles; ara bé, fora de l'aula la Vanessa ha tingut molt més protagonisme que les seves companyes. Moltes vegades ella sola ha estat la interlocutora del grup tant durant l'elaboració dels materials com després".

En el primer cas, el protagonisme de l'Alex s'ha evidenciat des del primer dia de composició del grup i tant en les seves actuacions a l'escola com en les sessions de treball i tutoria a la facultat. En canvi, en el grup de la Vanessa, el seu protagonisme s'ha vist molt més a l'escola que a la universitat. En aquests dos grups, els seus coordinadors van haver d'assumir tot sols la responsabilitat de l'elaboració de la unitat didàctica i la relació amb els mestres de les escoles. Per això, en el moment de l'avaluació, els mestres i jo vam decidir de mutu acord donar una qualificació diferent als dos alumnes coordinadors.

En les entrevistes fetes a aquests dos grups d'estudiants i malgrat les meves preguntes i insinuacions ningú no va fer un mínim comentari sobre això. Únicament a finals de curs, durant les entrevistes individuals amb els estudiants coordinadors de grup i quan ja havia donat les notes finals de l'assignatura, l'Alex i la Vanessa es van queixar de l'actitud dels seus companys durant el curs.

La majoria de les informacions recollides a partir de les entrevistes en grup, de les entrevistes individuals amb els estudiants coordinadors de grup i del qüestionari passat a tot el grup classe, donen una valoració molt positiva al model de Ciències Socials i la seva Didàctica. Una gran part dels alumnes pensa que ha estat una assignatura important per a la seva formació com a mestres d'educació primària.

⇒ Vanesa: "Aquesta assignatura és una de les més importants que hem fet fins ara a la universitat, ja que, a més de d'aprendre teoria hem tingut l'oportunitat de portar-la a la pràctica".

⇒ Lourdes: "L'assignatura ha cobert més expectatives de les que tenia a començament de curs. No pensava que l'experiència fos tant positiva".

En el moment d'assenyalar els punts forts del model hi ha una gran unanimitat entre els estudiants; en canvi, aquesta no es dona a l'hora de concretar els punts febles i els punts que cal millorar². En conseqüència, en aquestes últimes conclusions només he recollit els aspectes que han tingut més suport entre els alumnes de formació inicial del grup classe.

➤ Punts forts del model de Ciències Socials i la seva Didàctica:

- L'experimentació de les unitats didàctiques a les aules de primària. El fet de poder anar a l'escola i portar a la pràctica la seva unitat didàctica va motivar molt als futurs ensenyants.

⇒ Cristina: "Per a mi ha estat la part més rellevant de l'assignatura i la més útil per a la meva formació.

⇒ Jesika: "Des del primer moment ens va fer molta il·lusió preparar una unitat didàctica i després poder-la experimentar en una aula de primària".

² Vegeu els resultats del segon qüestionari al capítol XI.

- La relació constant entre teoria i pràctica.
 - ⇒ Jesika: "A classe hem treballat les finalitats de l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials, els models curricular, les estratègies i recursos didàctics... i tot el que hem estudiat després ho hem pogut aplicar i contextualitzar en el moment d'elaborar la nostra unitat didàctica".

- El treball conjunt amb els mestres durant l'elaboració de la unitat didàctica.
 - ⇒ Mireia: "Durant la nostra estada a l'escola hem après molt. La nostra relació amb la mestra ha estat excel·lent. Ens ha orientat i ens ha ajudat durant la preparació de la unitat didàctica... En el nostre cas podem parlar de col·laboració, d'un treball conjunt amb ella".
 - ⇒ Vanessa: "És molt important per a nosaltres anar a l'escola i treballar amb una mestra en un projecte concret. És una experiència molt enriquidora i formadora".

- Les reunions amb els mestres després de cada una de les sessions.
 - ⇒ Santi: "En tot moment el mestre ha tingut un paper molt positiu, ens ha deixat fer i no ha intervingut mentre nosaltres treballàvem amb els alumnes. En canvi, després de cada sessió, fèiem una reunió en la qual s'analitzava i es valorava el desenvolupament de la classe. Les seves observacions i els seus comentaris ens ha ajudat molt".
 - ⇒ Lourdes: "Al final de cada sessió la mestra ens ha fet una valoració que ha estat molt enriquidora per a nosaltres".

- La llibertat que els han deixat els mestres per poder experimentar les unitats didàctiques a les seves aules.
 - ⇒ Lourdes: "La mestra ens ha ajudat, ens ha deixat el temps que volíem, ens ha buscat i deixat materials".

- El treball de grup. En el moment d'explicar el plantejament de l'assignatura sempre hi ha alguns estudiants als quals no els agrada gaire el fet de programar una unitat didàctica en grup. Aquesta exigeix un vertader treball de grup i una comunicació plena i explícita entre els seus membres. En finalitzar el curs, però, la majoria d'estudiants valoren positivament aquest tipus de treball.
 - ⇒ Lourdes: "El treball de grup ha estat molt positiu per a tots nosaltres. Tots quatre hem aportat diferents idees i experiències i les hem anat discutint i valorant fins a arribar a un acord".
- La possibilitat d'aprendre a analitzar i reflexionar sobre la seva pròpia pràctica. Després de cada una de les sessions els estudiants reflexionen i avaluen conjuntament amb els mestres i, sempre que és possible, amb la professora de la facultat, el desenvolupament i les incidències de la classe.
 - ⇒ Alex: "La segona sessió de la nostra unitat didàctica va ser molt fluixa. Vam tenir problemes de tot tipus. Ara bé, vam aprendre molt dels errors d'aquella sessió i la següent va anar molt millor... Hem pogut reflexionar sobre la nostra pràctica tant amb el mestre de l'aula com amb la professora de la facultat".
- La possibilitat de fer un treball interdisciplinari entre les assignatures de Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació.
 - ⇒ Ester: "Ens ha anat molt bé poder plantejar una entrevista a Psicologia ja que ens ha servit per poder preparar l'activitat d'avaluació inicial de la nostra unitat didàctica".
- La sortida de tres dies al Camp d'Aprenentatge de Tarragona.

⇒ Jesika: "Recordem molt bé les estratègies i recursos didàctics que vam veure i experimentar al Camp d'Aprenentatge de Tarragona. Tot el que vam veure-hi ens ha donat idees per dissenyar les nostres activitats".

➤ Punts febles del model de Ciències Socials i la seva Didàctica:

- La manca de temps i la quantitat de treballs en grup.
 - ⇒ Lourdes. "La preparació d'una unitat didàctica requereix temps i dedicació, nosaltres tenim molts treballs per fer i ens ha faltat més temps".
 - ⇒ Anna: "Hi ha assignatures que ens demanen molts treballs de grup. Crec que s'haurien de fer més treballs interdisciplinaris".
- Dificultats per localitzar els mestres i fer les sessions de tutoria a les escoles. Gairebé tots els grups d'estudiants s'han queixat de la dificultat per poder localitzar els mestres a les escoles i trobar hores compatibles entre els seus respectius horaris per fer les sessions de tutoria.
 - ⇒ Raül: "A nosaltres, al principi, ens va costar molt trobar un dia per poder anar a l'escola i conèixer la mestra. Vam trucar moltes vegades a l'escola fins a poder parlar amb ella i concretar una dia per anar-hi".
- La situació que es crea a l'aula de primària amb quatre futurs ensenyants no és real. La majoria d'estudiants accepta el fet d'elaborar i experimentar una unitat didàctica en grup.
 - ⇒ Alex: "Jo crec que és important anar a l'escola, encara que siguem quatre estudiants a l'aula. Aquesta pràctica ens ha donat més experiència. Jo he après molt".

Però també hi ha alumnes als quals no els convenç gaire aquesta situació.

⇒ Yolanda: "Penso que és una experiència molt irreal... No sé fins a quin punt ens pot servir en la nostra preparació com a mestres".

- Les tutories amb la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica.
- ⇒ Santi: "La professora ens hauria hagut d'orientar més en l'elaboració de la unitat didàctica".

➤ Punts que cal millorar en el model de Ciències Socials i la seva Didàctica:

- El calendari actual de l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles. Un nombre significatiu d'estudiants pensa que no és gaire positiu anar un sol dia per setmana a l'escola. Segons ells, als alumnes de primària els costa recordar aspectes treballats la setmana anterior i, per tant, pensen que fóra millor realitzar les sessions a l'escola de forma més seguida.
- La inclusió dins el programa de l'assignatura de sessions periòdiques de treball entre tots els grups d'estudiants per conèixer i contrastar la problemàtica de les diferents unitats didàctiques.
 - ⇒ Cristina: "Amb aquestes sessions podríem contrastar idees i reflexions dels altres grups, que segurament ens permetrien avançar i millorar la nostra pròpia intervenció".
- El nombre de tutories de la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica.

1.1.4. Els alumnes de les aules de primària

Tots els mestres tutors, amb l'excepció d'en Josep, han assenyalat la bona relació que els futurs ensenyants havien establert amb els alumnes de primària. La utilització d'una metodologia interactiva per part dels estudiants de la facultat va comportar que des de la primera sessió els alumnes de les aules participessin amb moltes ganes en les activitats preparades pels futurs ensenyants.

⇒ Anna M: "La metodologia ha estat molt interactiva i han sabut engrescar molt els alumnes de l'aula amb activitats originals i motivadores. A més, els resultats de l'avaluació han mostrat que han après molt bé els continguts més importants del tema".

La majoria dels grups d'estudiants va saber motivar molt bé l'alumnat de primària, que no únicament va intervenir amb il·lusió en les diferents activitats proposades sinó que també va fer un aprenentatge significatiu, com ho van demostrar els resultats de les diferents avaluacions.

En general, els alumnes de primària no van fer distincions entre l'estudiant coordinador de grup, el qual ja coneixien per les pràctiques, i la resta dels seus companys.

⇒ Raúl: "La classe de tercer era un grup molt obert que ens va rebre molt bé des d'el primer dia. No van fer cap distinció entre la Lourdes que ja coneixien i nosaltres".

1.2. Conclusions

La comparació entre els comentaris dels mestres tutors, dels estudiants de formació inicial i els meus com a professora de Ciències Socials i la seva Didàctica mostra que hi ha una gran unanimitat entre les opinions dels uns i dels altres, especialment en els punts més importants.

De totes les informacions recollides es desprèn una valoració molt positiva del plantejament de l'assignatura, que evidentment també presenta alguns punts febles i altres que cal millorar. Les professores de Ciències Socials i la seva Didàctica som conscients que cada curs hem d'avaluar, revisar i perfeccionar el model de l'assignatura per poder millorar al mateix temps la formació inicial dels futurs ensenyants en didàctica de les ciències socials.

Els actuals plans d'estudis de formació inicial dels mestres de primària, però, no faciliten gaire la innovació educativa ni l'aparició de nous projectes. Tampoc les Administracions públiques no reconeixen les aportacions i el treball dels mestres tutors que intervenen en el nostre model. Malgrat aquest context no gaire favorable, l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica ha continuat endavant bàsicament gràcies a l'esforç, a la dedicació i a les avaluacions positives de tots els implicats.

En finalitzar el curs i partint de les dades recollides en la meva recerca, puc afirmar que la majoria dels estudiants del grup classe està satisfeta del plantejament de l'assignatura, del seu treball amb els mestres i del seu aprenentatge. Alguns d'aquests alumnes, fins i tot, pensen que la relació constant que es dona entre teoria i pràctica s'hauria de plantejar en altres assignatures de didàctica.

— Alex: "Aquesta relació constant que hi ha hagut al llarg del curs entre la teoria i la pràctica crec que també s'hauria de donar en altres assignatures de didàctica".

- ⇒ Vanesa: "Aquesta experiència ens ha permès portar a la pràctica tot el que hem après en un pla teòric a la facultat. Jo entenc que és així com s'haurien de fer les altres assignatures de didàctica".

Les paraules del grup de la Jesika poden sintetitzar perfectament la valoració de la majoria dels estudiants.

- ⇒ Grup de la Jesika: "La nostra experiència al llarg de la preparació i la realització de la nostra unitat didàctica la podem definir amb tres simples paraules: *enriquidora*, ja que hem après moltíssim a l'hora de fer-la... Ens ha satisfet personalment i professionalment parlant; *divertida*, perquè ens ho hem passat molt bé treballant juntes... Amb aquest tipus d'experiències és quan posem tota la voluntat i les ganes de fer bé les coses... Cal dir que la mestra ens ha ajudat moltíssim... i *satisfactòria*, ja que aquesta experiència ens ha donat la possibilitat de planificar diferents sessions, d'adonar-nos que a vegades les coses no surten com esperaves... i, en definitiva, de sentir-nos veritables mestres per uns moments".

1.2.1. Els punts forts de Ciències Socials i la seva Didàctica

Segons els mestres tutors de les escoles, els estudiants de formació inicial i la professora de didàctica els punts forts més importants de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica són:

- La possibilitat de relacionar la teoria treballada a la facultat i la pràctica en una aula de primària. L'actual plantejament de l'assignatura pretén que els coneixements teòrics apresos a la universitat tinguin la possibilitat de ser confrontats amb la realitat d'una classe de primària. L'elaboració i experimentació de la unitat didàctica en una aula permet que els futurs ensenyants facin un aprenentatge significatiu ja que no són una activitat

separada de la teoria. El model actual fa possible, entre altres coses, que els estudiants de formació inicial puguin desenvolupar progressivament la seva capacitat de presa de decisions i justifiquin les decisions preses a partir d'un coneixement teòric.

- El treball conjunt i la coordinació entre mestres en exercici, professors d'universitat i estudiants de formació inicial durant el curs. Els futurs ensenyants poden treballar al costat de mestres experimentats en un objectiu concret: l'elaboració i experimentació d'una unitat didàctica. Amb les trobades amb els mestres tutors i amb la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica, durant i després de l'experiència, els estudiants de formació inicial poden adquirir hàbits de reflexió i investigació sobre la seva pràctica per anar construint de forma progressiva el seu coneixement professional.
- El treball dels futurs ensenyants al costat de mestres experimentats i innovadors com a professionals sense perdre la seva condició d'aprenents. L'experimentació de les unitats didàctiques en una aula de primària permet als futurs ensenyants ampliar les seves pràctiques professionals i la seva experiència.
- La relació entre escola i universitat, entre mestres i professors formadors. El treball conjunt entre mestres en exercici i professors formadors permet la creació d'un mateix discurs entre uns i altres, entre la teoria explicada a la universitat i la pràctica a l'escola, i això és sens dubte beneficiós per millorar de la formació inicial dels mestres.
- La possibilitat d'aprendre a analitzar i reflexionar sobre la seva pròpia pràctica. Les reunions amb els mestres i la professora de la facultat

després de les sessions permet que els estudiants puguin reflexionar i avaluar la seva pròpia pràctica.

- La sortida al Camp d'Aprenentatge de Tarragona. L'estada al Camp d'Aprenentatge permet, entre altres coses, que els estudiants coneguin, manipulin i experimentin nous recursos i estratègies didàctiques per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials, algunes de les quals podran aplicar i contextualitzar en l'elaboració i experimentació de les seves unitats didàctiques.

1.2.2. Els punts febles de Ciències Socials i la seva Didàctica

En el moment d'assenyalar els punts febles del model no hi ha la mateixa unanimitat entre mestres, estudiants i professora que hi havia en el moment d'esmentar els punts forts.

- El gran esforç i dedicació que demana a tots els implicats. Els mestres tutors de les escoles, els estudiants de formació inicial i la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica han fet palesos el treball i la dedicació que comporta aquest model ja que, a vegades, resulta difícil establir el calendari de les sessions de tutoria necessàries perquè l'elaboració i l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles es pugui fer de forma satisfactòria per a totes les parts implicades.
- La situació que es crea a l'aula de primària amb la presència de quatre futurs ensenyants no és real.

- El nombre de tutories de la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica³. Alguns estudiants s'han queixat de la manca de sessions de tutoria amb la professora.
- El temps i els esforços dedicats a l'elaboració de la unitat didàctica. El treball i la dedicació que exigeix l'elaboració i experimentació de la unitat didàctica a l'escola pot anar en detriment d'altres continguts que poden ser també molt importants per a una assignatura de didàctica de les ciències socials.

1.2.3. Els punts que cal millorar de Ciències Socials i la seva Didàctica

No hi ha gaire consens entre els mestres tutors, els futurs ensenyants i la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica pel que fa als punts de l'assignatura que cal millorar.

- El calendari de l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles de primària. Alguns mestres i estudiants de formació inicial preferirien que l'experimentació a les aules de primària es fes de forma més seguida, i no un dia a la setmana.

Jo també m'he referit al calendari però en un altre sentit. Com que l'experimentació de les unitats didàctiques es fa a finals de curs no queda gaire temps per poder analitzar i reflexionar sobre tot el que han après els estudiants en la seva estada a les escoles.

³ Aquest ha estat un problema puntual que ha vingut determinat, en gran mesura, pel calendari del curs 2000-2001.

- Més exigència per part de la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica en el terminis de presentació i lliurament dels materials de les unitats didàctiques.
- Més sessions de tutoria a la facultat amb la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica.

Valoració del model de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica

	Mestres tutors de les escoles	Estudiants de formació inicial	Professora de CS i la seva D.
Punts forts	<ul style="list-style-type: none"> - La possibilitat de relacionar la teoria treballada a la facultat i la pràctica en una aula de primària. - Treball conjunt i continu entre mestres, estudiants de formació inicial i professors formadors. - La coordinació entre mestres tutors i professors formadors. - La superació de la idea de situar únicament la teoria a la universitat i la pràctica a l'escola. - L'enriquiment mutu que significa treballar conjuntament amb estudiants de formació inicial amb ganes d'aprendre. - L'oportunitat d'experimentar activitats original i innovadores. 	<ul style="list-style-type: none"> - La possibilitat de relacionar la teoria treballada a la facultat i la pràctica en una aula de primària. - Treball conjunt i continu entre mestres, estudiants de formació inicial i professors formadors. - Treball al costat de mestres innovadors i experimentats. - L'experimentació de la unitat didàctica a l'escola. - Aprendre a analitzar i reflexionar sobre la seva pròpia pràctica. - Aprendre a treballar en grup. - El treball interdisciplinari entre Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació. 	<ul style="list-style-type: none"> - La possibilitat de relacionar la teoria treballada a la facultat i la pràctica en una aula de primària. - Treball conjunt i continu entre mestres, estudiants de formació inicial i professors formadors. - La coordinació entre mestres tutors i professors formadors. - La superació de la idea de situar únicament la teoria a la universitat i la pràctica, a l'escola - El treball interdisciplinari entre Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació.
Punts febles	<ul style="list-style-type: none"> - La dedicació i l'esforç que representa per a tots els implicats. 	<ul style="list-style-type: none"> - La dedicació i l'esforç que representa per a tots els implicats. 	<ul style="list-style-type: none"> - La dedicació i l'esforç que representa per a tots els implicats.

		<ul style="list-style-type: none"> - La situació que es dona a l'aula de primària amb quatre futurs mestres no és real. - La manca de tutories per part de la professora de didàctica. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'elaboració i experimentació de la unitat didàctica a les escoles demana molt temps en detriment d'altres temes importants. - L'experimentació de les unitats didàctiques a finals de curs deixa poc temps per poder reflexionar sobre la pràctica.
Punts que cal millorar	<ul style="list-style-type: none"> - L'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles en dies més seguits. - Més exigència en la presentació i lliurament dels materials. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sessions periòdiques amb tot el grup classe per analitzar l'elaboració de les unitats. - L'augment del nombre de tutories de la professora de didàctica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Més exigència en la presentació i lliurament dels materials.

2. Els resultats de la recerca i els objectius plantejats

A partir de l'anàlisi i la contrastació de les informacions recollides durant el curs intentaré comprovar fins a quin punt s'han complert els tres objectius proposats en la recerca:

Si ha produït o no algun canvi conceptual en els estudiants de formació inicial.

- Com ha funcionat la relació entre la teoria i la pràctica durant el curs.
- Quin ha estat el paper dels mestres en el plantejament de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica.

2.1. El canvi conceptual dels estudiants de formació inicial

Els resultats del primer qüestionari van revelar que la majoria dels estudiants de formació inicial del grup classe (87%) havia seguit un ensenyament tradicional en el seu aprenentatge de les ciències socials. Una gran part (87%) va fer una valoració negativa de la seva formació, però cal tenir present que, fins arribar a la universitat, aquesta era l'única referència que tenien per projectar l'acció docent. Per això, quan van haver d'explicar en el primer qüestionari, passat al principi del curs, com prepararien una classe de ciències socials per a educació primària, la majoria dels futurs ensenyants va manifestar que volia utilitzar una metodologia més participativa que la que ells havien conegut, però gairebé tots van acabar citant el llibre de text com a recurs més important.

En el moment de definir en el primer Q.Sort quines eren les finalitats més importants de les ciències socials a primària, una bona part dels estudiants va escollir ítems que es podien relacionar més amb el model crític que amb el tradicional. Malgrat això, els resultats del Q.Sort van mostrar una certa

dispersió i confusió a l'hora de concretar quines eren les principals finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials.

Les respostes del primer qüestionari i els comentaris i reflexions de les primeres entrevistes individuals als sis alumnes coordinadors de grup van evidenciar també que aquests estudiants eren conscients de les deficiències del seu aprenentatge i tenien ganes d'aprendre i de conèixer nous mètodes per ensenyar les ciències socials a l'escola. Per això, des del començament de l'elaboració de la unitat didàctica van manifestar la voluntat d'utilitzar una metodologia diferent de la que ells van seguir.

Tots aquests fets van comportar que, d'entrada, aquest grup classe fos un grup molt obert i receptiu als nous aprenentatges, especialment els relacionats amb metodologia. Les primeres entrevistes fetes als grups de treball durant la preparació de les unitats didàctiques van demostrar que la majoria dels futurs mestres estaven més preocupats per la metodologia i les activitats que havien de fer amb els alumnes de primària que en la selecció del model curricular o dels continguts conceptuals.

Aquest gran interès per la metodologia pot ser determinat, segons han demostrat els resultats del primer qüestionari i algunes investigacions (Shaver, 2001; Bravo, 2002), perquè per a molts estudiants de formació inicial la paraula didàctica és sinònim de metodologia i, per tant, la finalitat més important de l'assignatura és ensenyar-los a fer bé les classes més que no pas a reflexionar sobre la pràctica educativa o prendre decisions sobre les finalitats de l'ensenyament de les ciències socials a l'escola.

En conseqüència, en el moment de comentar quins continguts teòrics treballats a la facultat els ajudaven més en el disseny de la unitat didàctica, la majoria dels grups va destacar el tema dedicat a la metodologia.

⇒ Grup de la Lourdes: "Un dels temes que ens ajuda més en l'elaboració de la unitat didàctica és el dedicat a la metodologia".

- ⇒ Grup de la Mireia: "De la part teòrica que hem treballat a classe la que per ara més ens ajuda és la dedicada a la metodologia [...]".

- ⇒ Jesika: "Nosaltres hem tingut molt present el tema dedicat a la metodologia. Volem utilitzar una metodologia interactiva en la qual els alumnes de l'aula siguin els protagonistes dels seus aprenentatges i per això recordem molt bé les estratègies i els recursos didàctics que van veure al Camp d'Aprenentatge de Tarragona".

Els grups de l'Alex i la Vanessa són els que, des dels inicis de la programació de la unitat didàctica, van fer més referències a la selecció del model curricular.

- ⇒ Alex: "Primer de tot ens hem plantejat quin model curricular volíem seguir i hem optat pel model crític. També hem tingut presents els continguts teòrics que vam analitzar a classe sobre els models curriculars".
- ⇒ Vanessa: "Hem d'educar els nostres alumnes perquè puguin tenir una actitud reflexiva i crítica sobre el consumisme de la nostra societat, per això hem optat per seguir el model crític i una metodologia interactiva que faciliti l'aprenentatge significatiu dels alumnes [...]".

Malgrat aquestes referències a la selecció dels models curriculars, l'interès per la metodologia i el disseny d'activitats originals i participatives va perdurar durant tot el procés d'elaboració de la unitat didàctica i ha estat, sens dubte, una de les preocupacions més importants de la majoria dels grups de treball.

Fins i tot alguns grups han descuidat la selecció i l'estudi dels continguts conceptuals de les seves unitats didàctiques. Alguns mestres tutors de les escoles també han destacat aquest afany pels aspectes metodològics.

- ⇒ Teresa: "El plantejament de la unitat didàctica és correcte, potser ha faltat rigor en la selecció dels continguts... crec que s'han preocupat més de les activitats i la metodologia que no pas de la selecció dels continguts".

L'experimentació i l'avaluació de les unitats didàctiques i les informacions procedents de les segones i últimes entrevistes amb els grups de treball han corroborat, tal com s'ha pogut comprovar en el capítol X d'aquest treball, que els futurs ensenyants han utilitzat majoritàriament una metodologia interactiva en la qual els alumnes de primària han estat els protagonistes del seu aprenentatge. Per tant, no hi hagut cap contradicció entre el que van manifestar a principis de curs i el que han experimentat a les aules escolars.

Totes les dades recollides em permeten confirmar que la majoria dels estudiants de formació inicial ha fet un canvi evident cap al model actiu ja que han utilitzat una metodologia molt interactiva que ha comportat la realització de tallers i la utilització de molts altres recursos i estratègies didàctiques, i en cap cas no han mencionat o emprat el llibre de text.

El que no queda tan clar és si, a més, aquests futurs ensenyants han fet un canvi cap al model crític. Si únicament tinc presents les programacions escrites de les unitats didàctiques, i parteixo dels comentaris dels mateixos estudiants, puc afirmar que tots els grups de treball han inclòs la seva unitat didàctica dins el model crític, amb excepció del grup de la Cristina, que ha optat pel model actiu. Ara bé, si analitzo més detalladament els dossiers puc comprovar que solament els grups de l'Alex, la Jesika i la Vanessa han explicat i justificat el perquè de la seva elecció. En canvi els grups de la Lourdes i la Mireia ho han fet d'una manera molt més superficial.

- ⇒ Alex: "Hem optat pel model crític ja que en la nostra unitat didàctica volem oferir un marc de reflexió crítica sobre els usos i les implicacions socials dels mitjans de comunicació a la nostra societat [...]".

- ⇒ Vanessa: "El model curricular que hem seleccionat per fer la nostra intervenció es basa en el model crític...Volem que els alumnes, a més d'aprendre continguts conceptuals, aprenguin valors relacionats amb el consum que podran relacionar-los amb la seva vida quotidiana [...]".

En les unitats didàctiques dels grups de l'Alex, la Jesika i la Vanessa els continguts actitudinals tenen un gran protagonisme; en conseqüència, existeix una gran coherència entre els plantejaments generals i les programacions concretes.

L'anàlisi de la unitat didàctica del grup de la Lourdes mostra que aquesta es pot incloure perfectament dins el model actiu per dues raons: la gran importància donada a les activitats manipuladores i la poca presència dels valors en la seva programació. En canvi, els objectius i els continguts de la unitat didàctica del grup de la Mireia es poden relacionar perfectament amb el model crític. Per tant si bé en el treball escrit no han justificat gaire la seva elecció, en el moment de dissenyar la seva unitat didàctica han tingut present el model crític.

En les entrevistes amb els sis grups de treball la selecció del model curricular només va aparèixer de forma espontània en els grups de l'Alex, la Jesika i la Vanessa que van justificar de nou l'elecció del model crític i la importància dels valors en les seves programacions. En canvi, en els altres tres grups vaig ser jo qui va introduir-hi el tema. El grup de la Cristina va tornar a defensar l'elecció del model actiu per als alumnes de primer curs de primària; el grup de la Lourdes no es va acabar de decidir entre els models actiu i crític; i finalment, el grup de la Mireia va optar de seguida pel model crític.

En el qüestionari individual passat a tot el grup classe únicament l'Alex va mencionar l'elecció del model crític com un dels punts forts de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica. En canvi, a les entrevistes individuals a més de l'Alex, tant la Jesika i com la Vanesa van fer, per pròpia iniciativa, comentaris relacionats amb la importància de la selecció del model curricular en la programació de les seves unitats didàctiques i en l'ensenyament de les ciències socials.

Davant d'aquest context és molt difícil assenyalar fins a quin punt s'ha produït o únicament iniciat un canvi conceptual cap al model crític en els estudiants

del grup classe. Actualment, a més, és difícil definir el concepte de canvi (Alexander: 1998) ja que acostuma a ser un procés lent i no un salt ràpid (Vosniadou: 1999) i pot incloure una gran nombre de varietats, des de la substitució total de les concepcions existents fins a la coexistència de les concepcions prèvies i noves (Duit, 1999).

En alguns alumnes de la classe i especialment en l'Alex, però també en la Jesika i la Vanessa crec que el canvi ha estat important i ha comportat una reestructuració dels seus coneixements. En el cas de l'Alex, el canvi es pot explicar pels interessos personals de l'estudiant, i en la Vanessa perquè era una de les persones de la classe més conscients del seu mal aprenentatge de les ciències socials i, per tant, més receptives als nous coneixements.

Dels altres components d'aquests grups, únicament en els casos del Santi i de l'Anna Jesika puc assegurar que s'han produït alguns canvis, encara que menys importants. En aquests dos estudiants i en les quatre noies del grup de la Mireia el canvi ha estat menys profund i, per tant, es tracta més aviat d'ampliacions del coneixement.

En la resta dels estudiants de la classe els canvis han estat molt més febles i, en conseqüència, difícils de provar. En alguns alumnes, com la Yolanda, el Miquel i la Núria dubto, fins i tot, a partir dels comentaris recollits a les entrevistes, si s'hi ha produït algun canvi.

Malgrat les dificultats que comporta demostrar els canvis en els estudiants de formació inicial, els resultats del segon Q.Sort han evidenciat que, en general, els futurs ensenyants tenen ara molt més clares quines han de ser les finalitats més importants de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària que a començaments de curs. Els dos ítems més directament relacionats amb el model crític han estat els més puntuats i han quedat, de forma indiscutible, per davant dels altres.

Crec que els canvis més profunds o més lleugers que s'han produït en la majoria dels estudiants de la classe s'han pogut fer gràcies a una sèrie de fets que, sens dubte, els han facilitat:

- La presa de consciència dels mateixos estudiants sobre les limitacions que suposa un aprenentatge tradicional de les ciències socials.
- La motivació i la predisposició dels futurs ensenyants per aprendre nous coneixements i noves maneres d'ensenyar les ciències socials.
- La iniciativa, les ganes i la il·lusió de la majoria dels alumnes per anar a l'escola, treballar al costat de mestres en exercici i experimentar les seves unitats didàctiques en una aula de primària.
- El model innovador dels mestres tutors que no entrava en contradicció amb la teoria treballada a la universitat.
- Les sessions de tutoria durant l'elaboració de les unitats didàctiques amb els mestres tutors de les escoles i la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica, que han permès fer un seguiment de tota la programació de la unitat didàctica.
- Les reunions fetes a les escoles després de cada una de les sessions entre mestres, estudiants i sempre que sigui possible la professora de la facultat per analitzar, valorar i reflexionar sobre la intervenció dels futurs ensenyants.
- La llibertat i les facilitats que els han donat els mestres per poder programar les diferents unitats didàctiques.

- La possibilitat d'aplicar i contextualitzar els continguts teòrics treballats a la facultat en una aula de primària.
- Les estratègies i recursos didàctics observats i experimentats durant l'estada al Camp d'Aprenentatge de Tarragona.
- El balanç altament positiu de l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles: la gran participació dels alumnes de primària, els bons resultats de les seves avaluacions i les valoracions positives dels mestres tutors de les aules.

Després d'analitzar les informacions recollides en la meva investigació, penso que qualsevol canvi no és possible, o almenys és més difícil quan no hi ha una bona predisposició dels estudiants. Els futurs mestres han de ser conscients de les seves mancances, de les seves idees i dels seus coneixements per poder-los comparar amb altres perspectives diferents i, d'aquesta manera poder millorar, ampliar o canviar, si és necessari, les seves concepcions prèvies (Pérez Gómez: 1998).

És evident que encara resta molt per investigar en el tema del canvi conceptual, sobre les característiques del canvi i les condicions i els mecanismes que poder produir més fàcilment aquest canvi. Els resultats de la meva investigació mostren que és més ràpid i fàcil de comprovar un canvi cap al model actiu que cap al model crític. Aquest és molt més difícil de constatar, és més lent i únicament una propera investigació sobre la pràctica professional d'aquests estudiants, i especialment en els casos en què aparentment s'ha produït algun canvi, podria mostrar si aquest ha esdevingut perdurable.

2.2. La relació entre la teoria i la pràctica en l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica

Un dels aspectes de l'assignatura més valorats pels estudiants de formació inicial ha estat la relació constant que hi ha hagut en tot el curs entre la teoria treballada a la facultat i la pràctica a l'aula de primària. Tant a les entrevistes com en els documents escrits,⁴ tots sis grups d'alumnes han assenyalat que en l'elaboració i l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles han tinguts presents els continguts teòrics treballats a Ciències Socials i la seva Didàctica i Psicologia Evolutiva i de l'Educació, i els recursos i les estratègies didàctiques que van observar i experimentar al Camp d'Aprenentatge.

L'anàlisi de les diferents unitats didàctiques corrobora els comentaris dels estudiants i en tots els treballs es pot comprovar que, en general, s'ha fet una bona aplicació i contextualització dels continguts teòrics, i no únicament dels que es demanaven de forma explícita en el guió de la unitat didàctica.

Algunes investigacions han constatat que els futurs ensenyants acostumen a valorar més la vessant pràctica que la teòrica de la seva formació. En el seu treball, Batllori *et al.* (1992) comenten que en algunes ocasions els alumnes de formació inicial han mitificat de tal manera la pràctica que han arribat a desestimar la formació teòrica, fins i tot la formació teòrica en didàctica, per trobar-la, segons ells, allunyada de la realitat.

En la meua recerca aquest fet no s'ha produït, ja que els estudiants han valorat tant la vessant pràctica com la teòrica de l'assignatura. A més, alguns alumnes han assenyalat la importància dels continguts teòrics per poder portar a terme una bona pràctica.

- ⇒ Meritxell: "Durant l'elaboració i experimentació de la unitat didàctica hem pogut comprovar el sentit d'haver fet la teoria".
- ⇒ Cristina: "La teoria del primer quadrimestre ha estat imprescindible per poder fer la unitat didàctica".

El plantejament de l'assignatura pretén que hi hagi un bon equilibri entre la teoria i la pràctica, però la part pràctica, és a dir, l'elaboració i

⁴ Vegeu el capítol X.

l'experimentació de la unitat didàctica, demana temps i això pot anar en detriment d'altres continguts teòrics tant o més importants en un programa de didàctica de les ciències socials. És evident, doncs, que l'opció d'introduir una pràctica a l'escola en una assignatura de didàctica ofereix uns avantatges, però pot comportar també alguns inconvenients:

Avantatges de la pràctica	Problemes que pot comportar
- L'experimentació de les UD a les escoles permet que els estudiants de formació inicial augmentin les seves pràctiques professionals i treballin al costat de mestres experimentats.	- Una gran immersió en la pràctica pot comportar poques reflexions al voltant de la seva pròpia actuació
- Els futurs ensenyants poden aplicar i contextualitzar els continguts teòrics treballats a la facultat.	- Hi pot haver una possible desconexió entre la teoria universitària i la pràctica professional.
- Els alumnes de formació inicial es prenen l'experimentació de la unitat didàctica com una pràctica professional real.	- La situació que es crea a l'escola és irreal ja que es troben quatre futurs ensenyants en una mateixa aula.
- En tot el procés d'elaboració i d'experimentació de les UD es potencia el treball en equip.	
- Els alumnes estan molt motivats per l'assignatura ja que durant tot el curs hi ha una relació constant entre la teoria i la pràctica.	- Els alumnes poden rebutjar continguts teòrics importants que no tenen una aplicació directa en la pràctica.
- El treball conjunt entre els mestres tutors i els professors formadors enriqueix la formació inicial dels futurs ensenyants.	
- Les sessions de tutoria amb els estudiants per anar elaborant la unitat didàctica demanen temps.	- No es poden treballar tots els continguts teòrics que es voldrien. A vegades la part pràctica pot prendre pes i temps a la part teòrica.
- Una bona pràctica demana reflexió. Per tant, les sessions amb els mestres i la professora de didàctica són fonamentals perquè hi hagi un aprenentatge significatiu per part dels alumnes.	- La part pràctica, feta a finals de curs, deixa poc temps per a la reflexió.

Els resultats de la investigació mostren que en l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica la relació entre la teoria i la pràctica ha funcionat bé i no hi ha hagut conflictes ni contradiccions entre l'una i altra. Diferents aspectes expliquen, però, els bons resultats obtinguts:

- La programació de sessions entre els estudiants de formació inicial, els mestres tutors de les escoles i la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica per analitzar i reflexionar sobre la pràctica. Una bona pràctica educativa demana que l'alumne de formació inicial sigui capaç de distanciar-se'n per poder analitzar millor l'acció i la seva pròpia actuació. Les reunions amb els mestres després de les sessions són fonamentals, ja que permeten que els futurs ensenyants reflexionin i analitzin la seva pràctica. Els mateixos estudiants de formació inicial són conscients de la importància d'aquestes trobades.
 - ⇒ Santi: "Després de cada sessió el mestre ens feia una valoració que ens ha ajudat molt".
 - ⇒ Lourdes: "Al final de cada sessió hem fet una valoració amb la mestra que ens ha resultat molt enriquidora per a nosaltres".

Una bona pràctica demana un seguiment adequat dels processos d'observació, preparació i reflexió dels estudiants que els permetin replantejar contínuament la seva pràctica en relació amb les anàlisis compartides sobre les dificultats trobades en el moment de l'elaboració i l'experimentació de les unitats didàctiques a les escoles. A partir de totes aquestes reflexions, els futurs ensenyants poden construir noves estratègies d'acció i noves categories de comprensió per afrontar, definir i intentar salvar els problemes que es presentin a l'aula. La formació dels mestres es construeix en la reflexió sobre l'acció (Schön: 1992).

- La constant i estreta articulació existent entre la teoria i la pràctica. L'experimentació de la unitat didàctica a les escoles permet fer un

aprenentatge significatiu ja que no és una activitat separada de la teoria sinó que teoria i pràctica estan molt interrelacionades.

Els futurs ensenyants poden comprovar l'adequació dels coneixements teòrics i professionals a la realitat escolar i, d'aquesta manera, poden donar significat als continguts teòrics. A vegades, quan l'estudiant de formació inicial està immers en la pràctica, en lloc d'iniciar un debat o un diàleg amb la teoria que podria donar-li una fonamentació i una explicació de les situacions o accions pràctiques, qüestiona la universitat i argumenta que la teoria s'ha après de forma poc reflexiva i poc flexible.

⇒ Raúl: "Durant la carrera tenim molta teoria i a vegades ens costa molt veure la possible aplicació a l'aula de tot el que ens estan explicant".

A vegades la formació teòrica rebuda a la universitat es troba molt llunyana en el temps i en l'interès per convertir-se en una referència, en un banc de coneixements i experiències útils per comprendre la realitat present i orientar l'adopció de decisions (Pérez Gómez: 1999). Per això cal que hi hagi una constant interacció entre la formació teòrica i la pràctica.

- El paper protagonista dels futurs mestres en la seva pròpia formació. En l'elaboració i l'experimentació de la unitat didàctica els estudiants de formació inicial tenen un paper protagonista, ja que són ells els que han de donar resposta als problemes que se'ls hi poden presentar abans i dins l'aula.

Els alumnes aprenen de l'experiència tant si és negativa com positiva (Dalle Fratte: 1998).

⇒ Lourdes: "Hem tingut alguns problemes amb el temps... Hauríem d'haver calculat millor la durada de les nostres activitats".

= Alex: "Teníem moltes idees, però no hem sabut portar-les a la pràctica... gràcies als comentaris del mestre, de la professora de didàctica i a les nostres pròpies reflexions vam saber canviar. Tots els fets que, d'entrada han estat negatius, en realitat ens han ajudat molt i hem après moltes coses. Els problemes que hem tingut ens han donat més experiència. Jo he après molt dels nostres errors".

Per a una bona formació inicial és important que els futurs ensenyants siguin capaços d'anar traduint l'experiència que els proporciona el contacte amb la seva realitat educativa en preguntes i qüestions i que facin de la pròpia experiència una font de coneixement i reflexió.

- El discurs dels mestres tutors de les escoles i de la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica és el mateix. Un dels problemes més freqüents de les pràctiques (Blanco: 1999; Zabalza: 2000; i Márquez i Travé: 2002) és la separació de tots dos discursos: el discurs formatiu de les classes universitàries i el discurs d'aplicació donat a les pràctiques. A vegades, en la formació inicial dels futurs ensenyants es poden donar contradiccions derivades de la convivència entre una teoria progressista i unes pràctiques d'aula tradicionals, basades en una metodologia transmissiva.

Aquest no és el cas dels estudiants de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica ja que a les escoles han treballat al costat de mestres experimentats que utilitzen una metodologia interactiva i que els han donat una gran llibertat per experimentar les seves unitats didàctiques i plantejar activitats originals i innovadores a les seves aules. En conseqüència, els continguts teòrics treballats a la facultat no han entrat mai en contradicció amb el que han pogut observar els futurs ensenyants a les aules de primària.

En les últimes entrevistes i en les sessions de valoració i avaluació de l'experimentació de les unitats didàctiques els estudiants del grup classe no mostren cap dels canvis que experimenten alguns alumnes de

formació inicial en l'etapa de pràctiques (Pérez Gómez: 1999). Segons aquest autor, la majoria d'investigacions fetes sobre les pràctiques demostren l'efecte conservador d'aquesta etapa en els futurs ensenyants durant el seu període de formació inicial. Els alumnes, després del període de pràctiques, manifesten un pensament i unes actituds orientades més clarament i en major mesura que abans d'aquesta pràctica cap a posicions de control, disciplina, premis i càstigs... i, d'altra banda, una clara disminució de les seves posicions pedagògiques orientades a fomentar l'autonomia individual dels nens, la seva sensibilitat davant les diferències individuals i de la seva preocupació per adquirir i proporcionar informació adequada a cada context i situació.

Les pràctiques en una aula on es dóna prioritat a l'ordre, al control i a la consecució dels objectius instrumentals més immediats poden conduir a la majoria dels estudiants de formació inicial cap a una perspectiva pedagògica més autoritària, rígida, impersonal, burocràtica i paternalista que la que han adquirit en els cursos teòrics a la facultat (Pérez Gómez: 1999). En la meua recerca ha passat tot el contrari: els estudiants de formació inicial han pogut comprovar que és possible un ensenyament i un aprenentatge diferents dels que ells van seguir a les escoles.

- La bona relació existent entre els mestres tutors de les escoles i els estudiants de formació inicial. Tant els mestres tutors de les escoles com els estudiants han assenyalat a les entrevistes la bona relació existent entre uns i altres durant l'elaboració i experimentació de les unitats didàctiques.
 - ⇒ Mireia: "La nostra relació amb la mestra ha resultat excel·lent. Ens ha orientat i ens ha ajudat al llarg de la preparació de la unitat didàctica..."

La relació que s'estableix entre els mestres i els alumnes de formació inicial és molt important. Pérez Gómez (1999) destaca el caràcter poc educatiu que té sovint la relació entre el mestre tutor i l'estudiant de

pràctiques. En una investigació feta sobre les pràctiques a vuit províncies d'Andalusia, Pérez Gómez (1999) ha constatat que poques vegades la intervenció del mestre tutor de l'aula ha anat més enllà de la tasca de socialització pel que difícilment ha provocat el contrast educatiu de la reflexió compartida i l'experimentació innovadora. En canvi, el plantejament de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica demana un veritable treball compartit entre els mestres en exercici i els futurs ensenyants.

En aquesta mateixa investigació, Pérez Gómez (1999) també ha comprovat la importància de la interacció afectiva amb el mestre tutor de les escoles, que pot provocar el rebuig o, més freqüentment, l'acceptació sense reflexió ni perspectiva crítica no sols de la seva persona sinó també del seu pensament pedagògic i les seves estratègies d'ensenyament. La imitació del mestre obeeix, segons aquest autor, no sols a l'efecte d'adaptació sinó també a la carència d'altres alternatives.

2.3. El paper dels mestres a l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica. La relació entre escola i universitat

El plantejament de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica comporta un treball de coordinació entre la professora de la facultat i els mestres tutors de les escoles durant tot el curs. Els mestres tenen un paper fonamental en tot el procés d'elaboració, experimentació i avaluació de les unitats didàctiques a les escoles i, en conseqüència, sense la seva participació i col·laboració, el projecte inicial de l'assignatura no hagués pogut tirar mai endavant.

Els sis mestres que han participat en la investigació han valorat positivament el model de l'assignatura malgrat la feina que els representa.

- ⇒ Teresa: "El plantejament de l'experiència em sembla bé. Penso que és interessant per als estudiants de formació inicial aquests contactes amb els mestres de les escoles. A mi, com a mestra, m'agrada tenir temps suficient per discutir amb els alumnes de la facultat les activitats que faran i orientar-los... Als estudiants de formació inicial els falta experiència i es aquí on crec que el nostre paper com a mestres és important".

- ⇒ Assumpta: "El treball amb els alumnes de formació inicial em representa molta feina, però la faig perquè m'agrada".

- ⇒ Hermínia: "Les hores que dedico als estudiants de formació inicial formen part de la meva feina".

A les entrevistes els mestres també han valorat de forma positiva la relació existent entre ells i la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica.

- ⇒ Anna M: "Trobo molt positiva aquesta experiència de ciències socials. A mi em dóna tranquil·litat la coordinació que establím amb la professora de didàctica per fer un seguiment conjunt del grup d'estudiants... Crec que si l'experiència funciona bé és perquè existeix una bona coordinació entre nosaltres".

La relació constant entre mestres i professora de Ciències Socials i la seva Didàctica també permet que hi hagi un mateix discurs entre la teòrica i la pràctica i que no es produeixin contradiccions entre el que explica la professora a la facultat i el que veuen els estudiants de formació inicial a les aules de primària.

Aquest treball conjunt entre mestres en exercici i professora formadora pot ajudar a superar la idea de situar únicament la teoria en el terreny universitari i la pràctica bàsicament a l'escola. El món acadèmic continua sent el context

on els estudiants de formació inicial es formen teòricament i el món professional queda definit com l'espai de la pràctica real.

⇒ Hermínia: "És important que els mestres participem en la formació inicial. Crec que forma part de la nostra feina i que com més relació hi hagi entre escola i universitat, millor serà la formació inicials dels futurs mestres".

Aquesta relació entre escola i universitat és absolutament necessària per intentar millorar la formació inicial (Scurati: 2002).

Els mestres que han participat el curs 2000-2001 en l'experiència de Ciències Socials i la seva Didàctica són professionals que tenen molt clara la importància de la seva presència en la formació inicial dels futurs mestres, malgrat l'esforç i la dedicació que els demana aquest projecte i el nul reconeixement administratiu de la seva feina.

Els estudiants de formació inicial són també conscients del paper important que han tingut els mestres tutors de les escoles en tots els seus aprenentatges. Els seus comentaris són una bona mostra del seu reconeixement als mestres amb qui han elaborat, avaluat i reflexionat sobre la seva pràctica.

⇒ Alex: "El mestre ens va explicar moltes coses dels alumnes de l'aula, i fins i tot ens va suggerir algunes activitats...".

⇒ Lourdes: "La mestra ens ha ajudat, ens ha buscat i deixat materials...".

⇒ Mireia: "La nostra relació amb la mestra ha estat excel·lent... Al costat seu hem après molt".

2.4. Conclusions: comparació dels resultats de la meva recerca amb els d'altres investigacions

Els resultats de la meva investigació són, en general, força satisfactoris. Les experimentacions de les unitats didàctiques a les escoles han demostrat el canvi conceptual, més o menys important, d'una bona part dels estudiants de formació inicial del grup classe; la relació entre la teoria i la pràctica ha funcionat i tots sis grups de treball han aplicat i contextualitzat en les seves programacions els continguts teòrics treballats a la facultat; i el paper dels mestres ha esdevingut fonamental per al bon funcionament del model de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica i per a la consecució dels objectius plantejats en la recerca.

➤ Sobre el canvi conceptual dels estudiants de formació inicial i la importància dels mestres perquè el canvi sigui possible

Els resultats d'aquesta recerca són positius ja que han demostrat que s'ha aconseguit un canvi més o menys important en una gran part dels estudiants de formació inicial; el que no sabem és si aquest canvi serà o no perdurable en el temps.

Diferents investigacions citades per Labaree (1999) i Huberman (2000) han demostrat, per contra, l'escàs impacte dels programes de formació sobre les concepcions prèvies dels alumnes de formació inicial. Altres autors (Owens: 1997; Nga-Yee: 1998; i Pendry: 1998) pensen que l'impacte dels cursos de formació depèn en gran part de les experiències educatives dels estudiants, dels espais per a la reflexió que tinguin aquests alumnes i de la coherència del discurs que es promou a la universitat i als centres de pràctiques.

Els treballs de Charlier (1998) i Angell (1999) han demostrat que si es pretén que els estudiants de formació inicial facin un canvi, aquest és únicament possible si es donen una sèrie de requisits que van des de la conscienciació

dels mateixos estudiants, fins a processos d'aprenentatge que comportin una reflexió sobre l'acció o l'existència d'un mateix discurs entre universitat i l'escola.

En el cas analitzat en la meua recerca s'han donat les circumstàncies favorables citades per Owens (1997), Nga-Yee (1998), Pendry (1998), Charlier (1998) i Angell (1999) perquè es produeixi el canvi: les experiències dels estudiants de formació inicial eren negatives, però ells n'eren conscients i tenien ganes d'aprendre, i això els convertia en unes persones receptives als nous coneixements; els estudiants han disposat de sessions de treball amb els mestres tutors de les escoles i la professora de la facultat per reflexionar sobre la seva pràctica; i, finalment, hi ha hagut una gran coherència entre el discurs dels mestres i el de la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica.

Les dades de la meua recerca també corroboren dos punts citats per Adler en el seu treball (1991): el canvi únicament és possible si els futurs ensenyants prenen consciència de les seves concepcions prèvies i els cursos de didàctica de les ciències socials inspirats en el model crític ofereixen més possibilitats perquè es produeixi el canvi.

Per concloure aquest apartat puc afirmar que la majoria dels requisits necessaris perquè es pugui produir un canvi, per petit que sigui, s'han donat en el context de la meua investigació i, per tant, els seus resultats són molt més positius que els d'altres recerques fetes a la UAB (Bravo: 2002 i Riera: 2004). La comparació de tots tres treballs posa de manifest, entre altres coses, que per aconseguir un canvi conceptual dels estudiants de formació inicial és fonamental treballar conjuntament amb ensenyants innovadors, experimentats i amb ganes de participar en la formació inicial del professorat. D'aquesta manera no es produeixen contradiccions entre una teoria progressista explicada a la facultat i unes pràctiques d'aula tradicionals, basades en una metodologia transmissiva.

En la meua investigació tampoc no s'han donat incoherències entre el que pensen els estudiants de formació inicial i les seves pràctiques com ha passat per exemple en les recerques de Fuentes (1998) i Riera (2004). En aquesta última, les alumnes de formació inicial identifiquen els aspectes que s'han modificar per introduir un ensenyament més reflexiu i crític a les aules de primària on fan les pràctiques, però en el moment de les seves intervencions gairebé acaben fent el mateix que abans havien criticat. Segons Riera (2004), una de les causes que podria explicar aquest fet seria la falta de coherència entre els models explicats a la universitat i la pràctica viscuda a l'escola.

➤ **Sobre la relació teoria-pràctica**

En el seu treball, Adler (1991) va constatar que les assignatures de didàctica de les ciències socials, que incloïen en els seus programes una formació pràctica a les escoles eren més valorades pels estudiants de formació inicial que les que no les incorporaven. La comparació dels resultats de la meua recerca amb els de Riera (2004) corroboren perfectament l'anàlisi d'Adler. La valoració de la meua assignatura per part dels alumnes és molt més positiva que la seva, que no inclou una part pràctica.

La major part d'investigacions (Zabalza: 1990; Liston i Zeichner: 1993 o Pérez Gómez: 1999, entre altres) relacionades amb la pràctica han demostrat que els estudiants de formació inicial valoren molt positivament la seva anada a l'escola. Molts d'ells pensen que és la part més important de la seva formació inicial ja que els permet no sols conèixer la realitat de les aules, sinó també desenvolupar tots aquells coneixements, tècniques, actituds o comportaments que han après a la universitat i, d'aquesta manera, contrastar les possibilitats i limitacions de la seva pròpia formació.

Aquesta percepció de la pràctica com el component fonamental de la seva formació professional no suposa, en general, com assenyala Pérez Gómez

(1999) o els propis resultats de la meva investigació un menyspreu o un rebuig de la formació teòrica. Un dels aspectes més valorats del plantejament de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica per part dels futurs ensenyants és la constant relació que existeix durant el curs entre la teoria i la pràctica i gairebé tots ells han reconegut la importància dels continguts teòrics treballats a la facultat per poder portar a terme una bona pràctica a l'escola.

Però, malgrat que molts estudiants reconeixin la importància de la formació teòrica, la majoria d'ells tendeix a sobrevalorar la seva formació pràctica. L'experimentació de la unitat didàctica a l'escola ha estat un dels aspectes més valorats de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica. Per a un gran nombre de futurs ensenyants, la pràctica és l'oportunitat de comprovar la validesa concreta dels principis teòrics, de complementar el coneixement adquirit prèviament a la universitat, d'aplicar i contextualitzar la teoria treballada, de comprendre i solucionar els problemes de la pràctica quotidiana... La pràctica és, per a molts alumnes de formació inicial, la legalització de la teoria (Pérez Gómez: 1999) i aquesta afirmació queda corroborada, en part, per les opinions d'un gran nombre d'estudiants de la meva assignatura.

Els resultats positius del meu treball mostren que és important que en una assignatura de didàctica es busqui establir una interacció profunda i freqüent entre la teoria i la pràctica, de forma que el contacte amb la realitat estimuli la comprensió dels problemes en la seva complexitat real, motivi la indagació teòrica, la discussió, el debat... per part dels futurs ensenyants. En la seva estada a l'escola, l'estudiant de formació inicial aprèn a relacionar-se amb els mestres i els alumnes de l'aula, aprèn a governar la dinàmica de l'aula, a conèixer les seves pròpies competències, a sentir-se professional... Aprèn, en definitiva, el llenguatge de la professió (Pérez Gómez, 1999).

La majoria de les investigacions citades també han demostrat que, perquè la pràctica sigui significativa per als futurs professionals, ha d'anar

acompanyada d'un treball constant de reflexió i d'anàlisi sobre aquesta pràctica, i d'aquí la importància que tenen les sessions de treball entre els mestres de les escoles, els futurs ensenyants i els professors formadors per anar analitzant i avaluant l'elaboració, experimentació i avaluació de la unitat didàctica a les aules de primària.

Per tant, una bona relació entre teoria i pràctica en una assignatura de didàctica demana, entre altres coses, les següents:

- Que la relació sigui constant durant tot el curs.
- Que la pràctica sempre vagi acompanyada d'un treball de reflexió i d'anàlisi.
- Que no hi hagi contradiccions entre la teoria i la pràctica.

3. Implicacions per a la formació inicial dels mestres i per a noves investigacions

Els resultats positius de la meua recerca en relació amb altres (Bravo: 2002 o Riera: 2004) es poden explicar per diferents motius:

- La decisió i la voluntat per part de les professores de la universitat de buscar i treballar amb mestres amb una metodologia innovadora que concordi amb els plantejaments teòrics estudiats a la facultat. Això implica que hi hagi un mateix discurs entre la teoria i la pràctica.
- La coordinació i el treball conjunt que es porta a terme entre els mestres tutors de les escoles, els estudiants de formació inicial i la professora de Ciències Socials i la seva Didàctica. Les sessions conjuntes per elaborar la unitat didàctica i per avaluar la seva

experimentació a l'aula són fonamentals per a la formació dels futurs ensenyants.

- La gran responsabilitat i la implicació dels mestres tutors de les escoles en la formació inicial del professorat. Malgrat el treball que representa la cotutorització de l'elaboració de la unitat didàctica i la seva posterior avaluació, els mestres participants en aquesta experiència són conscients del rol important que han de tenir en la formació inicial dels futurs ensenyants.

A partir d'aquests fets, crec que una de les conclusions més importants de la meva investigació és la gran importància que tenen els ensenyants en exercici en la formació inicial del professorat. El seu paper ha estat fonamental per propiciar el canvi conceptual dels estudiants de formació inicial, per assegurar una bona relació entre la teoria treballada a la universitat i la pràctica a l'aula i per l'èxit de l'elaboració, experimentació i avaluació de les diferents unitats didàctiques.

En el plantejament de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica, el treball conjunt entre els mestres tutors de les escoles i les professores de la universitat és essencial per tirar endavant l'experiència. També en la investigació de Pérez Gómez (1999) els mestres de les escoles, els estudiants de formació inicial i els professors formadors assenyalen la necessitat d'estrènyer la relació entre les escoles i la universitat, de forma que el currículum de formació inicial trobi una continuïtat i una interacció entre els components teòrics i pràctics.

La col·laboració entre els ensenyants en exercici i els professors d'universitat és fonamental per poder millorar la formació inicial del professorat. Els mestres han de participar realment en la formació inicial dels futurs ensenyants i per això cal crear espais on treballar conjuntament mestres i formadors per comunicar experiències, reflexionar... S'ha d'anar acabant amb la divisió entre la teoria i la pràctica mitjançant la implicació dels professors

d'universitat i dels professors tutors en un mateix objectiu comú: la formació d'uns professionals crítics, reflexius i autònoms.

El futur mestre del segle XXI ha de ser capaç de dissenyar, desenvolupar, analitzar i avaluar la seva pràctica i la seva intervenció educativa des d'una perspectiva crítica i reflexiva (Casas: 2000). També ha de ser capaç de treballar en equip, amb el profund convenciment de la validesa del treball col·lectiu i de l'avenç del coneixement a través de la reflexió cooperativa amb altres professionals. Per això, el treball conjunt entre els mestres en exercici, els professors formadors i els estudiants ha de ser una de les bases de la formació inicial dels futurs ensenyants.

Si optem pel model crític de formació de professorat i volem formar uns mestres que reflexionin, que siguin capaços de prendre decisions i resoldre problemes en situacions concretes i reals, els hem de facilitar oportunitats per poder-ho fer durant la seva formació inicial. En conseqüència, des de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica ens hem decidit per un model que implica una relació constant entre la teoria i la pràctica i una reflexió conjunta i seguida sobre aquesta pràctica.

Davant la complexitat de la nostra societat és important formar ensenyants que tinguin la reflexió com a actitud de revisió permanent de la seva tasca docent, la flexibilitat per respondre a nous desafiaments, la capacitat d'analitzar qualsevol problema des de diferents punts de vista, la disposició a treballar en equip i l'actualització permanent en els àmbits disciplinari i cultural (Schön: 1992 i 1998; Casas: 2000).

Per aconseguir tots aquests objectius és fonamental que els estudiants de formació inicial analitzin les decisions que prenen sobre la manera d'ensenyar les ciències socials i, perquè això sigui possible, és necessari que en la formació inicial del professorat hi hagi un bon equilibri i una relació constant entre la teoria i la pràctica, ja que totes dues són bàsiques per la seva formació (Scurati: 2002). El plantejament de Ciències Socials i la seva

Didàctica no és, evidentment, un model perfecte, però a partir d'aquest model es poden suggerir altres possibilitats, altres maneres de plantejar les assignatures de didàctiques específiques.

Les conclusions del meu treball són, en general, positives i encara que els seus resultats són molt limitats, ja que s'han de situar en un context espacial i temporal concret, han corroborat resultats d'altres investigacions i poden contribuir a fer comprendre l'aprenentatge dels estudiants de formació inicial del professorat.

A principis del segle XXI la formació inicial dels futurs ensenyants és una tasca difícil i complexa i per millorar-la és fonamental que continuï la investigació a fi d'entendre els factors que influeixen en el pensament i la conducta dels futurs mestres tant a la universitat com a l'escola.

5. Reflexions finals

A partir de l'anàlisi de totes les informacions recollides durant la recerca, crec sincerament que el meu paper dintre de la investigació no sols com a observadora-participant sinó també com a conductora de la formació no ha interferit massa en els resultats finals. He intentat mantenir-me vigilant i sempre que he pogut he contrastat les informacions mitjançant la utilització de diferents tècniques i la triangulació de persones.

En el moment de finalitzar el meu treball penso que aquest es pot definir de diferents maneres:

- Com una reflexió personal i una investigació sobre la meua pròpia pràctica docent. La investigació de la pròpia pràctica forma part de la millora professional del mateix professor (Armento: 1996). És important reflexionar i investigar sobre la pràctica professional ja

que, d'aquesta manera, podem millorar, repensar i reflexionar sobre la formació dels ensenyants (Fabbri: 1999).

- Com una reflexió dels mateixos estudiants de formació inicial del professorat sobre el seu procés de formació. Les entrevistes, els qüestionaris i les sessions de tutoria m'han permès conèixer com aquests futurs mestres han viscut l'experiència de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica i com han valorat i analitzat la seva formació, la seva estada a l'escola i el treball conjunt que han fet amb els mestres tutors de les escoles.
- Com una anàlisi i avaluació del model de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica. No he pretès únicament descriure el model sinó que, a partir d'aquest model, he intentat trobar explicacions i argumentacions que ens permetin formular principis i hipòtesis que puguin contribuir a millorar l'ensenyament de la didàctica de les ciències socials als estudiants de formació inicial del professorat.

Una gran part de la meua recerca s'ha centrat en un problema propi de les didàctiques específiques i de tota formació inicial d'ensenyants com és la relació entre la teoria i la pràctica. El plantejament de Ciències Socials i la seva Didàctica intenta trobar un bon equilibri entre l'una i l'altra i, malgrat tots els seus punts febles, pot ser motiu d'anàlisi i reflexió per trobar noves vies que permetin relacionar millor la teoria i la pràctica. Cal anar experimentant, investigant i reflexionant sobre les diferents possibilitats de relacionar-les, amb la finalitat de millorar la formació inicial dels mestres.

- Com un estudi de cas, ja que descriu, analitza i interpreta una realitat educativa concreta. En la recerca he utilitzat una metodologia interpretativa i qualitativa que m'ha permès seguir i

comprendre al llarg del curs com els meus estudiants han viscut la seva formació en didàctica de les ciències socials i constatar el paper fonamental que tenen els mestres tutors de les escoles en el plantejament de l'assignatura.

- Com una investigació crítica, ja que no solament m'he proposat comprendre la realitat educativa estudiada, sinó que a partir de la seva anàlisi he intentat extreure'n algunes reflexions i suggeriments amb la finalitat de millorar la formació inicial d'uns mestres reflexius, crítics i autònoms que puguin afrontar els reptes de l'educació del segle XXI.

Aquesta recerca feta en un context de formació inicial del professorat d'educació primària pot servir per comprendre una mica millor la complexitat de la formació inicial dels futurs mestres. Els seus resultats mostren, entre altres coses, la necessitat de trobar una bona relació entre la teoria i la pràctica i el paper fonamental que tenen els mestres en actiu en la formació inicial dels futurs ensenyants.

La formació inicial del professorat té una llarga història, i cal esperar que amb els últims canvis polítics s'iniciï una nova etapa en la qual es recullin les necessitats i els reptes que han d'afrontar els mestres del segle XXI.

Sabadell, agost de 2004

Bibliografía

AA.VV. (1990): "Los nuevos currícula de didáctica de las ciencias sociales para la formación de profesores de educación infantil, primaria y secundaria". *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2. p. 7-24.

AA.VV. (1993): *Histoire et géographie: des didactiques dans tous leurs écarts*. París. INRP. Rencontres pédagogiques, 26.

ADLER, S. (1991): "The Education of Social Studies". A: SHAVER, J.(ed): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. Nova York: Macmillan, p. 210-221.

ADLER, S. (1993): "The Social Studies Methods Course Instructor: Practitioner Researcher". A: DUMAS, W. (ed): *Preparation of Social Studies Teachers*. The International Journal of Social Education. Indiana: Ball State University. Vol. 7.(3). p. 39-47.

ADLER, P.A. ADLER, S. (1994): "Observational Techniques". A: DENZIN, N.K. LINCOLN, Y.S. (eds): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage. p. 377-391.

ALEXANDER, P.A.(1998): "Positioning conceptual change within a model of domain literacy". A: GUZZETTI, B. HYND, C. (eds): *Perspectives on conceptual change. Multiple ways to understand knowing and learning in a complex world*. Mahwah (NJ): LEA.

ALLEN, D. (comp.) (2000): *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós.

ÁNGELL, A.V. (1998): "Learning to Teach Social Studies. A Case of Belief Restructuring". *Theory&Research in Social Education*. Vol. 26 (4). p. 509-529.

ANGULO, J.F. (1992): "Objetividad y valoración en la investigación educativa. Hacia una Orientación emancipadora". *Educación y Sociedad*, n. 10, p. 91-129.

ANGULO, J.F. (1999): "De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente". A: PÉREZ GÓMEZ, J. BARQUÍN, J. ANGULO, J.F. (eds): *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. p. 261-319.

APPLE, M.W. (1986): *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.

ARMENTO, B. (1986): "Research on Teaching Social Studies". A: WITTRICK, M.C. *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan. p. 942-995.

ARMENTO, B. (1991): "Changing conceptions of research on the teaching of social studies". A: SHAVER, J. (ed): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. New York: Macmillan. p. 185-196.

ARMENTO, B. (1996): "The professional development of social studies educators". A: SIKULA, J. (ed): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan. p. 485-502.

ARMENTO, B. (2000): "El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales". A: PAGÉS, J. ESTEPA, J. TRAVÉ, G. (eds): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva. p. 19 -40.

ARNAL, J. RINCON, D del. LATORRE, A. (1992): *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

ARNAL, J. (1997): *Metodologies de la investigació educativa*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

ARNAUS, R. (1999): "La formación del profesorado: Un encuentro comprometido con la complejidad educativa". A: PÉREZ GÓMEZ, A. BARQUIN, J. ANGULO, J.F. (eds) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. p. 599-635.

AUDIGIER, F. (1993): "Recherches en didactiques de l'histoire, de la geographie, et de l'education civique et formation des enseignants". A: MONTERO, L. VEZ, J.M. (eds): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo. p. 349-367.

AUDIGIER, F. (2001): "Investigaciones en Didácticas de la Historia, de la Geografía, de la Educación Cívica y la formación de docentes". A: ARRONDO, C. BEMBO, S. (eds.): *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. p. 113-137.

AUDIGIER, F. (2002): "Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1.p. 3-16.

BANKS, J.A. PARKER, W.C. (1992): "Social Studies Teacher Education". A: HOUSTON, W.R. (ed): *Handbook of Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teachers Educators*. New York: Macmillan. p. 674-686.

BARBIER, J.M. (1993): *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós. Temas de Educación, 31.

BARQUÍN, J. (1999): "La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España". A: PÉREZ GOMEZ, A. BARQUÍN, J. ANGULO, J.F. (eds): *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. p. 399-447.

BATLLORI, R. BENEJAM, P. COMES, P. OLLER, M PAGÈS, J. PONS, M TACHER, P. VALLS, C. (1992): "La relación teoría y práctica en la formación inicial del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales". Comunicación. IV

Simposium de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Girona, abril 1992.

BENEDITO, V. (1987): *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.

BENEJAM, P.(1986): *La formación de maestros: Una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia.

BENEJAM, P. (1993): "Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado". A: MONTERO, L. VEZ, J.M. (eds): *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. p. 341-347.

BENEJAM, P. PAGÉS, J. (coords). (1997): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE de la UB/Horsori.

BENEJAM, P. (1999): "El conocimiento científico y la Didáctica de las Ciencias Sociales". A: AA.VV: *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Sevilla: Díada - Universidad de la Rioja. p. 15-25.

BENEJAM, P. (2000): "Una proposta de pla d'estudis de Graduat Superior en Magisteri". A : *Perspectiva Escolar*, 246. p. 30-38.

BENEJAM, P. (2001a): "Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado". A: ARRONDO, C. BEMBO, S. (eds.): *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. p. 61-70.

BENEJAM, P. (2001b): "La professionalització docent". A: MALLART, J. TEIXIDO, M. VILANOU, C. (eds): *Repensar la pedagogia, avui*. Barcelona. Eumo-Societat catalana de Pedagogia, p. 237-243.

BENEJAM, P. (2002): "La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado", a *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, n 1. p. 91-95.

BIRGIN, A. et.al. (ed) (1998): *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Buenos Aires: Troquel.

BLANCO, N. (1999): "Aprender a ser profesor/a: el papel del prácticum en la formación inicial". A: PÉREZ GÓMEZ, A. BARQUIN, J. ANGULO, J.F.(eds): *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. p. 379-398.

BLÁNDEZ, J. (1996): *La investigación-acción: un reto para el profesorado*. Barcelona: Inde.

BRAVO, L. (1999): *La Formación Inicial del Profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales: un estudio de caso*. Departament de Didáctica de la Llengua, la Literatura i les ciències Socials. UAB. Treball de recerca.

BRAVO, L. LLOBET, C. PAGÈS, J. RIERA, F. SANTIESTEBAN, A. (2000): "La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales". A: CARMEN, LI. Del (coord): *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació*. Universitat de Girona. p. 207-212.

BRAVO, L. (2002). *La formación inicial del profesorado de Secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso*. UAB. Tesis doctoral.

BRUBACHER, J.W. CASE, C.W. REAGAN, T.G. (2000): *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona. Gedisa.

BUFFET, F. TSCHOUMY, J.A. (1995): *Choc démocratique et formation des enseignants en Europe*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

BUNGE, M. (1985): *Seudociencia e ideología*. Madrid: Alianza.

CALDERHEAD, J. (1986): "La mejora de la práctica de clase: aplicaciones de la investigación sobre toma de decisiones en la formación del profesorado". Actas del Congreso Internacional de Pensamiento y de los profesores y toma de decisiones. La Rábida. Huelva.

CALDERHEAD, J. (1988): *Teacher's professional learning*. Londres: Falmer Press.

CALDERHEAD, J. (1988): "Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores". A: VILLAR, L.M. (ed): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Murcia: Marfil.

CALDERHEAD, J. (1991): "The natures and growth of knowlwdge in student teaching". *Teaching and Teacher Education*. Vol. 7. 5/6. p. 531-535.

CALDERHEAD, J. ROBSON, M. (1991): "Images of teaching: student teacher's early concepcons of classroom practice". *Teaching and Teacher Education*. Vol. 7. p. 1-8.

CALDERHEAD, J. (1997). "La investigación educativa en Europa en los últimos diez años". *Revista de Educación*, 312. p. 9-20.

CARR, W. KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

CARR, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Lertes.

CARR, W.(1996): *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

CASAS, M. (2000): "Algunas propuestas para la formación inicial del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales". A: PAGÉS, J. ESTEPA, J. TRAVÉ, G. (eds): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva. p. 115-140.

CASAS, M. GÓMEZ, I. LLOBET, C. i VALLS, C. (2000a): "Una experiencia interdisciplinaria para la formación teórico-práctica en la formación inicial de los maestros de Educación Primaria". A: CARMEN. LI. Del (coord.): *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació*. Universitat de Girona. p. 75-80.

CASAS, M GÓMEZ, I. LLOBET, C. VALLS, C. (2000b): "La relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria en Didáctica de las Ciencias Sociales". A: PAGÉS, J. ESTEPA, J. TRAVÉ, G. (eds): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva. p. 537-548.

CASAS, M. COMES, P. (2002): "Aprender a ser profesores reflexivos y críticos". A: ESTEPA, J. DE LA CALLE, M. SÁNCHEZ, M: *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Palencia. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. p. 233-244.

CHARLIER, B.(1998): *Aprendre et changer sa pratique d'enseignement*. París: De Boeck Université.

CLARY, M. [et al.] (1990): "Formation aux didactiques des enseignants de l'école élémentaire". A: MARBEAU, L. AUDIGIER, F.: *La formation aux didactiques*. Cinquième Rencontre Nationale sur la Didactiques de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Sociales. Actes du Colloque. París. INRP. p. 209-217.

CID, A. DOMÍNGUEZ, E. (1995): *Prácticas de Enseñanza Primaria*. Concello de Ourense: Area de Educación Universidade e Xuventude.

COCHRAN-SMITH, M. (1999): "Reinventar las prácticas de Magisterio". A: PÉREZ GÓMEZ, A. BARQUÍN, J. ANGULO, J.F. (eds): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. p. 533-552.

COMISSIÓ INTERUNIVERSITARIA DE FACULTATS DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ DE CATALUNYA. (1998-1999): *Estudis propis de Graduat Superior en Magisteri*. Document de treball.

CONTRERAS, J. (1987): "De estudiante a profesor. "Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza". *Revista de Educación*, 282. p. 203-231.

COOK, T.D. REICHARDT, C.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

CORNBLETH, C. (1982): "Mirroring Ourselves: Reflections on Social studies teacher Education". Paper presented at the Symposium *Reflections on Re-Ordering Goals of Social Studies Teacher Education*. Mid-Atlantic Regional Conference for the Social Studies. New York City.

DALLE FRATTE, G.(1998): *La Scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.

DAY, C. CALDERHEAD, J. DENICOLO, P. (eds) (1993): *Research on teacher thinking: understanding professional development*. London: The Falmer Press.

DELGADO, J.M. GUTIERREZ, J. (eds) (1994): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

DELVAL, J, (1983): "La investigación educativa". *Cuadernos de Pedagogía*, 100. Abril. p. 71-77.

DEMAILLY, L. (1991): "Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels". *Recherche et Formation*, 10. p. 25-35.

DENZIN, N.K. (1970): *The Research Act: a theoretical introduction to sociological methods*. Chicago: Aldine.

DENZIN, N.K. LINCOLN, Y.S.(eds). (1994): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.

DENZIN, N.K. LINCOLN, Y.S. (eds). (1998): *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks: Sage.

DEVELAY, M. (1994): *Peut-on former les enseignants?*. París: ESF Editeur.

DINKELMAN, T. (1999): "Critical Reflection in a Social Studies Methods". A *Theory and Research in Social Education*. Vol. 27 (3), p. 329-357.

DOYLE, W. (1985): "La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado". *Revista de Educación*, 277. p. 29-42.

DUIT, R. (1999). "Conceptual change approaches in science education". A: VOSNIADOU, S. SCHNOTZ, W. CARRETERO, M. (eds): *New perspectives on conceptual change*. Oxford: Elsevier.

ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

ELLIOT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

ELLIOT, J. (2003). *The struggle to redefine the relationship between knowledge and action in the Academy: some reflections on action research*. Discurs llegal a la cerimònia d'investidura com Doctor Honoris Causa. UAB.

ERICKSON, F. (1989): "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". A: WITTROCK, M.C.: *La investigación de la enseñanza: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/MEC. p. 195-302.

ESCUDERO, J.M. (1986): "El pensamiento del profesor y la innovación". A: VILLAR, L. (eds): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Publicaciones Universidad. p. 185-227.

ESCUDERO, J.M. (1987): "La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias". *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, n. 3. p. 5-39.

ESCUDERO, J.M. (1990): "Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica". *Curriculum*, n.2. p. 3-25.

ESTEPA, J. DE LA CALLE, M. SANCHEZ, M. (2002): *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Palencia: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

EVANS, R.W. (1997): "Teaching Social Issues: implementing an Issues-Centered Curriculum". A ROSS, E.W. (eds.): *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems and Possibilities*. Nova York: State University of New York Press, p. 197-212.

EVERTSON, C. GRENN, J. (1989): "La observación como indagación y medio". A: WITTROCK, M.C.: *La investigación de la enseñanza*. Madrid: Paidós/MEC. Vol. I. p. 303-421.

FABBRI, L.(1999): *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*. Roma: Armando Editore.

FEIMAN-NEIMSER, S. BUCHMAN, M. (1988): "Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado". A: VILLAR, L.M. (edit.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.

FEIMAN-NEIMSER, S. (1990): "Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives". A: HOUSTON, W.R.: *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.

FENSTERMACHER, G.D. (1989): "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". A: WITTROCK, M.C.: *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós/MEC.

FERNÁNDEZ BETANCORT, H. (2000): *El efecto de la instrucción en contextos de aprendizaje formal e informal*. Departamento de Psicología Básica. Universidad Autónoma de Madrid. Tesis doctoral.

FINOCCHIO, S.G. (2000): "Enseñanza de las Ciencias Sociales y formación docente en los países Mercosur". A: PAGÉS, J. ESTEPA, J. TRAVÉ, G.(eds): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva. p. 103-114.

FUENTES, E.J. (1995): *Pensamiento y acción de futuros profesores de ciencias sociales: un estudio de caso*. Universidad de Santiago de Compostela. Tesis doctoral.

FUENTES, E.J. (1998): *Aprendiendo a enseñar historia*. Lugo: Diputación Provincial de Lugo.

GAIRÍN, J. (1990): "Evaluación de programas y cursos". *V Congreso de Formación de Adultos*. Zaragoza, noviembre 1990. p. 12-15

GENERALITAT DE CATALUNYA (1982): *Una proposta per a la renovació de la formació de mestres. (Conclusions del Seminari coordinador de les Escoles de Mestres de Catalunya. Curs 1981-1982)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

GIMENO SACRISTAN, J. PEREZ GOMEZ, A. (1983): *La enseñanza, su teoría y práctica*. Madrid: Akal Editor.

GIMENO, P. (1999): "La teoría crítica de Habermas y la educación hacia una didáctica crítico-comunicativa". *Conciencia Social*, n.3. p.13-41.

GIROUX, H.A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.

GOETZ, J.P. LECOMPTE, M.D.(1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

GONZÁLEZ GÁLLEGO I. (2000): "Metodología en la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales". A: PAGÉS, J. ESTEPA, J. TRAVÉ, G. (eds): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva. p. 491-516.

GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1994): *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. Universidad de La Coruña.

GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995): *Formación docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.

GOODMAN, J. (1987): "Reflexión y formación del profesor: Estudio de casos y análisis teórico". *Revista de Educación*, 284. p. 223-244.

GRUNDY, S. (1991): *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

GUBA, E.G. LINCOLN. Y.S. (1983): "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". A: GIMENO SACRISTÁN, J. PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

GUNSTONE, R. NORTHFIELD, J. (1994): "Metacognition and learning to teach". *Journal of Science Teaching*, 16 (5). p. 523-537.

HABERMAS, J. (1987): *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Taurus.

HABERMAS, J. (1992): *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge: Polity Press.

HARGREAVES, A. (1998): *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos y cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

HARGREAVES, A. (1999): "Hacia una geografía social de la formación docente". A: PÉREZ GÓMEZ, A. BARQUÍN, J. ANGULO, J.F. (eds): *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. p. 119-145.

HATCH. J. BONDY, E. (1986): "The researcher-teacher relationship: observations and implications from naturalistic studies in classrooms". A: *Journal of research and development in Education*, 19 (4). p. 48-56.

HOLLYNGSWORTH, S. (1989): "Prior beliefs and cognitive change in learning to teach". A: *American Educational Research Journal*, 28 (2). p. 160-189.

HOY, W. WOOLFOLK, A. (1990): "Socialization of student teacher". A: *American Educational Research Journal*, 27 (2), p. 279-300.

HUBERMAN, M. THOMPSON, C. WEILAND, S. (2000): "Perspectivas de la carrera del profesor". A: BIDDLE, B. GOOD, T. GOODSON, I.: *La enseñanza de los profesores*. Barcelona: Paidós. p. 19-97.

HURSH, D.H. ROSS, E.W.(2000): *Democratic Social Education*. New York: Falmer Press.

- IMBERNON, F. (1994): *La formación del profesorado*. Buenos Aires: Paidós.
- IMBERNON, F. (1998): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó. Biblioteca de Aula.
- IMBERNON, F. (1999): *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- IMBERNON, F. (coord.) (2002): *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B (ed). (1999): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R. RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. PÉREZ RÍOS, J. (1999): "Los condicionantes de la formación inicial del profesorado en España: presupuestos para un nuevo modelo de formación". A: PÉREZ GÓMEZ, A. BARQUÍN, J. ANGULO, J.F. (eds): *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. p. 146-180.
- KEMMIS, S. (1993): "La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores". *Investigación en la escuela*, 19. pp. 15-38.
- KEMMIS, S. (1999): "La investigación-acción y la política de reflexión". A: PÉREZ GÓMEZ, A. BARQUÍN, J. ANGULO, J.F. (eds): *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. p. 95-118.
- KLEPER ZUMWALT, K. (1999): "Investigación en la enseñanza: implicaciones para los programas de formación del profesorado". A: PÉREZ GÓMEZ, A. BARQUÍN, J. ANGULO, J.F. (eds): *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. p. 339-363.
- LABAREE, D. F. (1999): "Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza". A: PÉREZ GÓMEZ, A. BARQUÍN, J. ANGULO, J.F. (eds.): *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. p. 16-51.
- LATORRE, A. RINCON, D. del. ARNAL, J. (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: J. Hurtado Mompeó.
- LE ROUX, A. (coord.) (2004): *Enseigner l'histoire-géographie par le problème?*. París: L'Harmattan.
- LISTON, D.P. ZEICHNER, K.M. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Paidea-Morata
- LLOBET, C. (1998): *Els coneixements d'Història de l'Art dels alumnes de l'itinerari de Ciències Socials de l'especialitat d'Educació Primària: un estudi de cas*. Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials. UAB. Treball de mestratge.
- LLOBET, C. (2000): "Los conocimientos de Historia del Arte de los alumnos de formación inicial del profesorado de Educación Primària: un estudio de caso". A:

PAGÉS, J. ESTEPA, J. TRAVÉ, G. (eds): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva. p. 413-425.

LLOBET, C. VALLS, C.(2001): "Las preconcepciones de los estudiantes de magisterio sobre el sentimiento de pertenencia a Cataluña". A: ESTEPA, J. FRIERA, F. PIÑEIRO, R.: *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: KRK - Asociación U. de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. p. 359-372.

LLOBET, C. VALLS, C. (2004): "De la teoría a l'aula: Avaluació d'un model de formació inicial de mestres d'educació primària en didàctica de les ciències socials". Bellaterra. III Simposium sobre l'ensenyament de les ciències socials. p. 201-208.

LÓPEZ-BARAJAS, E. MONTOYA, J.M.(1996): *El estudio de casos: fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.

LYTLE, S.L. COCHRAN-SMITH, M. (1999): "Aprender de la investigación de los docentes". A: PÉREZ, A. BARQUÍN, J. ANGULO, J.F.(eds): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

MARBEAU, L. BAILLAT, G. [et al] (1992): *Former les professeurs aux didactiques. L'exemple de l'histoire-géographie*. París: INRP.

MARCELO, C. (1989): *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

MARCELO, C.[et al.]. (1991): *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Universidad de Sevilla. ICE.

MAREN, J.M. Van der (1995): *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Brussel-les: De Boeck-Université de Montréal.

MÁRQUEZ, J.M. TRAVÉ, G. (2002): "Las actividades de enseñanza como punto de partida para el cambio real en la formación inicial del profesorado de Primaria". A: ESTEPA, J. DE LA CALLE, M. SÁNCHEZ, M. *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Palencia. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. p. 499-514.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1988): "El estudio de casos en la investigación educativa". *Investigación en la escuela*, 6. p. 41-49.

MARTÍNEZ MEDIANO, C. (1996): *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: UNED.

MATTOZZI, I. (2000): "La formazione degli insegnanti di storia in prospettiva". A: PAGÉS, J. ESTEPA, J. TRAVÉ, G.(Eds): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva, p. 87-102.

MATTOZZI, I. (2002): "Formazione iniziale degli insegnanti: avvertenze per pensarla", a *Rassegna*, Anno X. p. 5-19.

McFADYEN, L. SZYMANSKI, C. (1997): "Conceptual Shifts: Elementary Preservice Teacher's Perceptions about a Social Studies Methods Course". A *JSSR*, Vol. 21 (nº1). p. 16-21.

- McFAYDEN, L. BETH DENNIS, M. (1998): "Professional Partnerships in Social Education. "A challenging labyrinth for educators". A *JSSR*, Vol. 22 (nº 2). p. 3-10.
- MERRIAM, S.B. (1990): *Case Study Research in Education*. Oxford: University Press.
- MERTENS, J. YARGER, S. (1982): "Escape form déjà vu. On Streng theming teacher education". *Journal of teacher Education*, 33. p. 8-11.
- MILES, M.B. HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- MORTARI, L. (2002): "Il docente come pratico riflessivo", a *Rassegna*. Periodico dell'Istituto Pedagogico. Anno X. p. 47-53.
- NGA-YEE CHENG, I. (1998): "Perceptions of Hong Kong Geography Student Teachers about Geography Teaching". *Geographical Education*. Vol. 11. p. 42-49.
- OWENS, W.T. (1997): "The Challanges of Teaching Social Studies Methods to Preservice Elementary Teachers". A: *The Social Studies*. Vol. 88 (3). p. 113-120.
- PAGÉS, J. (1996): "Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son? ¿Cómo aprovecharlas?". *Investigación en la escuela*, 28. p.103-113.
- PAGÉS, J. (1997a): "La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales". A: AA. VV: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla. Díada/Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. p. 49-86.
- PAGÉS, J. (1997b): "La formación inicial de maestros y maestras de educación primaria: reflexiones sobre las luces y las sombras de los nuevos planes de estudio". *Investigación en la escuela*, 31. p. 88-98.
- PAGÉS, J. (1999): "Las representaciones previas de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia". *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 4. p. 161-178.
- PAGÉS, J. (2000a): "El currículum de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS". A: PAGÉS, J. ESTEPA, J. TRAVÉ, G.(eds): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva, p. 41-58.
- PAGÈS. J. (2000b): "La didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado". *Iber*. p. 33-44.
- PAQUAY, L. [et al.] (eds) (1998): *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences?*. París: De Boeck Université.
- PARTES, J. (1997): "La investigación en didáctica de las ciencias sociales". A: AA.VV: *La formación del profesorado y la Didáctica de las ciencias sociales*. Sevilla:

Díada/Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. p. 9-25.

PATTON, M.Q. (1987): *How to use qualitative methods in Evaluation*. Beverly Hills: Sage.

PENDRY, A. *et al.* (1998): *History Teachers in the Making Professional Learning*. Bukinhan: Open University Press.

PÉREZ ALVAREZ, S. (1991): *Las investigaciones exploratorias y descriptivas en las ciencias de la educación*. Buenos Aires: Braga.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1988): "El pensamiento práctico del profesor: Implicaciones en la formación del profesorado". A: VILLA, A. (coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea. p. 128 -148.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1995): "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". A: GIMENO SACRISTAN, J. PÉREZ GÓMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, p. 398-429.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): "La relación teoría-práctica y el compromiso profesional con la práctica reflexiva". A: ARMENGOL, C. FEIXAS, M. PEREZ, A. (coords): *Jornadas estatales de experiencias educativas*. Bellaterra: Facultat de Ciències de l'Educació. UAB.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1999): "El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes". A: PÉREZ GÓMEZ, A. BARQUÍN, J. ANGULO, J.F. (eds): *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. p. 636-660.

PÉREZ JUSTE, R (1995): "Evaluación de programas educativos". A: MEDINA, A. VILLAR ANGULO, A.: *Evaluación de programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Universitas. p. 71-106.

PÉREZ SERRANO, G. (1990): *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

PÉREZ SERRANO, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

PERRENOUD, P. (1994): *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. París: L'Harmattan.

POLLARD, A. TANN, S. (1993): *Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the classroom*. Londres: Cassell.

PORLAN, R. MARTIN, J. (1991): *El diario del profesor*. Sevilla: Díada.

PORLAN, R. [et al.]. (1997): "Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos". *Investigación en la escuela*, 29. p. 49-58.

PORLAN, R. RIVERO, A. (1998): *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada. Col. Investigación y Enseñanza. Serie Fundamentos nº 9.

PRATS, J. (1997): "La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales". A: AA.VV: *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada. p. 9-25.

PRATS, J. (2000): "Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales". A: PERALES, F.J. [et al.]: *Congreso nacional de didácticas específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario. Vol. I. p. 245-259.

PRATS, J. (2001): "Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales". A: *Primeres Jornades internacionals d'investigació en Didàctica de les Ciències Socials*. Bellaterra. UAB. (Ponència no editada).

PRATS, J. (2002): "Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales", a *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Nº 1. p. 81-89.

QUINQUER, D. GATELL, C. (1996): "Les concepcions sobre la didáctica de les ciències socials a la formació inicial del professorat de secundària". *Balma. Didàctica de les Ciències Socials, Geografia i Història*. 4. p. 105-115.

RIERA, F. (1997): *La formació inicial dels mestres de l'especialitat d'Educació Física en Didàctica de les Ciències Socials*. Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials. UAB. Treball de mestratge.

RIERA, F. (2000): "La formación inicial de los maestros y las maestras de Educación Primaria en Didáctica de las Ciencias Sociales: un estudio de caso". A: PAGÉS, J. ESTEPA, J. TRAVÉ, G. (eds): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva. p. 439-450.

RIERA, F. (2003). *Què saben i què han après les estudiants de mestra de Primària per ensenyar Ciències Socials*. UAB. Tesi doctoral.

RINCÓN, D. Del [et al.]. (1995): *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

RINCÓN, D. Del (1997): *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. GIL, J. GARCÍA, J.E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.

RODRÍGUEZ, F. (1997): "La consideración del profesorado de Ciencias Sociales desde las perspectivas práctica y crítica". A: AA.VV: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada. p. 123-134.

ROSS, W.E.(2000): "Diverting Democracy. The Curriculum Standards Movement and Social Studies Education". A: HURSH, D.W. i ROSS, E.W. *Democratic Social Education*. New York: Falmer Press. p. 203-228.

RUIZ OLABUÉNAGA. J.I. (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- RUSSELL, T. MUNBY, H. (1992): *Teachers and teaching: from classroom to reflection*. London: The Falmer Press.
- SANDÍN, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- SANTISTEBAN, A. (2000): "Aprender a enseñar el tiempo histórico: esquemas de conocimiento y perspectiva en el alumnado de formación inicial". A: PAGÉS, J. ESTEPA, J. TRAVÉ, G.: *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva, p. 355-370.
- SANTOS GUERRA. M.A. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- SCHÖN, D. (1998): *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- SCHULMAN, L.S. (1987): "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*, 57 (1). p. 1-22.
- SCHULMAN, L.S (1998): "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". A: WITTROCK, M.C.: *La investigación de la enseñanza: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/MEC. p. 9-91.
- SCURATI, C. (2002): "Il problema della professionalità dei docenti e la formazione universitaria", a *Rassegna*. Periodico dell'Istituto Pedagogico. Anno X. p. 38-46.
- SLEKAR, T.D. (1998): Epistemological Entanglements: Preservice Elementary School Teacher's "Apprenticeship of Observation" and the Teaching of History. *Theory & Research in Social Education*. Vol. 26(4). p. 485-507.
- SPINDLER, G. SPINDLER, I. (1992): "Cultural process and ethnography: An anthropological perspective". A: LECOMPTE, G. [et al.]: *The Handbook of Qualitative Research in Education*. New York: Academic Press. p. 53-92.
- SPRADLEY, J.P. (1980): *Participant observation*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston.
- STANLEY, W.B. (2000): "Curriculum and the Social Order". A: HURSH. D.W. ROSS. E.W. *Democratic Social Education*. New York: Falmer Press. p. 65-72.
- STAKE, R.E. (1998): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1985): "El profesor como tema de investigación y desarrollo". *Revista de educación*, 277. p. 43-53.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- TAYLOR, S.J. BODGAN, R. (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- TEJADA, J. (1999): "La evaluación: su conceptualización". A: JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. (ed.): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis. p. 25-56.
- THORNTON, S.J. (1994). "Perspectives on Reflexive Practice in Social Studies Education. A ROSS, E.W. (ed): *Reflective Practice in Social Studies*. Washington: National Council for the Social Studies. Bull. n. 88, p. 5-12.
- THORNTON, S.J. (2001): "Educating the Educators: Rethinking Subject Matter and Methods. A LEVSTIK, L. (ed.): *Theory in to Practice*, vol. 40 (1), p. 72-78.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1988): "La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación". A: GOETZ, P.V. LECOMPTE, M.D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata. p. 11-22.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1995): "El currículum como práctica reflexiva y la formación del profesorado". A: GONZÁLEZ SANMAMED, M.: *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- TRAVÉ, G. (1998). *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Perspectivas y aportaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas*. Huelva: Universidad de Huelva.
- TRAVÉ, G. (2001). "Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales". A POZUELOS, F.J. TRAVÉ, G. (eds). *Entre pupitres. Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*. Huelva: Universidad de Huelva. p. 173-239.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2002): "La recherche en didactique de l'histoire en France: themes, concepts et méthodes". Conferència. *II Jornadas Internacionales sobre la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Bellaterra. UAB: Unitat departament de Didàctica de les Ciències Socials.
- UNESCO (1998): *Informe Mundial sobre la educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid: Unesco-Santillana.
- VALLS, C. (2002): "Un modelo de Prácticum para la formación inicial de los alumnos de Educación Primaria o un intento de relacionar la teoría y la práctica pese a los planes de estudio". A: ESTEPA, J. DE LA CALLE, M. SÁNCHEZ, M.: *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Palencia. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. p. 543-552.
- VILA, M. (2001): *De la formació inicial dels mestres d'educació musical a la pràctica professional: anàlisi i avaluació*. UAB. Tesi doctoral.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1990): *El profesor como profesional: formación y desarrollo profesional*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- VOSNIADOU, S. (1999): "Conceptual change research: state of the art and future directions". A: VOSNIADOU, S. SCHONTZ, W. CARRETERO, M. (eds): *New perspectives on conceptual change*. Oxford: Elsevier.
- WALKER, R. (1989): *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

WILSON, E.K. KONOPAK, B. READANCE, J.E. (1994): "Preservice Teachers in Secondary Social Studies Examining conpcetions and practices". A *Theory and Research in Social Education*. Vol. XXII (3). p. 364-379.

WILSON, S.M. WILLIAMSON, G. (1996): "Something old, something new: what do social studies teachers need to know?". A. MURRAY, F.B. (ed.): *The teacher educator's handbook. Building a knowledge base for the preparation of teachers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. p. 295-319.

WITTROCK, M.C. (1989): *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós/MEC.

YIN, R.K. (1989): *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.

ZABALZA, M.A. (1990): "Teoría de las prácticas". A: ZABALZA, M.A. (coord): *La formación practica de los profesores*. Actas del II Symposium sobre practicas escolares. Pontevedra, 1989. p. 15-39.

ZABALZA, M.A. (1991): *Los diarios de classe*. Barcelona: P.P.U.

ZEICHNER, K.M. (1987): "Enseñanza reflexiva y experiencia de aula en la formación del profesorado". *Revista de Educación*, 282. p. 161-186.

ZEICHNER, K.M. (1993): "El maestro como profesional reflexivo". *Cuadernos de Pedagogía*, 220, p. 44-49.

ZEICHNER, K.M. (1999): "Contradicciones y tensiones en la profesionalización docente y en la democratización de las escuelas". A: PÉREZ GÓMEZ, A. BARQUÍN, J. ANGULO, J.F. (eds): *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. p. 78-94.

ZEICHNER, K.M. LISTON, D.P. (1999): "Enseñar a reflexionar a los futuros docentes". A: PÉREZ GÓMEZ, A. BARQUÍN, J. ANGULO, J.F. (eds): *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal. p. 506-532.

Annexos

Ciències Socials i la seva Didàctica

Titulació d'Educació Primària

Segon matí. Curs 2000-2001

Cognoms:

Nom:

1er Qüestionari

Octubre 2000

A) Formació dels estudiants

1. Descriu l'estil o mètode d'ensenyament utilitzat habitualment en les classes de ciències socials pels teus professors/es durant les etapes d'EGB i de Secundària (BUP, Batxillerat, COU...)

1.1. Per quines raons creus que utilitzaven aquest mètode?

1.2. Com el valoraves en aquell moment?

1.3. Com el valores ara?

2. Descriu i valora les finalitats que et sembla que es proposaven els teus professors/es a l'hora d'ensenyar ciències socials.

2.1. Per què t'ha servit aprendre ciències socials?

3. Per què creus que ha de servir aprendre ciències socials a educació primària?

B) Les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials

1. Llegeix la següent llista de finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària i omple les caselles de més important (+2) a menys important (-2)

1. Adquirir coneixements històrics i geogràfics.
2. Desvetllar l'esperit crític, ser més reflexiu i solidari.
3. Adquirir coneixements sobre l'organització de la societat.
4. Preparar l'alumnat perquè sigui capaç de seguir estudis posteriors.
5. Desenvolupar el pensament lògic, entendre les causes i les conseqüències que provoquen un fet.
6. Interessar-se per tot el que succeeix al nostre voltant, qüestionar-se algunes informacions i opinions, tant pròpies com d'altres persones.
7. Desenvolupar una escala de valors, emetre judicis, utilitzant arguments propis i contrastats.
8. Ajudar els alumnes a conèixer de forma objectiva els fets històrics i socials més importants del nostre passat.
9. Aprendre a participar, a exposar i defensar les pròpies opinions i ser-ne conseqüents.
10. Adquirir consciència de pertànyer a la nació catalana.
11. Ajudar a desenvolupar habilitats cognitivo-lingüístiques pròpies de les ciències socials per comunicar-se amb els altres.
12. Conèixer, comprendre i actuar en el món que li ha tocat viure i ajudar-lo perquè arribi a qüestionar i a interpretar les raons que han fet que el món sigui com és i no d'una altra manera.
13. Adquirir un bon nivell cultural.
14. Ajudar els alumnes a conèixer el seu entorn més proper.
15. Valorar el medi ambient a partir dels coneixements adquirits, considerant-lo en les seves dimensions naturals, històrico-artístiques i estètiques.
16. Ajudar els alumnes a orientar-se en l'espai a partir del cos, d'altres punts referencials de l'entorn i de codis usuals de representació.

+2
+1
0
-1
-2

C) L'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica

1. Què n'esperes de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica?

2. Penses que aquesta assignatura és important per a la teva formació com a mestre/a d'educació primària.

3. Què hauries d'aprendre?

4. Com ho hauries de fer?

5. Com creus que s'hauria de relacionar la teoria i la pràctica en una assignatura de didàctica específica?

6. Imagina't que arribes a l'escola de pràctiques i que el mestre/a està malalt i tu has de fer una classe de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural. Què feries? Com? Explica com treballaries un tema de ciències socials.

Ciències Socials i la seva Didàctica
Titulació d'Educació Primària
Segon matí. Curs 2000-2001

2on Qüestionari

Juny 2001

Cognoms:.....

Nom:

A) L'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica

1. Penses que aquesta assignatura ha sigut important per a la teva formació com a mestre/a d'educació primària?. Per què?

2. L'assignatura ha cobert les teves expectatives d'inici de curs? Per què?

3. Què has trobat a faltar? Que trauries?

4. Què has valorat més?

5. Creus que la relació entre la teoria i la pràctica ha estat correcta? Per què?

6. Què penses que es podria fer per millorar l'assignatura?

B) Les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària

1. Llegeix la següent llista de finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària i omple les caselles de més important (+2) a menys important (-2).

1. Adquirir coneixements històrics i geogràfics.
2. Desvetllar l'esperit crític, ser més reflexiu i solidari.
3. Adquirir coneixements sobre l'organització de la societat.
4. Preparar l'alumnat perquè sigui capaç de seguir estudis posteriors.
5. Desenvolupar el pensament lògic, entendre les causes i les conseqüències que provoquen un fet.
6. Interessar-se per tot el que succeeix al nostre voltant, qüestionar-se algunes informacions i opinions, tant pròpies com d'altres persones.
7. Desenvolupar una escala de valors, emetre judicis, utilitzant arguments propis i contrastats.
8. Ajudar els alumnes a conèixer de forma objectiva els fets històrics i socials més importants del nostre passat.
9. Aprendre a participar, a exposar i defensar les pròpies opinions i ser-ne conseqüents.
10. Adquirir consciència de pertànyer a la nació catalana.
11. Ajudar a desenvolupar habilitats cognitivo-lingüístiques pròpies de les ciències socials per comunicar-se amb els altres.
12. Conèixer, comprendre i actuar en el món que li ha tocat viure i ajudar-lo perquè arribi a qüestionar i a interpretar les raons que han fet que el món sigui com és i no d'una altra manera.
13. Adquirir un bon nivell cultural.
14. Ajudar els alumnes a conèixer el seu entorn més proper.
15. Valorar el medi ambient a partir dels coneixements adquirits, considerant-lo en les seves dimensions naturals, històrico-artístiques i estètiques.
16. Ajudar els alumnes a orientar-se en l'espai a partir del cos, d'altres punts referencials de l'entorn i de codis usuals de representació.

+2	
+1	
0	
-1	
-2	

2.1. Exemple d'una entrevista: la primera entrevista amb la Mireia, una de les sis alumnes coordinadores de grup

I) El guió preparatori de l'entrevista

He realitzat aquest guió a partir dels objectius de les entrevistes i del buidatge del qüestionari de la Mireia

A) La formació de la Mireia

a) En el qüestionari expliques que tots els professors/es de ciències socials que has tingut al llarg de la teva escolarització seguien una metodologia molt transmissiva i utilitzaven el llibre de text com a únic recurs.

- A part del llibre de text, utilitzaven altres recursos?.
- Recordes algun professor/a que s'apartes una mica d'aquesta metodologia?
- Per què creus que afavorien tant la memorització?. Te'n recordes del que vas estudiar? Què recordés més? i Per què? Tenies bona memòria o tenies problemes per memoritzar tot el que se't demanava?
- Quina valoració fas del teu aprenentatge de ciències socials. Per què?

b) En el qüestionari expliques que la finalitat més important dels teus professors/es de ciències socials era que aprenguéssiu uns coneixements bàsics d'aquesta àrea de coneixement. Creus que actualment tens uns mínims coneixements de ciències socials?

c) En el qüestionari expliques que les ciències socials han d'ajudar als alumnes a descobrir el seu entorn tant el més proper com el més llunyà i entendre la situació i funcionament del món. Per què? Afegiries altres finalitats?

B) Les concepcions prèvies de la Mireia sobre les finalitats de l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials: els resultats del Q.Sort

- Vas considerar l'ítem 12 com la finalitat més important de les ciències socials a primària, per què?

- Vas situar en últim lloc l'11, per què?
- Si comparem el teu Q.Sort amb el del grup classe trobem algunes diferències. Què et semblen?
 - ítem 9 (grup classe +1 / tu -1)
 - ítem 14 (grup classe 0/ tu +1)
 - ítem 1 (grup classe 0 / tu +1)
 - ítem 15 (grup classe -1 / tu +1)
 - ítem 4 (grup classe -2 / tu 0)
 - ítem 11 (grup classe -1 / tu -2).

C) L'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica

- a) A primer curs vas fer una assignatura de didàctica general. Què entens per didàctica? Quina valoració fas de l'assignatura?.
- b) En el qüestionari has comentat que en l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica només esperes aprendre a fer una bona unitat didàctica i portar-la a la pràctica. No esperes res més?
- c) Has manifestat en el qüestionari que la relació entre la teoria i la pràctica és necessària en una assignatura de didàctica, però penses que es fan poques pràctiques, per què? Com relacionaries la pràctica i la teoria?.
- d) La resposta de l'última pregunta del qüestionari és molt general. Podries concretar més el que feries a classe? Quan vas respondre aquesta pregunta estaves influenciada pel que havies vist durant les pràctiques?

II) El desenvolupament de l'entrevista amb la Mireia

A) La seva formació

En el qüestionari la Mireia ha explicat que va seguir una metodologia molt transmissiva tant a EGB com a BUP i que el recurs bàsic utilitzat pels seus professors/es de ciències socials al llarg de la seva escolarització va ser el llibre de text.

- Recordes algun professor/a que utilitzes altres recursos o que fes les classes més interactives?

Mireia: "No recordo cap professor/a que s'apartes d'aquesta tendència. Vaig fer algunes sortides, però poques. Tot l'ensenyament estava basat en el llibre de text. Els meus professors bàsicament volien que memoritzéssim els continguts, per això quan et preguntaven s'havia de dir tal com ho teníem escrit als apunts. S'havia d'empollar molt".

- Per què creus que els teus professors/es de ciències socials utilitzaven aquest mètode?

Mireia: "Els meus professors/es volien que aprenguessin els conceptes més importants i consideraven que la millor manera de fer-ho era que els memoritzéssim".

- Quina valoració fas del teu aprenentatge de ciències socials?

Mireia: "La meua valoració era i és negativa; a més, sempre començaven els cursos per la Prehistòria i mai arribàvem als temes més contemporanis. M'han explicat moltes vegades les èpoques Antiga, Medieval i Moderna però en canvi pràcticament mai he arribat a estudiar el Franquisme. Moltes de les coses que se de l'època actual les he après fora de l'escola. Tinc molt més coneixements del passat que del present".

- Quins eren els objectius més importants dels teus professors/es a l'hora d'ensenyar ciències socials?

Mireia: "Crec que l'objectiu més important que es proposaven era transmetre als seus alumnes uns coneixements bàsics de ciències socials i per això utilitzaven un mètode tant memorístic i transmissiu".

- Per què t'ha servit aprendre ciències socials?

Mireia: "Aprendre ciències socials m'ha servit per tenir uns coneixements bàsics de ciències socials, especialment de geografia i història".

- Quines han de ser, segons tu, les finalitats més importants de les ciències socials a primària?

Mireia: "Les ciències socials a primària han de tenir com a finalitat més important que els alumnes descobreixen i estudiïn el seu entorn tant el proper com el més llunyà i entenguin el funcionament del món".

- Per què?

Mireia: "Segurament la meua resposta està influenciada per les meves mancances, penso que és important que els alumnes de primària estudiïn el món actual i coneguin la societat en que viuen".

B) Les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les Ciències Socials a primària

Les valoracions de la Mireia són bastant diferents de les del grup classe, especialment en l'ítem 6 que ha estat el més valorat (+2) a la classe mentre que la Mireia l'ha valorat amb un 0 i també en els ítems 1 i 4.

	Mireia						Classe							
+2	12						6							
+1	16	14	1	3			12	5	2	9				
0	2	5	15	4	8	6	14	7	3	16	8	1		
-1	13	7	9	10			11	15	13	10				
-2	11						4							

- Per què vas valorar l'ítem 12 amb un +2?

Mireia: "Vaig triar l'ítem 12 perquè està molt relacionat amb les finalitats que penso que han de tenir les ciències socials a educació primària".

En aquest moment de l'entrevista vam comentar les diferències existents entre les finalitats que ella havia assenyalat en el qüestionari i en l'entrevista i les explicitades en l'ítem 12. La Mireia va adonar-se que mentre ella únicament tenia present que els alumnes havien de conèixer i comprendre la societat en que vivien, en les seves finalitats faltaven referències que si que estaven presents en l'ítem 12 (*conèixer, comprendre i actuar en el món que li ha tocat viure i ajudar-lo perquè arribi a qüestionar-se i a interpretar les raons que han fet que el món sigui com és i no d'altra manera*).

- Què penses de l'ítem 6, que tu has puntuat amb un 0 i que ha quedat en primer lloc del Q.Sort del grup classe?

Mireia: "Crec que hi havia molts ítems i per tant ha sigut difícil triar. Penso que l'ítem 6 és important però no per estar en el primer lloc. Si tornes a repetir el qüestionari no crec que canviés la meua qualificació".

- Per què has situat l'ítem 11 en última posició?

Mireia: "Vaig pensar que era una finalitat més de llengua i per això la vaig posar en darrer lloc".

- L'ítem 4 ha quedat en última posició. Molts dels teus companys l'han puntuat amb un -2; tu, en canvi, l'has valorat amb un 0. Per què?

Mireia: "Penso que és un ítem important perquè els alumnes han de continuar estudiant quan acabin primària. Per tant els mestres han de preparar els seus alumnes de cara als altres cursos".

En la valoració de l'ítem 14 hi ha una contradicció per part de la Mireia, ja que en el moment de citar les finalitats més importants de les ciències socials ha fet una referència explícita al coneixement per part dels alumnes de primària de l'entorn proper i llunyà, en canvi l'ítem 14 es refereix únicament a l'entorn proper.

- Per què has valorat amb un +1 l'ítem 14 que únicament es refereix a l'entorn proper als alumnes?

Mireia: "A mi també m'estranya, segurament amb tants ítems no em vaig fixar que només feia referència a l'entorn més proper".

També en l'ítem 1 s'observa una gran diferència entre la valoració de la Mireia (+1) i la del grup classe (0).

- Per què has valorat positivament l'ítem 1?

Mireia: "Penso que és important que els nens i les nenes de primària aprenguin continguts històrics i geogràfics, crec que es una finalitat important de les ciències socials".

C) L'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica

En el qüestionari la Mireia ha escrit que en l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica espera: "Aprendre a realitzar una bona unitat didàctica i poder dur-la a la pràctica".

- Vols aprendre únicament a preparar una unitat didàctica?

Mireia: "Vaig dir això per què és el que em va cridar més l'atenció de la teva explicació".

- Penses que aquesta assignatura és important per la teva formació de mestra?

Mireia: "Jo crec que sí perquè estic comprovant que hi ha una bona relació entre la teoria i la pràctica. En altres assignatures de didàctica t'agradaria poder portar a la pràctica algunes activitats que preparem a la facultat. En aquesta assignatura la unitat didàctica que estem preparant la podem experimentar a l'escola i jo crec que això és molt important per la meva formació de mestra".

- En el qüestionari la Mireia s'ha queixat que ha fet poques pràctiques. He aprofitat l'entrevista per preguntar-li per què ha fet aquest comentari.

Mireia: "M'he queixat bàsicament de les dates de pràctiques. A primer les vam fer per Carnestoltes i entre la confecció de les disfresses i la festa vam poder veure poc del funcionament normal d'una classe. Ara a segon, hem fet les pràctiques a començament de curs i després al mes de febrer torna a coincidir amb Carnaval".

- En l'última pregunta la Mireia ha explicat que començaria el tema fent una avaluació inicial als alumnes de la classe i a continuació explicaria el tema. En l'entrevista em va interessar saber si al contestar aquesta pregunta estava influenciada per la mestra amb qui havia estat les dues setmanes de pràctiques del mes de setembre.

Mireia: "Crec no vaig pensar amb la mestra, més aviat vaig pensar amb els nanos de la classe. Estic en un grup d'esplai i moltes vegades haig d'improvisar i amb el temps t'acostumes a tot".

2.2. Exemple d'una primera entrevista amb els mestres tutors de les escoles: l'entrevista amb l'Assumpta de l'escola El Dofí de Premià de Mar

a) La seva formació inicial

- Què recordes de la teva formació inicial?

Assumpta: "Fa tants anys que ja no recordo gran cosa... El que més recordo són unes pràctiques que vaig fer a l'escola pública de Premià de Dalt. Les pràctiques

s'havien de fer en una escola pública i vaig demanar l'escola de Premià de Dalt. Crec que van durar quinze dies, coneixia la mestra i aquestes pràctiques em van anar molt bé. En canvi en vaig fer unes altres en un Parvulari i la mestra va aprofitar que hi era jo per no venir aquells dies, per tant vaig tenir d'espavilar-me tota sola".

- Recordes si havia relació entre la teoria i la pràctica?

Assumpta: "En aquella època no havia gaire relació amb els professors i menys entre aquests i els mestres de les escoles. Crec que vaig conèixer la professora de pràctiques el dia que vaig anar a examinar-me. Tenies de portar com un historial del que havies fet. Recordo que havies d'omplir uns fulls i amb això t'aproven. Si tinc bon records de la meva formació professional són gràcies a les pràctiques fetes a Premià de Dalt, amb aquella mestra vaig aprendre una manera de fer, però res més".

b) La relació entre la teoria i la pràctica en la formació inicial del professorat

- A partir de la teva propia formació, i tenint en compte que fa molts anys que reps alumnes de pràctiques, com creus que podem relacionar la teoria i la pràctica?

Assumpta: "Crec que les pràctiques són molt importants pels estudiants de formació inicial i ells també les valoren molt positivament. Ara bé parlant amb ells sempre diuen que no veuen gaire relació entre la teoria que fan a la facultat i el que fan aquí, a l'escola. Quan venen i preparen activitats sempre constaten una gran diferència entre la teoria que els han explicat i la realitat de l'aula. Jo com a mestra els intento ajudar en el que puc. Potser ens hauríem de coordinar millor entre nosaltres".

c) La valoració de l'experiència de l'assignatura de Ciències Socials i la seva Didàctica

- L'Assumpta ha participat en l'experiència de l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica des dels seus començaments. Què penses del plantejament de l'assignatura? Com el valores?

Assumpta: "En un principi quan se'm va demanar la meva col·laboració vaig acceptar pensant que d'aquesta manera amb la meva experiència com a mestra podria ajudar en la formació inicial dels mestres. Ara amb el temps puc dir que l'experiència no solament la valoro de forma positiva de cara als estudiants de formació inicial del professorat sinó també per a mi mateixa. Per a mi ha sigut com una finestra d'aire fresc que t'entra a l'escola, que et permet conèixer i treballar amb gent jove molt il·lusionada i amb moltes ganes de treballar i d'aprendre. Amb això no vull dir que a l'escola com a mestra estiguis tancada ja que pots fer cursets,

seminaris... Però això es una altra cosa. També he de dir que, en general, he tingut molta sort amb els alumnes que han vingut a l'escola. Han estat gent molt il·lusionada, molt trempada, amb ganes de treballar. Els he ajudat sempre que he pogut i els he facilitat la feina".

"Sempre que ha estat possible he preparat amb els alumnes de la facultat temes que comportaven una sortida. D'aquesta manera poden veure que les ciències socials no es treballen únicament a l'aula. Cada any, doncs, hem preparat temes que comportaven alguna sortida i s'han adonat de la importància d'estudiar i conèixer l'entorn".

- Què podem fer per millorar el plantejament de l'assignatura?

Assumpta: "Penso que les xerrades que tinc amb vosaltres són molt importants per a mi. Crec que si no les tingués em trobaria sola i potser m'hauria cansat de l'experiència. No crec que hi hagi res a millorar. És important la bona comunicació que hi ha entre nosaltres, per tant sé que si tinc un problema puc trucar-te o tu em telefonar. Crec que si no tingués una bona relació amb el tutor de la facultat tindria problemes. Realment no sé que es pot millorar. Si un dia tinc un dubte, te'l pregunto i per tant ara en aquest moment no veig res a millorar".

GUIÓ D'OBSERVACIÓ DE L'EXPERIMENTACIÓ DE L'UNITAT DIDÀCTICA

- Escola:.....
- Tema de la unitat didàctica:.....
- Alumnes:.....
- Dia:.....

ASPECTES A OBSERVAR

1. Programació de la sessió: adequació dels objectius i dels continguts a la realitat del grup classe.

Comentari:

2. Claredat en l'exposició i en les instruccions de treball

Comentari:

3. Metodologia: plantejament i desenvolupament de les activitats

Comentari:

4. Preparació i ús de materials

Comentari:

5. Interacció estudiants de formació inicial - alumnes de l'aula
Comentari:

6. Repartiment de responsabilitats i coordinació dels estudiants de formació inicial
Comentari:

7. Aspectes a destacar

8. Aspectes que cal millorar

Avaluació individual dels membres del grup

--	--	--	--

**Ciències Socials i la seva didàctica.
Curs 2000-2001.**

GUIÓ D'OBSERVACIÓ DE L'EXPERIMENTACIÓ DE L'UNITAT DIDÀCTICA.

- **Escola:** El Dofí
- **Tema de la unitat didàctica:** Les religions
- **Alumnes:** Jesika, Anna, Cristina, Amparo.
- **Dia:** 18 d'abril (tot el matí)

ASPECTES A OBSERVAR

1. Programació de la sessió: adequació dels objectius i dels continguts a la realitat del grup classe.

Comentari:

- Els objectius i els continguts de la sessió estan adequats a la realitat del grup classe ja que han tingut en compte que l'aula hi ha un nen de religió musulmana, un altre de religió evangelista i una nena que viu en un context relacionat amb la religió budista. A més, han escollit per treballar la religió catòlica perquè visitaran el santuari de la Sisa i és la religió de la majoria dels alumnes de la classe, la musulmana i la budista pels dos alumnes citats i la jueva com una de les religions més antigues, que és l'origen comú de les religions catòlica i musulmana i a més és una de les religions que més s'en parla als mitjans de comunicació pel conflicte àrab - israelí.

- El problema que han tingut ha sigut el temps. Els objectius i els continguts de cada un dels tallers eren molt extensos i les activitats que havien de fer els alumnes han pres més temps del previst. Per tant no han tingut temps de fer els quatre tallers en tot el matí.

2. Claredat en l'exposició i en les instruccions de treball.

Comentari:

- Han explicat amb claredat els objectius de la sessió al grup classe. Després han dividit la classe en quatre grups i cada una s'ha ocupat d'un taller. Tenien molt clars els objectius de cada un dels quatre tallers per tant els alumnes de primària sabien perfectament el que havien de fer en cada un dels tallers.

- Les explicacions de les quatre religions s'han fet al voltant dels dibuixos i fotografies dels murals que havia en cada taller. Aquestes explicacions han sigut breus, clares i precises. S'han tingut sempre en compte els coneixements previs dels alumnes.

3. Metodologia: Plantejament i desenvolupament de les activitats.

Comentari:

- Han utilitzat una metodologia molt interactiva que ha fet que els alumnes participessin molt tant a nivell de grup classe com en els diferents tallers que els han permès de fer treballs en petits grups.

- Primer de tot, abans de començar la classe, s'ha canviat la disposició de l'aula i s'han posat les taules en un racó. Les cadires s'han disposat en fileres com en un avió i la Jesika, que feia d'hostessa, ha rebut els alumnes i els ha explicat que farien un viatge amb la companyia aèria *Religió Tour* per quatre de les religions del món. Després de les explicacions han donat a cada nen un bitllet d'avió amb la destinació corresponent: cristianisme, judaisme, islamisme i budisme.

- Els alumnes s'han dividit en quatre grups i han anat cap el gran *hall* de l'escola on estaven preparats cada un dels tallers. Cada taller estava ambientat amb un mural que contenia diferents elements: mapa on es podia localitzar la religió arreu del món, fotografies i dibuixos que feien referència als continguts estudiats: origen, indumentària, festes i tradicions.

- En cada un dels tallers s'ha anat explicant, a partir dels coneixements previs dels alumnes i dels materials dels murals, la localització, l'origen, la indumentària, les festes i les tradicions de les diferents religions. A més en cada taller hi havia una activitat a fer: un canelobre de fang (judaisme), escriptura (islamisme), mosaic amb un peix (cristianisme) i joc (budisme)

4. Preparació i ús de materials.

Comentari:

- Les alumnes han preparat de forma satisfactòria tots els materials tant els que han utilitzat en el grup classe (bitllets, beguda...) com en els tallers. Han preparat quatre murals, un per cada taller. Cada mural tenia un mapa del món on es podia localitzar la religió i una sèrie de fotografies i dibuixos que representaven els elements més distintius de cada una de les religions treballades.

- Han portat també tots els materials necessaris per cada un dels tallers, des de les cartolines per fer els mosaics al fang per confeccionar els canelobres.

5. Interacció estudiants de formació inicial - alumnes de l'aula.**Comentari:**

- Des d'un primer moment els alumnes de l'aula han participat molt en la sessió. Els ha agradat moltíssim el viatge i de seguida han col·laborat en tot el que s'els demanava.

- En els tallers també han preguntat molt i han participat molt activament en totes les activitats, potser en el taller que més han participat ha sigut en el del cristianisme perquè era la religió que coneixien més.

- Quan el grup en el que havia el nen marroquí ha passat pel taller de l'islam en Mouat que sabia com es feia la oració musulmana, ha fet una demostració a la resta del grup o quan el grup de la Laura ha treballat la religió budista ella ha explicat tot el que sabia..

6. Repartiment de responsabilitats i coordinació dels estudiants de formació inicial.**Comentari:**

- Si bé la Jesika, la coordinadora del grup, ha fet de *hostessa* i ha tingut un paper més protagonista perquè ha explicat el plantejament general de la sessió, les seves companyes han col·laborat en tot i han controlat el grup classe mentre la Jesika anava explicant el que ferien. Durant l'exposició de la Jesika alguns alumnes s'han esverat una mica i les altres noies del grup han sapigut controlar molt bé la situació. Hi ha hagut un bon repartiment de responsabilitats entre elles. La coordinació entre els tallers també ha sigut bona.

7. Aspectes a destacar

- El plantejament de la sessió ha sigut interessant i ha motivat molt els alumnes que han participat amb molt entusiasme en els diferents tallers. Estaven tant motivats que ni volien sortir al pati per esmorzar. Quan s'ha acabat la classe els nens i les nenes que no havien fet els altres tallers estaven una mica enfadats però quan s'els ha explicat que en la propera sessió podrien fer els tallers que no havien tingut temps de realitzar aquell dia tots han sortit contents de l'escola.

8. Aspectes a millorar.

Les estudiants haurien d'haver calculat millor el temps que necessitaven per fer els diferents tallers. Per reduir el temps potser haurien d'haver portat alguns materials més preparats. A alguns nens i nenes de la classe els costava molt retallar i anaven molt lents. Això ha fet que el taller de cristianisme hagi anat molt més lent que el de budisme en el que només hi havia un joc amb diferents preguntes i una oració i era el més ràpid de tots.

A**valuació individual dels membres del grup**

Jesika Al principi ha tingut un paper més protagonista perquè ha sigut la <i>hostessa</i> , però les seves companyes han col·laborat perfectament al llarg de la sessió. - S'ha preparat molt bé el taller de l'Islamisme.	Anna Ha ajudat a la Jesika en el plantejament general de la sessió. - S'ha ocupat del taller del budisme. Bona relació amb els alumnes de la classe.	Cristina Ha tingut un paper més discret en la primera part de la sessió. - Ha preparat molt bé el taller del judaisme i ha connectat mol bé amb els nens i nenes de la classe a qui els ha agradat molt fer el canelobre.	Amparo: Al igual que la Cristina ha tingut un paper bastant discret en la primera part de la sessió. - La seva actuació ha millorat en el moment de plantejar el taller de cristianisme.
---	---	--	---

GUIÓ D'OBSERVACIÓ DE L'EXPERIMENTACIÓ DE L'UNITAT DIDÀCTICA

- **Escola:** La Sinya
- **Tema de la unitat didàctica:** Els mitjans de comunicació.
- **Alumnes:** Alex, Santi, Miquel i Yolanda
- **Dia:** dilluns 21 de maig (10,30-12,30)

ASPECTES A OBSERVAR.

1. Programació de la sessió: adequació dels objectius i dels continguts a la realitat del grup classe.

Comentari:

- A començaments de la sessió els alumnes han hagut d'acabar feines pendents de la classe anterior.
- La selecció dels objectius i continguts de la sessió ha estat bastant desigual. Hi ha objectius i continguts molt adequats com els que fan referència a generar una actitud crítica sobre l'ús dels mitjans de comunicació o conscienciar als alumnes de la importància social que tenen avui en dia els mitjans de comunicació. En canvi, hi ha altres objectius molt més ambiciosos pels nens i nenes de quart d'aquesta classe que encara no han treballat gaire les etapes històriques com és relacionar l'adveniment de noves etapes històriques i l'aparició dels mitjans de comunicació.
- Els estudiants de formació inicial no han calculat bé el factor temps, tenint en compte que encara quedava feina per fer de la sessió anterior. En la sessió d'avui els alumnes tampoc han pogut acabar la feina programada. Els dibuixos han ocupat més temps del previst i no s'ha pogut realitzar el mural.

2. Claredat en l'exposició i en les instruccions de treball.

Comentari:

- Algunes explicacions han quedat confoses. A vegades començava un estudiant a donar les instruccions de les activitats i després un company seu s'en donava compte que s'havia deixat alguna cosa per dir i afegia un comentari que a vegades més que ajudar als alumnes de la classe els desorientava.

3. Metodologia: Plantejament i desenvolupament de les activitats.

Comentari:

- La metodologia seguida ha sigut bastant tradicional. Els estudiants de formació inicial han començat la sessió repartint dues fotocòpies. En la primera havia un eix cronològic amb les diferents etapes històriques, una breu descripció de cada una d'elles i l'aparició de l'escriptura, la impremta i l'electricitat. La segona contenia diferents imatges representatives de les etapes històriques.
- L'exposició al voltant d'aquests materials ha sigut molt transmissiva, ja que s'han donat poques oportunitats perquè els alumnes poguessin intervenir. Després els han repartit una fitxa individual amb una sèrie de preguntes sobre l'aparició de diferents mitjans de comunicació. A continuació han dividit la classe en grups i a cada un se'ls ha donat una etapa històrica per dibuixar. En el dibuix havien de relacionar l'etapa històrica amb els mitjans de comunicació. Quan els alumnes han acabat aquests dibuixos els han hagut d'explicar als seus companys. S'havia de fer un mural amb els dibuixos però no ha quedat temps.

4. Preparació i ús de materials.

Comentari:

- Els materials que han preparat els estudiants són molt discutibles. Si bé l'eix cronològic i l'activitat relacionada són acceptables la selecció d'imatges és molt discutible. Va faltar rigor en el nombre i en els criteris de selecció. També l'activitat relacionada amb el dibuix és inadequada. Els seus objectius no estan del tot clars. Els alumnes van dedicar molt temps a un dibuix que realment va aportar molt poc al conjunt de la unitat didàctica.

5. Interacció estudiants de formació inicial - alumnes de l'aula.

Comentari:

- Els alumnes de l'aula han mostrat bona disposició per treballar, però a vegades s'han trobat molt desorientats. Hi ha hagut alguns grups que els ha costat molt decidir que dibuixaven i com que els estudiants de formació inicial no han controlat de prop la dinàmica dels diferents grups, alguns s'han perdut i en comptes de treballar han estat parlant.
- Els estudiants s'han implicat poc en el desenvolupament de la unitat didàctica. La seva relació amb els alumnes de la classe ha sigut la mínima. Els ha costat molt anar per les taules i ajudar als alumnes que tenien dubtes.

6. Repartiment de responsabilitats i coordinació dels estudiants de formació inicial.**Comentari:**

- Ha hagut poca coordinació entre els diferents estudiants del grup. En el moment de l'explicació tots quatre s'han col·locat junts i això ha fet que perdessin el control de la classe. Alguns alumnes han començat a parlar i ells han continuat la seva explicació. S'els ha hagut d'avisar que es repartissin dintre l'aula i controlessin més el grup.
- No s'han distribuït bé les diferents tasques de la sessió. Cada un sabia més o menys el que havia de fer, però quan alguna cosa variava ningú prenia la iniciativa per rectificar.

7. Aspectes a destacar

- Cal destacar sens dubte el descontrol de la classe en certs moments de la sessió i la passivitat dels estudiants de formació inicial davant aquest fet. He tingut d'advertir als estudiants de la seva actitud i dir en algunes ocasions el que havien de fer: repartir-se dintre l'aula, anar a ajudar els diferents grups...
- El mestre de l'aula s'ha posat tant nerviós que ha preferit sortir de la classe. Per tant he hagut de ser jo qui avisés als estudiants de formació inicial.

8. Aspectes a millorar.

- S'han de millorar moltes coses des de la mateixa programació de la sessió a la metodologia utilitzada, però sobre tot l'actuació del grup. Estic segura que amb la mateixa programació i les mateixes activitats, però amb una altra actitud per part dels estudiants de formació inicial la sessió hagués pogut anar molt millor. Si haguessin motivat més als alumnes i ells haguessin estat convençuts del que feien la sessió s'hauria pogut salvar.

Avaluació individual dels membres del grup

Alex	Santi	Yolanda	Miquel
<p>Ha sigut l'únic alumne que en alguns moments s'ha donat compte que perdien el control de la classe.</p> <p>Ha mostrat bona disposició per ajudar als alumnes amb dubtes.</p> <p>Ha acabat la sessió plantejant amb els alumnes de l'aula les conclusions de la classe.</p>	<p>En molts moments se l'ha vist com absent. Poca participació i poca facilitat per relacionar-se amb els alumnes de la classe.</p> <p>Ha estat molt pendent del que feia l'Alex.</p>	<p>Ha mostrat bona voluntat però ha calgut avisar-la de que anés per les taules a ajudar als diferents grups.</p>	<p>Només a l'entrar a la classe s'ha hagut d'avisar-lo per la seva actitud.</p> <p>Poca facilitat per relacionar-se amb els nens i nenes de l'aula.</p> <p>Ha fet part de l'exposició teòrica i ha comès algun error. Portava el tema poc preparat. Explicació totalment transmissiva.</p>

GUIÓ D'OBSERVACIÓ DE L'EXPERIMENTACIÓ DE L'UNITAT DIDÀCTICA

- **Escola:** Heura
- **Tema de la unitat didàctica:** El comerç i el consum
- **Alumnes:** Vanessa, Pilar, Elena i Núria
- **Dia:** dijous 7 de juny (11-12,30)

ASPECTES A OBSERVAR

1. Programació de la sessió: adequació dels objectius i dels continguts a la realitat del grup classe.

Comentari:

- Els objectius i els continguts de la sessió van ser adequats al grup classe. Després d'explicar en les anteriors sessions els aspectes més importants del comerç i el consum van dedicar l'última classe de la unitat didàctica a estudiar l'evolució del comerç al llarg de la història.
- El problema de la sessió ha sigut la manca de temps. Tot s'ha fet molt de pressa i no hi ha hagut temps suficient per treballar amb els alumnes de l'aula el comerç en el futur.

2. Claredat en l'exposició i en les instruccions de treball.

Comentari:

- Les explicacions de les diferents etapes històriques han sigut clares i precises. Els alumnes han participat fent preguntes i explicant coses que ja sabien de les èpoques històriques estudiades. Les instruccions per fer els quatre grups han sigut clares i no ha hagut cap mena de problema.
- Tot seguit cada estudiant de formació inicial ha preparat amb els alumnes del seu grup les diferents representacions. Les instruccions donades als quatre grups han sigut precises i adients ja que els alumnes han representat correctament les diferents etapes del comerç.

3. Metodologia: Plantejament i desenvolupament de les activitats.

Comentari:

- Si bé en la primera part de la sessió les alumnes de formació inicial han utilitzat bàsicament un mètode expositiu per treballar les diferents èpoques històriques, en la segona part han aplicat una metodologia totalment interactiva
- En la part teòrica han utilitzat diferents recursos com fotografies, dibuixos, làmines... per comentar les quatre etapes treballades i després han optat per fer representacions teatrals dels quatre moments històrics triats. A cada grup se li ha donat una bossa amb materials referents a cada una de les èpoques històriques. Amb aquests materials els quatre grups han fet una representació de com era el comerç de l'etapa que els ha tocat i a partir d'aquesta representació la resta d'alumnes de la classe ha hagut d'endevinar a quin moment de l'evolució feien referència.

4. Preparació i ús de materials.

Comentari:

- Per explicar la part teòrica de la sessió han buscat diferents materials que ajudessin als nens i nenes de la classe a entendre l'evolució del comerç al llarg de la història.
- La Vanessa, la Núria, la Pilar i l'Elena són les que han dissenyat i realitzat els diferents materials de les representacions ja que els alumnes de la classe no tenien prou temps per preparar-los. Els materials de cada bossa són representatius dels diferents moments escollits:
 - 1^a bossa (economia autosuficient, sense comerç): pals, pedres, carn, fruita, vestimenta (pells...)
 - 2^a bossa (intercanvi): peces de roba, objectes de ceràmica...
 - 3^a bossa (inici del comerç, aparició de la moneda): objectes valuosos, joies, peces de roba...
 - 4^a bossa (moment actual): targetes de crèdit, calculadores, caixes, moneders....

5. Interacció estudiants de formació inicial - alumnes de l'aula.

Comentari:

- Durant l'exposició teòrica del tema les quatre alumnes de formació inicial s'han distribuït les explicacions i han sabut connectar perfectament amb els nens i nenes de l'aula que han seguit la classe de forma molt satisfactòria fent preguntes i explicant el que sabien de les diferents etapes del comerç.
- En el moment dels tallers també ha existit una bona relació entre la Vanessa, la Núria, l'Elena i la Pilar i els alumnes de l'aula que s'han pres molt seriosament les quatre representacions. Quan s'els ha explicat en que consistirien els tallers els ha agradat molt la idea de disfressar-se, de representar un moment històric del comerç i que els altres companys haguessin d'endevinar quin període estaven representant. Estaven tant il·lusionats que els ha costat molt acabar la classe i endreçar els materials.

6. Repartiment de responsabilitats i coordinació dels estudiants de formació inicial.

Comentari:

- La coordinació entre les estudiants de formació inicial ha sigut bona tant en la part teòrica ja que s'han repartit les diferents explicacions sobre les etapes del comerç com en el moment de fer els tallers. Cada una s'ha responsabilitzat d'un taller diferent i s'ha encarregat de preparar els materials de les representacions.

7. Aspectes a destacar

- La valoració de la sessió és positiva tant per la participació dels alumnes de l'aula com per tots els materials que han preparat que han permès fer unes representacions precises i molt entenedores de cada una de les èpoques treballades.

8. Aspectes que cal millorar.

- El temps és sens dubte el factor clau d'aquesta sessió. El plantejament de la sessió i les activitats programades necessitaven més temps del que es disposava. Tot va haver d'anar molt de pressa i alguns aspectes van quedar només apuntats.
- Aquesta manca de temps va fer que únicament es comentés de passada com podria ser el comerç en un futur. Es va treballar passat i present però el que va quedar més pobre va ser el futur.

Avaluació individual dels membres del grup

Vanessa	Pilar	Elena	Núria
L'actuació de la Vanessa al llarg de la sessió ha sigut excel·lent. Ha controlat la classe, ha explicat de forma breu i precisa l'etapa que li ha correspost i ha sabut dirigir molt bé el seu grup en la representació que ha sigut la millor de les quatre tant pel contingut com per la riquesa dels materials. La Vanessa ha treballat més que les seves companyes els materials del seu taller.	Ha participat en l'exposició teòrica del tema i ha sabut connectar amb el grup classe. Els materials que ha preparat són correctes i s'ajusten perfectament al període treballat.	La seva actuació ha sigut correcta però no ha tingut el protagonisme de la Vanessa ni de la Pilar. En el moment del taller ha deixat molta llibertat als seus alumnes i la representació ha sigut una mica fluixa.	La seva participació ha sigut semblant a la de l'Elena. Ha connectat bé amb els alumnes del seu taller i la representació ha sigut acceptable.

Ciències Socials i la seva Didàctica I i II
Titulació d'**Educació Primària**
Curs: 2000- 2001

Professores: **Cecília Llobet. Carme Valls.**

Objectius:

Al finalitzar l'assignatura els estudiants han de ser capaços de:

- Analitzar el valor educatiu i les finalitats o propòsits de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària.
- Interpretar i valorar el currículum de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural d'educació primària i analitzar la seva concreció en diferents materials curriculars.
- Conèixer i analitzar els principals problemes que planteja l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a primària.
- Distingir i valorar els diferents mètodes, estratègies i recursos didàctics per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials.
- Conèixer i valorar les diferents fonts d'informació (biblioteques, centres de recursos, internet..), les tècniques del treball de camp i les sortides com a instrument per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials.
- Elaborar, justificar, experimentar i avaluar una unitat didàctica de ciències socials en una aula d'educació primària.

Continguts:

1. Les finalitats educatives de les ciències socials a educació primària. Els diferents models curriculars.
2. Mètodes, estratègies i recursos didàctics per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials.
3. El disseny curricular base de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural.
4. Problemes que planteja l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària. La construcció del conceptes d'espai, temps i temps històric.
5. Elaboració, experimentació i avaluació d'una unitat didàctica.

* Per a cada tema es lliurarà un dossier amb la programació detallada i el material.

Metodologia:

Es basarà en l'aprenentatge significatiu per descobriment guiat i es consideraran les idees prèvies dels estudiants.

- Presentació del tema i del seu contingut per part de la professora.
- Treball interactiu amb el grup classe.
- Anàlisi i valoració de lliçons i activitats didàctiques en petit grup.
- Lectura, anàlisi i debat d'articles i materials bibliogràfics.
- Exposicions a classe de les propostes dels diferents grups de treball.
- Relació entre els temes teòrics treballats a classe i l'elaboració de la unitat didàctica.
- Anàlisi i valoració de cada tema i de les activitats fetes.

Avaluació:

Per a l'avaluació de l'assignatura es consideraran els aspectes següents:

- Qualitat dels treballs individuals.
- Aportacions al treball en grup.
- Grau i qualitat de les intervencions, iniciativa i interès manifestat durant el curs.
- Capacitat per respondre de manera individual al conjunt del treball elaborat en grup.
- Anàlisi i valoració individual de cada tema i de les activitats dutes a terme.
- L'elaboració i l'experimentació d'una unitat didàctica en una aula de primària.
- L'avaluació d'aquesta experimentació.
- Un exercici de síntesi en finalitzar el primer trimestre.
- Assistència a classe.

Bibliografia

AA.VV. (1988). *Actes del primer simpòsium sobre l'ensenyament de les ciències socials*. Vic. Eumo.

AA.VV. (1991). *Actes del segon simpòsium sobre l'ensenyament de les ciències socials*. Vic. Eumo.

AA.VV. (1997). *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*. Asociación universitaria del profesorado de didáctica de las ciencias sociales. Sevilla. Ed. Díada.

AA.VV. (1998). *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Universitat de Lleida y Asociación universitaria del profesorado de didáctica de las ciencias sociales.

AA.VV. (1999). *Un Currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI*. Universidad de La Rioja y Asociación del profesorado de didáctica de las ciencias sociales. Sevilla. Ed. Díada.

AISENBERG, B. ALDEROSQUI, S. (1994). *Didáctica de las ciencias sociales*. Aportes i reflexiones. Buenos Aires. Paidós.

BALE, J. (1989). *La didáctica de la geografía en la escuela primaria*. Madrid. Morata.

BATLLORI, R. CASAS, M. (2000). *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales*. Ed. Milenio.

BENEJAM, P. PAGÈS, J. (Coord.) (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales. Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona, Horsori.

BENEJAM, P. (coord.)(1998). *Psicopedagogia de les ciències socials i de les humanitats*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya.

CAMILLONI, A. LEVINAS, M. (1988). *Pensar, descubrir y aprender*. Buenos Aires. Aique.

CARRETERO, M. POZO, I. ASENSIO, M. (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid. Visor.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (1992). *Disseny curricular base. Etapa de Primària*. Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (1992). *L'Educació Primària. Exemples d'unitats de programació*. Generalitat de Catalunya.

GRAVES, N., (1990). *Nuevo método para la enseñanza de la Geografía*. Barcelona. Teide.

GRAVES, N. (1991). *La enseñanza de la Geografía*. Madrid. Visor.

JORBA, J. CASELLAS, E. (1996). *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. Barcelona. ICE-UAB.

LUC, J.N. (1981). *La enseñanza de la Historia a través del medio*. Madrid, Cincel-Kapeluz.

MAURI, T. VALLS, E. GÓMEZ, I. (1995). *Els continguts escolars. El tractament en el currículum*. Barcelona. Graó.

PAGÈS, J. ESTEPA, J. TRAVÉ, G. (eds). (2000). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva.

PLUCKROSE, H. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid. MEC-Morata.

POZO, I. (1985). *El niño y la Historia*. Madrid, MEC.

TANN, S. (1990). *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*. Madrid, MEC-Morata.

WAS, S. (1992). *Salidas escolares y trabajo de campo en la educación primaria*. Madrid. Morata.

* Per cada tema es lliurarà una bibliografia més específica.

Ciències Socials i la seva Didàctica
Titulació d'Educació Primària
Curs 2000-2001
Professores: **Cecília Llobet. Carme Valls**

Tema 1

El camp conceptual de la didàctica de les ciències socials. Les finalitats de l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials a educació primària. Els diferents models curriculars.

Objectius

- Definir el camp conceptual de la didàctica de les ciències socials.
- Recordar, analitzar i valorar l'experiència dels estudiants de formació inicial com alumnes de ciències socials al llarg de la seva escolarització.
- Esbrinar les concepcions dels estudiants de mestre sobre les finalitats educatives i estils d'ensenyament de les ciències socials.
- Analitzar i valorar les finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària.
- Establir una tipologia de models curriculars, relacionar-los amb la concepció curricular i metodològica que els legitima i valorar-los.
- Identificar estils d'ensenyament amb models curriculars.
- Determinar el paper dels mestres en relació amb l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials amb alumnes d'educació primària.
- Escollir, caracteritzar i justificar un model curricular per la unitat didàctica que s'ha d'experimentar a l'escola.

Continguts

1. El camp conceptual de la didàctica de les ciències socials.
2. Les finalitats de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials.
3. Models curriculars. Components i característiques. Estils d'ensenyament del professorat com a manifestació dels models curriculars.
4. El paper dels mestres en l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària.

Activitats

Primera sessió

- Presentació del curs: objectius, continguts, metodologia, avaluació i organització del grup classe.
 - Contestar individualment un qüestionari per esbrinar:
 - a) La formació i l'experiència dels estudiants de mestres com alumnes de ciències socials al llarg de la seva escolarització.
 - b) Les seves concepcions sobre les finalitats de les ciències socials en l'ensenyament obligatori.
 - c) Els seus coneixements sobre la didàctica de ciències socials i les seves expectatives sobre l'assignatura Ciències Socials i la seva Didàctica.
-

Segona sessió

- Analitzar els resultats de l'enquesta.
 - Exposició per part de la professora sobre el camp conceptual de la Didàctica de les Ciències Socials.
 - Presentació de l'article de BENEJAM, P. (1994): "La didàctica de les ciències socials: estat de la qüestió", a *Perspectiva Escolar*, n.182. p. 2-8.
-

Tercera sessió

- Discussió i debat a classe a partir de l'article de BENEJAM sobre el paper de les ciències socials en la formació dels alumnes d'educació primària.
 - Exposició per part de la professora sobre diferents models curriculars en ciències socials i les finalitats educatives d'aquesta àrea de coneixement.
 - Treball en petit grup. A partir de textos amb opinions de professors sobre les finalitats de l'ensenyament de les ciències socials s'haurà d'identificar a quin model pertany cada opinió i argumentar el per què.
-
-

Quarta sessió

- Posada en comú en gran grup del treball. Comparar els resultats i valorar els arguments que justifiquen cada decisió.

Treball en grup:

- **Les finalitats educatives de la unitat didàctica**
- **La selecció, caracterització i justificació del model curricular escollit per l'elaboració de la unitat didàctica.**

- Valoració individual del tema 1: què he après. Valoració en gran grup.
-

Ciències Socials i la seva Didàctica
Titulació d'Educació Primària
Curs 2000-2001
Professores: **Cecília Llobet. Carme Valls**

Tema 2

Mètodes, estratègies i recursos didàctics per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària

Objectius

- Conèixer, caracteritzar i valorar diferents models metodològics, estratègies i recursos didàctics per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària.
- Relacionar els models, estratègies i recursos de l'ensenyament de ciències socials amb els estils d'ensenyament observats a les escoles de pràctiques i al Camp d'Aprenentatge de Tarragona.
- Seleccionar la metodologia a seguir en la unitat didàctica.

Continguts

1. Mètodes d'ensenyament de les ciències socials: expositius, interactius i aprenentatge individual.
2. Estratègies didàctiques que caracteritzen cada model.
3. Recursos didàctics per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària.

Activitats

Primera sessió

- Redacció individual sobre *Com aprenen ciències socials els alumnes de l'escola de pràctiques*.
 - Posada en comú en petit grup de les aportacions individuals i elaboració d'un informe. Presentació de les conclusions a nivell de classe. Comparació de les semblances i diferències.
 - Presentació de l'article de BOUZAS, P. i PAGÈS, J. (1989): "La resolució de problemes i les Ciències Socials", a *Guix*, 140. Lectura individual a casa per la propera sessió.
-

Segona sessió

- Discussió a nivell de classe de l'article anteriorment citat.

- Exposició de la professora sobre mètodes i estratègies d'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials a educació primària.
 - Comentari sobre les estratègies i els recursos didàctics observats durant l'estada al Camp d'Aprenentatge de Tarragona.
 - Distribució de treballs de grup sobre diferents estratègies i recursos utilitzats en l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials a educació primària: cinema, literatura, jocs de simulació i projectes d'investigació.
-

Tercera sessió

- Treball en grup
 - Exposició dels diferents grups de treball sobre els mètodes, estratègies i recursos didàctics a partir de la lectura dels articles del dossier i l'anàlisi d'activitats d'aprenentatge.
-

Quarta sessió

➤ **Treball de grup: Selecció de la metodologia de la unitat didàctica**

- Valoració del tema 2.
-

Ciències Socials i la seva Didàctica
Titulació d'Educació Primària
Curs 2000-2001
Professores: **Cecília Llobet. Carme Valls**

Tema 3

Problemes que planteja l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a educació primària. La construcció dels conceptes d'espai i de temps històric.

Objectius

- Conèixer la construcció del concepte d'espai dels alumnes d'educació primària.
- Analitzar diferents mètodes i estratègies didàctiques per a l'ensenyament i aprenentatge de l'espai geogràfic.
- Analitzar el temps i el temps històric com una coordenada fonamental dels estudis socials i com a contingut d'aprenentatge bàsic per a la formació del pensament social.
- Conèixer les dificultats que planteja la construcció de les nocions temporals.
- Analitzar i debatre sobre diferents estratègies i recursos didàctics per a l'ensenyament i l'aprenentatge del temps i la història.

Continguts

1. La comprensió de l'espai geogràfic a educació primària. La necessitat de situar-se a l'espai i interpretar els fenòmens socials. Problemes que generen aquests aprenentatges.
2. La seqüenciació de les habilitats espacials a educació primària. Els mapes cognitius.
3. Estratègies i recursos per a ensenyar i aprendre a situar-se a l'espai, observar-lo i interpretar-lo: orientació, mapes, plantejament de problemes.
4. La necessitat de situar-se en el temps i en la història per poder interpretar els fenòmens socials. Problemes que generen aquests aprenentatges.
5. La seqüenciació de les habilitats temporals i històriques a educació primària.
6. Estratègies i recursos per aprendre a situar-se en el temps i en la història.

Activitats

Primera sessió

- Exercicis individuals per detectar els coneixements previs dels estudiants de formació inicial sobre les representacions espacials.
- Exposició per part de la professora sobre les dificultats de l'ensenyament i l'aprenentatge del concepte d'espai a educació primària.
- Presentació per part de la professora de l'article de BATLLORI, R.(1995): "Una didàctica de l'espai", a *Guix*. núm. 208. Lectura individual.

Segona sessió

- Discussió en petit grup sobre tres punts de l'article anteriorment citat:
 1. Definició del concepte d'espai geogràfic.
 2. La representació de l'espai viscut i la representació de l'espai no conegut.
 3. El problema de les escales: l'espai local i l'espai món.
- Exposició dels diferents grups sobre els punts treballats. Discussió a nivell de grup classe.
- Comentari en grup classe sobre el tractament de l'espai en les escoles de pràctiques.

Tercera sessió

- Els mapes cognitius.
- Visualització del vídeo: *Els nens i l'espai*.
- Treball en petit grup: anàlisi de mapes cognitius realitzats per alumnes d'educació primària. Anàlisi d'exercicis per ajudar als alumnes a situar-se a l'espai: orientació i representació de l'espai.

Quarta sessió

- Treball en petit grup: El tractament de l'espai en els llibres de text d'educació primària. Els alumnes en funció de les escoles de pràctiques es dividiran en tres grups: cicle inicial, cicle mitjà i cicle superior.
- Exposició dels tres grups sobre el tractament de l'espai en els llibres de text dels diferents cicles de primària. Comparació entre el tractament de l'espai en els llibres de text i les propostes de BATLLORI.
- Presentació de l'article de ZABALA, A.(1984): "Interpretació de l'espai", a *Guix*. núm. 75. p. 33-40. Lectura individual.

Cinquena sessió

- Discussió en grup classe al voltant de l'article de ZABALA.

➤ **Treball en petit grup: el tractament de l'espai en la unitat didàctica**

Sisena sessió

- Activitat d'avaluació inicial dels estudiants de formació inicial sobre el concepte de temps.
 - Exposició per part de la professora sobre el concepte de temps i els problemes que genera l'ensenyament i l'aprenentatge de les nocions temporals a educació primària.
 - Presentació de l'article de PAGÈS, J. (2000): "Ensenyar i aprendre història a l'aula", a *Perspectiva Escolar*, 250. Lectura individual.
-

Setena sessió

- Debatre a nivell de classe l'article citat. El debat es centrarà bàsicament al voltant de tres temes de l'article:
 - a) Per què és important estudiar història.
 - b) Què s'hauria d'ensenyar d'història avui.
 - c) Com s'hauria d'ensenyar.
 - Exposició per part de la professora sobre com ensenyar i aprendre el passat, el present i el futur a educació primària.
 - Presentació de l'article de PAGÈS, J. (1988): "Situat-se en el temps. Situat-se en la Història", a *Guix* 124. Lectura individual
-

Vuitena sessió

- A partir de l'article citat es comentaran a classe les habilitats temporals i històriques que s'han de treballar a educació primària.
- Anàlisi de materials realitzats per alumnes d'educació primària sobre la percepció del temps i de la història.
- La seqüenciació de les habilitats temporals. Comentar i analitzar la proposta de PLUCROSE, H. (1993): *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. MEC/Morata. Madrid. p. 23-25.

- Treball en grup: El pas del temps a partir de la transformació del paisatge. A partir del llibre *A place to live* s'ha de seleccionar un nombre adequat de làmines per fer una seqüenciació per explicar el pas del paisatge rural a urbà.
-

Novena sessió.

- Acabament i exposició dels treballs.
 - **Treball en grup: com treballar el temps a la unitat didàctica.**
 - Valoració del tema 3.
-

Ciències Socials i la seva Didàctica
Titulació d'Educació Primària
Curs 2000-2001
Professores: **Cecília Llobet. Carme Valls.**

Tema 4

El currículum de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural.

Objectius.

- Conèixer, analitzar i valorar el currículum de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural de la Generalitat de Catalunya.
- Conèixer i valorar altres propostes curriculars: els models anglès i francès. Comparació d'aquestes propostes amb el currículum de Ciències Socials de la Generalitat de Catalunya.
- Identificar les característiques principals del currículum de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural en materials curriculars.

Continguts

1. El currículum de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural de la Generalitat de Catalunya: finalitats, objectius generals, continguts i objectius terminals.
2. Altres propostes curriculars: els currículums de ciències socials a Anglaterra i França. Anàlisi i valoració. Comparació amb el currículum de CMSC de la Generalitat de Catalunya.
3. Els principis d'un currículum de ciències socials per al segle XXI. Les propostes del National Council of Social Studies dels EEUU. Anàlisi i valoració. Comparació amb el currículum de CMSC.
4. Els materials curriculars. El llibre de text.

Activitats

Primera sessió

- Presentació per part de la professora del currículum de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural de la Generalitat de Catalunya. Les finalitats o propòsits de l'àrea, els objectius generals, els continguts i els objectius terminals. Comparació entre les finalitats de l'àrea i els objectius terminals.
 - Inici d'un treball en grup: identificar en una lliçó d'un llibre de text d'educació primària els objectius i els diferents tipus de continguts.
-

Segona sessió

- Realització del treball de grup presentat en la sessió anterior.
 - Exposició per part de la professora dels models curriculars de ciències socials de França i Anglaterra.
 - Treball en grup: anàlisi i valoració dels models presentats. Semblances i diferències amb el currículum de l'àrea de CMSC de la Generalitat de Catalunya.
-

Tercera sessió

- Presentació de les propostes del National Council of Social Studies dels EEUU (1994) per un currículum de Ciències Socials pel segle XXI.
 - Treball en grup: comparació entre aquestes propostes i el currículum de l'àrea de CMSC de la Generalitat de Catalunya.
-

Quarta sessió

- **Treball en grup: relació entre el tema de la unitat didàctica i el currículum de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural.**

- Valoració del tema 4.

Ciències Socials i la seva Didàctica
Especialitat d'Educació Primària
Curs 2000-2001
Professora: **Cecília Llobet. Carme Valls.**

Tema 5

Elaboració, experimentació i avaluació d'una unitat didàctica

Objectius

- Elaborar, justificar, experimentar i avaluar una unitat didàctica de l'Àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural.
- Identificar els diferents tipus de continguts i objectius.
- Conèixer i aplicar a la unitat didàctica les diferents fases del procés d'aprenentatge segons les teories constructivistes.
- Entendre l'avaluació com a regulació de l'ensenyament i de l'aprenentatge.

Continguts

1. La selecció de continguts. Els continguts conceptuals: Fets, conceptes i sistemes conceptuals. Criteris per a la selecció dels continguts conceptuals.

Els conceptes socials clau com a possibles eixos estructuradors dels continguts conceptuals.

Els mapes conceptuals.

2. Els continguts procedimentals. Les capacitats cognitivo-lingüístiques en l'ensenyament de les ciències socials.
3. Els continguts actitudinals. L'ensenyament dels valors i les ciències socials. La contribució de les ciències socials a la formació democràtica dels joves.
4. Les teories de l'aprenentatge en l'ensenyament de les ciències socials. Fase d'exploració dels coneixements previs, fase d'introducció i reestructuració dels nous coneixements i fase d'aplicació.
5. L'avaluació. L'avaluació com a regulació de l'ensenyament i de l'aprenentatge.

Activitats

Primera sessió

- Exposició de la professora sobre els conceptes socials clau com a possibles eixos estructuradors dels continguts conceptuals i sobre els criteris per a la selecció dels continguts conceptuals.
 - Presentació de l'article de BENEJAM, P.(1999): "La oportunidad de identificar conceptos clave que guien la propuesta curricular de ciencias sociales", a *Iber*, n.21, p. 5-12.
-

Segona sessió

- Comentari a nivell de classe de l'article presentat a la classe anterior.
 - **Seleccionar els conceptes socials clau i els continguts conceptuals de la unitat didàctica.**
-

Tercera sessió

- Exposició per part de la professora sobre la importància i la utilització dels mapes conceptuals. Anàlisi de diferents exemples.
 - **Fer el mapa conceptual de la unitat didàctica**
-

Quarta sessió

- Exposició per part de la professora sobre les característiques dels continguts procedimentals.
 - **Seleccionar els continguts procedimentals de la unitat didàctica.**
 - Presentació de l'article OLLER, M. (1996): "Ciències Socials: Educar i viure uns valors", a *L'Avenç*, n.204. p. 71-73.
-

Cinquena sessió

- L'ensenyament dels valors i les ciències socials.
 - Debat en gran grup al voltant de l'article presentat en la sessió anterior.
 - **Seleccionar els continguts actitudinals de la unitat didàctica.**
-

Sisena i setena sessions

- Presentació per part de la professora de les teories de l'aprenentatge en l'ensenyament de les ciències socials. Les aportacions del constructivisme: fase d'exploració, fase d'introducció i reestructuració de nous coneixements, fase d'aplicació del coneixement.
 - **Preparar la prova d'avaluació inicial de la unitat didàctica. La seqüència de la unitat didàctica. Preparació de les diferents sessions.**
-

Vuitena sessió

- Presentació de l'article de JORBA, J. i SANMARTÍ, N. (1993): "La funció pedagògica de la evaluació", a *Aula*, n.20. p. 20-30.
 - Acabar la feina pendent.
-

Novena sessió

- Discussió sobre l'avaluació a partir de l'article presentat en la sessió anterior. L'avaluació com a regulació de l'ensenyament i de l'aprenentatge.

➤ **Explicitar i justificar els criteris d'avaluació de la unitat didàctica.**

Titulació d'Educació Primària **Segon curs matí**

Sortida de treball al Camp d'Aprenentatge de Tarragona

Dies: 6,7,8 novembre del 2000

Professors/es: **Isabel Gómez, Cecília Llobet, Lluís López del Castillo i Carme Valls.**

1. Presentació

Qualsevol sortida és una bona ocasió per a l'aprenentatge. Viure uns dies en un medi diferent de l'habitual possibilita entre altres coses:

- Conèixer coses noves i comparar-les amb d'altres ja estudiades en situacions de classe habituals.
- Aplicar coneixements apresos de forma general a situacions concretes, cosa que permet de copsar el sentit d'haver-los estudiat.
- descobrir diferents aspectes d'un medi concret, fer-se preguntes sobre les coses que s'observen, despertar nous interessos i ganes de saber-ne més.
- Aprendre a estimar les persones i les coses que configuren un medi determinat i adonar-se, per tant, de la necessitat de respectar aquest medi i de conservar-lo.

La sortida a Tarragona també permet treballar altres **objectius** més concrets:

- Conèixer els objectius i les activitats del Camp d'Aprenentatge de la ciutat de Tarragona.
- Constatar la importància de les sortides per l'ensenyament i l'aprenentatge de l'Àrea de Coneixement de Medi Social i Cultural.
- Conèixer tècniques de treball de camp com un instrument per a l'estudi de l'entorn.

Una estada és també un moment de convivència. Preparar la sortida i viure uns dies junts possibilita entre altres coses:

- Aprendre a autoorganitzar-se tant per preparar la sortida com per resoldre diferents problemes que es puguin presentar durant l'estada.

- Conèixer i respectar les diferents maneres de fer, temperaments i hàbits diversos dels companys i les companyes que difícilment es poden descobrir a la Facultat.
- Aprendre a treballar en grup: assumir la responsabilitat individual de cada membre. expressar les pròpies idees i escoltar les dels altres, debatre, dialogar...

2. El treball de camp

El treball de camp té com a objectiu l'aprofundiment en un aspecte concret de la realitat a estudiar i la utilització d'una metodologia de coneixement de l'entorn que permeti un enfoc de treball interdisciplinari. El conjunt de treballs dels diferents grups contribuirà a més al coneixement global d'una zona geogràfica determinada.

En tant que projecte, aquest treball ha de partir d'un propòsit o del desig de resoldre col·lectivament un problema o interrogant. La preparació del projecte exigeix una fase d'estudi i recerca dels mitjans necessaris, d'elaboració d'un pla de treball. La seva execució implica l'aplicació d'aquests mitjans i el desenvolupament del pla establert i l'anàlisi i comunicació de la informació. Per últim, cal no oblidar el judici i apreciació sobre els resultats en relació als objectius fixats. Així doncs, constitueix un treball alhora de descoberta i d'aplicació on els processos d'interacció i cooperació per assolir les metes comunes juguen un important paper i on l'interès social és present en primer terme.

3. Fases del procés metodològic

➤ **Abans:**

- Recollida de la informació: utilització de fonts de documentació bibliogràfica, cartogràfica, audiovisual, internet..
- Selecció d'instruments per a la recollida de dades: observació directa, enquestes, entrevistes, recollida de mostres...
- Selecció d'aspectes a observar, de llocs per visitar, de criteris per a l'obtenció de mostres..
- Elaboració de guions per entrevista i enquestes.
- Previsió de consultes a experts i/o institucions.
- Elaboració d'un dossier informatiu.

- Previsió de material a utilitzar: gravadora, càmera fotogràfica, vídeo...

➤ **Durant**

- Recollida de dades establertes i complementàries.

➤ **Després**

- Elaboració de la informació: establir relacions diverses, realitzar gràfiques, estadístiques i altres tipus de representació.
- Extracció de conclusions i comentaris.
- Comunicació dels resultats: realització d'informes, muntatges audiovisuals, murals

4. Temes de descoberta

1. La pesca de la sardina
2. El port de Tarragona
3. L'escola rural: a) Distribució dels espais.
b) Organització dels centres.
c) Avantatges i inconvenients: alumnes i mestres.
d) Metodologia, recursos i didàctica.
4. La platja
5. La indústria
6. L'impacte medi-ambiental
7. Llegendes, dites i refranys sobre el temps, la pesca...

Titulació d'Educació Primària

Sortida de treball al Camp d'Aprenentatge de Tarragona

12, 13, i 14 de novembre de 2001

– Esquema treball de descoberta

1. Redacció sobre el que se sap del tema.
2. Plantejar el que cal saber. Assenyalar objectius.
3. Buscar informació sobre el tema: TIC, biblioteques, ADRE...
4. Concretar les tècniques que s'utilitzaran a Tarragona: entrevistes, enquestes...
5. Sintetitzar la informació recollida i comunicar-la als companys.

Titulació d'Educació Primària
Curs 2000-2001

Ciències Socials i la seva Didàctica

Guió unitat didàctica

1. Finalitats educatives del tema: valor educatiu, coneixement pertinent i útil, demanda social, educació solidaria, ús de noves tecnologies...
2. Adequació a les necessitats i a les capacitats cognitives dels alumnes: l'entorn del centre educatiu, l'edat i les capacitats cognitives dels alumnes, el Projecte Curricular, experiències prèvies dels alumnes, grups culturals i ètnics de l'aula...
3. Model curricular seleccionat (actiu, crític, neopositivista...); tipus de pensament a desenvolupar (crític, creatiu...); metodologia i estratègies d'aprenentatge (exposicions, plantejament i resolució de problemes, jocs de simulació, estudi de casos, comprovació de hipòtesis...).
4. Escales temporals i espacials.
5. Objectius generals
6. Continguts generals seleccionats (fets i conceptes, procediments, actituds i valors).
 - Selecció de continguts en funció de la seva rellevància científica, significativitat per als alumnes i la seva capacitat per traduir-se en actituds, comportaments i accions.
 - Conceptes claus seleccionats com a eixos.
 - El mapa conceptual de la unitat didàctica.
7. Elaboració, experimentació, anàlisi i conclusions d'una activitat d'exploració inicial.
 - Reajustament de la proposta de continguts conceptuals.
8. Criteris d'avaluació.
9. Seqüenciació i temporalització del procés d'aprenentatge per fases: inicial, introducció de coneixements, estructuració, aplicació i síntesi.
 - Distribució de les activitats per sessions:

- Objectius didàctics.
 - Continguts específics.
 - Horari sessió.
 - Organització del grup classe per a l'aprenentatge (treball individual, en parella, en petit grup, en gran grup).
 - Descripció de les activitats d'aprenentatge per l'alumnat (explicitant la fase del procés d'aprenentatge, el rol del mestre...).
 - Materials necessaris per al mestre i els alumnes.
- Comentari i anàlisi de cada sessió
- Descripció de cada una de les sessions.
 - Anàlisi sobre el procés i els resultats⁵.
 - Aspectes a reestructurar i/o a millorar.

10. Anàlisi general de l'experimentació de la unitat didàctica.

⁵ Al final de cada sessió s'ha de fer una reunió amb el mestre tutor de l'aula per analitzar el desenvolupament de la classe.