



Publicació  
de Rosa Sensat

Juny 1996

# PERSPECTIVA

## ESCOLARs 2006

**Estratègies  
d'aprenentatge**

La Festa Major de  
Vilafranca a Internet

Balanç i propostes  
de futur d'un congrés  
singular

Animal

Son

Venen

del



Juny 1996

P E R S P E C T I V A  
E S C O L A R 2 0 6

**Edició i Administració:**

Associació de Mestres Rosa Sensat.  
Còrsega, 271 • Tel. 237 07 01  
Fax: 415 36 80 • 08008 Barcelona

**Consell de Redacció:**

Anna Agenjo, Rosa Carrió,  
Mercè Comas, Ton Creus,  
Mercè Fluvià, Montserrat Galícia,  
Marta Mata, Carme Ortoll,  
Teresa Serra, Jesús Viñas

**Director:**

Jordi Tomàs

**Secretària de Redacció:**

Carme Suaz

**Disseny gràfic i coberta:**

Vilaseca/Altarriba

**Composició i muntatge:**

Núria Hortal, Inge Trowsky

**Dibuixos:**

Werner Thöni

**Fotòlits:**

Coloren, S. L.

**Impressió:**

Romanyà-Valls

**Subscripcions i distribució llibreries:**

Associació de Mestres Rosa Sensat

**Dipòsit legal:**

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

**Subscripció anual:**

6.275 ptes.- P.V.P. 700 ptes.

**Editorial:**

Quan la paraula llibertat no vol dir el mateix per a tothom. 1

**Monogràfic:**

**Estratègies d'aprenentatge**

Les estratègies d'aprenentatge: què són, i per què, quan i com s'han d'ensenyar.

*Carles Monereo i Font* 2

Els mapes conceptuals: anàlisi de les condicions per a la seva utilització.

*Maria Lluïsa Pérez Cabaní* 11

L'ordenació del temps personal: de la distribució horària del treball individual a l'ús de l'agenda.

*Equip de Mestres CEIP El Sagrer* 20

La recerca d'informació. Ús de la biblioteca

com a font d'informació. *Sílvia Sanz* 27

L'autoavaluació com a element bàsic per a prendre consciència del propi procés d'aprenentatge.

*Jaume Jorba i Neus Sanmartí* 39

Bibliografia complementària.

*Biblioteca Rosa Sensat* 51

**Escola.**

**Llengües estrangeres:**

L'ensenyament/aprenentatge de les llengües estrangeres a primària: una oportunitat

per a innovar. *Margarida Cambra i Giné* 56

**Noves tecnologies:**

La Festa Major de Vilafranca a Internet.

*Claustre de mestres de l'EP*

«Dr. Estalella Graells» 67

**Escola i societat.**

**La mestra i el mestre:**

Balanç i propostes de futur d'un congrés singular. *Joan Domènech Francesch* 74

Veure'ns al cine. *Jaume Cela* 80

**Novetats bibliogràfiques.** 85

**Textos legals.** 88

## Quan la paraula «llibertat» no vol dir el mateix per a tothom

En les seves primeres declaracions públiques la nova ministra d'Educació Esperança Aguirre ha deixat ben clara la seva voluntat decidida de donar suport a la iniciativa privada. Des de bon començament ha demostrat la seva sensibilitat pel paper del sector privat en l'ensenyament i ha defensat la llibertat d'elecció dels pares, encara que això comporti augmentar l'oferta privada i disminuir la pública. Perquè l'Estat només ha de cobrir els serveis als quals no arribi la iniciativa dels ciutadans.

El discurs de la nova ministra ha girat fins ara bàsicament entorn de l'eix de l'ensenyament privat, acompanyat, amb una lògica molt peculiar, dels conceptes de qualitat, competitivitat i llibertat dels pares.

L'argument és més que dubtós: «Si hi ha pares que demanen que els seus fills vagin a una determinada escola és perquè aquesta escola té qualitat... I els pares no acostumen a equivocar-se. S'ha de procurar que puguin veure els seus fills estudiant on ells vulguin...»

Sense negar que hi ha pares que el que busquen és la qualitat de l'escola dels seus fills, sovint hi ha altres raons per triar-ne una i no una altra (a part que de vegades no tenen suficients elements per valorar aquesta qualitat): ideologia, comoditat de desplaçament, tranquil·litat de tenir el fill en la mateixa escola durant tota l'escolaritat...

Però l'aspecte que volem destacar ara és que la paraula llibertat no vol dir el mateix per a tothom ni en tots els casos, i que la mateixa ministra —potser inconscientment— la utilitza en sentits diferents en dos contextos: d'una banda, *la llibertat dels pares* d'elegir escola per als seus fills (dret que segons la ministra fins i tot podria arribar a fer retirar el finançament de l'Estat a una escola pública en què sobren places i augmentar-la en la privada en què en falten); de l'altra, «el dret de l'educació és un dret bàsic, que obliga els poders públics a proporcionar els mitjans necessaris perquè tothom pugui educar-se *en llibertat*».

Aquest dret a ser educats en llibertat deu ser un dret dels fills, de les persones que s'eduquen, a qui es pot oferir o bé una sola ideologia o un estil de vida, uns companys d'un ambient social semblant... o bé una escola plural on poden concórrer ideologies i nivells socials diversos, amb contrast de maneres diferents de veure i enfocar la vida, que a la llarga ajudarà el noi o la noia a triar la seva opció.

Qualitat, llibertat d'ensenyament, dret dels pares, drets dels fills i drets dels ensenyants, competitivitat/competència, són paraules que tradueixen conceptes, realitats diferents, la concreció dels quals, com també la prioritització que se'n fa, varia segons la manera de concebre l'escola i la societat.

«Perspectiva Escolar» ha defensat sempre una escola pública de qualitat, amb els mitjans necessaris (i no en condicions inferiors a les privades concertades), amb control públic del seu funcionament i del rendiment dels alumnes, pluralista, estimulante i no selectiva.

La nostra esperança seria que des de Madrid s'afavorís una xarxa pública d'ensenyament dirigida per persones amb voluntat política per fer-la de qualitat i disposades a donar-hi un suport decidit i amb els mitjans adequats. Una escola on es troben i conviuen tot tipus de nens (diferents socialment, ètnicament, ideològicament), on la diversitat de les persones és norma. Perquè la diversitat afavoreix la llibertat.



## 2 Estratègies d'aprenentatge

*En aquest article s'intenta respondre a algunes qüestions bàsiques sobre les estratègies d'aprenentatge: què són, per què i quan s'han d'ensenyar, i s'ofereixen algunes orientacions sobre les característiques que ha de tenir qualsevol iniciativa didàctica que tingui com a rerefons l'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge.*

# Les estratègies d'aprenentatge: què són, i per què, quan i com s'han d'ensenyar

*Carles Monereo  
i Font*

Professor del Departament de Psicologia de l'Educació de la UAB. Coordinador del Seminari Interuniversitari d'investigació sobre Estratègies d'aprenentatge (SINTE).

### Què és una estratègia?

Probablement, la definició més clara i majoritàriament admesa del que és una estratègia és aquesta: «una estratègia es allò que es pot fer quan no se sap què fer». Mentre llegim un text o escoltem una conferència i anem comprnent el seu contingut, no utilitzem estratègies, sinó un conjunt de procediments de lectura i d'escolta que, en bona part, hem automatitzat. Però en el moment en què no entenem una frase o un paràgraf ens aturem i ens posem en situació estratègica: què diu aquí?, què és el que ha dit? És aleshores quan la consciència es posa en marxa, quan en fraccions de segon ens preguntem, d'una manera més o menys explícita, què he de fer ara? La resposta a aquesta pregunta comporta prendre una decisió: seguim llegint o escoltant com si res, o tractem d'esbrinar el significat de la frase pel context del discurs on es produeix, o el cerquem en algun diccionari o el preguntem a algú o...

Qualsevol d'aquestes decisions podria ser estratègica, sempre i quan fos adequada al nostre objectiu de lectura o d'escolta.

Si l'objectiu fos entendre el text o la conferència per preparar un examen, continuar endavant sense resoldre el problema de comprensió seria poc estratègic; existeix la possibilitat que aquesta



frase o paràgraf tingui una importància cabdal dins el nucli temàtic objecte d'estudi.

D'igual manera, si el nostre objectiu fos entrar en contacte amb un tema nou per estar més informats, capficar-nos a tractar d'entendre cada una de les paraules o frases del discurs, escrit o oral, també hauria de considerar-se poc estratègic; parar-nos excessivament en cada frase ens podria fer perdre la concepció global del tema i resultaria poc rendible respecte a la finalitat perseguida.

La conclusió sembla clara: una estratègia és una presa de decisions conscient sobre què cal fer quan hi ha un problema en un procés d'aprenentatge, que es duu a terme d'acord amb uns objectius coneguts.

Aquesta definició implica dues conseqüències clares:

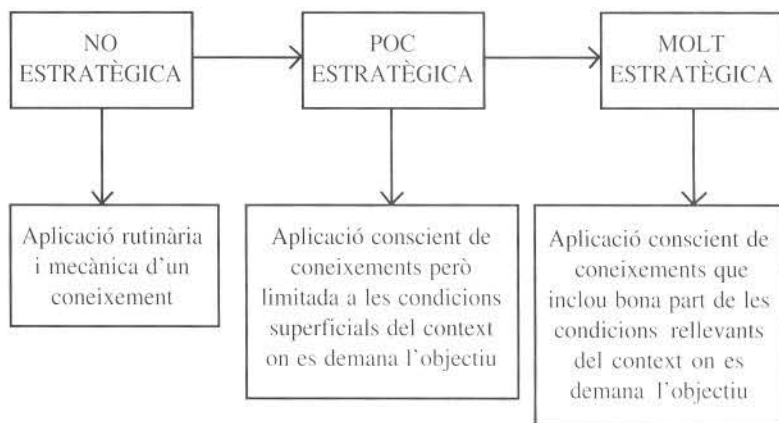
**Primera.** Els procediments com ara rellegir o subratllar un text per comprendre'l millor, o anotar les explicacions del conferenciant amb les pròpies paraules per extreure'n la idea principal, no són estratègies llevat que hagin estat escollides intencionadament per donar la resposta escaient a un objectiu d'aprenentatge.

**Segona.** Una estratègia, és a dir la decisió d'utilitzar alguns procediments per assolir un objectiu, pot ser més o menys encertada segons que doni una resposta més o menys ajustada i completa a totes les condicions que contextualitzen l'objectiu en qüestió.

Imaginem-nos una situació en la qual una professora, que ha estat explicant com representar i comparar dades per mitjà de diagrames de barres, demana als seus alumnes que facin una representació gràfica dels nens i nenes de la classe, tot relacionant l'alçada amb el gènere. Un alumne, que és repetidor i sap que a la professora li agraden les bones iniciatives, decideix fer la representació per mitjà de diagrames de sectors, els quals no s'han explicat encara a classe. Per a aquest alumne l'objectiu és, a més de resoldre el problema encomanat, agradar i col·laborar amb la professora, i la seva decisió pot considerar-se una estratègia millor que si hagués dibuixat directament un diagrama de barres.

#### 4 Estratègies d'aprenentatge

Resumint el que hem dit fins ara, davant d'un objectiu que impliqui un problema d'aprenentatge a resoldre es pot tenir una actuació:



Per tant, més que considerar les estratègies com a decisions i accions que es donen o no, és a dir com una actuació de tot o res, hauríem d'entendre-les dins un continu que progressaria des d'actuacions gens estratègiques, a altres parcialment estratègiques, fins arribar a les més estratègiques.

#### Per què s'han d'ensenyar les estratègies d'aprenentatge?

La resposta més immediata seria aquesta: perquè els alumnes siguin més autònoms en el seu aprenentatge. Però, què significa ser més autònom? Per a nosaltres vol dir, bàsicament, adquirir una consciència més profunda dels coneixements que es posseeixen, sobre la pròpia manera d'aprendre i sobre les condicions que afavoreixen el nostre aprenentatge, la qual cosa ens situa en una immillorable posició per aprofitar les diferents experiències educatives. Més concretament, aquesta presa de consciència ens hauria de permetre:

— Saber avaluar la comprensió d'un tema.

Per posar en marxa una estratègia, el primer requisit és adonar-

se de la seva necessitat. Dit d'una altra manera: si l'alumne «no sap si sap» un contingut, difícilment tractarà de cercar solucions a la seva manca de comprensió.

És habitual, per exemple, que a l'hora de comprendre un text alguns alumnes es mostrin satisfets pel fet d'entendre el significat aïllat de gran part de les paraules que hi apareixen i en canvi no s'adonen que no han adquirit una comprensió global del text, cosa que els permetria contestar preguntes sobre el seu contingut.

— Saber adaptar-se als objectius de cada tasca.

És habitual que els alumnes posin en marxa algunes tècniques i mètodes que han après, a «pinyó fix», independentment de quin sigui el propòsit de la tasca que han de fer. Vet aquí alguns exemple:

- A socials, es demana als alumnes que sintetitzin quines són les principals causes de mortalitat infantil als països de la Unió Europea a partir d'un informe de la UNESCO. En lloc de fer un quadre amb els principals factors de mortalitat i el percentatge de morts que anualment produeixen, copien literalment alguns fragments de l'informe i els col·loquen un a sota de l'altre; és a dir «retallen i enganxen».
- A matemàtiques, han de col·locar el màxim nombre d'objectes per traslladar-los en una barca d'un costat a l'altre d'un riu. En lloc d'agrupar-los en primer lloc segons algun criteri rellevant com el seu pes, forma o volum, per prendre posteriorment decisions, els van col·locant un darrera l'altre en l'ordre en què els han rebut, i quan no els hi caben van provant per «assaig i error».
- A llengua, han d'explicar el més interessant que els ha passat el cap de setmana, i en lloc de seleccionar i elaborar el fet més destacat, descriuen cronològicament totes i cada una de les activitats que van fer des del matí fins a la nit.
- A naturals, han d'arxivar les fulles trobades a diferents indrets, de manera que després es pugui parlar de les plantes de cada un dels llocs visitats, i els alumnes les classifiquen segons la seva forma i no segons el lloc on les van recollir.

En tots aquests casos, els estudiants empren rutines ja conegudes, sense «parar-se a pensar» per tal de decidir quins procediments



## 6 Estratègies d'aprenentatge

serien els més pertinents per a cada finalitat. L'ús de rutines automatitzades pot, doncs, inhibir el desenvolupament d'estratègies.

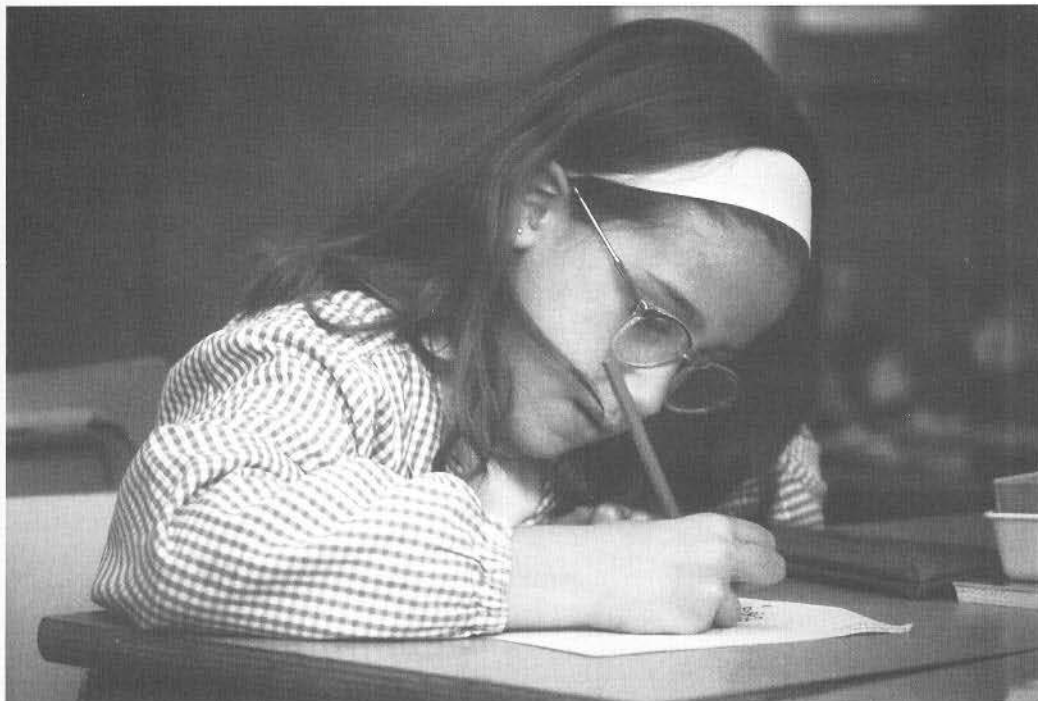
*a.* Saber reconèixer en quines condicions o circumstàncies un procediment que s'utilitza en relació amb un contingut, amb una matèria o en un context, es pot transferir, és a dir aplicar, a un altre contingut, assignatura o en un altre context.

Són típics els comentaris dels alumnes respecte al fet que els histogrames són matemàtiques, els cronogrames són ciències socials, els esquemes són ciències naturals i els informes són llengua; i en tot cas, des de la perspectiva dels alumnes, tots aquests coneixements procedimentals pertanyen únicament a l'àmbit escolar i en cap cas no tenen res a veure amb la realitat quotidiana. D'aquesta manera els procediments adquirits esdevenen inerts, enquistats en els sistemes conceptuals juntament amb els quals van ser apresos.

*b.* Saber relacionar les decisions que es prenen, i les accions i procediments que s'utilitzen, amb els resultats assolits en cada activitat d'aprenentatge.

Sovint els estudiants no atribueixen els seus èxits o fracassos al procés d'aprenentatge que han posat en joc, sinó que cerquen les causes en la dificultat de les activitats, en les fòbies i fílies del professor o en la millor o pitjor sort que el destí els ha reservat. Aquest fet contribueix decisivament a l'immobilisme i a la resistència a canviar les formes de pensar i d'actuar quan s'aprèn. Posem-nos a la pell de l'alumne: si els resultats que obtindrà no depenen d'ell, del que faci o deixi de fer, sinó d'un conjunt de variables que no pot controlar, per què ha de canviar?

El fet que un aprenent autònom hagi de ser conscient, i per tant responsable de les seves decisions, podria fer pensar que les estratègies d'aprenentatge només es desenvolupen en els alumnes més grans, i que probablement s'haurien d'ensenyar a partir de l'ensenyament secundari. Com veurem seguidament, res més lluny del nostre punt de vista.



### **Quan s'han d'ensenyar les estratègies d'aprenentatge?**

A prendre decisions d'acord amb un objectiu, i amb les condicions del nostre entorn, n'aprenem de ben petits. Quan la nena o el nen de preescolar utilitza el lloc d'un llibre com a martell o mira repetidament el lloc on hem amagat la pilota amb què jugava, per no oblidar on es troba, està utilitzant estratègies. Malauradament, aquestes estratègies s'aprenen sovint a partir d'inferències que es fan de la conducta d'altres i en poques ocasions perquè algú expliqui, fil per randa, què pensa i d'acord amb quines condicions decideix actuar d'una determinada manera quan ha de resoldre un problema. Per exemple, un bon dia el nen o la nena de sis o set anys escolta com el pare repeteix en veu alta una adreça perquè no se li oblidí i descobreix que aquesta és una manera eficaç de retenir una dada, però si algú li hagués ensenyat abans que la repetició verbal és una bona tècnica de retenció, a aquesta edat ja en podria fer un ús independent.

## 8 Estratègies d'aprenentatge

L'ensenyament explícit d'algunes estratègies d'aprenentatge es podria fer, i s'hauria de fer, des del primer moment, explicant als nens i nenes allò que sempre resta invisible, les decisions que prenem per resoldre diàriament multitud de problemes. L'escola, com veurem a continuació, és un lloc privilegiat per fer-ho.

### Com s'han d'ensenyar les estratègies d'aprenentatge?

Pel que hem explicat fins ara es conclou que la clau perquè els alumnes siguin autònoms no està en el fet que dominin moltes tècniques d'estudi, sinó que en facin un ús estratègic, o el que és el mateix, un ús flexible i reflexiu que anteposi sempre el *quan* i *perquè* de la seva utilització a la seva execució automàtica.

Conseqüentment, un ensenyament que vulgui afavorir l'aprenentatge d'estratègies hauria d'ensenyar un ampli repertori de procediments i tècniques d'aprenentatge, però sempre juntament amb les seves «recomanacions d'ús». La reflexió sobre quines són les decisions que es prenen en aprendre un contingut o resoldre una tasca sempre hauria de presidir les activitats que el professor planteja a classe.

Molt sintèticament, els trets essencials d'un ensenyament centrat en les estratègies d'aprenentatge que pretengui ser eficaç han de ser la motivació, la contextualització, el guiatge i la coordinació.

1. Una ensenyança *motivadora*, en el sentit que mostri als alumnes que l'obtenció d'un bon resultat en una activitat escolar sempre és fruit de la planificació conscient de les pròpies accions, de l'esforç que es dedica a acomplir aquesta planificació i del profit que es treu d'analitzar i valorar les pròpies decisions i de corregir els propis errors. Cadascú és el responsable últim del seu aprenentatge i té el poder de dirigir-lo.

2. Una ensenyança *contextualitzada* on els exercicis, problemes i activitats proposats responguin a un triple requisit:

- Que siguin funcionals per als alumnes, en el sentit que responguin



als seus coneixements i teories explicatives, als seus interessos i a les seves necessitats d'aprenentatge.

- Que respectin les característiques epistemològiques de cada matèria, és a dir els instruments i procediments peculiars mitjançant els quals cada disciplina construeix els seus coneixements, amb l'objectiu de desenvolupar en els alumnes un pensament particular —científic, matemàtic, històric...
- Que se seleccionin i ordenin tenint en compte l'entorn socio-cultural (per exemple, els significats culturals d'alguns grups ètnics), organitzatiu (per exemple, l'opció per treballar en agrupaments flexibles) i curricular (per exemple, les activitats que paral·lelament es fan en altres àrees) del centre en el qual s'insereixen.

3. Una ensenyança que impliqui un *guiatge* progressiu dels alumnes des d'una situació de dependència del professor, el qual en un primer moment dirigeix les activitats, fins a una situació final d'independència i autonomia un cop els alumnes han interioritzat la presa de decisions que els permeti controlar el seu propi pensament i comportament. Alguns procediments d'ensenyament poden ajudar al fet que gradualment es produeixi aquest traspàs de la regulació externa a l'autoregulació. Entre els més coneguts poden citar-se:

- El modelatge reflexiu: el professor explica en veu alta totes les decisions que mentalment va prenent per aconseguir una activitat escolar com ara tractar d'entendre un text, escriure una redacció, resoldre un problema de matemàtiques, etc.
- L'anàlisi de casos de pensament: a través de dos o més personatges (descrits, dibuixats tipus còmic, gravat en vídeo, etc.) que pensen de manera diferent a l'hora d'enfrontar-se a un problema d'aprenentatge, els alumnes discuteixen sobre quin és el personatge que «pensa millor» sobre el problema i per què.
- Els fulls de pensament: conjunt d'interrogants, que prèviament s'han consensuat amb els alumnes, i que guien el propi procés de decisions per aconseguir una tasca.
- L'ensenyament recíproc: dins d'un grup petit, i de forma rotativa, cada alumne fa de professor dels seus companys i els explica, pas a pas, el procés mental que ha seguit en una activitat escolar.

## 10 Estratègies d'aprenentatge

4. Una ensenyança *coordinada*, és a dir, on tots els professors de cada cicle, i per a cada una de les àrees curriculars, es posin d'acord a potenciar el mateix tipus d'estratègies (per exemple, l'ús estratègic de mapes de conceptes, o de l'agenda, o dels fitxers) i, si es possible, orientin els pares perquè aquestes estratègies s'utilitzin també en l'àmbit familiar, tant en les situacions d'estudi com en activitats de la vida quotidiana, potenciant així la seva flexibilitat i transferència.

Deia Sèneca que apreníem no per a l'escola sino per a la vida. Precisament actuar estratègicament a l'hora d'aprendre comporta ser capaç de saltar-se les invisibles, però sovint impermeables, fronteres que existeixen entre les lliçons, les assignatures, les àrees, els documentals de televisió, les novel·les, els museus, les llistes de la compra, les cartes dels amics..., perquè totes aquestes diverses fonts d'informació conflueixen en una mateixa ment, la nostra ment, que quan arriba a ser conscient del seu funcionament està en disposició d'imposar les seves regles, comparant, reduint, relacionant, classificant, arxivant les diferents dades i dotant-les de significat i sentit.

### Bibliografia

- AUTORS DIVERSOS. Monogràfic sobre estratègies d'aprenentatge. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 237, 1995.
- MONEREO, C., CASTELLÓ, M., CLARIANA, M., PALMA, M. i PÉREZ, M. (1995). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje* (2a edició). Barcelona: Graó, 1995.
- MONEREO, C. «Enseñar a conciencia: ¿hacia una didáctica metacognitiva?» *Aula de innovación educativa*, 34; 74-80, 1995.
- MONEREO, C. «De los procedimientos a las estrategias: implicaciones para el Proyecto Curricular de Innovación y Renovación escolar (IRES)». *Investigación en la escuela*, 27; 21-38, 1995.
- MONEREO, C., CASTELLÓ, M., PALMA, M. i PÉREZ, M. *Aprender a estudiar a la universitat*. Barcelona: UOC, 1996.
- MONEREO, C. i CASTELLÓ, M. *Las estrategias de aprendizaje. Como incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé. (en premsa).

*En aquest article s'exposen algunes reflexions respecte a l'aportació dels mapes conceptuals al procés d'ensenyament-aprenentatge, sobre com utilitzar-los tenint en compte les característiques dels alumnes i del contingut que aquests han d'aprendre, i en quines condicions es poden convertir en un instrument útil per afavorir l'aprenentatge significatiu i funcional.*

## **Els mapes conceptuals: anàlisi de les condicions per a la seva utilització**

Des de fa aproximadament quinze anys, quan Novak i els seus col·laboradors de la Universitat de Cornell varen proposar els mapes conceptuals a partir de la teoria de l'aprenentatge significatiu d'Ausubel com un procediment que facilita l'establiment de relacions significatives entre els conceptes que fan referència a un tema, la utilització dels mapes conceptuals a les aules dels diferents nivells educatius s'ha anat multiplicant i diversificant, i ens atreviríem a afirmar que, actualment, són pocs els ensenyants que no els coneixen o que no els han utilitzat alguna vegada per treballar amb els seus alumnes.

Constatar aquest fet té quelcom de positiu, perquè vol dir que comptem amb un nou instrument que ens permet establir relacions entre conceptes i que pot facilitar l'aprenentatge significatiu dels continguts conceptuals del currículum, però també té un risc: la seva utilització indiscriminada, sense analitzar què poden aportar de diferent a altres procediments per aprendre, sense ensenyar als alumnes com construir-los, ni quan ni per què utilitzar-los en una situació determinada. En aquest segon cas, és molt possible que els mapes conceptuals es converteixin en una moda passatgera, en una novetat que aviat s'abandona perquè ni els ensenyants ni els aprenents acaben d'entendre quin benefici té per al procés d'ensenyament-aprenentatge. Alguns comentaris de professors i

*Maria Lluïsa  
Pérez Cabaní*

Departament de Psicologia  
Universitat de Girona



## 12 Estratègies d'aprenentatge

alumnes com: «... és molt complicat!...» o «...una altra vegada fer un mapa conceptual?... quin rotllo!...» són una mostra de la possibilitat de caure en aquest parany.

Tenint en compte aquestes consideracions, l'objectiu d'aquest article se centra a exposar algunes reflexions respecte a l'aportació dels mapes conceptuals al procés d'ensenyament-aprenentatge, sobre com utilitzar-los tenint en compte les característiques dels alumnes i del contingut que aquests han d'aprendre, i en quines condicions es poden convertir en un instrument útil per afavorir l'aprenentatge significatiu i funcional.

### **Què poden aportar els mapes conceptuals al procés d'ensenyament-aprenentatge**

Si entenem l'ensenyament i l'aprenentatge com un procés dinàmic, en el qual la principal funció del professor és fer de guia i de mitjancer perquè els alumnes facin seus els continguts de la cultura que s'expliciten en el currículum, facilitant així la construcció de coneixement, sembla obvi que aquesta funció el professor no la pot portar a terme transmetent directament el que sap als seus alumnes, sinó proporcionant ajudes perquè els alumnes siguin agents actius en aquest procés i puguin anar incorporant la nova informació a aquella que ja forma part de la seva estructura de coneixement.

Aquestes ajudes poden adoptar múltiples formes, i el professor prendrà les decisions d'acord amb diferents variables, com els objectius que vol aconseguir, el tipus de contingut que vol treballar, el nivell de desenvolupament dels seus alumnes, el coneixement que aquests tenen sobre el contingut que s'ha d'aprendre, la seva motivació, o les estratègies docents de què disposa. Una bona manera de proporcionar aquesta ajuda és ensenyar als alumnes procediments per aprendre, de manera que, davant d'un contingut determinat, sàpiguen què fer, com recollir i tractar la informació per comprendre-la, per poder-la explicar posteriorment o per resoldre un problema que se li proposa.

És en aquest sentit que els mapes conceptuals poden ser un

—i només un entre d'altres— bon procediment per afavorir l'aprenentatge significatiu, ja que, com manifesten Novak i Gowin (1988), un mapa conceptual és un recurs esquemàtic per representar un conjunt de significats conceptuals inclosos en una estructura de proposicions, que té per objecte representar les relacions significatives entre els conceptes del contingut (del currículum) i del coneixement del subjecte.

No ens detindrem a explicar la construcció dels mapes conceptuals i els elements que els conformen, ja que aquestes qüestions estan àmpliament i clarament exposades en l'obra de Novak i Gowin, però sí que ens agradaria fer ressaltar algunes característiques d'aquest procediment que posen de manifest la seva utilitat en el procés d'ensenyament-aprenentatge a l'aula:

1. Formen una estructura que reflecteix gràficament els coneixements d'una persona o grup, i poden facilitar l'aprenentatge significatiu a través de l'organització jeràrquica del coneixement que aquesta persona o grup va construint.

2. Permeten al professor i als alumnes observar com estructures diferents poden ser igualment correctes i proporcionen un resum esquemàtic del que construeixen i aprenen els alumnes o del que construeix i ensenya el professor, que es pot anar ampliant i modificant al llarg del procés.

3. Ofereixen la possibilitat de posar en comú els coneixements previs i d'establir relacions, així com d'intercanviar punts de vista i negociar significats, tant entre els alumnes, com entre el professor i els alumnes. D'aquesta manera, els alumnes participen activament, a través de la negociació de significats, en la construcció dels seus esquemes de coneixement, i el professor pot apreciar les diferències entre les concepcions dels alumnes i prendre decisions per fer més eficaç la seva intervenció.

4. Constitueixen un instrument d'avaluació i d'autoavaluació del coneixement conceptual; en iniciar una unitat d'ensenyament-aprenentatge, per valorar els coneixements previs i les concepcions errònies; durant el procés, per analitzar els canvis que es produeixen en el significat de les experiències i valorar les noves relacions que

## 14 Estratègies d'aprenentatge

s'estableixen a partir de la nova informació; en finalitzar-la, per valorar els canvis que s'han produït en el coneixement i com s'ha construït.

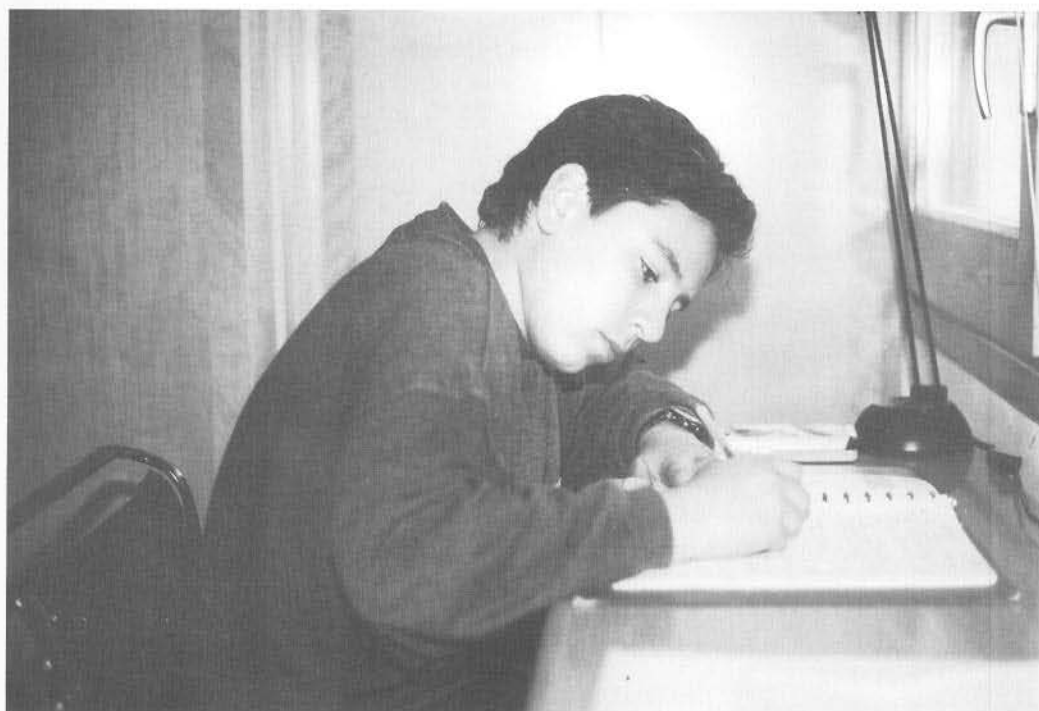
5. Faciliten l'aprenentatge i la comprensió en la realització d'activitats d'ensenyament-aprenentatge diverses; poden servir com una guia en l'extracció del significat dels llibres de text, d'articles o de qualsevol informació escrita que es vulgui aprendre; poden ajudar a donar significat a un treball de laboratori o de camp, mostrant els aspectes bàsics que s'han d'observar o analitzar i les seves relacions; són un recurs útil per organitzar les idees que s'han d'exposar oralment o per escrit, etc.

Són aquestes característiques les que ens porten a considerar els mapes conceptuals com un procediment que potencia la participació activa de l'alumne en el seu procés d'aprenentatge i que proporciona informació al professor sobre com guiar aquest procés. Però el fet que els mapes conceptuals puguin facilitar l'aprenentatge significatiu no ens garanteix que sempre sigui així: dependrà de com i en quines condicions s'utilitzin. Dedicarem el proper apartat a l'anàlisi d'aquestes dues qüestions.

### **Com, per què i en quines situacions es pot potenciar la utilització dels mapes conceptuals**

Els mapes conceptuals, igual que altres procediments d'aprenentatge com els esquemes, els resums, els quadres sinòptics o els diagrames de flux, són procediments interdisciplinars, és a dir, poden utilitzar-se per aprendre els continguts de les diferents àrees curriculars. Aquest fet ha provocat, d'una banda, que en ocasions no quedi clara la ubicació de l'ensenyament-aprenentatge d'aquests procediments dins les àrees curriculars, amb la qual cosa el seu ensenyament es converteix en una responsabilitat compartida que ningú no assumeix plenament com a pròpia, i de l'altra banda, que en ocasions s'hagi optat per ensenyar-los des de fora de les àrees curriculars, en un curs d'unes setmanes completament deslligat dels continguts curriculars que els alumnes estan aprenent.

Aquestes dues situacions estan abocades, en la majoria d'o-



casions, al fracàs, ja que, en el primer cas, es pot produir la paradoxa que diferents docents demanin als alumnes que utilitzin aquests procediments sense que ningú els els hagi ensenyat, en la suposició que els alumnes els aprendran espontàniament, i, en el segon cas, els alumnes difícilment podran aprendre aquests procediments «en el buit», de manera descontextualitzada, per després transferir-los a l'aprenentatge dels continguts curriculars.

Així doncs, com es pot plantejar l'ensenyament dels procediments d'aprenentatge, i, en el cas que ens ocupa, dels mapes conceptuals, per tal que els alumnes aprenguin a utilitzar-los en diferents situacions i contextos?

La idea que aquests procediments no s'aprenen en el buit, sinó en estreta connexió amb l'aprenentatge dels continguts curriculars, implica que els docents integrin l'ensenyament d'aquests procediments en les diferents activitats que es porten a terme a l'aula. Encara que no podem ser prescriptius i donar una fórmula única i concreta sobre com fer-ho, ja que cada context educatiu és

## 16 Estratègies d'aprenentatge

diferent i cada docent haurà de prendre les seves decisions, sí que comptem amb uns criteris generals que hauríem de tenir en compte a l'hora de prendre decisions respecte a l'ensenyament dels procediments d'aprenentatge en cada situació.

Centrant-nos, doncs, en l'ensenyament-aprenentatge dels mapes conceptuals, i tenint en compte les característiques específiques d'aquest procediment, els criteris a tenir en compte serien els següents:

1. Valorar el nivell educatiu en el qual es volen introduir i l'àrea o les àrees de coneixement en què es volen utilitzar. Els mapes conceptuals es poden utilitzar en tots els nivells educatius, des de l'educació infantil fins a l'educació universitària, i en totes les àrees curriculars, però no de la mateixa manera.<sup>1</sup> Per exemple, les experiències portades a terme al parvulari mostren com en aquest nivell educatiu els mapes conceptuals s'han de construir conjuntament, entre la mestra i els alumnes, utilitzant materials d'ordre visual, paraules d'enllaç curtes, etc. De la mateixa manera, en l'àrea de ciències socials, per exemple, no existeix consens respecte a l'organització jeràrquica d'alguns continguts conceptuals, la qual

1. Per a obtenir una informació més detallada sobre la utilització dels mapes conceptuals en els diferents nivells educatius i en les distintes àrees curriculars, remetem el lector a les següents publicacions:

- FERNÁNDEZ, T. «Mapas conceptuales y diagramas uve: dos estrategias en la enseñanza-aprendizaje de la historia». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 7-24, 1992.
- LÓPEZ FACAL, R. «Mapas conceptuales y enseñanza de las ciencias sociales». *Aula*, 8, 31-35, 1992.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. «Los mapas conceptuales y la enseñanza-aprendizaje de la física». *Revista de Educación*, 295, 381-409, 1991.
- ONTORIA, A. i altres. *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Narcea, 1992.
- PALACIOS, C. i LÓPEZ RUPÉREZ, F. «Resolución de problemas de química, mapas conceptuales y estilo cognitivo». *Revista de Educación*, 297, 293-314, 1992.
- PÉREZ CABANÍ, M. L. «Los mapas conceptuales». *Cuadernos de Pedagogía*, 237, 16-21, 1995.
- PÉREZ CABANÍ, M. L., FALGAS, M., NADAL, A. i VALENTÍ, M. «Els mapes conceptuals en l'educació infantil: una experiència al parvulari». A: *La innovació en l'etapa d'educació infantil*. Barcelona: ICE de la UAB, 207-214, 1993.
- SÁNCHEZ INIESTA, T. «Aplicación de los mapas conceptuales a la elaboración de secuencias en el área de conocimiento del medio». *Aula*, 10, 9-14, 1993.

cosa fa que l'elaboració de mapes conceptuals s'hagi de plantejar de manera diferent que en altres àrees, com les ciències experimentals, on les jerarquies conceptuals estan més clarament establertes.

2. Introduir els mapes conceptuals gradualment, tenint en compte que es puguin utilitzar de manera flexible en realitzar diferents activitats d'aprenentatge, i utilitzar-los durant un període de temps suficient, a través de diferents tasques. D'aquesta manera es proporciona als alumnes la possibilitat de valorar quan i per què pot ser útil elaborar un mapa conceptual.

3. Afavorir el diàleg i la discussió sobre el valor i la utilització dels mapes conceptuals, incidir en les qüestions més confuses o que presentin més dificultat per als alumnes i analitzar les possibilitats de transferència a d'altres situacions educatives posteriors.

L'objectiu que es pretén aconseguir tenint en compte aquests criteris és, bàsicament, que el procés de presa de decisions respecte a com, quan i per què utilitzar els mapes conceptuals, que inicialment recau sobre el professor, es vagi traspasant progressivament als alumnes fins que puguin prendre les seves decisions de manera autònoma. D'aquesta manera podem evitar situacions com les que comentàvem al començament d'aquest article, en les quals els alumnes no entenen per què han de fer mapes conceptuals o ni tan sols s'ho plantegen, simplement els fan perquè «el mestre ho diu».

### **Una proposta concreta**

Del que hem dit fins el moment es desprèn que allò que caracteritza l'ús estratègic dels procediments d'aprenentatge és precisament la presa de decisions a través de la qual l'alumne, d'acord amb un objectiu i les característiques de la situació educativa en què es produeix l'acció, selecciona els procediments d'aprenentatge més adequats per aconseguir el seu propòsit (Monereo i altres, 1994).

Una possibilitat de guiar la presa de decisions dels alumnes en la utilització dels mapes conceptuals seria proposar algunes qüestions



## 18 Estratègies d'aprenentatge

que posteriorment ells es poguessin anar plantejant i responent de manera autònoma. Exposem a continuació algunes qüestions generals que es podrien plantejar, encara que aquestes s'haurien d'adaptar a les característiques del nivell educatiu, del contingut i dels alumnes amb qui estem treballant:

### **Què sabem?**

- Sobre el tema sobre el qual ens proposem fer el mapa conceptual.
- Sobre els objectius que ens proposem aconseguir.
- Sobre els mapes conceptuals i la demanda de la tasca.
- Sobre les condicions del context en què hem d'elaborar el mapa conceptual.
- ...

### **Com els construïm?**

- Com establim les connexions entre els conceptes.
- Com establim les jerarquies entre els diferents conceptes.
- Com recollim la informació de diferents fonts.
- Com donem una nova estructura a la informació.
- ...

### **Quan els utilitzem?**

- Quan l'objectiu que ens proposem és:
  - Establir relacions significatives entre conceptes.
  - Compartir els nostres coneixements sobre un tema.
  - Avaluar el propi coneixement sobre un tema.
  - Aprendre i comprendre un tema.
  - ...

### **Per què els triem?**

- Perquè és el procediment més adequat per assolir l'objectiu que ens hem proposat en aquesta situació d'aprenentatge.
- Perquè és el procediment que facilitarà més l'aprenentatge que volem assolir.
- ...

## Referències bibliogràfiques

- MONEREO, C. (coord.); CASTELLÓ, M.; CLARIANA, M.; PALMA, M.; i PÉREZ CABANÍ, M. L. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó, 1994.
- NOVAK, J. D.; GOWIN, B. (1984) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.



## EL MÓN A L'ABAST

Amb un CD ROM i algunes activitats

El "món a l'abast" és una nova línia divulgativa que enceta la Fundació CIDOB sobre el món de les Relacions Internacionals amb l'edició del CD ROM **LA MEDITERRÀNIA**. Us proposem un viatge didàctic i lúdic per la història, la cultura, la geografia, el medi ambient, les relacions nord-sud i les organitzacions regionals d'aquesta zona. Una aventura per aprendre, tot divertint-se amb **jocs, mapes, dibuixos animats, textos, veus en off, música, gràfics**, fitxes de les ciutats i dels països en cinc idiomes ( **català, castellà, francès, anglès i àrab**)

**TRIA L'ACTIVITAT O GRUP D'ACTIVITATS QUE VULGUIS  
I AVENTURA'T A PORTAR LA MEDITERRÀNIA A L'ESCOLA**

### Activitat fixa:

- Lloguer d'un punt d'informació i visualitzador del CD ROM **La Mediterrània** (inclou: stand i ordinador. El CD ROM de la demostració serà obsequiat a l'escola)

### Activitats complementàries:

- Conferència, xerrada i/o debat d'un professor de la Fundació CIDOB
- Taller de danses mediterrànies i berenar
- Taller de contes mediterranis i berenar
- Viatge

Escull la Mediterrània que desitgis i posa't en contacte amb nosaltres

Tel.: 302 64 95 (Elvira) - Tel.: 457 43 16 (Montse)

## 20 Estratègies d'aprenentatge

*L'Equip de mestres del CEIP El Sagrer presenta, en aquest article, eines per ensenyar als alumnes, des de l'Educació Infantil fins al final de la Primària, a prendre consciència de la importància de saber organitzar el temps per afavorir el seu procés d'aprenentatge.*

# L'ordenació del temps personal: de la distribució horària del treball individual a l'ús de l'agenda

*Equip de mestres  
CEIP El Sagrer*

Primerament, volem constatar una obvietat: *l'ordenació del temps personal s'aprèn*. A través d'aquest article, volem explicar el procés d'aquest aprenentatge; un procés que s'inicia, com veureu, des que l'alumne entra a l'escola, als tres anys.

En primer lloc, es tracta de *prendre consciència del pas del temps, a partir d'integrar la distribució horària de les activitats quotidianes* que l'alumne fa a l'escola. En una fase posterior, arribat a un estadi de major maduresa, aquesta consciència li permetrà una ordenació equilibrada i eficaç del seu temps.

Estem convençuts que la noció temporal i la correcta gestió del temps són eines imprescindibles al servei de tots els altres aprenentatges escolars: com aprendrien a llegir i escriure els nostres alumnes si no empressin correctament la successió d'idees, de fets, de ritmes?, o com acomplirien les tasques escolars si no sabessin distribuir el temps de què disposen per fer-les, per exemple? Però la consciència temporal és més que això: crearà l'estructuració mental dels nostres alumnes, junt amb la noció espacial.

Hem ordenat l'exposició dels procediments i recursos d'aquest aprenentatge per etapes i cicles educatius, ja que es tracta d'un llarg



## 22 Estratègies d'aprenentatge

Recursos que s'utilitzen	Com s'utilitzen	Objectius
<b>La data de cada dia</b> P-5	La data col·locada a la pissarra (nom del dia, número i mes), el nen l'escriu en tot treball que fa en un full.	Deixar constància del dia en què es fa cada treball. En l'àlbum trimestral els fulls apareixen ordenats pel mestre cronològicament.
<b>Relotge de paret a la classe</b> P-4 i P-5	En iniciar moltes de les activitats es dona, com a punt de referència de la seva durada, el número fins al qual ha d'arribar la busca gran.	Prendre consciència del pas del temps i de la durada de les activitats. Els alumnes van distingint durades curtes o llargues en referència al tipus d'activitats que es fan.

També podríem parlar aquí de totes les altres activitats de música, educació física o de les diverses sessions a l'aula destinades a treballar la successió en el temps (ritmes, ordenació de seqüències d'un conte o d'una historieta, sanefes, etc.) o de les activitats i centres d'interès encaminats a fer conèixer el cicle de l'any, amb les característiques de cada estació. Però, com que es tracta de continguts prou generalitzats, ens estalviarem la seva enumeració.

## Educació primària

### Cicle inicial

Recursos que s'utilitzen	Com s'utilitzen	Objectius
<b>El projecte de cada sessió de treball</b> 1r i 2n de primària	Abans d'iniciar cada sessió de treball específica: llengua, experiències, etc., el mestre escriu a la pissarra el que s'hi treballarà. Es deixa escrit durant tota la sessió. A mesura que es van realitzant cada una de les tasques, s'hi va fent un senyal al costat.	Prendre consciència de la feina a fer en cada sessió: adquisició de la responsabilitat individual per fer-la.  Adonar-se de l'acompliment de les tasques assenyalades.
<b>El treball autònom</b> 1r i 2n de primària	Cada setmana hi ha una sessió de 2 h destinada a tasques d'àrees diverses, de diferent grau de dificultat: reforç o ampliació, i que l'alumne	

	<p>fa al seu aire, segons la seva preferència i en l'ordre que vol.</p> <p>Hi ha un full de control de la feina on, al final de la sessió, ha de marcar les feines fetes. Ha de cobrir diferents àrees i dificultats al llarg del trimestre.</p>	<p>Prendre consciència de la feina feta en cada sessió i del propi ritme de treball.</p>
<p><b>Horari setmanal (mural de classe)</b> 1r de primària</p>	<p>A principi de curs s'elabora un mural amb l'horari setmanal de la classe.</p> <p>Cada dia a les 5, abans de marxar a casa, es repassen oralment les activitats que hi ha per l'endemà a fi de recordar el que hauran de portar: material per alguna experiència, equip de gimnàstica, llibre de biblioteca, etc.</p>	<p>Donar als alumnes un referent fix de les diferents sessions de treball per a cada dia de la setmana.</p> <p>Prendre consciència del que venim a fer a l'escola cada dia i adquirir la responsabilitat de dur el material necessari per a cada activitat, és a dir, aprendre l'ús de l'agenda oral.</p>



Projecte del dia. P3.



24 Estratègies d'aprenentatge

Recursos que s'utilitzen	Com s'utilitzen	Objectius
<p><b>Horari setmanal (full individual)</b> 2n de primària</p>	<p>A principi de curs es dona a cada alumne un full d'horari amb les quadrícules preparades per tal que l'ompli seguint el model de l'horari mural de classe.</p> <p>Cada alumne es queda aquest horari per penjar-lo a la seva habitació.</p>	<p>Aprendre a consultar l'horari de les activitats del dia per tal de preparar-se a casa el material necessari.</p> <p>L'alumne passa a adquirir un hàbit personal de responsabilitat.</p>
<p><b>El rellotge de les estacions</b> 2n de primària</p> <p>Mural fet pel mestre penjat a classe des de principi de curs:</p> <p>cercele dividit en quatre parts, assenyalant les estacions de l'any i els mesos, i les característiques del paisatge de cada estació.</p>	<p>A l'inici de cada estació, es dedica una sessió de treball a reconèixer el nom de l'estació, els mesos que té i, durant un cert temps, es prenen anotacions dels canvis que es van produint: la temperatura i les hores de llum.</p>	<p>Prendre consciència d'un període de temps i la repetició cíclica de les estacions.</p>

L'ús del calendari convencional per marcar el pas dels dies o dels mesos és un recurs utilitzat al llarg de tota la primària, tot i que a partir del cicle mitjà no serà un referent tan quotidià. Només es farà notar l'acabament i l'inici de cada mes per recordar-ne el nom.

De la mateixa manera, la presència de la data a la pissarra i en cada full de treball serà un hàbit adquirit que es mantindrà, sense excepcions, al llarg de tota la primària.

Així també, el rellotge de paret i l'horari setmanal, de classe i individual, es mantindran com a referents en tota l'etapa educativa.

Pel que fa al treball autònom, es mantindrà fins a finals del cicle mitjà.

TREBALL AUTÒNOM	DIA 1 Vull fer	DIA 2 He fet	DIA 3 Vull fer	DIA 4 He fet	DIA 5 Vull fer	DIA 6 He fet	DIA 7 Vull fer	DIA 8 He fet	DIA 9 Vull fer	DIA 10 He fet
MATEMÀTIQUES										
PROBLEMES										
RAONAMENT LÒGIC										
ENTRETENIMENTS										
LLENGUA										
SANEFES										
PÀRQUIS ORTOGRÀFIC									X	X
JOC DE COMPRA										
TANGRAM										
CONSTRUCCIONS										
IL·LUSTRACIONS	X									
IL·LUSTRACIONS			X				X	X		

VALORACIÓ				
HAS TREBALLAT?	Lo gaire	Lo gaire	Si	Lo gaire
TBI HAS ESPORCAT?	Si	Si	Si	Lo gaire
HAS APROFITAT EL TEMPS?	Si	Si	Si	Bastant
VALORACIÓ MESTRE	No ha fet el seu treball	T ha dit molt	ha dit molt	ha dit molt

Full de control.  
Treball autònom.  
4t de primària.

## Cicle Mitjà

En aquest cicle s'introdueixen els deures escolars la majoria dels quals s'encarreguen per un període de temps breu; només les proves es fixen amb més antel·lació.

Recursos que s'utilitzen	Com s'utilitzen	Objectius
<b>Agenda escolar individual</b> 3r i 4t de primària	L'alumne anota de la pissarra a la seva agenda escolar els treballs que s'encarreguen (amb una freqüència de 2 o 3 vegades a la setmana), el material a aportar per alguna sessió específica i alguna lliçó d'estudi. Es deixa el temps perquè cadascú s'ho anoti. S'explica que els encàrrecs s'anoten en el full de l'agenda del dia que cal lliurar-los i no del dia que s'encarreguen.	Adquirir l'hàbit de prendre nota de les diverses tasques encarregades quan se n'incrementa el nombre i la complexitat. Ja no n'hi ha prou amb el recordatori oral.
<b>Inclusió de les activitats extraescolars en l'horari individual</b> 3r i 4t de primària	En el full de l'horari individual, cada alumne hi anota les activitats extraescolars que té cada dia.	Aprendre a distribuir-se el temps que pot dedicar a les feines escolars fora de l'aula.

26 Estratègies d'aprenentatge

**Cicle Superior**

L'ús de l'agenda escolar individual es manté fins acabar la Primària, amb la intenció que mantingui aquest hàbit al llarg de la seva vida acadèmica.

Recursos que s'utilitzen	Com s'utilitzen	Objectius
<p><b>Agenda de classe</b> 5è de primària</p> <p>Intervenció de més mestres a l'aula.</p>	<p>Cada mestre que intervé a l'aula, després de fer-ho a la pissarra, anota les tasques que encarrega a l'agenda de classe, que també queda a disposició dels alumnes que la necessitin.</p> <p>El tutor porta el control del volum de feines.</p>	<p>Garantir que els alumnes més lents puguin prendre nota de les feines encarregades a mesura que disminueix el temps establert per anotar-les.</p>

En el procés de consolidació dels hàbits d'organització del seu temps, els alumnes també reben l'ajut del tutor, el qual verifica, a través d'entrevistes personalitzades, el bon ús de l'agenda i una equilibrada distribució del temps dedicat a les tasques escolars, segons la disponibilitat de cada alumne.

**Conclusió**

Qualsevol aprenentatge que fan els alumnes necessita un espai temporal dins l'horari escolar per a la seva adquisició. Així, prendre consciència del pas del temps i aprendre a distribuir-se el propi temps ha de formar part, durant l'educació infantil i primària, dels continguts escolars i s'han de crear els espais necessaris o les sessions de treball específiques per a aquest aprenentatge.

De forma graduada, partint d'un dirigisme inicial per part del mestre, l'alumne haurà d'arribar, al final de la primària, a fer les seves tasques escolars de manera autònoma, dedicant-hi el temps adequat.

*L'article destaca la funció educativa de la biblioteca i dóna algunes orientacions perquè els alumnes s'hi puguin moure fàcilment, trobar els materials que necessiten i valorar els de més utilitat. Ofereix també informació sobre alguns aspectes tècnics i alguns punts de tipus pràctic.*

## **La recerca d'informació. Ús de la biblioteca com a font d'informació**

Ensenyar a l'alumnat a cercar informació en una biblioteca

### **Introducció**

*Sílvia Sanz*

És cert que cada vegada més la biblioteca esdevé una eina indispensable per als joves estudiants. Hi ha hagut una evolució molt positiva pel que fa als locals, el mobiliari, la disposició del fons, en definitiva podem dir que les noves biblioteques són espais molt agradables i confortables, on el lector s'hi troba a gust. Podem començar per parlar d'una millora i un increment notable del seu fons; la selecció del material és cada vegada una tasca més complexa deguda a la diversitat i a la quantitat que es produeix. També és important la distribució del fons, amb una clara divisió de l'espai infantil del d'adults. Aquí només parlaré d'aquesta zona infantil, que és la que ha sofert més canvis i s'ha adaptat a les necessitats dels lectors més joves.

### **Local i mobiliari**

L'espai de la secció infantil del nou concepte de biblioteca, té, a grans trets, tres zones ben diferenciades:

- Zona d'informació i consulta de catàlegs o ordinadors:

## 28 Estratègies d'aprenentatge

Normalment es troba a l'entrada de la sala i és una àrea ben visible, de fàcil accés i propera al bibliotecari i al servei de préstec.

- Zona de treball:

Amb un mobiliari pensat per als més petits, taules i cadires a la seva mida, lleuger i resistent. Fora de la zona de pas, per aconseguir que sigui el més silenciosa possible.

- Zona informal:

Un espai pensat perquè la lectura sigui lleure. La decoració agradable hi té un paper important: Moqueta, daus d'escuma, *books* de diferents colors, on els contes siguin de fàcil accés i les cobertes del llibre quedin de cara al lector.

### **Distribució del fons documental**

És molt important la distribució del nostre fons. Cal que aquest estigui en prestatgeries de fàcil accés i amb una retolació clara i entenedora. El fons seguirà l'ordre de la classificació decimal, amb el número i a continuació el tema a què correspon. Procurarem que els llibres es puguin col·locar de manera ben espaiosa i que cada tema quedi clarament endreçat en la seva prestatgeria.

### **Funció educativa de la biblioteca**

#### ***Introducció***

Tot el que hem vist fins ara, no tindria massa sentit si la biblioteca no veiés la necessitat d'educar els seus lectors perquè aquests es puguin moure lliurement, trobar el material que necessiten i saber valorar quin els és de més utilitat. Una de les principals activitats que s'organitzen a la biblioteca són les visites escolars.

Les *visites escolars* estan pensades per donar a conèixer els recursos i les possibilitats que ofereix la biblioteca i s'adapten a l'edat del grup. Com a norma els aspectes que es tracten són:

- Aspectes generals de la biblioteca: Volums, diferents sales, ti-

- pus de materials (llibres, revistes, vídeos, discs compactes, etc).
- Recorregut per familiaritzar-se amb els espais físics.
- Com s'ordenen els llibres. Explicació de la classificació decimal, d'una forma breu i entenedora.
- Què podem buscar als catàlegs informatitzats. Com s'utilitzen els ordinadors.
- Un cop utilitzats, on es deixen els llibres.
- Què cal fer per poder-se endur el material de la biblioteca a casa.
- Normativa d'ús i funcionament.
- Prestatgeria del material.

## ***Els catàlegs***

Els catàlegs són les eines mitjançant les quals podrem recuperar el fons documental de la biblioteca. Com més rigorosos siguin els catàlegs, més podrem optimitzar el material de què disposem. Es confeccionen a partir d'una fitxa principal, que segons el seu encapçalament ens donarà l'autor, el títol, el tema o bé la situació topogràfica d'un llibre dins la biblioteca.

Els principals catàlegs que trobarem en qualsevol biblioteca són:

### *1) Catàleg alfabètic d'autors i d'obres anònimes*

Es considera el catàleg principal, i és el que respon a la pregunta quines obres tenim a la biblioteca d'un autor concret. En aquest catàleg s'intercalen les obres anònimes o bé escrites per més de tres autors, i també sota un nom corporatiu.

### *2) Catàleg alfabètic de matèries*

És aquell fitxer que ens respon a la pregunta de quins llibres tenim d'un tema determinat. Aquest fitxer determina el contingut de cada obra. Les fitxes s'ordenen alfabèticament pel nom o descriptor assignat al tema concret. Depèn de la rigorositat d'aquest catàleg i de les referències que ens remetien d'una paraula no acceptada a un descriptor, que l'usuari pugui localitzar més documents referents a un tema i també pistes per trobar exactament el què precisa.

### *3) Catàleg sistemàtic de matèries*

Té un ús més intern, amb la funció de situar els documents d'un tema concret en la mateixa prestatgeria.



### 30 Estratègies d'aprenentatge

Per l'ordenació d'aquest catàleg es fa servir la Classificació Decimal Universal, adaptada a les biblioteques catalanes. Aquesta classificació és numèrica i, com diu el seu nom, segueix la numeració decimal.

#### 4) *Catàleg alfabètic de títols*

Ordena alfabèticament tots els títols de les novel·les, novel·les juvenils, contes, narracions, obres literàries, de teatre, etc. És útil quan desconeixem l'autor de l'obra.

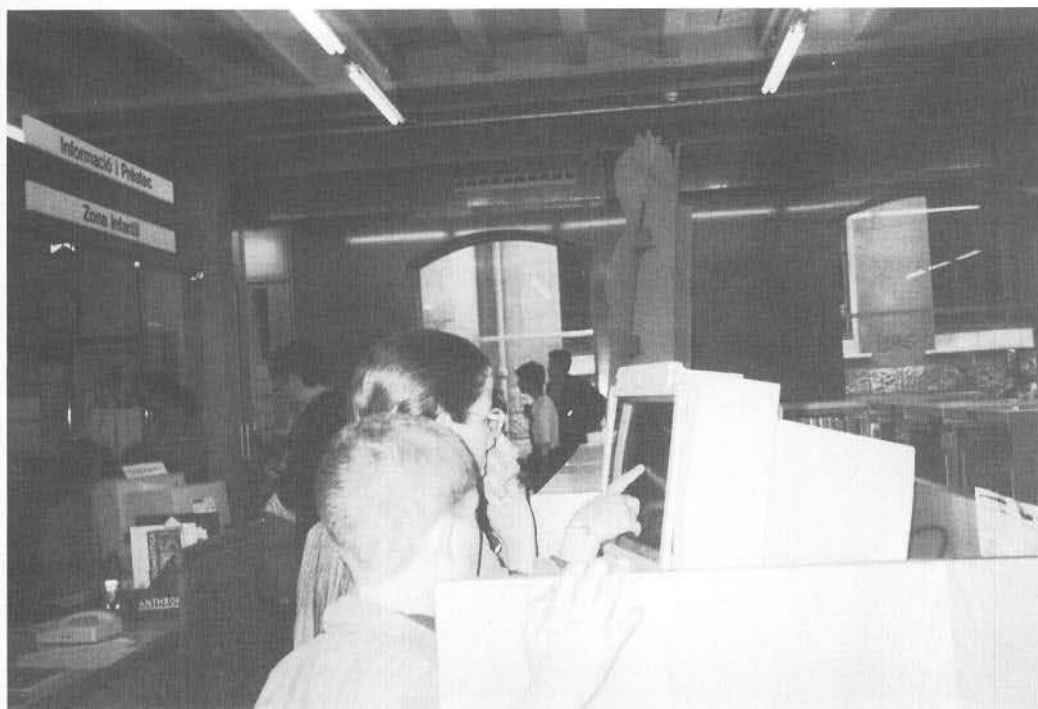
### La classificació dels llibres

La classificació utilitzada més correntment és la Classificació Decimal Universal adaptada a les Biblioteques Catalanes per Jordi Rubió i Balaguer. Aquesta classificació agrupa els diferents temes en 10 números, que són:

- 0 Obres generals
- 1 filosofia
- 2 religió
- 3 ciències socials
- 4 llenguatge
- 5 ciències naturals
- 6 ciències aplicades
- 7 art
- 8 literatura
- 9 història i geografia

Cada un d'aquests grans temes, es pot subdividir, per concretar més una matèria, per exemple:

- 51 matemàtiques
- 52 astronomia
- 53 física
- 54 química
- 55 geologia
- 56 paleontologia
- 57 biologia
- 58 botànica
- 59 zoologia



Pel que fa a la classificació de la secció d'imaginació o contes, aquests estan classificats pel nivell de lectura o edat:

- I\*            Lectors fins a 6 anys
- I\*\*          Lectors de 7 a 10 anys
- I\*\*\*        Lectors d'11 a 14 anys
- JN            A partir dels 14 anys

### **Quines possibilitats ofereix una biblioteca informatitzada**

La informatització de les biblioteques comporta un gran estalvi de temps pel que fa a les recerques bibliogràfiques, alhora que permet un aprofitament més gran del fons documental.

La recuperació de la informació es pot fer des de molts més camps. (Vegeu els exemples de pantalla.)

També comporta la possibilitat de consulta del catàleg col·lectiu

## 32 Estratègies d'aprenentatge

de totes les biblioteques d'una mateixa xarxa, així com l'accés a d'altres catàlegs informatitzats.

Un dels altres avantatges de la informatització és la reserva de documents per a préstec. Això vol dir que si un document està deixat en préstec, un nou usuari interessat en aquest material en pot fer la reserva i, un cop retornat el document, l'ordinador ens avisarà que hi ha un lector esperant aquest document

### **Consulta d'un catàleg informatitzat**

Es pot fer la consulta per qualsevol d'aquests aspectes:

1) *Consulta per autor*

Tecla de funció F1 = A/

Exemple: A/Carner

A/Carner, Josep

A/Carn

2) *Consulta pel tema*

Tecla de funció F2 = S/

Exemple: S/zoologia

S/medi ambient

S/anglès gramàtica

3) *Consulta pel títol o per la col·lecció*

Tecla de funció F3 = T/

Hem de desestimar els articles inicials (El, la, els, les, un, uns...)

Exemple: T/casa sota la sorra

T/casa sota

T/biblioteca de la classe

4) *Consulta per paraula clau o descriptor*

Tecla de funció F4 = W/

Permet buscar un terme en tots els camps o bé limitar-ne la recerca a un camp concret, sigui per autor, títol o matèria.

Exemple: W/Minerals

W/Mineral\* (Ens busca minerals, mineralogia, etc...)

W/A:Espriu (limita el descriptor en el camp de l'autor)

W/T:Astèrix (limita el descriptor en el camp del títol)

W/S:renaixement (limita el descriptor en el camp de la matèria)

5) *Consulta per la signatura*

Permet buscar informació pel número de la Classificació decimal.

Exemple: C/711 (Busca el fons que tenim d'arquitectura).

6) *Consulta booleana*

Permet combinar paraules clau per mitjà dels operador booleans que són:

6.1) & = and

Exemple: B/biblioteques & ordinadors.

Per trobar registres que contenen totes dues paraules.

6.2) + = or

Exemple: B/pop + rock

Per trobar registres que contenen qualsevol de les dues paraules.

6.3) - = not

Exemple: B/impostos - IVA

Per trobar registres que contenen una paraula i en desestimen una altra relacionada.

7) *Altres funcions*

F5 = HELP            Pantalla d'ajuda

F6 = ?                Consulta guiada per mitjà de menús

F7 = PS                Pantalla anterior

F8 = NS                Pantalla següent

## **Com interpretar la informació dels documents que trobem en pantalla**

Signatura: (1)

Autor: (2)

Títol: (3)

Publicat: (4)

### 34 Estratègies d'aprenentatge

Localització (5)      Estat actual (6)      Codi (7)

1) *Signatura*: És la classificació que tenen els llibres, que està marcada al lloc de tots els documents.

Segons la naturalesa del document, al començament de la signatura hi ha unes sigles identificadores.

- V = Vídeo
- IV = Vídeo infantil
- CD = Disc compacte
- CA = Casset

2) *Autor*: Cognoms i nom de l'autor o autors que han escrit el document.

3) *Títol*: Títol del document.

4) *Publicat*: Lloc d'edició del llibre i l'editorial. Any de publicació.

5) *Localització*: Ens diu en quina planta o zona de la biblioteca podem trobar el document:

- Biblioteca - A = sala d'adults
- Biblioteca - I = sala infantil
- Biblioteca - M = tots els documents d'audiovisuals
- Biblioteca - L = tots els documents que formen la col·lecció local
- Biblioteca - Z = documents del magatzem.
- Biblioteca - FE = documents d'un fons especial

6) *Estat actual*: Situació del document:

- Disponible = el trobarem a la seva prestatgeria
- Fins a «dia/mes/any» = el llibre està en préstec fins a la data que figura en pantalla
- En reparació = quan s'estan arreglant desperfectes
- Perdut = no el localitzem o algun usuari ens comunica que l'ha perdut
- Baixa = es dona de baixa aquell document totalment malmès
- Enviat /no enviat = la Central Tècnica ja ha catalogat el document i ben aviat serà a la biblioteca
- Exclòs de préstec = atlas, enciclopèdies, i tot aquell material que

per les seves característiques no es pugui treure de la biblioteca.

7) *Codi*: És el codi de barres que porten tots els llibres per a la seva identificació informatitzada.

## Exemples de pantalla

### **Pantalla d'autor**

<i>Heu buscat:</i> Vergés, Oriol		
Signatura: I92(Oli) Ver		
Autor: Vergés, Oriol		
Títol: L' Abat Oliba els primers catalans		
Publicat: Barcelona Hisma 1976		
Localització	Estat actual	Codi
1. Granollers-I	Disponible	211222222

### **Pantalla de matèria**

<i>Heu buscat:</i>
Alimentació
SOTA AQUESTA ENTRADA NO HI HA CAP DOCUMENT. TROBAREU INFORMACIÓ SOTA LES ENTRADES SEGÜENTS
1. 18 Nutrició
2. 2 Nutrició - història

<i>Heu buscat:</i>
1. 18 Nutrició
TAMBÉ TROBAREU INFORMACIÓ SOTA LES ENTRADES SEGÜENTS:
2. 9 Vitamines
3. 1 Dieta
4. 1 Minerals en l'organisme



36 Estratègies d'aprenentatge

- 5. 5 Aliments
- 6. 2 Sang-circulació
- 7. 1 Hàbits alimentaris

*Heu buscat:*

Aliments

1. L'alimentació racional del cos humà.....Thibaut  
Comelade, Eliane  
Barcino 1973
2. Alimentación y agricultura.....  
Labor 1978
3. Ciencia de la alimentación química.....  
Reverté 1984
4. Cosas que comemos..... Rosentiehl, Agnès  
Larousse 1993
5. Guía para la alimentación.....Djalma Vitali, E.  
Ediciones del Serbal 1982

### La pràctica

Tot i que ja hem dit que les visites escolars és la millor forma d'ensenyar als estudiants a saber buscar la informació que requereixen, i que aquestes s'adapten a l'edat de l'usuari, en general la recerca d'informació en una biblioteca informatitzada es converteix en una tasca força complicada. El primer problema és la utilització de l'ordinador, que si bé no és una eina nova, molts desconeixen la informació que els pot proporcionar, i sovint et pregunten si a l'ordinador trobaran la biografia d'un autor de literatura infantil. El primer que s'ha de fer és explicar que l'ordinador t'informa dels documents que poden trobar a la biblioteca, però que no et dona la informació del contingut del fons.

Un altre problema és el de saber consultar la pantalla i entendre les tecles de funció, així com interpretar la informació localitzada sota l'encapçalament d'una matèria o d'un autor. El bibliotecari procura estar molt atent a l'ús que tenen les pantalles i haurà d'ajudar i donar tots els passos que calen abans de començar la recerca. Primer veure què és el que busquen, després escollir bé la tecla de

funció, introduir la comanda correctament (si és un autor, entrar pel cognom i no pel nom; si és un títol, prescindir dels articles; si és un tema, procurar que aquest no sigui ambigu, ni massa concret).

Una tercera dificultat és interpretar la pantalla, saber quin tipus de document et dona, si és un vídeo o un disc compacte, o un llibre. Saber què vol dir que en l'apartat «d'estat actual» hi aparegui una data.

En el cas que el document estigui disponible, també caldrà saber si és una obra infantil o per adults.

I finalment, el que els costa més a tots els joves estudiants és la localització a la prestatgeria dels documents localitzats a l'ordinador. Tot i que s'ha intentat simplificar molt les signatures numèriques que ens donen la situació del document dins la classificació decimal, els costa de relacionar un tema amb una combinació numèrica.

Altres aspectes que també ajuden els usuaris a trobar la informació que busquen, és la prèvia delimitació del tema que estan estudiant i amb l'ajut de la classificació decimal exposada a totes les sales, englobar el seu tema, dins d'una matèria. Aquests passos previs són molt importants i faciliten al bibliotecari la tasca de trobar el tema sol·licitat.

Pel que fa al grau de complexitat del fons, el bibliotecari ha d'oferir un tipus d'informació que es correspongui a les necessitats de cada usuari.

També cal preveure material complementari, com són els vídeos o els dossiers de premsa. Els vídeos proporcionen una informació visual molt pràctica i els dossiers poden actualitzar fons bibliogràfic, o bé donar visions oposades d'un tema en debat.

Per acabar vull dir que la tasca del bibliotecari és indispensable per oferir allò que necessita cada lector i alhora treure el màxim partit dels recursos que ofereix la biblioteca informatitzada i del seu fons. Per això és molt important que la sala infantil estigui ben atesa, amb les mateixes condicions que la sala dedicada als adults, ja que

### 38 Estratègies d'aprenentatge

els més joves ben aviat podran aprendre a buscar d'una manera racional el que necessiten i el dia de demà aquesta formació, pel que fa a la consulta en una biblioteca amb un fons considerable, els serà una eina perquè la recerca documental sigui profitosa i adient.

#### **Bibliografia consultada**

- CARRERAS, Concepció. Concepció Martínez i Teresa Rovira. *Organització d'una biblioteca escolar, popular o infantil*. Barcelona: Rosa Sensat, Edicions 62, 1981. (Didàctiques; 10)
- BARÓ, Mònica. Teresa Mañà. *Formar-se per informar-se*. Barcelona: Rosa Sensat, Edicions 62, 1994. (Didàctiques; 41)
- Xarxa de Biblioteques Populars. Catàleg Automatitzat. Guia de consulta.

*Els autors presenten l'autoavaluació com una estratègia d'aprenentatge bàsica per afavorir que l'alumnat prengui consciència dels seus aprenentatges i els pugui autoregular. Però perquè aquesta autoavaluació sigui efectiva, es fa ressaltar el fet que cal que els estudiants es dotin d'un bon sistema de control-regulació, cosa que requereix que s'apropiïn dels criteris d'avaluació del professorat.*

## **L'autoavaluació com a element bàsic per a prendre consciència del propi procés d'aprenentatge**

Un dels objectius a assolir en el procés d'ensenyament és l'accés progressiu dels estudiants a l'autonomia en la regulació del seu propi procés d'aprenentatge. Però, perquè això sigui possible caldrà que l'alumnat es doti d'un bon sistema de control per autoavaluar aquest procés; és a dir, serà necessari que en la realització de les tasques escolars activi un òrgan d'observació i de comparació per tal d'observar el desenvolupament del seu aprenentatge i comparar els resultats que va obtenint amb els que preveia d'obtenir, atès que poden ser diferents perquè s'hagin comès errors en el decurs de la realització de la tasca o fins i tot en el procés previ de planificació.

Cada estudiant, en fer una tasca escolar ja duu a terme aquesta autoavaluació o autocontrol, però un nombre considerable mostren un sistema de control poc eficaç, cosa que els porta a actuar per assaig-error i, en conseqüència, a un sistema personal d'aprendre molt poc rendible. Així, doncs, com es pot aconseguir que l'alumnat millori de manera progressiva el seu sistema personal d'aprenentatge?

**Jaume Jorba**

Dept. de Física i Enginyeria Nuclear. UPC  
ICE UAB

**Neus Sanmartí**

Dept. de Didàctica de les Mm i de les CC.EE.,  
UAB

## 1. L'autoavaluació i la regulació del propi procés d'aprenentatge

Un dels elements que pot contribuir a aquest procés de construcció és l'autoavaluació considerada com a representació de les pròpies capacitats i formes d'aprendre (Allal, 1988, 1991; Paquay i al., 1990; Nunziati, 1990; Jorba, Sanmartí, 1993). Aquesta estratègia d'aprenentatge pretén aconseguir la implicació de l'alumnat en la gestió del procés i dels instruments d'avaluació i de regulació. En aquest marc es considera fonamental que els estudiants desenvolupin la capacitat de comprometre's en el procés de regulació de les seves activitats d'aprenentatge, tant en el pla de l'autoavaluació individual com en el de l'avaluació mútua o coavaluació en situacions de treball en equip.

En aquest sentit:

- l'*autoavaluació*, avaluació per part dels estudiants de les seves pròpies produccions;
  - l'*avaluació mútua*, avaluació per un alumne o grup d'alumnes de les produccions d'un altre alumne o grup;
  - la *coavaluació*, avaluació de la producció d'un estudiant o grup d'estudiants per ells mateixos o pel professor,
- constitueixen un element molt important en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Però, com sabrà l'alumnat si en l'acompliment de les tasques escolars que se li proposen anticipa, planifica i executa correctament les accions que les configuren? Com activarà de manera eficient l'òrgan d'observació i comparació que és essencial per fer-les amb èxit?

Per contestar aquestes qüestions és útil analitzar com actua un expert en relació a l'observació i comparació quan s'enfronta amb un nou aprenentatge. És a dir, com compara, quins mecanismes activa, de quina manera decideix si els resultats que obté són els esperats o no ho són, etc.?

Un expert fa servir un conjunt de normes que li permeten de determinar si el resultat d'una acció o operació és el més adequat, si la seva planificació es correspon a les necessitats de la tasca

plantejada, etc. Però, els estudiants, tenen elaborades unes normes o criteris que els guïïn en aquest autocontrol? El professorat sovint constata que l'alumnat, en general, fa servir uns criteris que són imprecisos, poc eficaços i inadequats per a la finalitat que han d'acomplir.

S'ha comprovat que els estudiants que obtenen millors resultats escolars són aquells que saben intuir aquells aspectes que el professorat considera més importants en el moment de valorar els resultats de l'aprenentatge. Aquests estudiants són capaços de seleccionar quines idees, procediments o forma de raonament són les més importants d'entre el conjunt d'informacions, que han incorporat per mitjà de les activitats que han efectuat en el decurs de l'aprenentatge d'un determinat contingut. En canvi, un nombre considerable de nois i noies tenen dificultats importants a l'hora de saber què aprenen i de quina manera han de regular allò que van aprenent. Els primers tenen un bon sistema de control mentre que aquests segons el tenen poc eficaç.

Aquestes consideracions fan adonar-nos que la rendibilitat i la qualitat de l'aprenentatge ve determinada, entre d'altres factors, pel fet que l'alumnat elabori unes normes o criteris que li permetin de reconèixer la qualitat de les seves produccions. En d'altres paraules, caldrà que els estudiants s'apropriïn dels criteris d'avaluació del professorat. Però, en general, l'alumnat elabora de forma autònoma una representació d'aquests criteris que és imprecisa i poc operativa. Si es pretén de millorar aquesta representació caldrà que els ensenyants ens fixem com un dels objectius prioritaris ajudar els estudiants en aquesta construcció.

Estem, doncs, davant del repte de promoure l'esmentat procés d'apropiació dels criteris d'avaluació. De quina manera es pot abordar aquesta tasca?

La primera fase d'aquest procés serà l'explicitació, per part del professorat, dels criteris d'avaluació, però aquest no és el veritable problema des del punt de vista didàctic. Aquest problema és: de quina manera es poden fer significatius per a l'alumnat? Com aconseguir que els estudiants n'elaborin una bona representació?

## 42 Estratègies d'aprenentatge

Abans de abordar aquestes noves qüestions i per tal de precisar els termes cal que ens demanem què són els criteris d'avaluació.

### **2. Els criteris d'avaluació. Els criteris de realització i els criteris de resultats**

Els criteris d'avaluació són les normes a les quals es fa referència per decidir si un estudiant ha sabut fer un treball, ha tingut èxit en una activitat, etc. Cal explicitar-los perquè no siguin només instruments de control i esdevinguin elements orientadors per a l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge.

És útil considerar dues categories de criteris:

- criteris de realització o criteris procedimentals;
- criteris de resultats.

Els criteris de realització o procedimentals indiquen les actuacions pròpies de cada categoria de treballs escolars. Anomenen les accions concretes que s'espera que faci l'alumnat en la realització d'una tasca.

Els criteris de resultats es refereixen a la qualitat de les accions realitzades i en fixen el grau d'acceptabilitat. Inclouen aspectes com, per exemple: pertinència, completesa, precisió, volum de coneixements, originalitat, etc.

Per definir els criteris d'avaluació és útil formular-se preguntes del tipus: de quina manera es comprovarà, per a cada objecte d'avaluació, si l'alumnat ha assolit un domini adequat dels coneixements corresponents i en quin grau?

És interessant de destacar la importància de diferenciar entre les dues categories de criteris citades a l'hora d'analitzar les produccions des d'una òptica formativa. Així, per exemple, un alumne, en realitzar una tasca, pot haver fet l'acció o accions adients, amb la qual cosa haurà respectat el criteri de realització, però, en canvi, pot ser que una o diverses accions no tinguin la suficient qualitat perquè o bé no les ha dut a terme de manera correcta (criteri de resultat: precisió), o ha fet servir un mètode que no era l'adient a les



exigències de la tasca (criteri de resultat: pertinència), etc. En aquests casos, i per tal d'ajudar l'alumnat en el procés d'aprenentatge, és important d'assenyalar a l'estudiant els criteris que ha respectat i els que no i el perquè.

Per exemple, en una de les tasques proposades als seus alumnes per un professor de matemàtiques de 3r d'ESO, un dels càlculs que s'havien de fer per obtenir un dels resultats era:

$$\frac{2}{3} + \frac{5}{6}$$

En d'altres ocasions s'havia comentat a classe la necessitat d'utilitzar el mínim comú múltiple dels denominadors per obtenir el comú denominador; i de simplificar el resultat fent servir el màxim comú divisor del numerador i del denominador.

L'endemà el professor, a la vista dels resultats de la tasca, va proposar una activitat d'avaluació mútua en la qual, per parelles, els



#### 44 Estratègies d'aprenentatge

alumnes s'intercanviaven les produccions i taula d'especificacions, que s'inclou en aquest apartat, que es va obtenir en un debat previ a l'aula. (Vegeu quadre pàgina següent.)

El professor, per propiciar el debat, va exposar a la pissarra les produccions d'alguns alumnes pel que fa a la suma de fraccions abans indicada. Una d'elles era:

$$\frac{2}{3} + \frac{5}{6} = \frac{12}{18} + \frac{15}{18} = \frac{27}{18} = \frac{9}{6} = \frac{3}{2}$$

Es van analitzar les accions realitzades pels alumnes i els comentaris en relació al cas anterior foren:

«Ha respectat tots els criteris de realització de la tasca proposada:

1. Reduir a comú denominador.
2. Deixar el mateix denominador i sumar els numeradors.
3. Simplificar el resultat.

També ha respectat els criteris de resultats de precisió i de completesa pel que fa als tres criteris anteriors perquè:

1. Completesa: ha efectuat totes les operacions que configuren el mètode que ha emprat.
2. Precisió: ha efectuat sense error els càlculs implicats a les operacions que formen el mètode emprat.

Tanmateix, no ha respectat els criteris de resultats de pertinència i de volum de coneixements emprats pel que fa als criteris de realització 1 i 3, perquè

1. Reduir a comú denominador: el mètode que ha escollit per fer aquesta acció no utilitza el mínim comú múltiple dels denominadors per buscar el comú denominador. Per tant, no era un mètode pertinent a la tasca proposada i el volum de coneixements no era l'adient.

3. Simplificar el resultat: el mètode que ha escollit per fer aquesta acció no utilitza el màxim comú divisor del numerador i del denominador per simplificar el resultat. Per tant, no era un mètode pertinent a la tasca proposada i el volum de coneixements usats no era l'adient.

## Taula d'especificacions

Continguts	Objectes d'avaluació	Criteris	
		Realització	Resultats
Càlcul amb fraccions.	Domini del procediment: sumar fraccions.	Efectuar totes les accions que configuren el procediment:	
		1. Reduir a comú denominador.	1. Pertinència: Usar el mínim comú múltiple per determinar el comú denominador.  2. Completesa: Efectuar totes les operacions que configuren el mètode emprat.  3. Precisió: Efectuar sense error els càlculs implicats a les operacions que configuren el mètode emprat.  4. Volum de coneixements usats: mínim comú múltiple.
		2. Deixar el mateix denominador i sumar els numeradors.	2. Completesa: Efectuar totes les operacions que configuren el mètode emprat.  3. Precisió: Efectuar sense error els càlculs implicats a les operacions que configuren el mètode emprat.
		3. Simplificar el resultat.	1. Pertinència: Usar el màxim comú divisor per simplificar.  2. Completesa: Efectuar totes les operacions que configuren el mètode emprat.  3. Precisió: Efectuar sense error els càlculs implicats a les operacions que configuren el mètode emprat.  4. Volum de coneixements usats: màxim comú divisor.

## 46 Estratègies d'aprenentatge

En conseqüència, en d'altres tasques similars ha de continuar respectant els criteris de realització i de resultats que ja ha tingut en compte, però ha de procurar de respectar també els de resultats que aquesta vegada no ha considerat.»

Constatem que, des d'aquesta manera de mirar, els criteris d'avaluació propicien la presa de consciència sobre el propi aprenentatge, i la seva apropiació per l'alumnat serà un dels elements clau del seu accés cap a l'autonomia en la regulació del seu procés d'aprenentatge.

### **3. La negociació del significat dels criteris d'avaluació**

A l'apartat anterior, hem vist la importància que els criteris d'avaluació poden tenir en el procés d'aprenentatge de l'alumnat, però per això cal que siguin significatius per als estudiants. Així, doncs, caldrà que, en el procés d'ensenyament-aprenentatge d'uns determinats continguts, el professorat organitzi activitats adequades per afavorir l'elaboració de representacions dels criteris d'avaluació per part de l'alumnat i que comprovi la bondat de les representacions formades per tal de regular-les si fa el cas.

Tanmateix, per poder ser conscient dels criteris d'avaluació és necessari de conèixer bé el contingut a avaluar i les principals dificultats que presenta aplicar-lo a la resolució de les tasques proposades. No és, per tant, factible que els estudiants els reconeguin de manera clara fins que hagin fet les activitats proposades per al seu aprenentatge. Però, a més, com ja hem assenyalat a l'apartat anterior, un criteri d'avaluació implica una abstracció i en aquest sentit és útil de distingir entre criteris i indicadors d'èxit (Veslin, 1992). Els indicadors són la concreció dels criteris a una determinada tasca.

Per exemple, considerem la situació següent que correspon a una primera etapa en la traducció del llenguatge ordinari al llenguatge algèbric.

#### *Situació*

A l'enunciat d'un problema es poden trobar proposicions de

distints tipus. Identificar les proposicions d'assignació, les de relació i les de qüestió en el problema següent:

«En una fàbrica de mobles el temps necessari per muntar 1 taula d'un cert tipus és de 20 minuts i el d'una cadira d'1 determinada classe és de mitja hora. Cada dia es dediquen 126 hores de treball a aquestes tasques. Si es munten 4 cadires per cada taula, quantes cadires i quantes taules es munten en un dia?»

#### *Nota*

- Proposicions d'assignació: són les que assignen un valor numèric a alguna magnitud. Per exemple: el preu d'un llibre és de 840 pessetes.
- Proposicions de relació: són les que proporcionen una relació numèrica entre dues magnituds. Per exemple: el cost d'enquadernació era la quarta part del de les fotocòpies.
- Proposicions de qüestió: inclouen les preguntes formulades al problema; la seva finalitat és trobar els valors numèrics que corresponen a una magnitud o més. Per exemple: quan valen les fotocòpies i quan l'enquadernació?

Una taula d'especificacions amb els criteris de realització i la seva concreció en els indicadors corresponents és la de la taula de la pàgina següent.

En general, l'alumnat arriba a adonar-se dels indicadors, especialment en comparar la seva producció amb els dels companys, però és rar que s'expressin amb termes de criteris. Un criteri s'ha de poder aplicar a més d'una tasca, ha de ser generalitzable. A partir dels indicadors d'èxit, que són concrets, els estudiants van construir els seus propis criteris, que són formulacions abstractes i generals.

La explicitació d'un conjunt de criteris li serà útil al qui aprèn si li permet d'anar i venir entre el concret i l'abstracció, entre els indicadors i els criteris. És una de les condicions necessàries perquè l'alumnat construeixi els processos que faran possible de reutilitzar en una nova tasca els aspectes apresos en una tasca anterior. S'haurà produït una transferència des de la situació d'aprenentatge a una nova situació si es reconeix en un indicador (la realitat concreta) el criteri (l'abstracció).

## Taula d'especificacions

Continguts: Traducció del llenguatge ordinari al llenguatge algèbric.	
Objectes d'avaluació: Domini del procediment «traduir entre diferents tipus de llenguatge».	
Críteris d'avaluació	Indicadors d'èxit
1. Identificar proposicions d'assignació.	1. Identificar: - El temps per muntar una taula és de 20 minuts. - El temps per muntar una cadira és de mitja hora. - Cada dia es dediquen 126 hores al muntatge.
2. Identificar proposicions de relació.	2. Es munten 4 cadires per cada taula.
3. Identificar qüestions.	3. Quantes cadires es munten cada dia? Quantes taules es munten cada dia?

La principal dificultat rau a poder establir criteris operatius i evitar generalitats com «està bé», «és incomplet», etc. Usualment, aquestes són les primeres representacions dels estudiants. Aquest tipus de representació no ajuda el qui aprèn a reconèixer els seus èxits i les seves dificultats, atès que no concreta perquè l'exercici no està ben resolt, ben presentat o és incomplet.

En general, en concretar els criteris d'avaluació per a uns determinats continguts cal desglossar-los en parts. Per exemple, per tal que una noia o un noi puguí reconèixer si és capaç de construir un gràfic haurà d'identificar les diferents accions que haurà de realitzar en dur a terme aquest procediment. Si es tracta d'un concepte, haurà d'identificar les distintes característiques que el determinen. Si es refereix a aplicar un model determinat a la interpretació d'un fenòmen, caldrà que reconegui els principals aspectes que caracteritzen el model.

Tot això comporta que els criteris evolucionin a mesura que s'avança en el coneixement del tema objecte d'estudi. Les respostes que es poden esperar d'un estudiant de segon curs de primària són

diferents de les d'un de secundària, encara que el problema plantejat sigui el mateix. Per exemple, davant de les causes d'augment de pes de les plantes, un alumne de primària pot donar respostes centrades en els materials que intervenen, mentre que un de secundària haurà d'explicar també els canvis en aquests materials.

#### **4. Activitats i instruments que faciliten el procés d'apropiació dels criteris d'avaluació**

Si el veritable problema didàctic és aconseguir que els criteris d'avaluació siguin significatius per a l'alumnat, la qüestió és: quina classe d'activitats són les més adients per afavorir aquest procés?

Aquestes activitats poden ser molt diverses (es pot trobar una àmplia varietat d'exemples a Jorba, Sanmartí, 1996; Jorba, Casellas, 1996); són especialment adequades les que impliquen l'alumnat en un procés d'autoavaluació, d'avaluació mútua o de coavaluació en els quals prèviament s'ha negociat el significat dels criteris d'avaluació que s'utilitzaran.

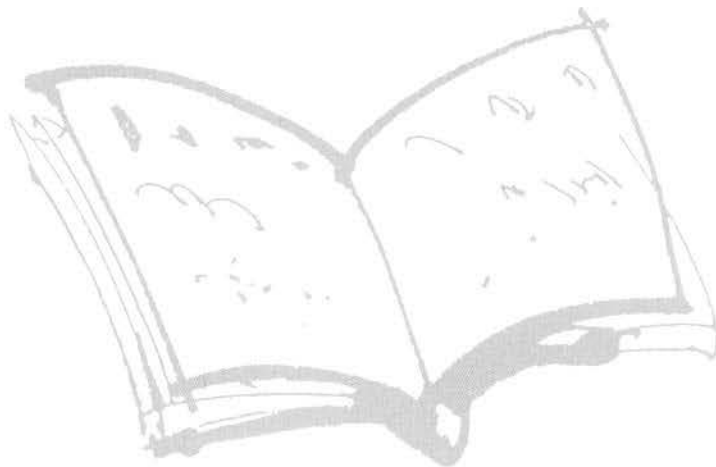
#### **5. Conclusió**

Als apartats anteriors, hem intentat de palesar la importància que té l'apropiació per part de l'alumnat dels criteris d'avaluació del professorat en el procés d'accés dels estudiants cap a l'autonomia en la regulació dels seus aprenentatges, i la necessitat que el professorat incorpori com a objectiu prioritari d'aprenentatge, a més dels objectius propis de les àrees curriculars, la progressiva elaboració i millora d'un sistema d'autoavaluació eficaç per part de cadascun dels seus alumnes com un dels elements per dotar-se d'un bon sistema personal d'aprendre.

És en aquest marc que l'autoavaluació es mostra com una estratègia d'aprenentatge bàsica per afavorir que l'alumnat prengui consciència del seu propi procés d'aprenentatge i el pugui autoregular.

## Referències bibliogràfiques

- ALLAL, L. *Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de regulation interactive, retroactive et proactive*. A: Huberman, M. (ed) *Assurer le réusite des apprentissages scolaires?* Paris: Delachaux-Niestle, 1988.
- ALLAL, L. *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles: De Boek. Univ., 1991.
- JORBA, J.; CASELLAS, E. (ed) *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. Barcelona: ICE-UAB, 1996 (en premsa).
- JORBA, J.; SANMARTÍ, N. *La función pedagógica de la evaluación*. Aula, 20, 20-30, 1993.
- JORBA, J.; SANMARTÍ, N. *Enseñar, aprender y evaluar un proceso de regulación continua*. Madrid: MEC, 1996 (en premsa).
- NUNZIATI, G. *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*. Cahiers pédagogiques, 280, 47-64, 1990.
- PAQUAY, L.; ALLAL, L.; LAVEAULT, D. *L'autoévaluation en question(s)*. Propos pour un débat. *Mesure et évaluation en éducation*, 13, 5-33, 1990.
- VESLIN, O.; VESLIN, J. *Corriger des copies*. Paris: Hachette Éducation, 1992.



## Bibliografia complementària\*

- BARÓ, M.; MAÑÀ, T. *Formar-se per informar-se: propostes per a la integració de la biblioteca a l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat: Edicions 62, 1994 (Rosa Sensat; 41. Didàctiques)
- BELTRÁN, J. *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis, 1993
- CARRERAS, C.; MARTÍNEZ, C.; ROVIRA, T. *Organització d'una biblioteca escolar, popular o infantil*. 3a ed. Barcelona: Rosa Sensat: Edicions 62, 1991 (Rosa Sensat; 10. Didàctiques)
- ELOSÚA, M.R.; GARCÍA, E. *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid: Narcea, 1993 (Apuntes IEPS; 57)
- ESCAÑO, J.; GIL DE LA SERNA, M. *Cómo se aprende y cómo se enseña*. Barcelona: La Universitat. ICE: Horsori, 1992 (Cuadernos de educación; 9)
- Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. C. Monereo (coord.). Barcelona: Graó, 1994 (Lápiz; 10)
- GONZÁLEZ, F.M.; NOVAK, J.D. *Aprendizaje significativo: técnicas y aplicaciones*. Madrid: Cincel, 1993 (Monografías para la reforma: educación y futuro; 18)
- HUERTA FERNÁNDEZ, E.; MATAMALA BARBACIL, A. *Niños y niñas protagonistas de su aprendizaje*. Madrid: Anaya, 1994 (Hacer reforma)
- JORNADES D'INNOVACIÓ A L'ETAPA D'EDUCACIÓ INFANTIL (1: 1992: Barcelona). Barcelona: La Universitat Autònoma. ICE, 1993
- JORNADAS DE ESTUDIO SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (2: 1990: Barcelona). *Enseñar a pensar a través del currículum escolar: ponencias de las segunda jornadas de estudio sobre estrategias de aprendi-*

*Biblioteca  
Rosa Sensat*

\* Selecció de documents que podeu trobar a la Biblioteca de Rosa Sensat.



## 52 Estratègies d'aprenentatge

- zaje. C. Monereo (comp.). Barcelona: Casals, 1991 (Comunicació i aprenentatge)
- MANENT, M.; MÀRQUEZ, C.; PALOU, J. *Tècniques de treball i estudi*. Barcelona: Rosa Sensat, 1989 (Dossiers Rosa Sensat; 41)
- El Mapa conceptual como instrumento del aprendizaje significativo*. L. Hurtado García ... (et al.). Yecla: Centro de Profesores, 1992 (Documentos CEPS; 25)
- Mapas conceptuales: una técnica para aprender*. A. Ontoria ... (et al.). Madrid: Narcea, 1992 (Educación hoy)
- MONEREO FONT, C.; CLARIANA, M. *Profesores y alumnos estratégicos: cuando aprender es consecuencia de pensar*. Madrid: Pascal Investigación Educativa, 1993 (Biblioteca práctica para la formación del profesor; 1)
- NICKERSON, R.S.; PERKINS, D.N.; SMITH, E.E. *Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós; Madrid: MEC, 1987 (Temas de educación; 5)
- NISBET, J.; SHUCKSMITH, J. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana, 1993 (Aula XXI/Santillana; 34)
- NOGUEROL, A. *Tècniques d'aprenentatge i estudi: aprendre a l'escola*. Barcelona: Graó, 1989 (Guix, 12)
- NOVAK, J.D.; GOWIN, D.B. *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca, 1988
- Questionari de recursos d'estudi QRE: observa i millora les teves estratègies*. Madrid: Diseño editorial, 1991 (Orientat)
- SELMES, I. *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona ...: Paidós; Madrid: MEC, 1988 (Temas de educación; 11)
- La solución de problemas*. J.I. Pozo (coord.). Madrid: Santillana, 1994 (Aula XXI/Santillana; 57)
- TORRE PUENTE, J.C. *Aprender a pensar y pensar para aprender: estrategias de aprendizaje*. Madrid: MEC; Narcea, 1992
- VALLS, E. *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: La Universitat. ICE: Horskori, 1993 (Cuadernos de educación; 11)

## Revistes

- ALLAL, L. *Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación*. INFANCIA Y APRENDIZAJE, n. 11 (1980), p. 4-22
- Aprender a pensar*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 237 (1995)
- CAMACHO, E.R.; GALACHE, I.; RODRÍGUEZ, A. *Los mapas conceptuales en el aula: construcción de gráficos bidimensionales*. INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, n. 17 (1992), p. 75-81

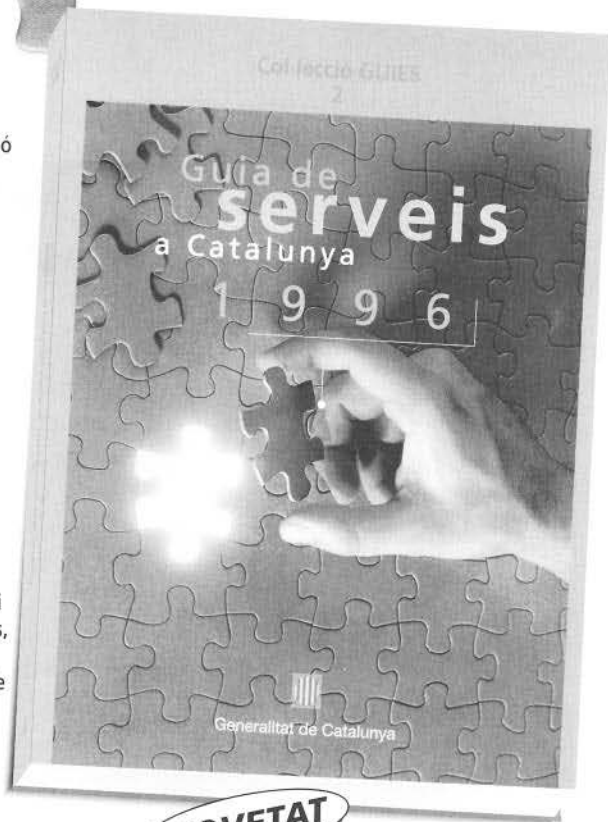
- Cap a una nova avaluació.* PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 183 (1994)
- CASANOVA RODRÍGUEZ, M.A. *La evaluación como elemento de mejora educativa.* INFANCIA Y SOCIEDAD, n. 25-26 (1994), p. 130-152
- CRAVIOTTO, J. *Els mapes conceptuals en educació física.* GUIX, n. 207 (1995), p. 63-69
- Enseñar a aprender.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 175 (1989)
- ESCAÑO, J.; GIL DE LA SERNA, M. *El mapa conceptual: un recurso para el alumno y el profesor.* AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n. 14 (1993), p. 77-83
- L'Estudi: motivació i aprenentatge.* PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 149 (1990)
- La Evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.* AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n. 20 (1993), p. 5-46
- FERNÁNDEZ, T. *Mapas conceptuales y diagramas uve: dos estrategias en la enseñanza-aprendizaje de la historia.* COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y EDUCACIÓN, n. 16 (1992), p. 7-24
- FERNÁNDEZ MANZANAL, R. *Los mapas conceptuales como instrumento de evaluación: análisis de una experiencia en el área de ciencias.* REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 307 (1995), p. 367-379
- GALAGOVSKY, L.R. *Redes conceptuales: base teórica e implicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias.* ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS, n. 3 (1993), p. 301-307
- GIMENO, X. *L'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge als alumnes de parvulari.* GUIX, n. 163 (1991), p. 11-13
- GÓMEZ, I.; MAURI, T. *La funcionalidad del aprendizaje en el aula y su evaluación.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 188 (1991), p. 28-32
- GONZÁLEZ GARCÍA, F.M. *Los mapas conceptuales de J.D. Novak como instrumentos para la investigación en didáctica de las ciencias experimentales.* ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS, n. 2 (1992), p. 148-158
- GONZÁLEZ GARCÍA, F.M.; IRAIZOZ SANZOL, N. *Un ejemplo de aplicación en el diseño curricular e instruccional en ciencias: los mapas conceptuales.* LA ESCUELA EN ACCIÓN, n. 10533 (1994), p. 13-18
- JORBA, J.; SANMARTÍ, N. *L'avaluació: una peça clau del dispositiu pedagògic.* GUIX, n. 182 (1992), p. 39-48
- JORBA, J.; SANMARTÍ, N. *La función pedagógica de la evaluación.* AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n. 20 (1993), p. 20-30
- LÓPEZ FACAL, R. *Mapas conceptuales y enseñanza de las ciencias sociales.* AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n. 8 (1992), p. 31-35
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. *Los mapas conceptuales y la enseñanza/aprendizaje de la física.* REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 295 (1991), p. 381-409

54 Estratègies d'aprenentatge

- Els Mapes conceptuals: una estratègia d'aprenentatge a parvulari.* GUIX, n. 181 (1992), p. 11-18
- MARTÍN GORDILLO, M. *Evaluar el aprendizaje, evaluar la enseñanza.* SIGNOS, n. 13 (1994), p. 22-35
- MONEREO FONT, C. *De los procedimientos a las estrategias: implicaciones para el proyecto curricular.* INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, n. 27 (1995), p. 21-38
- MONEREO FONT, C. *Enseñar a conciencia: ¿hacia un didáctica meta-cognitiva?* AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n. 34 (1995), p. 74-80
- MONEREO FONT, C. *Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar.* INFANCIA Y APRENDIZAJE, n. 50 (1990), p. 3-25
- MONEREO FONT, C. *Les estratègies d'aprenentatge: de les receptes a la metacognició.* GUIX, n. 163 (1991), p. 4-10
- MORENO, A. *Metaconocimiento y aprendizaje escolar.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 173 (1989), p. 53-58
- NOVAK, J.D. *Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender.* ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS, n. 3 (1991), p. 215-228
- NUNZIATI, G. *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice.* CAHIERS PÉDAGOGIQUES, n. 280 (1990), p. 47-64
- OTERO, J.M.; PEDRALBO, M. *La intervención metacognitiva sobre la lectura y la importancia de las estrategias de apoyo.* COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y EDUCACIÓN, n. 17 (1993), p. 41-55
- PALACIOS, C.; LÓPEZ RUPÉREZ, F. *Resolución de problemas de química, mapas conceptuales y estilo cognitivo.* REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 297 (1992), p. 293-314
- PUIG, I. de. *Les estratègies d'aprenentatge, una moda?.* ARTICLES, n. 2 (1994), p. 128-134
- RIART, J. *Com enfoquen l'estudi els nostres alumnes.* PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 154 (1991), p. 27-30
- SÁNCHEZ INIESTA, T. *Aplicación de los mapas conceptuales a la elaboración de secuencias en el área de conocimiento del medio.* AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n. 10 (1993), p. 9-14
- SANMARTÍ, N. *Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos.* ALAMBIQUE, n. 4 (1995), p. 59-77
- Un Sistema integrado de evaluación y entrenamiento en estrategias de aprendizaje.* TARBIYA, n. 6 (1994), p. 29-43
- TORRE PUENTE, J.C. *Estrategias de aprendizaje: la tercera vía.* COMUNIDAD EDUCATIVA, n. 230 (1996), p. 5-8

# Guia de serveis a Catalunya 1996

- La Generalitat, avui
- Serveis comuns d'informació
- Serveis de la Generalitat de Catalunya
- Comarca a comarca
- Adreces i telèfons de la Generalitat de Catalunya
- Relacions dels ciutadans amb l'Administració
- Dades estadístiques
- Indicadors comarcals
- Organismes diversos
- Municipis de Catalunya
- Calendari laboral, calendari escolar, diferències horàries, indicatius telefònics, fires d'àmbit català, empreses de serveis
- Índex temàtic
- Mapa de carreteres



**NOVETAT**

*Volum 2 de la col·lecció Guies*  
542 pàgines  
PVP: 1750 ptes.

*En venda a les llibreries*



Generalitat de Catalunya

*En aquest article l'autora proposa una reflexió sobre l'ensenyament/aprenentatge de les llengües estrangeres al cycle mitjà de primària, fent un balanç provisional de la situació i suggerint propostes que permetin buscar alternatives innovadores en aquest àmbit.*

## **L'ensenyament / aprenentatge de les llengües estrangeres a primària: una oportunitat per a innovar**

*Margarida Cambra i Giné*

Catedràtica de Didàctica de la Llengua i la Literatura a l'Escola de Formació del professorat de la Universitat de Barcelona.

L'ensenyament d'una llengua estrangera (a partir d'ara LE) al cycle mitjà de primària és ja una realitat. La reforma del sistema educatiu ha permès d'avançar l'inici de l'aprenentatge d'una LE a l'edat de vuit anys, de la mateixa manera que els altres països europeus. Això constitueix una novetat, si més no perquè es tracta d'una decisió institucional generalitzada, tot i que hi ha hagut durant molts anys diverses experiències, fetes amb la il·lusió i la voluntat d'equips de mestres, que n'han posat els fonaments. El fet és nou, i també ho és la voluntat de l'administració que les classes de LE siguin impartides per mestres especialistes, per als quals és un fet nou afrontar el treball amb un públic jove. Tanmateix, la novetat no coincideix necessàriament amb innovació, almenys de moment, i voldria apuntar aquí alguns aspectes sobre els quals val la pena reflexionar. L'ocasió d'innovar és real, però caldrà la voluntat dels col·lectius de mestres,

dels formadors, dels investigadors i de l'Administració perquè les situacions noves que s'estan produint suscitin recerca i capacitat de canvi entre els que es troben cada dia treballant a les aules.

La recerca a l'aula aporta algunes dades sobre com s'estan desenvolupant algunes classes de LE a primària. Hi ha evidència que no es fan prou activitats d'exposició a la llengua, que no es programen activitats específiques de comprensió, i que es practica prioritàriament l'expressió. També hem pogut observar que els objectius són poc ambiciosos i els continguts insuficients, limitats als fets de la llengua (sobretot al vocabulari), sense tenir massa en compte la comunicació. També es poden detectar algunes contradiccions: en alguns casos es fan plantejaments de tipus interdisciplinari que a la pràctica no ho són. Se sol practicar la interacció a l'aula sense considerar els aspectes conversacionals, ni tenir en compte com a contingut d'aprenentatge la construcció del discurs a la classe, ni tampoc donar prou mitjans per conversar, agafar la paraula, intervenir, discutir, sinó que es tendeix a reforçar el format clàssic de la classe de LE: pregunta didàctica del professor > resposta de l'alumne > avaluació del professor. En moltes ocasions la interacció és feta de manera improvisada, no programada i a partir de recursos molt pobres i gairebé sempre amb el mateix tipus d'agrupament i de col·locació dels participants (de cara al professor, i tots alhora).

No es tracta pas de fer aquí un balanç pessimista. Cal destacar notables excep-

cions: s'han fet i s'estan fent experiències molt i molt interessants, a més d'iniciatives importants d'un sector del professorat en l'ensenyament de la LE a primària. Només vull alertar sobre alguns perills que es poden córrer si no es dediquen prou esforços a la reflexió, el debat, la formació del professorat i la recerca en aquest àmbit, i aquest article pretén contribuir-hi.

## **1. Alguns problemes a resoldre**

### **1.1. Només l'anglès?**

En primer lloc, cal plantejar una qüestió que, no perquè estigui aparentment tancada, està resolta: *quina llengua estrangera?* Algú dirà: «Per què discutir el fet que la majoria d'escoles ofereixi només l'anglès com a LE? Doncs, perquè han estat decisions preses de manera massiva, seguint els corrents de moda i no com a resultat de reflexions i debats dels col·lectius implicats. Potser hi ha, per part de pares i mestres, una distorsió a l'hora de percebre la importància i la ponderació que cal donar a les diferents finalitats de l'aprenentatge d'una LE a primària. Podem distingir quatre grans blocs d'*objectius generals*: *cultural, formatiu, comunicatiu i lingüístic*, entenent amb això que és bo aprendre LE per descobrir i aprendre a respectar realitats lingüístiques i culturals diverses, per desenvolupar tots els aspectes de la persona, tant els cognitius, com els psicomotors, etc., per aprendre a relacionar-se i interactuar en situacions diverses de manera adequada i per desenvolupar el potencial de comunicació que és el

58 Llengües estrangeres

llenguatge, per mitjà de l'ús de diferents llengües.

El concepte de comunicació ha sofert un empobriment des que va servir de base per definir els enfocaments comunicatius, i s'ha confós amb l'objectiu de saber només demanar una consumició en un local públic o de saber comprendre les instruccions d'un ordinador (que, hores d'ara, ja no són en anglès). Molts creuen que l'anglès és la clau de l'èxit professional posterior. Hem d'afegir, naturalment, l'ús generalitzat de l'anglès com a *lingua franca* i la seva evident utilitat en els viatges i en el món del treball en l'àmbit internacional.

Això s'ha produït a secundària (on els alumnes estan més a prop de la seva formació cap al món professional), i s'està reproduint a primària. I aquí és on hauríem de tornar a reflexionar sobre el conjunt d'objectius: aprendre una LE és abans de tot desenvolupar diferents aspectes de la persona: la capacitat d'expressar-se, de relacionar-se. És també una excel·lent oportunitat per fer l'experiència de l'alteritat i tenir l'ocasió de desenvolupar una capacitat fonamental: al llenguatge, a través de l'ús de diverses llengües en ocasions vàries. Si estem d'acord amb aquests objectius, el que importa és aprendre primer una LE, i després una altra, entendre que el fet mateix d'entrar en contacte amb una LE, sigui la que sigui, és molt educatiu. A l'ensenyament primari, aquestes haurien de ser les motivacions principals, i els mestres que així ho entenen haurien de saber-ho plantejar als pares.

Estudiar la llengua turca, posem per cas, seria en aquest sentit tan educatiu com aprendre l'anglès. És clar, s'hi han d'afegir altres criteris: la possibilitat d'ocasions d'usar una llengua, i la proximitat geogràfica del o dels països on es parla. I també un altre, molt important: el del parentesc de les LE i les pròpies. Hem de constatar una increïble aberració que s'està produint en un país com el nostre on usem dues llengües romàniques: en primer lloc, el descens en picat de l'ensenyament del francès, i per altra, la molt feble situació de l'ensenyament de l'italià i del portuguès. Tots sabem que ens és molt senzill de comprendre les llengües pròximes, per exemple el català i el castellà (i que quan s'afirma el contrari és per una actitud d'intolerància). Hi ha actualment un projecte europeu (Galatea) que està estudiant les estratègies d'aprenentatge que els aprenents desenvolupen per comprendre llengües properes. Potenciar l'aprenentatge de llengües romàniques a Catalunya seria una iniciació a les LE molt més gratificant, per més planera, i que permetria desenvolupar ràpidament estratègies d'aprenentatge de les LE en general, i per tant de posar fàcilment les bases de l'aprenentatge posterior d'altres LE.

No oblidem la possibilitat d'iniciar l'aprenentatge d'una segona LE a partir del cicle superior de primària, que hauria de permetre, si s'adopta una perspectiva global i hi ha un treball concertat dels professors de les llengües primera (L1), segona (L2), LE, una formació al llenguatge molt important. El fet d'introduir dues LE permet de complir amb *la necessitat*



*Estem formant uns parlants plurilingües, estem contribuint a bastir un repertori lingüístic de cada alumne, el qual tindrà una diversitat d'ús de les llengües d'aquest repertori.*

d'aprendre l'anglès i l'interès d'aprendre'n una altra, més propera. Totes dues hauran d'ésser tanmateix ensenyades ponderant adequadament els diferents objectius.

## **1.2. Ensenyar LE o formar infants plurilingües?**

Un cop dit això, i en segon lloc, voldria destacar un fet important que cal tenir en compte. Els adolescents que aprenen una LE ja han adquirit i après les seves L1 i L2. Per contra, els infants de vuit anys, i els més joves —perquè hi ha noves experiències amb els més petits— estan adquirint i aprenent les seves L1 i L2 i, per tant, l'aprenentatge de la LE es fa paral·lelament, amb un decalatge, és clar. Això implica una revisió de la funció de l'aprenentatge de les LE, en el sentit que el mestre de LE no només està ensenyant una LE, sinó que està contribuint a la formació lingüística dels seus alumnes.

No oblidem la situació plurilingüe de la comunitat catalana, enriquida últimament amb les llengües pròpies dels immigrants estrangers. Els professors de LE no som solament professors d'anglès, de francès, d'italià o d'alemany, sinó que estem formant uns parlants plurilingües, estem contribuint a bastir un repertori lingüístic de cada alumne, el qual tindrà diferents graus de domini i una diversitat d'ús de les llengües d'aquest repertori. La classe de LE, i l'escola, esdevenen així un lloc de contacte de llengües, on es juga amb la varietat d'un repertori multilingüe; i els aprenentatges verbals i no verbals passen per aquesta peculiar manera de recórrer

a una o altra llengua. S'imposa un treball concertat entre el mestre i el mestre especialista en LE, i caldrà plantejar-se des d'una mateixa perspectiva moltes coses, tant el projecte lingüístic de centre com les programacions al segon i fins i tot al tercer nivell de concreció. La necessària interdisciplinarietat esdevé urgent en aquest nou context.

## **1.3. Només una sensibilització a la LE?**

En tercer lloc, vull assenyalar un perill real: el de considerar aquests anys d'aprenentatge de l'ensenyament primari només com una sensibilització, amb el benentès que l'autèntic aprenentatge es produirà més tard, a l'ensenyament secundari. Malgrat els plantejaments prou complets del D.C. de LE de primària, hi ha, en els implicats, actituds de sobreprotecció dels infants, als quals no es donen prou ocasions ni mitjans per aprendre a aprendre, per espavilar-se amb pocs recursos verbals, per fer hipòtesis de significat i córrer riscos, per desenvolupar estratègies comunicatives i d'aprenentatge. Diversos factors afavoreixen aquestes actituds: d'una banda, es tracta d'aprenents principiants que no han acabat l'aprenentatge de les llengües pròpies; de l'altra, hi ha la creença que només es pot aprendre una llengua quan l'aprenent és capaç de conceptualitzar-ne el funcionament, i encara predomina la idea que els nens no fan més que «jugar», entenent que el joc és només un entreteniment.

El treball del mestre i el del professor de



60 Llengües estrangeres

secundària no poden continuar en compartiments estancs com passa actualment. És necessària una entesa per garantir la continuïtat dels aprenentatges, perquè després de quatre anys d'aprenentatge de la LE no es torni, a secundària, a començar l'aprenentatge des de zero com si es tractés de principiants que no han fet gaire cosa més que passar-s'ho bé i aprendre a dir «quatre cosetes». El que importa és que els dos ensenyants entenguin que a primària s'haurà de desenvolupar la capacitat d'actuar amb la llengua, d'usar-la per fer allò que interessa i, sobretot, desenvolupar *actituds* positives cap a la LE i la cultura estrangera, així com contribuir a la formació global de les capacitats comunicatives dels aprenents.

## 2. Un potencial d'aprenentatge extraordinari

Els que treballen amb nens i nenes d'aquestes edats saben per experiència les capacitats extraordinàries que tenen, i els estudis en aquest camp aporten prou dades per destriar el que poden i el que no poden aprendre durant l'etapa de primària. Fem-ne un repàs i traguem-ne les conclusions didàctiques que ens interessin.

\* Els nens i nenes més joves tenen unes grans capacitats d'audició i fonació, i sobre això els resultats de les recerques coincideixen plenament. El filtre fonològic no està totalment consolidat, de manera que perceben i poden pronunciar molt més fàcilment els sons nous, i els aspectes suprasegmentals. A més, no tenen inhi-

bicions com els adolescents, els plau dir i jugar amb els sons nous o els sorolls estranys, estrangers. Per tant, haurem de preveure activitats d'audició i jocs d'experimentació amb els sons, les entonacions, els ritmes, en un entrenament que ha de posar les bases fonètiques i fonològiques de la competència en LE.

\* Tenen, a més, molta capacitat d'imitació i també de memorització d'enunciacions breus, la qual cosa ens ha de suggerir activitats freqüents de repetició, diversificant-ne les tècniques, fent servir les més plaents: les cantarelles, les cançons, les repeticions regressives, els contes acumulatius.

\* D'altra banda, els infants solen utilitzar totes les formes d'expressió verbals i no verbals: el cos, la mirada, el gest, l'expressió de la cara, els jocs d'equilibri, la dansa, etc., que haurem no solament d'«aprofitar», sinó de potenciar. També es tractarà d'usar els recursos icònics de tota mena, des de les il·lustracions infantils de qualitat fins als recursos multimèdia que avui tenim a l'abast, i que convé triar amb sentit comú.

\* Aquestes capacitats d'expressió a través del cos, del ritme, etc., ens han d'orientar cap a la canalització dels estímuls sensorials, d'acompanyar el llenguatge verbal amb el no verbal, el contacte, el gest, el moviment, la música: així, cantar una cançó amb els gestos emblemàtics i progressivament deixar de cantar-la, però seguint fent els gestos al mateix ritme, permet no solament memoritzar un text

*La llengua interessa els infants si és per fer-ne un ús creatiu,  
si es fa servir per actuar i fer coses.*

en LE tot entenent-lo, sinó educar la motricitat i l'oïda, cohesionar el grup, compartir el goig amb el mestre i els companys, i usar la LE per fer una cosa interessant que no s'oblidarà mai més.

\* Perquè la llengua interessa els infants si és per fer-ne un ús creatiu, si es fa servir per actuar i fer coses. Convé, doncs, introduir-la a l'aula no com a objecte d'aprenentatge, sinó com a vehicle de comunicació, amb forma de joc, de simulació o de mitjà de comunicació real amb nens i nenes que parlen aquesta llengua.

\* Un altre interès que cal destacar és el de l'entorn immediat, la relació de les accions amb els enunciat: haurem de proposar tasques concretes amb resultats evidents, connectar amb les activitats que s'estan fent en L1 (per ex., si s'està treballant a partir del muntatge d'una botigueta a l'aula o d'una sortida, etc.). I també fer activitats significatives de la vida real, permetre de parlar de si mateix, de la família, dels amics i del barri, i poder mostrar als pares el que fa.

\* Tanmateix, també convé actuar en l'aspecte simbòlic, contribuint així a bastir el capital d'imaginari necessari per créixer i situar-se en la seva representació del món: respondre al sentit màgic, desenvolupar la imaginació, usar la LE per contar contes, fabular, imaginar, crear ficcions estrafoles.

\* No oblidem tampoc la funció del riure i del fet de compartir les rialles i els moments gratificants: coneixem la importàn-

cia dels aspectes afectius i de les emocions, component important en la motivació, sense la qual no hi pot haver aprenentatge d'una LE a les edats de què estem parlant. Convé introduir personatges amb els quals els aprenents es puguin identificar, i també vetllar per un ambient adequat a l'aula.

\* I és que els infants del cicle mitjà tenen un entusiasme per conèixer, viure i aprendre superior al de qualsevol altra moment de la vida. Això vol dir que hem de concebre tasques on puguin ser actius i descobrir per ells mateixos, fer activitats de resolució de problemes, emprendre projectes.

\* Ara bé, hi ha sovint, en aquestes edats, canvis ràpids, freqüents i desiguals en el desenvolupament i una inestabilitat emocional; a més, nens i nenes tenen una capacitat limitada d'atenció: hem de fer programacions flexibles, adaptables, preveure activitats curtes i molt diversificades, solucions de recanvi, fer activitats «a mida».

\* Recordem també que, als infants, els agraden les rutines escolars i el temps ben organitzat: s'haurà de dosificar adequadament el que és conegut i allò que és nou, el que ja s'ha après (una cantarella que repetim per enèsima vegada) amb allò que s'inicia, i tenir uns formats de classes on es facin uns mateixos tipus d'activitats, dins dels quals es pot diversificar: per exemple, començar amb una cançó, fer cada dia un determinat tipus de joc, acabar per un conte, introduir una cantarella quan hem de comptar, etc. Els calendaris amb els seus

## 62 Llengües estrangeres

refranys i dites, les agendes, el temps meteorològic de cada dia, els ritmes naturals de les estacions, etc., donen lloc a unes activitats que ancoren el treball amb una llengua «estranya» en un món estructurat temporalment.

\* Finalment, assenyalem que el pensament dels infants és més «global» que no pas «analític», és a dir, que tenen més capacitat d'adquisició que d'aprenentatge. El seu pensament és més aviat concret: per aquestes raons tenen importància a classe de LE els enunciats prefabricats, les rutines, les sèries fàcils d'imitar, les frases fetes, les dites, les formulettes. No calen explicacions metalingüístiques, excepte quan ells les plantegen. No poden assimilar conceptes nous en LE si prèviament no s'han descobert en L1, i per això insistim en el treball conjunt amb el mestre.

### 3. Alguns aspectes a prioritzar

Per acabar, en el ventall d'aspectes que mereixen ser prioritzats a primària i que no tenen cabuda en aquest article per raons d'espai, he seleccionat tres línies que em semblen riques de possibilitats i sobre les quals valdria la pena reflexionar i invertir-hi esforços.

#### 3.1. Desenvolupar la comprensió

Dèiem abans que hem observat repetidament que no es prioritzen les activitats d'exposició a la llengua ni de comprensió, en el sentit que no hi ha evidència que els professors programin, preparin i realitzin

activitats específiques per aportar a l'aula un *input* suficient i comprensible i per desenvolupar en els aprenents la capacitat de comprendre. No hem de perdre de vista que es tracta de principiants que no tenen altre contacte amb la LE si no és a classe, i que calen models discursius i lingüístics que puguin ser percebuts, compresos i assimilats progressivament. No podem pretendre que la seva capacitat d'expressió sigui igual o superior a la de comprensió, en aquestes primeres etapes d'aprenentatge. En altres paraules, l'*output* pot ser equivalent a l'*input*. Calen moltes hores d'exposició a la llengua per anar construint la pròpia interllengua o sistema intermediari.

Això no es contradiu amb les necessitats dels infants de repetir, de reproduir, de parlar sempre que poden. No es tracta d'una veritable producció o expressió, sinó una manera d'anar memoritzant, d'anar-se entrenant, d'anar posant les bases per a una producció que necessàriament vindrà més tard. Jugar amb els mots nous, aprendre expressions o «trossos» de llengua, reproduir rutines, etc., són procediments importants que cal promoure, però no els hem de confondre amb la capacitat d'expressar-se, que implica processos molt diferents.

#### 3.2. Treballar a partir de projectes

Des que van entrar els enfocaments comunicatius a la didàctica de les LE, hi ha hagut una preocupació constant per relacionar l'aprenentatge i l'ús de la llengua.

*La literatura infantil ha tingut tradicionalment aquesta funció de formar en l'ús del llenguatge, de permetre als infants de fer-se'l seu a través de l'experiència lúdica i plaent.*

En el nivell dels adults s'ha avançat molt en el concepte d'anàlisi de necessitats de comunicació a tenir en compte a l'hora de programar. Amb els més joves, la noció de necessitats es torna difosa, i potser cal parlar més aviat de necessitats creades i de motivació. Hi ha un tercer element: trobar un fil conductor, un eix vertebrador de les unitats de programació, que doni coherència a les activitats dissenyades i a la vegada potenciï la motivació dels aprenents.

La noció de projecte, entesa en el sentit més ampli, pot ser una bona alternativa. Establir correspondència escolar, intercanviar cartes vídeo, comunicar amb altres escoles a través de xarxes telemàtiques, fer viatges d'intercanvi a la comunitat que parla la LE, preparar exposicions, organitzar activitats per als més petits de l'escola, participar en un projecte comú de diferents països, fer un treball interdisciplinari, fer experiències de semiimmersió (fer una part de les ciències socials, de l'educació física, etc., en LE, per ex.), crear simulacions globals, etc., són empreses que permeten d'aprendre la LE tot fent una altra cosa, usant-la per necessitat com a vehicle de comunicació.

En tot cas, el treball per projectes és engrescador per a aprenents i ensenyants. Com veiem, està en la línia més clàssica i a la vegada més innovadora de l'escola activa, de la pedagogia centrada en els aprenents. Té, a més, l'avantatge de contribuir a la cultura del treball en equip, tant pel que fa als infants com pel que fa als mestres. I és en aquesta perspectiva on

val la pena aprofundir, tal com ho recullen els textos del Primer Congrés de Renovació Pedagògica, entre altres aspectes.

### **3.3. Usar adequadament la literatura infantil**

Recordem el que hem esmentat abans a propòsit del gust dels infants per jugar amb els sons: la cultura infantil de cada llengua està plena de jocs de llenguatge: formulettes, embarbussaments, cantarelles, cançons, poemes per a infants, i un llarg etcètera, que permeten un espai de transició on s'entra en contacte amb la materialitat fònica de la llengua mitjançant el plaer del joc compartit amb l'adult i amb els companys. La literatura infantil ha tingut tradicionalment aquesta funció de formar en l'ús del llenguatge, de permetre als infants de fer-se'l seu a través de l'experiència lúdica i plaent, i, a la vegada, desenvolupar l'imaginari.

Si tenim present el valor educatiu de la literatura infantil, no caurem en el parany d'usar-la com si fos un material didàctic més. Tampoc no seria bo prendre-la com allò que pot entretenir els infants als darrers minuts de la classe, quan tothom està cansat. Crec que la literatura infantil és un patrimoni que no es pot malgastar amb uns objectius tan banals, ni pensant que servirà només per treballar tal destresa específica o tal vocabulari. Abans que professors de LE, som mestres que, des de la nostra àrea de coneixement, estem contribuint a educar, i la literatura infantil és un material formatiu extraordinari.

#### 64 Llengües estrangeres

És cert, a més, que permet de treballar certs aspectes de la llengua, i específicament de la LE de manera adequada. Entre altres objectius, escoltar contes permet de desenvolupar l'aprenentatge de la comprensió oral en LE, pel caràcter repetitiu dels contes, per la seva gran intertextualitat i per la referència a un món i a uns personatges simbòlics que són el pa de cada dia dels infants; totes aquestes coses permeten de fer intervenir la competència situacional, relacional, referencial i textual per recolzar la comprensió d'un text en LE. De la mateixa manera, les formuletes i cantarelles permeten de treballar les capacitats d'audició i fonació

d'una manera divertida i plaent i d'enregistrar a la memòria fragments de discurs de manera molt persistent.

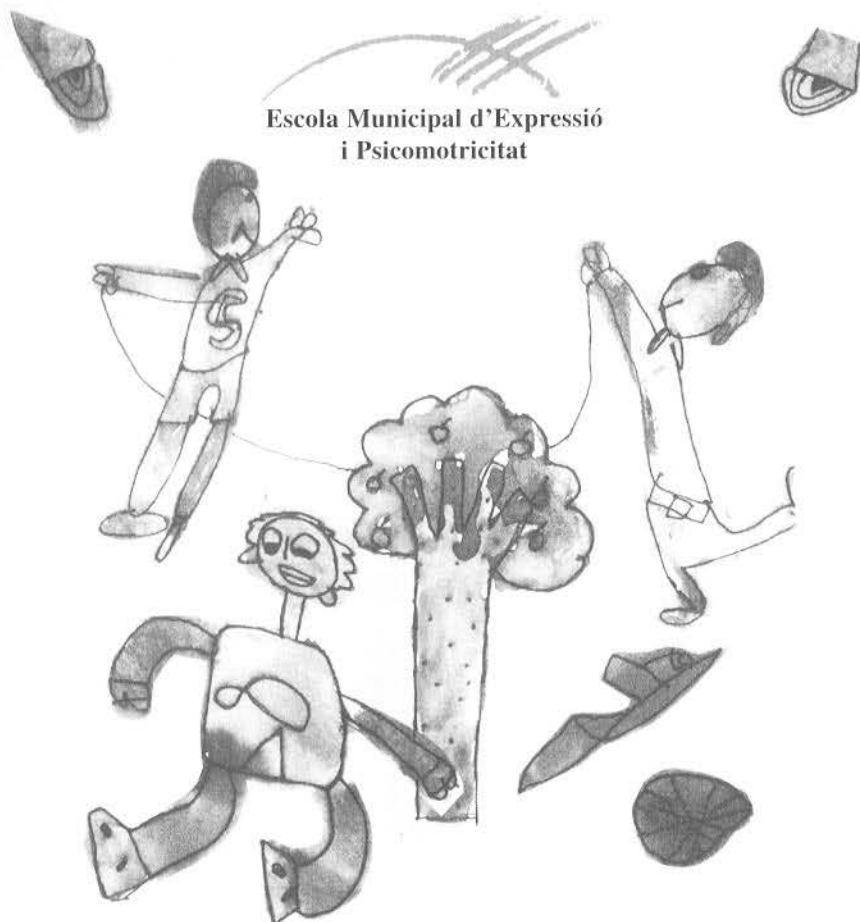
#### **Conclusió**

Recordem breument que, per aconseguir innovar en aquest camp que s'acaba d'obrir, calen les condicions següents: en primer lloc, el treball conjunt de professors, formadors i investigadors; en segon lloc, actuacions de formació, assessorament i recerca a l'aula; en tercer lloc, iniciatives dels mestres per fer experiències noves, que se situïn a l'avantguarda de la Reforma.

# XXVII CURSOS D'EXPRESSIONÓ COMUNICACIÓ I PSICOMOTRICITAT

del 29 de juny al 12 de juliol de 1996

Barcelona



Escola Municipal d'Expressió  
i Psicomotricitat

## INFORMACIÓ I MATRICULA

Escola Municipal d'Expressió i Psicomotricitat (EMEIP).

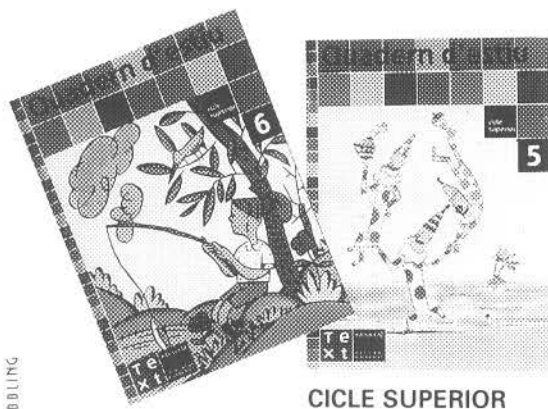
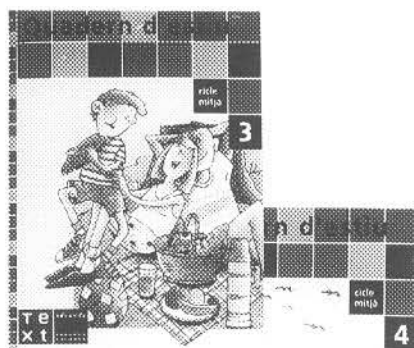
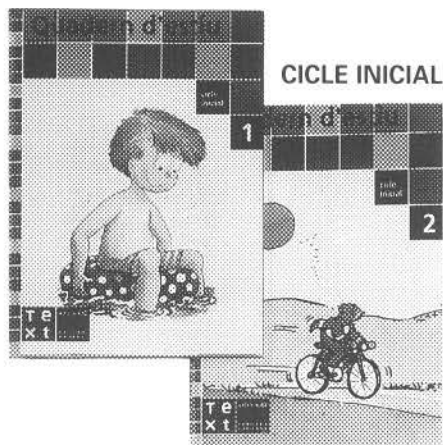
C/. Cisell 15, 2n pis

Tel. 223 24 76 - 223 07 57 Fax: 223 26 38

MATINS: de dilluns a divendres, de 8 a 14 h

TARDES: dimarts i dijous, de 17 a 20 h

# Quaderns d'estiu



CICLE MITJÀ

PER REPASSAR  
PER JUGAR  
PER CONSULTAR

REFRESCA ELS  
CONEIXEMENTS

Text

Enciclopèdia  
CATALANA

edicions 62

Diputació, 238 - 244  
08007 Barcelona  
Tel. 317 46 43 - Fax. 317 45 74



*L'article explica una experiència de l'escola Dr. Estalella Graells, de Vilafranca del Penedès, durant la qual es va representar la Festa Major a l'escola i es va introduir a la xarxa Internet, com un exemple més de l'interès del centre d'integrar la tradició més antiga amb la tecnologia més avançada.*

## **La Festa Major de Vilafranca a Internet**

*Claustre de mestres de l'EP  
«Dr. Estalella Graells»*

Vilafranca del Penedès

L'E.P. «Dr. Estalella Graells», de Vilafranca del Penedès, fon la tradició més ancestral amb la tecnologia més futurista

Dijous 8 de febrer, a la tarda, el pati de l'escola semblava la plaça de la Vila; i, si feia fred, ningú no el notava, perquè a tothom li semblava que era el 30 d'agost, dia de Sant Fèlix.

Molt pocs dies abans, ens van proposar de participar en l'Exposició Mundial Internet 96. Com? Simplement, deixant-nos fotografiar... la Festa Major. En una setmana, mestres, alumnes i pares ens vam bolcar a representar la nostra Festa Major a escala, en petit, a l'escola.

Cal aclarir, però, que la invitació a formar part d'aquesta exposició virtual ens va arribar precisament perquè nosaltres ja havíem proposat al Departament d'Ensenyament de tirar endavant el projecte «La Festa Major a Internet», que expliquem en aquestes ratlles.



## 68 Noves tecnologies

«Senyo», jo vull ballar panderetes!  
«Profe», que podré portar l'àliga?

Qui l'hagi viscuda ja ho sap, però la Festa Major de Vilafranca del Penedès és un fenomen de dimensions i característiques absolutament excepcionals. És l'esdeveniment més important, a molta distància dels altres, des de tots els punts de vista: social, cultural, polític... A la vila, el calendari no acaba el 31 de desembre i comença l'1 de gener: el nostre calendari comença i acaba per la Festa Major. I és la nineta dels ulls de tots els vilafranquins.

Per això no va costar gens ni mica de motivar el nostre alumnat. El dia abans, en l'únic assaig que vam poder fer, tothom frisava com si es tractés realment de la Festa Major, «la de debò». La canalla volia trobar un lloc en un dels balls fos com fos, però és que també necessitàvem qui fes de públic. Els pares i les mares, els de l'AMPA i tots els altres, es brindaven a tot i per a tot. Els mestres de fora no s'acabaven de creure el que veien...

Tenim al centre una bona infraestructura festamajonera (vestits i complements dels balls), ja que des de fa molt temps es viu, es coneix, es treballa i s'estima la Festa Major. Una trentena d'exalumnes van venir sense fer-s'ho dir dues vegades a assajar els balls i ajudar-nos en la seva representació (i molts altres se'n van quedar amb les ganes, perquè l'horari no els ho permetia). Els balls oficials de la Festa Major es van oferir per participar-hi, i finalment vam comptar amb el Drac i una nodrida representació de castellers i falcons...

Doncs bé, tot aquest enrenou va constituir, de fet, el punt de partida, la traca inicial que ens ha de dur, durant tot el que queda de curs, a «penjar» a Internet la Festa Major de Vilafranca. El cicle superior de primària i el d'EGB —fonamentalment— i el seu equip de mestres són qui s'encarreguen de recollir la màxima informació possible, elaborar-la i enviar-la a la xarxa informàtica des d'on podrà ser consultada a tot el món.

**Amb l'ordinador ja hem parlat amb astronautes, amb navegants, amb aventurers, amb pingüins...**

Comptem ja amb diverses i interessants experiències en el camp de la introducció al centre de les tecnologies de la informació, la utilització de la informàtica, la telemàtica i la radiotelemàtica, etc. Els projectes SAREX —transbordador espacial Atlantis— (1991-92) i ANTÀRTIDA —expedició de Jean-Louis Etienne al Pol Sud— (1993-94), GALILEO —sonda espacial de la NASA a Júpiter— i CIRCUM POLARIS —del mateix Etienne, al Pol Nord— (1995-96), etc., entre molts d'altres contactes de menys ressò públic, ens han forjat uns interessants coneixements sobre aquests mitjans tecnològics i les seves increïbles possibilitats.

**La Festa Major en un xip, i la podrà veure tot el món!**

De 5è. de Primària a 8è. d'EGB, doncs, estem aplicant una metodologia didàctica

més o menys semblant a la de les activitats que esmentàvem ara mateix. De forma interdisciplinària, des de totes les àrees del currículum, hi ha unes estones cada setmana que es dediquen a aquesta activitat. Busquem informació escrita, la copiem tot utilitzant el processador de textos; investiguem en profunditat sobretot el lèxic propi de la Festa Major, a fi que la interactivitat que ofereix aquesta tecnologia permeti de trobar el que busques en pocs segons, aprofundir en la informació sobre allò que més t'interessa, tornar ràpidament a l'índex general, etc.

Una vegada enllestits els textos, els «traduïm» al llenguatge informàtic de les pàgines «web» (que tenen accés a Internet). És un procés molt complicat, que ens fa adonar que es tracta d'una tasca feixuga i costosa, però apassionant quan descobrim les immenses possibilitats i la vertiginosa velocitat que ens brinda.

Amb el «Paintbrush» o el «Dpaint» dibuixem imatges, paisatges i personatges de la Festa Major; quina traça que hi tenen, els de 5è, i 6è! Els mestres seríem francament incapaços de crear les obres d'art que ells plasmen tot fent anar el ratolí (que a molts adults encara ens sembla que mossega) com aquell qui fa anar un llapis...

A banda d'això, podem digitalitzar totes les fotografies que ens agradin, i «penjar-les» a Internet. I els vídeos animats que ens faciliti Layret Televisió, el canal local de Vilafranca. I la música de tots els balls, amb les gralles i tabals, els flabiols, els sacs de gemecs... Què deuran pensar, a Estocolm,



quan vegin i sentin un quatre de nou o un pilar de vuit? S'ho creuran, a Washington, que els del ball de les Gitanes són realment de raça caló? A tots ens costa —i als infants encara més— de comprendre realment l'abast de tot aquest excitant fenomen que és la comunicació telemàtica.

### **La Festa Major de sempre, i el programa d'actes de cada any**

Per un costat, enregistrarem tota la informació que puguem, i de la forma més atractiva possible, sobre els diferents moments de la Festa, la seva organització, cadascun dels balls folklòrics, el significat de cada element, de cada ritual...

## 70 Noves tecnologies

I per un altre, hi «publicarem» el Programa d'Actes, el concret, el que diu el dia, l'hora i el lloc exactes on es durà a terme cada exhibició, o processó, o actuació castellerà, o concert de rock, o ball amb la Banda, o Ofici en honor de Sant Fèlix... Serà un diari sempre obert, sempre a punt, que es pot consultar rapidíssimament, que no es rebrega, que no s'estripa, que no es torna groc amb el temps, que no es perd mai!

Els usuaris d'Internet, que cada vegada són més, tindran accés directe a tots els actes d'aquest any. Qui sap si algú, tot consultant-lo, es decidirà a venir a Vilafranca a veure aquest o aquell acte? Segur que s'hi decidirà més d'alguna persona de Sant Sadurní, o de Vic, o de Barcelona, o de Sant Carles de la Ràpita... I qui sap si, enlluernada per la nostra Festa Major, no la vindrà a viure, l'any que ve, una família de Saragossa, de Madrid, de Florència o de Tokyo?

### **«Ton pare balla el Drac...» i ton fill ho envia a Internet**

Costa de creure, però tot això serà ben aviat una realitat. I ho serà gràcies als nens i nenes de la nostra escola pública. Ara ja hi estan prou il·lusionats i engrescats, però quan en comencin a veure els resultats materials...!

Els objectius de caràcter general que ens proposem amb tot això són els següents:

1. Motivar mestres i alumnes en la introducció de les noves tecnologies de la

informació i la comunicació a l'escola, augmentar els coneixements de tots plegats en la seva utilització, i fer-ho a través d'un fenomen que ens és tan proper com la Festa Major, amb la qual cosa contribuïm a entendre millor el nostre entorn social i cultural.

2. Crear un ambient «amable» al voltant de l'ús de les noves tecnologies.

3. Situar les noves tecnologies en el seu correcte àmbit social, tot aprenent a dominar els mitjans i no pas a sentir-se en la relació inversa.

Ens interessa molt, com a pedagogs, la introducció a l'escola de les tecnologies de la informació, tenint en compte sobretot l'enriquiment tècnic i cultural que en pot comportar una utilització equilibrada, planificada i coherent, que la sotmeti a les necessitats didàctiques i formatives dels alumnes i no pas a l'inrevés. Es tracta de fomentar l'interès per una tecnologia que, utilitzada segons com i en mans de segons qui, ens pot fer recular i convertir-nos cada vegada en individus més sols, aïllats i esclaus. Però que utilitzada amb racionalitat i seny ens ha de fer per força més lliures, més cultes, més respectuosos i més solidaris.

Serem doncs, potser, pioners en aquesta llaminera aventura que cada dia és menys de ciència-ficció. Però no per això deixarem de banda l'estudi, la recerca i l'estimació del nostre poble, de la nostra comarca, del nostre país i del nostre món. Farem meravelles informàtiques, però ens

*Situar les noves tecnologies en el seu correcte àmbit social,  
tot aprenent a dominar els mitjans i no pas  
a sentir-se en la relació inversa.*

71

continuarem sentint orgullosos de la nostra tradició; enlluernarem el món amb invencions revolucionàries, però no deixarem pas d'emocionar-nos tot sentint petar el Drac...

Mai no ve tant a tomb, sembla, el tòpic que assenyala com a molt important la tasca pedagògica de conèixer el passat per tal de

comprendre el present i poder afrontar i millorar el futur. Dominarem els codis informàtics més complexos i les tècniques més espectaculars i eficients, però no ens oblidarem mai de taral·lejar de tant en tant, o almenys una vegada a l'any, el «Ton pare balla el Drac, ton pare balla el Drac, ta mare balla l'Àliga...»

**CENODYN, S.L.**

### **Curs de Tractament en Logopèdia**

Adreçat a estudiants o llicenciats en Logopèdia, Psicologia, Pedagogia i Magisteri. Es proporciona material abundant i diploma d'assistència. Es presenten casos pràctics de cada un dels temes.

#### **Programa**

<i>Tema 1:</i>	Nocions de fonètica i fonologia
<i>Tema 2:</i>	Transtorns de la parla i trastorns del llenguatge
<i>Tema 3:</i>	Exploració de l'aparell bucofonador
<i>Tema 4:</i>	Dislàlies
<i>Tema 5:</i>	Afàsies. Disfàsies. Retard de llenguatge
<i>Tema 6:</i>	Disfèmies
<i>Tema 7:</i>	Disfonies
<i>Tema 8:</i>	Dislèxies i disgrafies
<i>Tema 9:</i>	Disglòssies
<i>Tema 10:</i>	Deglució atípica
<i>Tema 11:</i>	Optometria aplicada a la dislèxia i a la disgrafia

<b>Durada:</b>	53 hores	<b>Inici:</b>	octubre de 1996
<b>Matrícula:</b>	data màxima: 26 de juliol de 1996		
<b>Ponents:</b>	<b>Teresa Rovira</b> (psicòloga i logopeda) i <b>Cristina Majoral</b> (optometrista)		

*Es poden escollir  
els temes  
per separat  
si no interessa fer  
tot el curs.*

**CENODYN, S.L.**  
CENTRE DE PSICOLOGIA I LOGOPÈDIA

Joan Güell, 94, entl. 4a • Tel. (93) 490 60 • 3208028 Barcelona

# XVIII Premis BALDIRI REIXAC

D'estímul i reconeixement de l'escola catalana



## VEREDICTE 1995-96

### PREMIS A ESCOLES

12 premis de 500.000 ptes. cadascun

#### **CEIP MIQUEL GRANELL d'Amposta** (Montsià)

En reconeixença a una llarga trajectòria en la consolidació lingüística i cultural d'una escola que, amb un equip dinàmic i engrescat i un entorn favorable, ha optat per potenciar la iniciativa, la creativitat i la realització de projectes de molt interès.

#### **CEIP GALCERAN DE PINOS de Bagà** (Berguedà)

Pel seu procés decidit de catalanització. I també per la manera com el centre ha assumit que és important desenvolupar la capacitat d'estimular la reflexió col·lectiva i anar concretant les propostes marc en propostes didàctiques que siguin rigoroses, generin il·lusió i ajudin a actuar d'una manera coherent.

#### **ESCOLA SANT GREGORI de Barceloneta** (Barcelonès)

Amb reconeixement d'una llarga tradició en l'ensenyament en català i de qualitat, i que des de la seva fundació l'any 1954, en un context històric gens favorable, va iniciar un procés de normalització lingüística i cultural, des del parvulari fins al batxillerat, ja acomplert el curs 1974-75. L'escola, que manté el mateix esperit d'aleshores, duu a terme activitats variadíssimes: de recerca, musicals, sortides, excursions, i tota mena d'actes culturals de caràcter marcadament humanístic; al costat d'un programa lingüístic que integra el coneixement del francès i l'anglès, a part del català i del castellà, ja des de ben menuts.

#### **C.P. PRAT DE LA RIBA d'Esplugues de Llobregat** (Baix Llobregat)

Per la tasca de normalització lingüística i cultural, amb alumnes majoritàriament de parla familiar castellana, duta a terme per un equip de mestres que, amb interès i eficàcia, han sabut portar endavant un projecte pedagògic d'arrelament al país.

#### **CEIP GERMANES BERTOMEU de Mataró** (Maresme)

Per l'exemplaritat de la tasca de transformació de l'escola duta a terme per un equip docent que, de forma continuada durant més de vint-i-cinc anys, ha sabut integrar la diversitat pluricultural en un projecte educatiu decisivament vinculat a la realitat catalana.

#### **LLAR D'INFANTS GUIRIGALL de Mollet del Vallès** (Vallès Oriental)

Per ser una llar d'infants on tots els nens i nenes troben un ambient relaxat i agradable que els estimula a conèixer la llengua pròpia del país i a expressar en aquesta llengua tot el seu món de sensacions i vivències.

#### **CEIP CAROLINA SALA de Pego** (Marina Alta)

Pel seu esforç per consolidar l'ús de l'idioma i per eliminar els efectes de la diglòssia en una contrada valencianoparlant, tot i les actuals dificultats del context. Així com per l'extensió d'aquesta acció als pares i mares de l'alumnat.

#### **INSTITUT D'ENSENYAMENT SECUNDARI**

**de Ponts** (La Noguera)  
Perquè, creat fa pocs anys com a resultat de la fusió de dos centres, un de batxillerat i un de formació professional, el professorat s'ha engrescat en un projecte educatiu amb professionalitat i esforç. I perquè ha sabut enfocar un ensenyament personalitzat, amb una bona oferta de crèdits. Un centre on s'hi respira un ambient d'entesa

entre alumnes i professors i on l'ús de la llengua i la cultura catalanes és viscut amb normalitat.

#### **C.P. LA FARGA de Salt** (Gironès)

Per la tasca desenvolupada al llarg dels darrers anys en la dinamització de la cultura i la llengua catalanes en tot el veïnat. I per fer-ho partint d'una situació que compta amb una elevada presència d'alumnat procedent de la immigració d'altres i variades cultures. Realitzant la seva tasca amb esperit de servei i bon encert.

#### **ESCOLA VEDRUNA de Tona** (Osona)

Perquè viu la llengua i la cultura catalanes amb tota naturalitat: a l'aula i al pati, en la relació amb els mestres i amb els alumnes. Dirigida per un equip de mestres que ha sabut tirar endavant amb il·lusió un projecte pedagògic cohesionat, amb el desenvolupament d'activitats dinamitzadores que van des de l'edició de revistes, celebració de recitals, visites d'escriptors, fins a l'endegament d'una emissora de ràdio, portada per alumnes i exalumnes, que emet des de l'escola a tot el poble...

**C.P. LA MOLETA  
de La Vall d'Uixó** (La Plana Baixa)  
Per oferir als seus convilatans una escola arrelada i de qualitat. I per contribuir decisivament a l'extensió de l'ús de la llengua del país en l'ensenyament i a la dinamització del moviment d'escoles valencianes.

#### **C.P. D'INTEGRACIÓ ELADI HOMS**

**de Valls** (Alt Camp)  
Per ser una escola que integra alumnes amb necessitats educatives especials fomentant la convivència en la diversitat. I per fer-ho fa amb gran qualitat pedagògica, amb humanitat i afecte, i amb fidelitat a la llengua catalana.

## PREMIS ALS ALUMNES

52 lots de llibres per valor de 100.00 ptes. cadascun

### PARVULARI I CICLE INICIAL

**C.P. La Monjoia** Sant Bartomeu del Grau

Parvularis 3, 4 i 5

**C.P. Circell** Moja-Olèrdola

Parvulari 5

**CEIP Nostra Llar** Sabadell

Parvulari 5

**Escola Cooperativa El Puig**

Esparreguera

Parvulari 5 i 1r i 2n de Primària

**C.P. Lloriana** Sant Vicenç de Torelló

Parvulari 5

**Escola l'Horitzó** Barcelona

1r de Primària

**C.P. Verge del sol del pont**

Roda de Ter

2n de Primària

**Col·legi Nostra Senyora del Carme**

Ripoll

2n de Primària

### CICLE MITJÀ

**Escola l'Espill** Manresa

3r de Primària

**C.P. Montjuïc** Girona

3r de Primària

**C.P. Platero y yo** Aldaia

(L'Horta Sud)

4t de Primària

### CICLE SUPERIOR I PRIMER CICLE

**D'ESO (5è i 6è EP / 7è i 8è EGB)**

**CEIP Monsenyor Gibert**

Sant Fruitós de Bages

5è de Primària

**C.P. Montsant** Reus

5è de Primària

**C.P. El Dofí** Premià de Mar

5è de Primària

**CEIP Mare de Déu de Montserrat**

Súria

5è i 6è de Primària

**Escola Puigcerver** Reus

6è de Primària

**Escola Bellaterra** Bellaterra

6è de Primària

**CEIP Lilet a Güell** La Pobla de Lillet

6è de Primària i 7è d'EGB

**CEIP Montserrat** Esparreguera

7è d'EGB

**CEIP Sant Josep de Calassanç**

Súria

5è i 6è de Primària i 7è i 8è d'EGB

**Col·legi El Carme - Vedruna**

Manlleu

7è i 8è d'EGB

**Col·legi Mare de Déu del Carme**

L'Espluga de Francolí

7è i 8è d'EGB

**C.P. Taquígraf Martí** Xàtiva

(La Costera)

7è i 8è d'EGB

**Escola l'Horitzó** Barcelona

8è d'EGB

**Col·legi Nostra Senyora del Carme**

Balaguer

Oriol Carrera i Toro, de 8è d'EGB

**Col·legi Episcopal Mare de Déu de l'Acadèmia** Lleida

8è d'EGB

**Col·legi Jardí** Granollers

8è d'EGB

**C.P. Sant Vicent Ferrer** Teulada

(Marina Alta)

8è d'EGB

**C.P. Pau Vila** Esparreguera

Alumnes del cicle superior de

Primària

**CIP Campclar** Tarragona

5è de Primària

### CICLES DIVERSOS

**C.P. Les Moreres** Les Pobles

Des de Parvulari 3 fins a 8è d'EGB

**Z.E.R. El Francolí** Vallmoll

Des de parvulari fins a 7è d'EGB

**C.P. Castell d'Odèn** Odèn

Alumnes de tots els cicles

**CEIP Salvador Espriu** Sant Feliu de

Llobregat

Alumnes de tots els cicles

**Z.E.R. Poblet**

Escoles de Vimbadó, Vilaverd i

Blancafors

Alumnes de tots els cicles

**E.P. Camí del Cros** Mataró

Alumnes de tots els cicles

**Escola Pública Sentfores**

Sentfores (Vic)

Des d'Educació Infantil fins a 8è

d'EGB

**C.P. Miguel Hernández** Riola

(Ribera Baixa)

Educació Infantil i Primària

**Escola Castell de Santa Àgueda**

Ferrerries (Menorca)

Alumnes de tots els cicles

### EDUCACIÓ ESPECIAL

**Escola Àngel de la Guarda**

Mollet del Vallès

Alumnes dels diversos nivells

### SEGON CICLE D'ESO, BUP,

COU I FP

**I.B. Santiago Sobrequés** Girona

1r de BUP

**Escola Dauradell** Badalona

2n de BUP

**Col·legi Nostra Senyora del Carme**

Balaguer

Lídia Montserrat Masana, de 2n de

BUP

**I.B. Alexandre Deulofeu** Figueres

3r de BUP

**I.B. El Cairat** Esparreguera

3r de BUP i COU

**IES Joan Ramis i Ramis** Maó

3r de BUP i COU

**I.B. Manuel Sales i Ferré** Ulldecona

17 treballs d'alumnes de COU

**Aula escola europea** Barcelona

Alumnes de COU

**I.B. Els Tres Turons** Arenys de Mar

COU i 2n de Batxillerat

**Col·legi Episcopal Mare de Déu de**

**l'Acadèmia** Lleida

2n de FP-I

**IFP Escola del Treball** Lleida

1r Mòdul III d'anàlisi i control i 3r de

FP-II

**Institut Vidal i Barraquer** Tarragona

Sandra Plana Just, de 5è de Comerç

## PREMI A MESTRES I PROFESSORS

Ha estat atorgat "ex-aequo" als treballs següents:

### THEORIA

**Elements de Filosofia per al Batxillerat de Postsecundària d'Oriol Colomer i Carles, de Calella**

Un treball, ben fet i ben escrit, que proposa una introducció a la filosofia sense haver de recórrer

exclusivament a l'estudi cronològic.

Un treball estructurat en forma de models on s'hi despleguen els coneixements bàsics de la filosofia, alhora que ofereix un bon nombre de recursos bibliogràfics, pensats des d'una perspectiva autènticament catalana.

### SER JOVE I VIURE AL PAÍS VALENCIÀ

**de Josep V. Bataller, Conxa Rovira, Emili Gascó i Mercè Garrigues, de Carcaixent**

Un projecte de caràcter interdisciplinari, ben innovador, que pretén aprofundir en la recerca de la identitat dels joves valencians.

Plantejat mitjançant un procés de modificació conceptual amb descoberta, recollida i interpretació de dades, amb contrast d'hipòtesis i redacció de conclusions. Plantejat sense dogmatismes mitjançant la reflexió, el debat i el treball de grup. Amb un propòsit: l'educació d'un seguit d'actituds i valors per tal que els joves s'impliquin personalment i col·lectiva en el futur del País Valencià. Un propòsit, aquest, atrevit i valent en un context prou conflictiu.

### JURAT

**Carme Alcoverro i Pedrola**

**Rosa Boixaderas i Sàez**

**Margarida Cambra i Giné**

**Roser Galceran i Folch**

**Josep González-Agàpito**

**Joan Mallart i Navarra**

**Margarida Muset i Adel**

**Juli Palou i Sangrà**

**M. Rosa Vilaseca i Reguant**

### ACTES DE LLIURAMENT:

**Diumenge, 9 de juny, Premis als Alumnes**, al Casal de l'Espluga de Francolí

**Dijous, 13 de juny, Premis a Escoles i a Mestres i Professors**, al Palau de la Generalitat, de Barcelona

Dotació total: 12.000.000



*L'article fa un balanç dels objectius que es va plantejar el Primer Congrés de la Renovació Pedagògica i del grau d'assoliment aconseguit, descriu les línies d'acció més importants que s'han anat elaborant i destaca les propostes referents a l'organització de la renovació pedagògica.*

## Balanç i propostes de futur d'un congrés singular

*Joan Domènech Francesch*

El dia 10 de febrer d'enguany, es clausurava el Primer Congrés de la Renovació Pedagògica amb les seves Jornades finals. Durant quasi tres anys, el Primer Congrés ha estat un punt de referència de centenars d'activitats organitzades per les entitats més representatives de la Comunitat Educativa: comissions i àmbits de treball, jornades territorials i jornades temàtiques, presentacions, debats, conferències, actes adherits, articles d'opinió a la premsa... Però, quines han estat les conclusions i els resultats més rellevants de tota aquesta feina realitzada?

Per respondre a aquesta pregunta, en primer lloc farem un balanç dels objectius que ens plantejàvem i del grau d'assoliment o les dificultats que hem tingut. En segon lloc, descriurem les propostes i línies d'acció més importants que s'han anat elaborant en el desenvolupament del congrés. Per acabar, destacarem aquelles pro-

*Els resultats del congrés els haurem de valorar en els anys vinents per la capacitat que haurà tingut de generar noves accions.*

75

postes referents a l'organització de la renovació pedagògica i que comporten una línia de continuïtat per als propers anys.

Subratllem, primerament, el seu caràcter obert. En aquest sentit, i les conclusions voldríem que en fossin un exemple, no es tractava tant de dir «com han de ser les coses», com de dibuixar camins, arribar a acords, explicitar els conflictes... Els resultats del congrés els haurem de valorar en els anys vinents per la capacitat que haurà tingut de generar noves accions.

### **Objectius i model del Primer Congrés**

1. Aconseguir la participació del conjunt d'entitats de la comunitat educativa. Promoure àmbits de reflexió comuna entre els diversos nivells i sectors educatius.

Aquesta participació ha estat molt positiva. Per primera vegada hem tingut l'oportunitat de crear un espai comú al conjunt de sectors, nivells educatius, educació reglada i no reglada. La cinquantena d'entitats del comitè organitzador, més una cinquantena més que han participat a nivell territorial demostren l'èxit de la proposta. Tanmateix, no totes les entitats han participat tant com hauríem volgut i algunes només ho han fet formalment. Hem constatat la dificultat de promoure àmbits i activitats comuns ja que la majoria de les entitats estan acostumades a organitzar només les pròpies. Aquesta participació ha estat molt reeixida sobretot en els àmbits de treball (que han agrupat a persones de

procedència molt diversa), en les Jornades Territorials i Temàtiques (en les quals han participat entitats locals i comarcals) i en la comissió tècnica.

2. Recollir les reflexions i experiències del conjunt de realitats educatives del país. Organitzar descentralitzadament el congrés.

L'organització del congrés partia de la iniciativa que, en cada territori, tenien les organitzacions i entitats locals i comarcals. La qual cosa ha produït una resposta molt arrelada, però en alguns casos desigual. En les comarques i localitats en què s'ha produït un treball conjunt entre aquestes entitats ha estat possible, moltes vegades per primer cop, l'organització de debats o jornades de treball conjuntes.

3. Valorar i donar a conèixer les experiències i propostes de renovació pedagògica i afavorir-ne de noves. Crear un banc d'experiències educatives.

S'han recollit quatre-centes experiències educatives d'una gran diversitat i riquesa. El valor més important d'aquestes experiències ha estat la voluntat demostrada de vincular-se a un projecte col·lectiu, qüestió que corresponia a un dels objectius de la proposta. El congrés pretenia fer una feina bàsica i primera de difusió, la qual cosa s'ha aconseguit, sent molt positiu el nivell aconseguit de comunicació horitzontal entre les experiències i els centres. No s'ha avançat suficientment en l'impuls de noves experiències. Finalment, les experiències tampoc no han estat un punt de



76 La mestra i el mestre

referència excessivament significatiu per a les reflexions i els treballs dels àmbits i jornades.

4. Articular un debat que tingués en compte l'experiència i les aportacions de cada un dels participants, posés sobre la taula els punts de conflicte i elaborés unes línies de futur.

El debat que s'ha produït ha tingut en compte les percepcions i els punts de vista del conjunt de participants. S'ha avançat també en la definició de línies d'actuació que puguin orientar el treball dels propers anys. Un dels dèficits més reconeguts ha estat el grau d'innovació del conjunt de conclusions i propostes, que no ha assolit els nivells que potser alguns sectors esperaven. Les propostes i documents han estat una mica dispersos a causa, entre altres motius, de la manca d'un document base de referència.

5. Promoure un debat social sobre temes educatius. Acostar la reflexió del món de l'educació no formal al de l'educació formal. Fer presents els debats del congrés, en els àmbits no educatius.

Potser aquest ha estat l'objectiu menys aconseguit. No hem aconseguit que els debats impliquin altres sectors a més del professorat. Uns pocs pares, algun alumne, algunes persones de l'administració, pocs representants de l'educació no formal... han estat uns convidats de luxe en un congrés que s'ha basat en el treball d'una avantguarda de professionals de l'ensenyament que continuen responent a qualsevol pro-

posta de renovació pedagògica. El ressó en els mitjans de comunicació ha estat molt petit (tot i els més de dos-cents articles apareguts a la premsa en aquests anys) i han estat contadíssimes les referències del congrés aparegudes en altres àmbits.

### Propostes i línies de treball

El procés realitzat ens ha portat a un congrés en el qual les conclusions són d'una gran riquesa. Amb l'objectiu de no elaborar un document tancat o excessivament prescriptiu, el treball d'aquests tres anys s'ha referit a la quasi totalitat d'aspectes del sistema educatiu. I diem la quasi totalitat, ja que alguns temes pràcticament no han estat presents en els debats (l'educació no reglada, tot el que fa referència a l'ensenyament postobligatori, la formació professional i l'ensenyament universitari...).

Amb el risc de resumir excessivament el conjunt de materials publicats (les quinze revistes «Renovació Pedagògica») fem a continuació una relació d'aquelles propostes que poden ser més rellevants del conjunt.

1. El sistema educatiu, en el seu conjunt, ha de fer possible una veritable igualtat d'oportunitats educatives per a tot l'alumnat, sigui quin sigui el seu origen o procedència. Ha de potenciar i desenvolupar les diverses situacions culturals i educatives existents, per tal d'oferir una educació bàsica, obligatòria i de qualitat per a tot l'alumnat.

*El procés realitzat ens ha portat a un congrés en el qual  
les conclusions són d'una gran riquesa.*

2. Es constata el paper del centre educatiu com a lloc en el qual es gesta de forma natural la renovació pedagògica. Es defineixen uns centres arrelats a l'entorn amb capacitat d'incidir-hi i d'interrelacionar-s'hi, amb projectes educatius consensuats i assumits per cada comunitat educativa.

3. L'autonomia educativa, en totes les seves dimensions, es considera bàsica per tal d'avançar en la qualitat de l'ensenyament. Una autonomia que ha d'assegurar les condicions bàsiques de qualitat en tots els centres i que, a partir d'aquí, aprofundeix en l'especificitat de cada projecte educatiu, donant resposta a a les necessitats de l'alumnat.

4. Els centres educatius públics són el motor de la qualitat i de la innovació en el conjunt del sistema educatiu. És imprescindible una actuació específica de l'administració respecte a aquests centres. El conjunt de centres —públics i privats concertats— han d'oferir unes mateixes condicions de qualitat.

5. L'administració educativa ha d'estar al servei de la comunitat educativa. Ha de descentralitzar les seves competències, afavorint l'autonomia reals dels centres educatius i l'acostament dels llocs de planificació, gestió i decisió als afectats.

6. L'educació s'ha de lligar estretament als territoris. En els municipis hi ha un entramat d'associacions, entitats, grups que, conjuntament amb els ajuntaments i els centres educatius, poden potenciar

plans educatius que tinguin en compte les necessitats educatives i socials de l'entorn immediat.

7. Els valors estan presents en totes les dimensions del fet educatiu. De manera implícita i explícita. Des del currículum i la formació i actuació del professorat, fins als serveis propis de l'administració.

8. La participació és un dels factors fonamentals que permet una corresponsabilitat de tots els sectors en el fet educatiu. La participació ha de ser present en tot el sistema educatiu. Tanmateix, s'assenyala que cal aprofundir en dos aspectes fonamentals: en la planificació educativa i en el procés d'aprenentatge de l'alumnat. Dos aspectes allunyats però que haurien de simbolitzar el grau de democràcia assolit.

9. S'insisteix en l'avaluació global i de tots els aspectes de l'educació com un dels elements clau del seu dinamisme. Sense una avaluació sistemàtica, col·legiada i formativa és impossible que es puguin establir mesures per millorar la qualitat.

10. El professorat és definit des de les noves funcions que la societat li demana per tal de respondre de manera competent a les noves necessitats i demandes. Es defineix el professor com un professional que treballa cooperativament, reflexiona sobre la pròpia pràctica, amb una sòlida formació humana, científica, pedagògica i ètica.

11. Els diversos nivells educatius i

modalitats formatives poden establir projectes conjunts i compartits. Des del concepte d'educació permanent, es fa necessària la configuració d'itineraris educatius progressius, graduals i coherents. La importància, cada vegada més gran, de l'educació no formal en el procés educatiu de l'alumnat fa imprescindible l'establiment de ponts estables entre aquesta i l'ensenyament reglat.

12. La renovació pedagògica ha de ser una actitud i un procés constant de recerca de noves idees i propostes que comportin una millora educativa. La renovació pedagògica és un element que ha de ser present en el conjunt de l'educació, en tots els seus nivells i en l'actuació de tots els seus sectors.

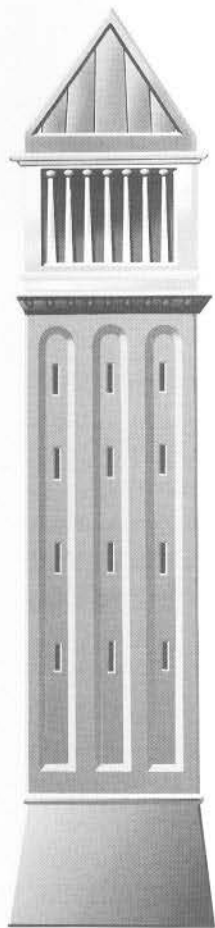
### **Continuïtat i futur del Primer Congrés**

Moltes de les anàlisis realitzades han estat recurrents en els aspectes que fan referència a la relació entre societat i escola. S'ha assenyalat a bastament aquesta relació, que no està mancada de conflictes, ni tampoc de punts de contacte. El Primer Congrés ha assenyalat la necessitat d'arribar a un nou «contracte social» i educatiu que clarifiqui el paper, les responsabilitats i funcions de cadascun dels agents educatius.

Aquesta idea ha tingut una concreció que pot assegurar la continuïtat del treball engegat; es tracta de la proposta de construcció d'una Xarxa de la Renovació

Pedagògica a Catalunya. Aquesta xarxa es basa en la hipòtesi que la renovació pedagògica creixerà si el conjunt d'elements que en formen part s'articulen per tal de compartir, intercanviar i col·laborar amb l'objectiu de millorar dia a dia l'educació. Una part importantíssima d'aquesta xarxa la pot constituir la proposta de coordinació de centres educatius per a la renovació pedagògica.

Més que esperar un segon congrés que torni a remoure la comunitat educativa catalana, cal establir des de la responsabilitat de cada entitat i sector les mesures que permetin enfortir els lligams entre tots nosaltres i que generin accions educatives que facin realitat les línies d'actuació definides durant aquests tres anys.



# Liber 96

Barcelona,  
25 - 29 de setembre de 1996  
Palau núm. 4  
Fira de Barcelona

**Liber 96**

**Silar 96**



## UN MÓN UNIT PELS LLIBRES

Nord i Sud. Est i Oest. Els professionals del món editorial arriben de tots els llocs a Liber 96. Un saló internacional on es parlen tots els idiomes, s'intercanvien idees, es realitzen projectes junts i es firmen acords de futur.

Un saló on coneixereu les últimes novetats aparegudes en el món dels llibres. A més, aquest any Liber està dedicat especialment al Silar, Saló internacional del llibre llatinoamericà.

**Veniu a Liber 96. El Saló internacional on tothom s'entén.**

EL PROMOU:  
FEDERACIÓN DE GREMIOS  
DE EDITORES DE ESPAÑA.

CORRESPONDÈNCIA:  
Federación de Gremios de Editores de España.  
Juan Ramón Jiménez, 45-9º izqda. 28036 Madrid.  
Tel.(91) 350 91 05 - 350 91 03. Telefax. (91) 345 43 51

L'ORGANITZA:

EL PATROCINEN:  
Ministerio de Cultura.  
Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas.  
Generalitat de Catalunya.  
Departament de Cultura  
Instituto Español de Comercio Exterior (ICEX)  
Ajuntament de Barcelona  
Centro Español de Derechos Reprográficos (CEDRO)  
Gremi d'Editors de Catalunya

  
**Fira de Barcelona**

  
**Liber 96**  
SILAR 96

*L'autor comenta dues pel·lícules que tenen com a protagonista la figura del mestre, en compara alguns aspectes amb trets de les escoles actuals del nostre país i en destaca alguns detalls negatius que reforcen una imatge del mestre que convindria replantejar.*

## Veure'ns al cine

*Jaume Cela*

No fa gaire hem pogut veure dues pel·lícules que tenen com a eix vertebrador la figura del mestre i les relacions que estableixen amb els seus i les seves alumnes.

La primera és *Mentes peligrosas*, dirigida per John N. Smith i interpretada per Michelle Pfeiffer, en el paper de la professora protagonista, i George Dzundza, que es converteix en un professor afable i simpaticot que admet que la seva feina té un component de bogeria i que, a més a més, fuma, detall que fa augmentar aquella creença que l'ofici de mestre està integrat per persones que estan acostumades a anar contracorrent. No oblidem que totes dues pel·lícules són nord-americanes i als Estats Units l'acte d'encendre un cigarret és considerat un atac a les normes socials més elementals. Pobre Humphrey Bogart, si aixequés el cap.

La segona és *Professor Holland*, de Stephen Herek i interpretada per Richard

*Totes dues pel·lícules tenen algunes similituds que voldria exposar i comparar-les amb alguns trets de les escoles actuals del nostre país.*

81

Dreyfuss, que fa el paper d'un professor de música que intenta arribar a ser compositor i que, mentrestant, es dedica a l'ensenyament.

Totes dues pel·lícules tenen algunes similituds que voldria exposar i comparar-les amb alguns trets de les escoles actuals del nostre país.

La protagonista de la primera pel·lícula està tramitant el seu divorci i decideix posar-se a treballar. A través d'un amic, professor també, aconsegueix una entrevista amb la sotsdirectora del centre de secundària on treballa l'amic i, després d'un brevíssim intercanvi de paraules, obté la plaça. La sotsdirectora informa la candidata de les característiques del grup que tutoritzarà i per no espantar-la fa servir uns quants eufemismes que indiquen que la feina que l'espera no és gens fàcil. El grup està format per uns quants nois i noies amb molt poc interès per l'estudi —i el poc interès neix de la necessitat de graduar-se—, provinents de famílies desestructurades, la majoria negres i d'altres minories, que viuen en barris molt degradats. L'institut ha decidit agrupar tota aquesta colla en una mateixa classe —potser per allò de les pomes podrides— i el grup no fa altra cosa que presumir davant la Pfeiffer d'haver fet fugir les anteriors mestres abans d'acabar la primera setmana.

Superat el primer ensurt, la Pfeiffer decideix acceptar el repte i mirar de tirar endavant aquella colla tan conflictiva. El primer recurs que utilitza és els coneixements que té de karate, saviesa que li prové



de la seva etapa de *marine*. Del karate passarà a la gramàtica i de la gramàtica a la poesia fent servir recursos que afecten l'estómac dels seus i de les seves alumnes i que són molt discutibles, però, en el seu cas, eficaços. No cal dir que al final de la pel·lícula, i seguint una tradició que ve de lluny i que té il·lustres i polèmics precedents, la protagonista es farà seu el grup, el qual impedirà que la professora abandoni l'institut al final del curs escolar.

El professor Holland també treballa en una escola de secundària, però no té un grup conflictiu. Ell els dona classes de música i els problemes amb què ensopega no tenen un abast social tan destacat com a la pel·lícula anterior. Holland tria la feina de mestre per trobar moments per poder compondre música. A poc a poc, anirà descobrint els valors de la nova professió i la idea de compondre quedarà en un segon pla. Quan no li falta gaire temps per jubilar-se, la junta de govern de l'escola decideix retallar despeses i suprimir les classes de música del currículum del centre, i Holland ha d'abandonar la docència. Però els seus antics i les seves antigues alumnes decideixen retre-li un homenatge sorpresa i

## 82 La mestra i el mestre

manifestar-li tot el que ha significat per a les seves vides.

Totes dues pel·lícules ens mostren uns professionals sense una vocació inicial clara, però que no llencen la tovallola davant les dificultats que troben en el desenvolupament de la seva feina. Tots dos confien en els nois i en les noies i se senten responsables tant dels seus progressos acadèmics com dels humans. Tots dos saben que perquè una persona avanci cal que tingui un bon nivell d'autoestima. La colla que han de tutoritzar tenen una imatge molt negativa de si mateixos i tots dos mestres parteixen del convenciment que el primer que han de fer és canviar aquest punt inicial.

En una entrevista a Michelle Pfeiffer li van preguntar d'on li provenia la vocació d'actriu. Ella respongué que tot ho devia a una professora de secundària que va dir-li: «Crec que tens talent». L'actriu confessa que la seva antiga professora va declarar que no recordava aquest comentari. Per a la mestra, aquelles paraules no van significar res, però per a l'adolescent Pfeiffer van marcar-la profundament.

Per a bé o per a mal, la influència dels mestres és molt important. Hi ha molts casos de personatges públics que han testimoniat la importància que va tenir el fet que els seus o les seves mestres confiessin en les possibilitats que tenien i que no els consideressin uns fracassats. Els mestres i les mestres ens hem d'imposar el costum de parlar dels nostres i de les nostres alumnes d'una manera positiva, no sigui cas que un comentari despectiu actui com un cop de

maça, com un revulsiu que impedeixi el progrés posterior, perquè col·labori a conformar una autoimatge negativa que no es pugui superar.

Una altra qualitat dels dos mestres és que es preocupen per conèixer cada un dels seus alumnes. Hi ha una voluntat explícita d'aproximar-se a la realitat extraescolar que viuen els nois i les noies. Intenten trobar les claus que expliquin els seus comportaments i la seva escassa motivació. I aquesta presència de la figura del mestre no és omnipotent. Ells també tenen les seves contradiccions i pateixen les tensions que neixen d'uns resultats que no es corresponen sempre als esforços que hi han dedicat. Aquesta presència dels mestres es tradueix en un saber estar en el lloc precís i en el moment que l'alumne els necessita.

Si aquests dos elements poden col·locar-se en el plat positiu de la balança, hi ha també alguns detalls que reforcen una imatge que convindria replantejar.

En aquesta mena de pel·lícules acostumen a aparèixer mestres que intenten transformar la societat partint del canvi dels alumnes i de les alumnes dels quals són responsables. L'afirmació: «canvia la persona i canviaràs la societat» exemplifica el que vull dir. Hi ha un component d'idealisme molt més elevat que en qualsevol altra professió. Aquest fenomen també afecta les professions lligades a la salut o a l'assistència social. Això explica que en aquests melodrames que tenen com a escenari el món de l'escola, els profes-



sionals que hi apareixen pertanyin al camp de les anomenades humanitats. Sembla com si el món dels guionistes no es pogués plantejar un professor de ciències que també participés d'aquesta actitud i que es preocupés pel desenvolupament global dels seus i de les seves alumnes. El Keating del *Club dels poetes morts* és professor de literatura, sobretot de poesia; Holland dóna classes de música i els nois i noies de *Mentes perilloses* troben el camí a partir dels comentaris dels poemes de Dylan Thomas i de Bob Dylan. Els exemples que ens dóna el cine ens presenten un professional carregat de bones intencions, una mena d'home o de dona capaç de superar qualsevol dificultat sense comptar mai amb l'ajuda de la resta de l'equip de mestres. Ben al contrari, la institució escolar sempre apareix com una mena de nosa que dificulta l'acció individual de l'heroi o de l'heroïna que s'atreveix a entrar dins l'aula. Els que exerceixen funcions directives són, gairebé sempre, uns incompetents que no tenen cap idea de pedagogia ni de relacions humanes. El mestre o la mestra no només ha de lluitar contra una classe que es presenta, en els seus inicis, com un grup hostil, sinó que ha de vèncer tots els impediments que li posa la institució.

En aquestes pel·lícules no es convoca una reunió per parlar de res, ni apareix en cap moment la importància que té per a la qualitat del servei educatiu, un equip de mestres compromès en un projecte consensuat que respongui a les necessitats dels seus i de les seves alumnes. Quan arriben a l'escola no són rebuts per l'equip de mestres que els ofereix la seva col·la-

boració i el seu suport. No reben cap informació sobre els objectius que pretenen assolir en aquell centre. El currículum és una llosa, una proposta tancada que no es pot variar. La importància d'una bona acollida inicial no té cap paper en aquesta mena de pel·lícules. Si aquesta manca de sensibilitat també es dóna en el cas de la recepció dels nois i de les noies, no m'estranya gens que tinguin els problemes que pateixen.

I un altre element negatiu que crida l'atenció i que té una gran importància en el debat que afecta la qualitat de l'escola és la consideració del temps escolar. Quan sona el timbre que anuncia el final de les classes, el mestre interromp l'explicació i tothom se'n va. La dimensió educativa i polivalent del temps no té cap validesa. Una hora té seixanta minuts i tots els que ens dediquem a l'ensenyament sabem que en algunes ocasions una hora pot durar seixanta-cinc o cinquanta-cinc minuts.

Tots i totes les mestres hauríem d'anar a veure aquestes pel·lícules per aprendre dels encerts de les seves propostes. I, sobretot, també per aprendre dels seus errors.

Veure'ns a la pantalla sempre ajuda, tot i el color rosa que imposa el món feliç del cinema. En el fons la gran majoria de pel·lícules amb presència de mestres pertanyen al món dels somnis. La realitat, en aquest cas, és molt més interessant.



D I C C I O N A R I S

A L B E R T Í

DICCIONARI DE LA LLENGUA  
CATALANA. GRAN. IL·LUSTRAT

880 pàgines. (17 x 24). 43.028 entrades. 3.200 ptes.



*Diccionari de la llengua catalana*

33<sup>a</sup> edició. 1.880 ptes.

*Castellà - Català i Català - Castellà Gros*

20<sup>a</sup> edició. 5.540 ptes.

*Castellà - Català i Català - Castellà Mitjà*

12<sup>a</sup> edició. 2.260 ptes.

*Castellà - Català i Català - Castellà Petit*

11<sup>a</sup> edició. 1.610 ptes.

ALBERTÍ, EDITOR. Trafalgar, 76 - 08010 Barcelona



## Novetats bibliogràfiques

### Biblioteca Rosa Sensat

ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M.; SANTOS SANZ, M. *Dirección de centros docentes: gestión por proyectos*. Madrid: Escuela Española, 1996 (Educación al día)

Extracte de l'índex:

La gestión por proyectos, moda o necesidad; Los contenidos de un proyecto de dirección; estrategias para la elaboración desarrollo y evaluación del proyecto de dirección; Tecnología de diagnóstico y análisis de capacidades; Tecnología sobre la planificación, toma de decisiones, integración y márketing; Proyecto de dirección de un centro de primaria y de secundaria

BARRÉ, M. *Célestin Freinet un éducateur pour notre temps*. Mouans-Sartoux: PEFM, 1995 (Ressources pédagogiques). 2 v.

CORTINA, A. *El quehacer ético: guía para la educación moral*. Madrid: Santillana, 1996 (Aula XXI; 61)

DÍEZ DE ULZURRUN PAUSAS, A.; MASEGOSA LABAD, A. *La dinámica de grupos en l'acció tutorial: activitats per fer a l'aula*. Barcelona: Graó, 1996 (Biblioteca de Guix; 101)  
Extracte de l'índex:

La dinàmica de grups en l'acció tutorial; Importància i possibilitats de les dinàmiques de grup; Pla de treball; Desenvolupament de les activitats

*Ensenyar matemàtiques*. Barcelona: Graó, 1995 (El Llapis; 9)

Extracte de l'índex:

Ensenyar matemàtiques en el cicle 3-6, en l'etapa 6-12 i en l'etapa 12-16

ESCARDIBUL, C.; OTERO, M. *Programa d'igualtat d'oportunitats noies i nois a l'escola*. Barcelona: Institut Català de la Dona, 1995

*La Formació permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Coord.: Luis Miguel Villar Angulo. Vilassar de Mar: Oikos-Tau, 1996 (Pràctica en educació)

GARDNER, B.; VAN DER MEER, R. *Carpeta de matemàtiques: un recorrido tridimensional por las matemáticas*. Barcelona: Destino, 1995

*Guia didàctica dels cicles formatius*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1996 (Nou sistema educatiu)

Extracte de l'índex:

La nova ordenació de l'educació tècnico-professional; Els requeriments de qualificació-formació; el referent professional; El marc curricular; El desenvolupament curricular al centre; La programació dels crèdits; Estratègies metodològiques; L'avaluació; El crèdit de síntesi; El crèdit de formació en centres de treball

IBERO I CONSTANSÓ, A. *Les dones a la història contemporània: materials per a l'elaboració d'un crèdit variable*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament: Institut Català de la Dona, 1996

Extracte de l'índex:

Material per al professorat: continguts, objectius didàctics i Orientacions pedagògiques; Material per a l'alumnat: Les dones i la revolució francesa, la presència de les dones a la Revolució Industrial; Evolució del model social de la dona; Els moviments d'emancipació de la dona; Les dones en la història espanyola del segle XX; Dona i cultura

MAQUINAY POMÉS, A. *L'Educació audiovisual: educació secundària obligatòria i batxillerat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1996 (Nou sistema educatiu)

Extracte de l'índex:

La publicitat i la propaganda; El món de la televisió; El cinema; Imatges i estereotips en els mitjans de comunicació audiovisual; Selecció de continguts i objectius referits als temes proposats; Exemples per a treballar alguns aspectes dels temes proposats

*Materiales para una educación antirracista*. Madrid: Talasa, 1996 (Agora; 3)

Extracte de l'índex:

Educación antirracista y diversidad cultural en el estado español; La construcción de la identidad; Materiales de trabajo

NIETO, J. *Educación Secundaria Obligatoria:*

*pautas para la elaboración del proyecto curricular*. Madrid: CCS, 1996

Extracte de l'índex:

Currículo prescriptivo para la Educación Secundaria Obligatoria; Pautas para la concreción y adaptación del currículo; Proceso para elaborar el proyecto curricular de la ESO: contextualización de los objetivos, orientaciones metodológico-didácticas de carácter general, orientaciones para la evaluación

RENAU I MANEN, D.; ROIG I AMLIS, M.; LEAL I RUBIO, J. *La Familia i la infància*. Barcelona: La Diputació. Servei de Serveis Socials, 1996 (Serveis socials; 9)

Extracte de l'índex:

La família a la nostra cultura; Els canvis produïts; La infància i la família; La adolescència i la família; Les polítiques de benestar per a la infància i la família; Família i infància en situacions de necessitats específiques; Alguns elements per entendre els trastorns en les funcions de la família; Qüestions tècniques de la intervenció en famílies; Elements ètics i deontològics

VÁSQUEZ BRONFMAN, A.; MARTÍNEZ, I. *La socialización en la escuela: una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós, 1996 (Papeles de Pedagogía; 26)

Extracte de l'índex:

La experiencia de terreno como fundamento del marco teórico; Las interacciones entre maestro y alumno(s), las apariencias y las sorpresas; La cara oculta de la luna: las interacciones entre alumnos en la clase; Interacciones entre maestros: otro aspecto de la socialización invisible; Estudios etnográficos de la socialización en la escuela: una vía para explorar

# HISTÒRIA DE LA MÚSICA.

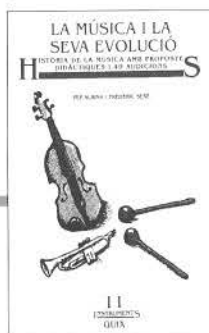
## Èpoques i formes

*Per al professorat...*

- LA MÚSICA I LA SEVA EVOLUCIÓ. Història de la música amb propostes didàctiques i 49 audicions

Pep Alsina / Frederic Sesé

PVP: 1.575 ptes



*Per a l'alumnat...*

- Euterpe, musa de la música. EVOLUCIÓ DE LA MÚSICA

Pep Alsina / Frederic Sesé

(Biblioteca de la Classe, 72)

PVP: 940 ptes



*Per a tota persona interessada en la música...*

- LA MÚSICA I LA SEVA EVOLUCIÓ. 49 audicions

Pep Alsina / Frederic Sesé

DOBLE DISC COMPACTE

PVP: 4.160 ptes

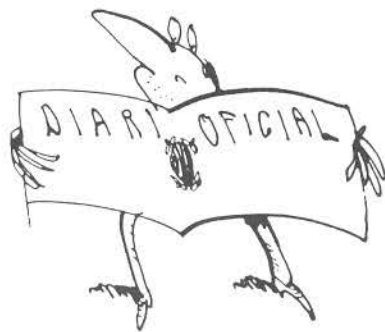


**GRÀ**

C/ Francesc Tàrraga, 32-34  
08027-Barcelona

Si voleu fer una comanda o rebre informació,  
truqueu al Tel. (93) 408 04 64

## Textos legals



### DOGC

#### 3-5-1996

Ordre de 25 d'abril de 1996, per la qual s'estableix el calendari escolar del curs 1996-97 per als centres docents universitaris.

#### 17-5-1996

Resolució de 7 de maig de 1996, per la qual es convoca concurs públic per a la concessió de llicències retribuïdes per dur a terme treballs de recerca i estudis directament relacionats amb els llocs de treball docents, per al curs 1996-97, destinades al professorat de nivells no universitaris.

#### 20-5-1996

Decret 160/1996, de 14 de maig, pel qual es regula el servei escolar de menjador als centres docents públics de titularitat del Departament d'Ensenyament.

Decret 161/1996, de 14 de maig, pel qual es regula el servei escolar de transport per tal de facilitar el desplaçament de l'alumnat en l'educació obligatòria.

#### 22-5-1996

Resolució de 10 de maig de

1996, per la qual s'implaten els ensenyaments d'educació secundària obligatòria en diversos centres docents públics.

Resolució 6 de maig de 1996, per la qual es convoca concurs de mèrits per proveir llocs de treball de mestre dels centres experimentals de règim especial (CERES).

Resolució de 7 de maig de 1996, per la qual es convoca concurs de mèrits per proveir llocs de treball de mestre dels centres annexos als centres de formació de professorat.

Resolució de 15 de maig de 1996, per la qual es convoca concurs de mèrits per proveir els llocs de treball docents vacants, de caràcter singular, en els centres de recursos pedagògics.

Resolució de 15 de maig de 1996, per la qual es convoca concurs de mèrits per proveir llocs de treball docents vacants, de caràcter singular, en els camps d'aprenentatge.

Resolució de 15 de maig de 1996, per la qual es convoca concurs de mèrits per proveir els llocs de treball docents vacants, de caràcter singular, en els centres de recursos educatius per a deficients auditius.

#### 24-5-1996

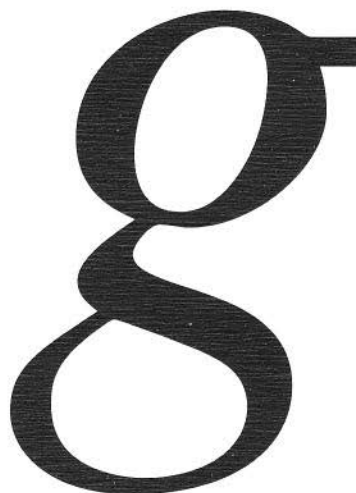
Resolució de 18 de gener de 1996, per la qual s'obre convocatòria pública per a la concessió de subvencions destinades al sosteniment de les llars d'infants i dels centres d'educació infantil de primer cicle de Catalunya de titularitat privada sense finalitat de lucre.

Resolució de 29 de març de 1996, per la qual s'obre convocatòria per a l'atorgament de subvencions als centres docents privats en el nivell de segon cicle d'educació infantil.

Resolució de 21 de maig de 1996, per la qual es declara aprovada la llista provisional d'aspirants admesos i exclosos a les proves convocades per a la provisió de places de funcionaris docents i per a l'adquisició de noves especialitats.

Resolució de 21 de maig de 1996, de convocatòria i regulació de l'elecció de director/a i de nomenament de la resta d'òrgans unipersonals de govern dels centres docents públics de nivell no universitari de Catalunya.

•••  
*Premi  
Rosa Sensat  
de  
Pedagogia  
1996*



•••  
**16a convocatòria**

•••  
*El Premi Rosa Sensat de Pedagogia es va intituir amb la voluntat d'incentivar el treball innovador de mestres o altres professionals de l'educació que, a partir d'una anàlisi de la seva pràctica, contribueixi a millorar la qualitat de l'educació i a fer avançar la renovació pedagògica.*

La data màxima per a l'entrega d'originals és l'**11 d'octubre de 1996**.

El veredictes es farà públic el mes de **desembre de 1996**.

La dotació serà d'**un milió de pessetes** en concepte de drets d'autor.

R O S  
S E N  
S A T

  
M.E.C.



Generalitat de Catalunya  
Departament d'Ensenyament

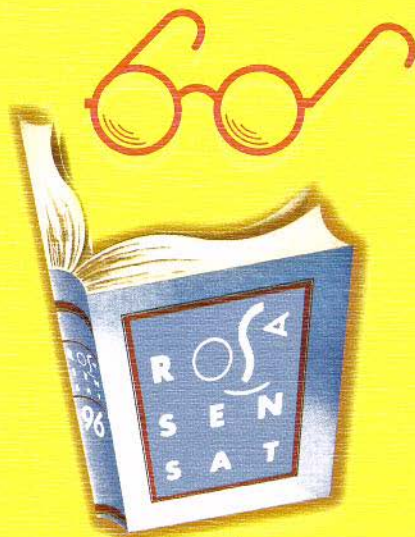
Edicions 62

  
CELESTE



# 31<sup>a</sup> ESCOLA D'ESTIU ROSA SENSAT

De l'1 al 12 de juliol de 1996



**31** anys al servei de l'educació permanent

Comparteix: ensenya i aprèn

**Tema General: Llegir i escriure al segle XXI**

- Cursos d'educació infantil, primària, secundària i monogràfics
- Debat: "El nou centre de secundària", entre d'altres
- Titelles. "El garrofer de les tres taronges". 20 anys de Marduix
- Reconeixement a Mercè Llimona, Jean Piaget i Celestin Freinet
- Mostres de materials • Intercanvis • Tallers
- Presentació del Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1995

**Associació de Mestres Rosa Sensat**

Còrsega, 271 • 08008 Barcelona • Tel.: (93) 237 07 01 • Fax: (93) 415 36 80 • RSBBS: (93) 415 67 79  
E-mail: rsensat@pangea.org