

TT

Publicació
de Rosa Sensat

Octubre 1998

PERSPECTIVA

ESCOLAR 228

Esport i educació física

Una experiència
d'integració
al parvulari

L'autoavaluació

Formes iguals:
mida diferent.
Tallers



Octubre 1998

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 2 2 8

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Còrsega, 271 • Tel. 237 07 01
Fax: 415 36 80 • 08008 Barcelona
E-mail: pescolar@mrp.pangea.org

Consell de Redacció:

Josep Callís, Antoni Domènech,
Gemma Heras, Joaquim Lázaro, Marta Mata,
Elena Noguera, Joan Pagès,
Antoni Poch, Dolors Sanahuja

Directora:

Carme Tomàs

Directora adjunta:

Mercè Comas

Secretària de Redacció:

Carme Suaz

Disseny gràfic i:

Vilaseca/Altarriba

Coberta:

Jordi Lascorz

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:

Preu soci: 6.100 ptes. Preu no soci: 6.780 ptes.
P.V.P. 750 ptes.

Editorial:

Curs 1998-99: cruïlla entre dues èpoques
de l'Associació de Mestres Rosa Sensat

1

Monogràfic:

Esport i educació física:

Els nous cicles formatius. Grau mitjà:
conducció d'activitats físicoesportives a
la natura. Grau superior: animació
d'activitats físiques i esportives.

Immaculada Obiol

2

Joc i esport: una visió educativa en el món
escolar i extraescolar. *Jordi Roger i Tomàs*

10

Un complex d'aprenentatge: les capacitats
condicionals. *Daniel Pérez i Teixidó*

17

Habilitats motrius bàsiques: una perspectiva
d'aplicació. *Josep Florenza i Brillas*

28

L'expressió corporal a l'educació física.

Elena Ilandrés Briones

36

Una experiència interdisciplinària:

beisbol-anglès. *J. A. Sánchez García*

43

i *A. M. Lorente Subirats*

Bibliografia complementària.

Biblioteca Rosa Sensat

48

Escola.

Integració:

Una experiència d'integració al parvulari.

El racó de les ganyotes. *Rosa Ballester*

i *Manuel* i *M. Pilar González i Moreno*

53

Avaluació:

L'autoavaluació, una eina per fomentar

l'autonomia dels alumnes. *Mercè Rosell*

65

Tallers:

Formes iguals: mida diferent. Proposta

de tallers. *M. Lluïsa fiol Mora*

73

Reconeixement.

A en Jaume Jorba i Bisbal.

Isabel Gómez i Àngels Prat

79

Novetats bibliogràfiques.

Parlar i escriure per aprendre.

Artur Noguero

82

Altres novetats.

86

Cartellera.

88

R O S
S E N
S A T

Curs 1998-99: cruïlla entre dues èpoques de l'Associació de Mestres Rosa Sensat

Després de 33 anys a l'Eixample al c/ Còrsega, «Rosa Sensat», i per tant *Perspectiva Escolar*, comença el nou curs escolar a Ciutat Vella, a l'Avinguda de les Drassanes, de Barcelona.

Per fi l'Associació Rosa Sensat i amb ella la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, la Fundació Artur Martorell i tots i totes les mestres i professionals vinculats a la reflexió i a la renovació pedagògica, disposen des d'aquest curs d'un nou espai físic, més ampli, modern i acollidor on es podran dur a terme els diferents projectes i activitats de formació.

Aquest canvi d'ubicació va més enllà d'un canvi de local. En la línia encetada fa més de trenta-tres anys pels fundadors de l'Associació, es tracta de contribuir a orientar i fomentar la renovació pedagògica i cultural del país adequant-la a les noves necessitats.

Rosa Sensat vol promoure la reflexió col·lectiva, teòrica i pràctica, elaborar propostes de millora i de progrés per continuar avançant cap una escola i uns serveis educatius de qualitat, on els nostres nens i nenes, nois i noies trobin els professionals que es mereixen.

S'ha posat fil a la agulla amb l'objectiu de treballar perquè el territori es converteixi en una gran escola i pugui contribuir a fer que la formació doni respostes a les complexes exigències del nostre temps. Ara tenim el mitjà: El Centre per la Renovació Pedagògica i Cultural Rosa Sensat, un marc de cooperació i intercanvi, un espai obert per a totes aquelles persones, tots els àmbits i entitats de diferents sectors i nivells que formen la comunitat educativa.

S'han superat les dificultats dels primers passos, i igual com succeeix als infants a l'inici de curs, estem en un moment crucial, amb el mateix esperit i il·lusió que ells i amb el convenciment que aquest nou espai eixamplarà horitzons i ens ajudarà a aprendre.

Perspectiva Escolar, fent-se portaveu dels moviments de Renovació Pedagògica, entre ells Rosa Sensat, i de la Fundació Artur Martorell, fa una crida a la participació per aconseguir que aquest nou centre sigui un punt de referència vàlid, imprescindible... que miri cap al segle XXI: Us hi esperem!

2 Esport i educació física

L'autora planteja breument el canvi que ha experimentat en els darrers anys l'activitat física a l'escola, al llarg de les diverses etapes educatives. Sintetitza la informació referida a una nova família de la formació professional: activitats físicoesportives. Aquesta informació permetrà als mestres i professors d'educació i al professorat en general orientar l'alumnat que mostri interès i capacitats per a l'educació física cap a la professionalització en aquesta àrea.

Els nous cicles formatius

Grau mitjà: conducció d'activitats físicoesportives a la natura

Grau superior: animació d'activitats físiques i esportives

*Immaculada
Obiol*

1. Importància de l'activitat física a la societat actual i a l'escola

Hom pot observar la demanda creixent de pràctica d'activitat física per part dels ciutadans: proliferen les ofertes d'activitats físiques en el medi natural, els gimnasos han augmentat espectacularment, cada cop són més les entitats que ofereixen activitats físicoesportives adreçades a tot tipus de públic: nens, adults, gent gran...

El desenvolupament tecnològic ha fet augmentar el sedentarisme en la vida i el treball de les persones i això ha generat una necessitat de pràctica d'activitat física, en alguns casos per motius de salut, i en d'altres per tenir cura de la imatge corporal, cada cop més valorada en la societat actual.

Podem dir que ha augmentat paral·lelament la importància i la consideració de l'educació física a l'escola.

La LOGSE introdueix a l'etapa primària la figura del mestre especialista en educació física. Ja fa uns quants anys que estan sortint de les escoles de magisteri mestres que han cursat l'especialització en educació física. Ja s'han convocat unes quantes oposicions concretament per a aquesta especialitat. També els mestres que s'han volgut adscriure a una plaça d'especialista en educació física, han pogut rebre formació en aquesta matèria.

Abans de la implantació de la LOGSE, els mestres generalistes, amb la més bona voluntat, es feien càrrec d'aquesta matèria: feien «moure» els nens i les nenes (sovint separats els uns de les altres). En el millor dels casos es feien jocs i activitats diverses; en el pitjor, es donava als nens una pilota de futbol i a les nenes alguna altra cosa perquè fessin exercici.

Afortunadament les plantilles de mestres van adaptant-se als requeriments de la LOGSE i cada cop hi ha més centres que disposen de l'especialista en educació física, el quali, a més de fer «moure» els nens i les nenes, procura que aquest moviment sigui educatiu.

Així podem dir que amb la reforma del sistema educatiu, el currículum d'educació física de l'etapa primària s'ha vist incrementat en quantitat i qualitat: hem passat de dues hores setmanals, impartides per professorat no especialitzat, a dues hores i mitja impartides per professors especialistes.

A l'etapa secundària, ja fa molts anys que hi han accedit llicenciats en educació física, la formació dels quals s'adreça fonamentalment a fer-se càrrec de la docència en aquesta matèria. La professionalitat dels professors d'educació física juntament amb l'increment de la valoració de l'activitat física per part dels alumnes, pares i professors en general, ha anat transformant l'opinió sobre aquesta matèria: en molts centres ha deixat de ser una «maria» i s'ha equiparat en importància a la resta de matèries.

A l'etapa secundària obligatòria, si bé es continuen impartint dues hores setmanals, podem considerar una millora qualitativa la incorporació de nous continguts, com l'expressió corporal, i continguts conceptuals relacionats amb el coneixement del cos humà i

4 Esport i educació física

les repercussions de la pràctica de l'activitat física en la salut. Tanmateix, els crèdits variables obren un ventall de possibilitats de pràctica d'activitats físiques tradicionals i alternatives que permeten a l'alumnat conèixer les seves capacitats i definir els seus interessos en relació amb l'àrea.

Al batxillerat, el currículum d'educació física s'estructura en dos crèdits (70 hores). Els centres poden distribuir aquestes hores en un sol curs o bé repartir-les en els dos cursos del cicle. Per tant, el nombre d'hores no s'ha incrementat en relació amb el pla d'estudis anterior ja que en el BUP es preveïen dues hores setmanals i en el COU desapareixia l'educació física. El batxillerat compta també amb una part variable del currículum, s'estructura en matèries comunes, matèries pròpies de cadascuna de les quatre modalitats i matèries optatives de les quals el Departament d'Ensenyament ha tipificat algunes (no n'hi ha cap de l'àrea d'educació física), deixant als centres la possibilitat de dissenyar-ne d'altres. Actualment ja hi ha centres que han dissenyat matèries de l'àrea d'educació física de caràcter propedèutic i professionalitzador adreçades als alumnes i les alumnes que volen estudiar a l'INEF o que volen cursar un cicle formatiu de grau superior de la família d'activitats físiques i esportives.

Tant els cicles formatius de grau mitjà com els de grau superior es diferencien de l'antiga formació professional en el fet que tot el currículum té relació directa amb coneixements especialitzats de la professió per a la qual preparen. Desapareix la formació general bàsica, per tant no hi ha educació física i només trobarem coneixements relacionats amb aquesta àrea en els cicles formatius específics d'activitats físiques i esportives.

2. La nova formació professional

La reforma de la formació professional planteja novetats importants en el sentit d'adequar l'oferta formativa a la realitat econòmica i social del país, caracteritzada per la innovació i la transformació i per la introducció de les noves tecnologies.

La formació professional en el sistema educatiu inclou tant la formació professional de base que s'imparteix a l'ESO i el batxi-



l·lerat com la formació professional específica de grau mitjà i de grau superior.

Els objectius que estableix la LOGSE per a la formació professional específica són: facilitar la incorporació dels joves a la vida activa, afavorir la formació permanent dels ciutadans i atendre les demandes de qualificació del sistema productiu.

Amb el progressiu augment de la demanda d'activitats físiques que hem comentat anteriorment sorgeix la necessitat de formar especialistes que puguin atendre tant la demanda d'activitats físiques en el medi natural com d'activitats físiques relacionades amb els esports individuals, col·lectius i amb el condicionament físic.

Amb la voluntat d'atendre les demandes de qualificació que la societat actual planteja, el Departament d'Ensenyament ha dissenyat una família professional nova que no existia en l'antiga formació professional: *activitats físiques i esportives*

6 Esport i educació física

Dintre d'aquesta família s'ofereix, actualment, un cicle formatiu de grau mitjà i un de grau superior, però s'ha de tenir en compte que aquesta oferta es pot veure incrementada en el futur amb altres títols.

Es tracta d'una formació integrada en el sistema educatiu impartida per centres docents autoritzats degudament amb una organització modular de durada variable. Els diferents mòduls professionals s'estructuren en crèdits de caràcter teoricopràctic de durada variable.

D'altra banda, els centres docents disposen d'un nombre d'hores lectives per completar el currículum, amb diverses possibilitats d'organització que aporten certa flexibilitat del currículum i autonomia en el centre.

Un dels crèdits és el de formació pràctica en centres de treball. Aquest crèdit és matèria obligatòria i avaluable que permet a l'alumne familiaritzar-se amb la vida laboral i al mateix temps completar la seva formació en el seu camp professional. Es realitza en empreses o entitats mitjançant els convenis que el Departament d'Ensenyament ha establert amb aquestes.

Un altre dels crèdits és el de síntesi, que ha de possibilitar a l'alumne la integració dels continguts impartits al llarg del cicle.

3. Cicle formatiu de grau mitjà: conducció d'activitats fisicoesportives a la natura

S'accedeix als cicles formatius de grau mitjà amb el graduat de secundària obligatòria o equivalent o bé mitjançant prova d'accés (a partir dels divuit anys, i amb el requeriment d'experiència laboral o haver cursat un programa de garantia social).

El cicle té una durada total de 1.400 hores, distribuïdes en els mòduls professionals següents:

- Desplaçament, estada i seguretat en el medi terrestre.
- Conducció de grups amb bicicleta.
- Conducció de grups a cavall i atencions equines bàsiques.

- Administració, gestió i comercialització en la petita empresa.
- Fonaments biològics, salut i primers auxilis.
- Activitats físiques per a persones amb discapacitats.
- Dinàmica de grups.
- Formació i orientació laboral.
- Formació en centres de treball.

El crèdit de formació pràctica en centres de treball té una durada de 410 hores i el crèdit de síntesi 60 hores.

Aquest cicle prepara els futurs professionals perquè siguin capaços de conduir clients en condicions de seguretat per senders i zones de muntanya (on no calguin tècniques d'escalada i alpinisme) a peu, amb bicicleta o a cavall.

Això els ha de permetre treballar en empreses d'activitats d'aventures, empreses turístiques: hotels, càmpings, albergs o cases de colònies i refugis, en agències de viatges, empreses de gestió de parcs naturals o zones protegides, clubs esportius, estacions d'esquí amb oferta complementària d'activitats fora de temporada i en entitats públiques que ofereixin programes d'activitats en el medi natural.

Les ocupacions i llocs de treball principals seran:

- Acompanyador de muntanya.
- Guia de turisme eqüestre.
- Guia d'itineraris amb bicicleta.
- Coordinador d'activitats de conducció/guiament en empreses turístiques o entitats públiques o privades d'activitats en la natura.
- Promotor d'activitats de conducció/guiament en clubs o associacions.

4. Cicle formatiu de grau superior: animació d'activitats físiques i esportives

S'accedeix als cicles formatius de grau superior després d'haver cursat i aprovat el batxillerat o equivalent o bé mitjançant prova d'accés (a partir dels vint anys i amb el requeriment d'experiència laboral).

8 Esport i educació física

El cicle té una durada total de 2.000 hores distribuïdes en els següents mòduls professionals:

- Jocs i activitats físiques recreatives per a animació.
- Activitats físicoesportives individuals.
- Activitats físicoesportives d'equip.
- Activitats físicoesportives amb implements.
- Fonaments biològics i bases del condicionament físic.
- Organització i gestió d'una petita empresa d'activitats de temps lliure i socioeducatives.
- Primers auxilis i socorrisme aquàtic.
- Animació i dinàmica de grups.
- Metodologia didàctica de les activitats físicoesportives.
- Activitats físiques per a persones amb discapacitats.
- Formació i orientació laboral.
- Formació en centres de treball.

El crèdit de formació pràctica en centres de treball té una durada de 410 hores i el crèdit de síntesi 60 hores.

Aquest cicle prepara els futurs professionals perquè siguin capaços d'ensenyar i dinamitzar jocs, activitats físicoesportives recreatives individuals, d'equip i amb implements, i activitats de condicionament físic bàsic, adaptant-los a les característiques del mitjà i a les dels participants.

Això els ha de permetre treballar en empreses de serveis esportius, patronats municipals o entitats esportives municipals, en clubs o associacions de caràcter social, empreses turístiques: hotels, càmpings, balnearis..., grans empreses amb serveis esportius per als seus treballadors, en centres geriàtrics o de caràcter social, en federacions esportives, i en diferents organismes públics d'esports (diputacions, direccions generals d'esport, etc.).

Les ocupacions i llocs de treball principals seran:

- Promotor d'activitats físicoesportives
- Animador d'activitats físiques i esportives.
- Coordinador d'activitats poliesportives.
- Monitor d'activitats físicoesportives recreatives individuals, d'equip i amb implements.

5. Orientació personal, acadèmica i professional de l'alumnat

En totes les etapes és important ajudar a desenvolupar i potenciar les capacitats, possibilitats i habilitats de l'alumnat, però sobretot és en l'etapa d'educació secundària obligatòria quan adquireix més importància capacitar l'alumnat per decidir entre les diferents opcions: continuar estudis o inserir-se en el món laboral.

La funció d'orientació i informació a l'alumnat ha de ser assumida no pel tutor o la tutora, sinó per tot el professorat de les diferents àrees. Aquesta orientació es duu a terme ajudant-lo en la tria de crèdits variables, fent un seguiment global de l'aprenentatge de l'alumne i informant-lo de les diferents opcions acadèmiques i professionals.

Qui millor que el professor d'educació física per captar les capacitats i interessos dels alumnes per l'activitat física? For a bo que aquells alumnes que mostren capacitats i habilitats per a l'activitat física i manifestin un cert interès a qualificar-se professionalment en aquest àmbit rebin suport i orientació per part del seu professor/a d'educació física i del seu tutor/a.

Sovint se'ns fa difícil pensar en la força educativa que té l'activitat física i l'esport per als nostres infants. Molts dels nous valors que sentim constantment en la nostra societat —la tolerància, la solidaritat, la integració i la diversitat— són implícits en la tasca educativa de la pràctica esportiva, com també la capacitat socialitzadora, el coneixement d'un mateix, la relació amb els altres, el respecte envers un mateix i els altres.

Joc i esport: una visió educativa en el món escolar i extraescolar

**Jordi Roger
i Tomàs**

Mestre d'educació física i coordinador de les activitats físiques extraescolars. Maristes Sants-Les Corts.

Vull partir d'una definició de l'esport escolar que considero prou vàlida: tota aquella activitat motriu acomplerta en horari lectiu o no, dins o fora de l'escola, de lleure o de competició, que l'infant fa i complementa en la seva etapa d'escolarització.

En tota activitat física, hi entren components educatius evidents que no requereixen una mínima planificació i estructuració del que pretenem amb la pràctica de l'esport: compliment d'unes normes de convivència (puntualitat, respecte envers els companys...), distribució de l'horari, autosuperació, autonomia, etc. Podem incidir més en el procés educatiu? Estan prou relacionats els nous valors, hàbits i continguts dels ensenyaments reglats amb la pràctica esportiva?

L'activitat física esdevé un recurs de formació, un mitjà per a la millora integral de la persona. És un recurs immillorable d'interacció social; és una font de plaer i de salut; és una forma d'autocontrol i de coneixement d'un mateix. L'activitat física escolar és una de les fonts de comunicació més important i és, sobretot, *un dret de tot escolar.*

Els drets de l'escolar en l'esport

L'infant que fa esport escolar té dret a fer la seva activitat sense renunciar a la seva educació integral, a practicar un esport adaptat a les seves possibilitats físiques i psíquiques, a disposar lliurement del seu cos, a viure en família, a no ser explotat per l'esport d'alta competició, a no rebre estímuls que comportin actituds violentes. També té dret a fer esport educatiu, a jugar i a divertir-se, a ser tractat amb dignitat, a ser entrenat per professionals competents, a fer esport amb seguretat física i psíquica, a disposar de temps lliure, a fer esport i no ser campió.

És responsabilitat dels pares, educadors, escoles i entitats el compliment d'aquests drets referents a l'esport escolar.

L'infant ha de fer esport per al seu plaer, no per al plaer dels altres. El mateix plaer porta el goig de l'activitat física i aconseguir que el nen es mostri en la seva manera més pura, espontània i autònoma, base sobre la qual els fruits educatius seran molt més significants.

El paper de l'escola

L'escola és l'àmbit del nen/a. Les escoles declaren la formació integral de la persona en els seus projectes educatius.

Les escoles disposen d'un projecte per educar els seus alumnes; com pot ser que una part de la seva formació, activitats que fan a l'escola, no constin al projecte esmentat anteriorment?

Actualment, a les escoles estem empesos a fer una educació en valors. Hem de continuar aquesta educació en totes les activitats que faci l'escola. Amb l'activitat física hem d'integrar, hem de socialitzar, hem de respectar els drets de l'infant... Per això és important la inclusió de totes les activitats que es fan a l'escola en el projecte educatiu. Cal entendre les activitats físiques complementàries a l'educació de l'escola tant si es fan en el mateix centre com en una altra entitat esportiva.

L'escola ha de ser la canalitzadora del procés educatiu dels

12 Esport i educació física

infants mitjançant l'esport, ajudant i col·laborant amb totes les entitats esportives. En edat escolar no hi ha d'haver diferències educatives entre centres docents i entitats de lleure i esport. Cal que les activitats esportives siguin conduïdes per l'escola.

El paper dels pares i de les mares

Què volen els pares i les mares de l'esport escolar? Hi ha qui vol que el seu fill/a arribi a ser l'estrella esportiva que ell no va arribar a ser mai; altres pretenen allargar l'horari del nen/a per tal d'ajustar-lo al laboral; d'altres que facin amics; d'altres volen mantenir el grup de pares, i també n'hi ha que creuen que és un bé per a la seva educació. El fet és que tots els pares porten els fills a la mateixa escola i fan les mateixes activitats. Això fa reflexionar les escoles sobre el que pretenen amb les activitats físiques. L'escola s'ha de marcar uns objectius basats en el projecte educatiu de centre i explicar-los a les famílies.

Esport escolar i diversitat

Amb l'esport escolar podem aprendre solidaritat i donar proves de tolerència davant els altres, davant la diversitat i envers el fet de guanyar i perdre. El concepte de «competir» ben entès pot esdevenir un recurs educatiu i de solidaritat. L'esport genera companyonia i solidaritat, motiu pel qual pren importància com a factor d'integració entre cultures, religions i diferències. L'esport no pot fer de la diversitat un factor de discriminació ni diferències per motius culturals. L'esport no pot discriminar entre nens blancs i negres, nens alts i baixos, nens atlètics i grassos, entre els infants capacitats per a l'activitat física i els més poc competitius. El principal objectiu de l'esport és fer participar i compartir.

El repte de l'esport escolar ha de ser que pugui ser practicat per tots els nois i noies, sense cap tipus d'excepció, sense reserves ni limitacions. Una societat que sembla que necessita recursos socialitzadors i formatius no pot prescindir de l'esport escolar com a factor d'integració. Fem que els nois i les noies tornin a jugar per divertir-se, comunicar-se i integrar-se.



La competitivitat: valors educatius

En l'esport escolar, els nois i les noies lluiten, pedagògicament, contra l'adversari, contra el temps i contra ells mateixos. Veiem, doncs, l'oportunitat immillorable que ens dona l'esport per fer-nos una autoavaluació, veure quina capacitat tenim d'afrontar noves situacions, així com comprovar el grau de tolerància envers els altres. Podem dir que la competitivitat és l'expressió d'una capacitat de les persones que els permet millorar.

Quan la tensió de l'esport escolar no acaba en distensió, quan no implica companyonia ni col·laboració, quan no significa renunciar a l'interès particular per afavorir el conjunt, quan no es posa la diversió i la participació per sobre del rendiment, la diversitat sobre l'especialització, quan per guanyar es pot enganyar... aleshores deixem de parlar amb propietat de l'esport escolar o de l'esport educatiu.

14 Esport i educació física

La competitivitat en l'esport és una manifestació més de la competitivitat humana i de l'expressió d'una característica del mateix esport. El seu benefici dependrà de l'ús que se'n faci.

Molt sovint prenem la competitivitat com a referència de tota activitat física. Això pot fer que els nois i les noies se sotmetin massa al terme «rivalitat», encara que al mateix temps els demanem actituds pròpies d'una societat solidària.

Hem d'enterrar la concepció dels monitors, entrenadors, pares i educadors segons la qual l'esport es justifica pels resultats, per l'èxit derivat del fet de guanyar o de la marca. Cal fer comprendre que no sempre la quantitat d'entrenament condueix a la qualitat esportiva i als bons resultats. Per això és bo que abans de l'adolescència es practiqui una pluridisciplinarietat esportiva, ja que fent més d'un esport creix la motivació i s'evita una possible saturació.

Hem de valorar l'esport escolar no pels resultats sinó per l'esforç.

L'exageració en la celebració del triomf i la idolatria que rep l'home o la dona campió són actituds que perjudiquen i posen en perill les competicions esportives i distorsionen l'essència formativa de l'esport escolar.

Mentre l'infant fa esport per divertir-se i jugar, els pares, els dirigents i els entrenadors donen prioritat a la victòria o a la marca. També són els que obliden que han de respectar els drets dels escolars a practicar un esport educatiu.

La victòria no justifica l'esport escolar

Està demostrat que són molts els entrenadors que preparen els nens i les nenes exclusivament per guanyar. Són fidels a la coneguda dita segons la qual el fi justifica l'ús de tots els mitjans possibles. Emmarcant-ho en l'àmbit esportiu, diríem que tot queda justificat per la victòria. Quants casos de falsificació d'edat del nen o de la nena en les fitxes federatives coneixem? Quants entrenadors falsifiquen la signatura d'un col·legiat mèdic? No és això una violació dels drets dels nois i de les noies?

La responsabilitat d'aquestes situacions és compartida. Entrenadors i pares espectadors de la competició escolar no esdevenen sempre factors educatius. Amb massa freqüència adopten comportaments d'autèntics fanàtics. Quants pares en veure arribar el seu fill o la seva filla d'un partit escolar li demanen: t'ho has passat bé? Has après? Has millorat? De tots és sabut que la pregunta més habitual és: Has guanyat? Quants punts has aconseguit? Quina marca has fet?...

Les escoles lúdiques esportives: un model d'organització de l'esport escolar de formació

Cal tenir present que *tot infant té dret a fer esport*.

D'acord amb aquest dret, crec que és necessària la creació de les escoles ludicoesportives en què els nens puguin gaudir del plaer del moviment, de l'activitat motriu, i en què no s'especialitzin en cap esport i on passin del joc espontani, lliure, al joc reglat i al preesport. És important la unió dels termes «lúdico» i «esportiva», d'aquesta manera s'incideix en el principi d'aquesta escola en què el plaer per l'activitat física és el fil conductor per aconseguir els objectius prioritaris: els educatius.

Les escoles ludicoesportives han de garantir la formació de tots els seus nois i noies. S'ha de posar fi a la imatge que la pràctica esportiva és només per a uns quants. Tothom pot practicar l'esport que vulgui; només cal adaptar-lo al seu nivell. Al llarg dels anys d'escola ludicoesportiva s'ha de fer un recorregut per diferents modalitats esportives utilitzant com a vehicle el joc. Això farà que el nen pugui triar l'esport que més s'adeqüi a les seves capacitats, preferències i característiques.

Després de l'escola ludicoesportiva els nens o les nenes passen a formar part de l'escola d'iniciació esportiva de la modalitat triada i aprofundeixen en la reglamentació i la filosofia pròpia de l'esport. Cal incidir en la importància del joc en aquestes etapes formatives. Un cop el nen ha assolit una capacitat física i, sobretot, psíquica, podrà formar part d'un equip esportiu i participar en la competició adequada de les diferents federacions esportives o altres entitats que organitzin aquestes competicions.

Les escoles ludicoesportives i d'iniciació esportiva han d'estar incloses dins del projecte educatiu del centre. Cal que totes les persones incloses en aquest procés (nois i noies, entrenadors/es, educadors/es, pares i mares) coneguin els objectius formatius i educatius principals que es pretenen fomentar amb aquesta estructuració, que durant els apartats anteriors hem pogut llegir.

Referències bibliogràfiques

JUST, Armand. «Les activitats físicoesportives en horari no lectiu als centres docents». Apunts de la ponència. *Congrés de l'Educació Física i l'Esport en edat escolar a la ciutat de Barcelona*. Barcelona: maig 1998.

PETRUS, Antoni. «Esport, educació i diversitat». Apunts de la ponència. *Congrés de l'Educació Física i l'Esport en edat escolar a la ciutat de Barcelona*. Barcelona: maig 1998.

L'autor pretén «explicar, analitzar i demostrar com les capacitats condicionals considerades com un complex d'aprenentatge» són susceptibles de ser ensenyades en qualsevol moment de les etapes de primària o secundària.

Un complex d'aprenentatge: les capacitats condicionals

Introducció

L'objectiu d'aquest article és donar una explicació, fer una anàlisi i demostració de les capacitats condicionals com un complex d'aprenentatge susceptible d'ésser ensenyat en qualsevol moment de les etapes de primària i secundària.

Els continguts, encara que els aïllem per delimitar millor que és allò que volem ensenyar i perquè l'alumne/a fixi l'atenció en el que serà rellevant per al seu aprenentatge, sempre els trobem en relació amb altres ja apresos o per aprendre, de manera que es formen una xarxes d'influència que marquen clarament les expectatives que creen tant els que aprenen com els que ensenyen.

El complex d'aprenentatge

Quan en l'àmbit educatiu es parla d'un contingut (p.ex., capacitats condicionals) es fa pensant-lo com un mitjà que afavorirà el posterior aprenentatge de l'alumne/a i, a més a més, considerant-lo des d'una triple vessant: la conceptual, la procedimental i

*Daniel Pérez
i Teixidó*

IES Thalassa
(Montgat)

18 Esport i educació física

l'actitudinal. Aquestes es diferencien únicament per la intenció educativa de l'activitat d'ensenyament/aprenentatge (AEA) que les desenvolupa, ja que es troben fortament interrelacionades. El tipus, la quantitat i la qualitat d'aquest aprenentatge els fixen els objectius que ens plantejem. D'igual manera, hem d'establir una agrupació i una seqüència d'AEA que ens permetin assolir o aproximar-nos a la consecució dels objectius proposats. També necessitarem comprovar: des d'on parteixen les capacitats dels nostres alumnes (avaluació inicial), com es van desenvolupant per l'acció de les AEA (avaluació formativa) i fins a quin grau d'aprenentatge han arribat (avaluació sumativa). Per a tot això establirem criteris i activitats d'avaluació (AA). Finalment, no hem d'oblidar la metodologia que faci possible dur a terme les AEA i les AA i el temps que destinarem a la seva ensenyança i aprenentatge.

Proposta de treball

Es donaran criteris per construir el procés d'ensenyament/aprenentatge de qualsevol capacitat condicional i a qualsevol edat o nivell de desenvolupament.

Capacitats condicionals: els continguts

Quines són? Força, flexibilitat, elasticitat, resistència i velocitat. Aquest ordre no és aleatori, sinó que té un sentit.

La força és l'expressió bàsica del múscul: escurçament (tensió)-relaxació.

La flexibilitat és una manifestació del conjunt múscul, tendó i òrgans articulars: relaxació-allargament.

L'elasticitat és la combinació de les dues anteriors: relaxació-allargament-escurçament o escurçament-relaxació-allargament.

Ara bé, si volem que qualsevol de les anteriors es repeteixin durant un temps determinat, necessitarem posar en marxa les diferents vies d'aportació de substrats energètics: la resistència.

Si volem que aquesta successió es doni en el mínim temps possible necessitarem una forta estimulació nerviosa i energètica: la velocitat.

Per què hem definit les capacitats condicionals? Perquè això ens ajudarà a diferenciar i agrupar les AEA i les AA.

Malgrat tot, hom pot deduir que la seva expressió en les activitats físiques quotidianes no és tan pura com ho estableixen les definicions abans donades. Sempre es manifesta una combinació en major o menor grau de les capacitats condicionals. El que hem de fer és guiar l'atenció dels nostres alumnes cap a allò que considerem rellevant per al seu aprenentatge, és a dir, destaquem l'objecte d'aprenentatge i les seves característiques i deixem de costat o per a una altra ocasió la resta d'objectes presents i les seves característiques.

Finalment, hem de tractar la seva diferenciació en procediments, conceptes i actituds/valors/normes. Diferenciar no vol dir aïllar, és a dir, tractar-los per separat. Proposo treballar-los tots tres en les mateixes sessions i amb les mateixes AEA. Això demana un esforç més per al professor, perquè haurà de precisar en cada moment quin vol ensenyar i avaluar de les AEA que proposa.

P.ex.: Concepte: Definició de resistència.

Procediment: Presa d'apunts.

Actitud: L'alumne/a posa atenció i escolta.

La seqüència d'aprenentatge: Atendre-escoltar-definir-prendre apunts.

Capacitats condicionals: els objectius

Tractem de determinar què és allò que han d'assolir els alumnes com a resultat de l'aprenentatge:

- Coneixement: les capacitats condicionals són... Presa de contacte no motor amb el contingut d'aprenentatge (CA).
- Experimentació: contacte motor amb el CA.
- Aplicació: les capacitats condicionals serveixen per...
- Discriminació: es diferencien en...
- Comparació: s'assemblen...; els elements comuns són...
- Manifestació: externament es pot veure en aquesta o altra AEA;

internament es percep per aquest tipus o altra de sensació...

- Participació: contacte motor però a una intensitat determinada.
- Desenvolupament: es treballen d'aquesta o una altra manera (principis, mètodes d'entrenament).
- Comprovació: el rendiment que qualsevol alumne obté en la manifestació d'una capacitat condicional o altra o el nivell d'aprenentatge assolit respecte a la capacitat per desenvolupar-la.
- Transferència: aplicació de la mateixa AEA en una altra situació.
- Comprensió: reflexió al voltant del CA.
- Explicació: respondre el que es demana de manera raonada. Pot ser, analíticament (les parts, els elements, les relacions, etc.), o sintèticament (l'estructura, el conjunt, l'organització, etc.).
- Programació: estructura i ordenament.
- Planificació: programació + temporalitzar.

Capacitats condicionals: les activitats d'ensenyament/aprenentatge (AEA)

A través de què ens plantegem els aprenentatges? Ens centrarem en els elements que ens permetran construir tasques d'una o altra capacitat condicional. La força, la flexibilitat i l'elasticitat demanen moviments de tipus acíclic; en canvi, la resistència i la velocitat utilitzen els moviments cíclics.

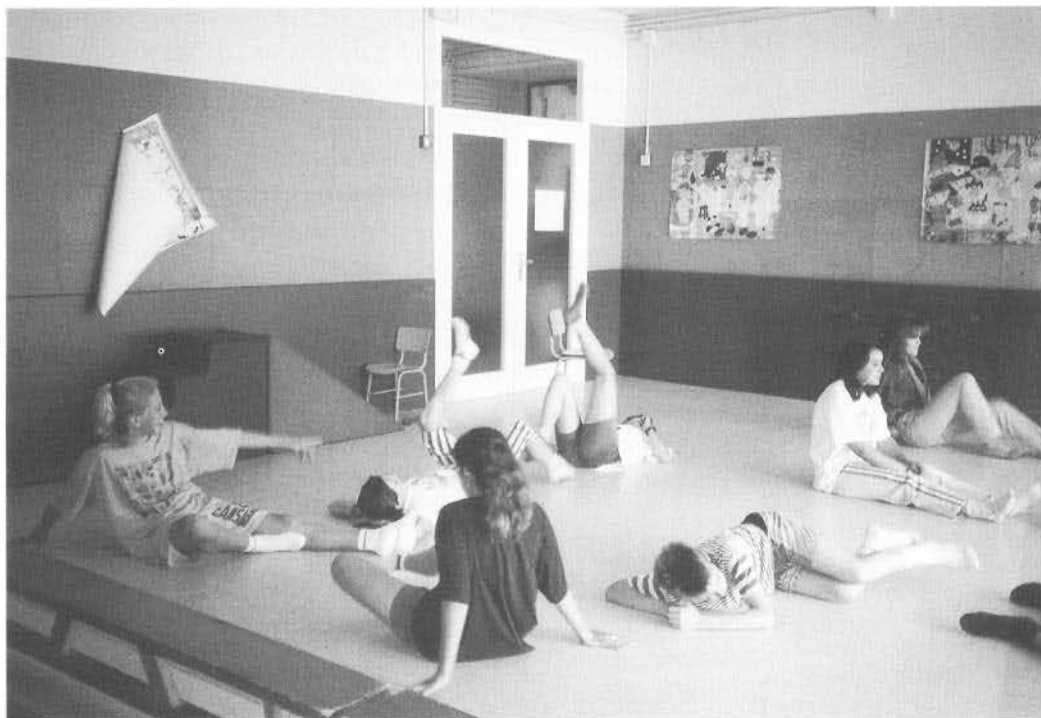
En primer lloc necessitem saber l'objectiu que volem que els/les alumnes assoleixin, perquè aquest determinarà la manera de plantejar les AEA.

P.ex.: objectiu de *desenvolupament*.

Abans de començar és fonamental saber el nivell inicial respecte a aquest aprenentatge del qual parteixen els/les alumnes. D'aquesta manera, passaré a donar una llista d'exemples d'activitats que podem utilitzar per comprovar-ho.

Per a la *força*:

- Autocàrrega: una flexió-extensió amb un braç o tots dos; ídem però amb una o totes dues cames.
- Amb càrrega: ídem als anteriors, però amb part o tot el pes d'un company recolzat sobre l'esquena.



Per a la *flexibilitat*:

- Assegut a terra amb les cames juntes i portant les puntes dels dits tan endavant com es pugui. Es mesuren els centímetres que passem o que ens falten per arribar a tocar els peus.

Per a l'*elasticitat*:

- Autocàrrega: alçada o distància recorreguda amb un salt.
- Amb càrrega: distància aconseguida en un llançament.

Per a la *resistència*:

- El temps / distància / nombre de voltes que hom és capaç de caminar / córrer / nedar / pedalejar / remar / patinar / etc., sense parar.
- Nombre d'abdominals, de flexions de braços o de salts seguits fets sense parar.

Per a la *velocitat*:

- Distància que hom és capaç de caminar / córrer / nedar /

22 Esport i educació física

pedalejar / remar / patinar / etc. en el menor temps possible.

- El màxim nombre d'abdominals, de flexions de braços o de salts seguits que hom és capaç de fer en un temps donat.

Si l'objectiu que es vol aconseguir és el *desenvolupament*, l'increment del treball que s'ha de fer ve especificat pel *principi de progressió*. Malgrat tot, tornarem a donar una petita empenta que faci més entenedor allò que pretenem:

Per a la *força*:

- Primera sessió: partir de 5-6 repeticions aïllades per exercici, 2-3 sèries de repeticions.
- Sessions següents: augmentar entre 1 i 3 repeticions per exercici o entre 1 i 3 sèries de repeticions.

Per a la *flexibilitat*:

- Primera sessió: mantenir 10" i fer un mínim de 3 repeticions.
- Sessions següents: augmentar el nombre de repeticions i el temps que es manté una postura determinada, augmentar la distància de contacte dels dits.

Per a l'*elasticitat*:

- Primera sessió: partir de 5-6 repeticions aïllades per exercici, 2-3 sèries de repeticions.
- Sessions següents: augmentar entre 1 i 3 repeticions per exercici o entre 1 i 3 sèries de repeticions.

Per a la *resistència*:

- Primera sessió: partir de la marca feta a l'avaluació inicial, p.ex., 1 km, 5 voltes o 5 minuts.
- Sessions següents: augmentar entre 100-500 m la distància recorreguda, fer entre 1 i 5 voltes més o també apujar entre 3 i 5 minuts la durada de l'esforç.

Per a la *velocitat*:

- Primera sessió: partir de la distància recorreguda i el temps inicial fet.
- Sessions següents: augmentar 1-2 repeticions la distància a recórrer, fer el mateix temps sobre una distància superior a la inicial (1-2 metres més per sessió).

Pel que hem vist fins ara, segons l'objectiu que ens plantegem variarà la proposta de com hem de treballar les capacitats condicionals i, per tant, les AEA.

Capacitats condicionals: les activitats d'avaluació (AA)

El plantejament de l'objectiu condiona tot aquest procés. Hem d'escollir les AEA que nosaltres considerem rellevants i donar-los uns criteris de valoració perquè aquestes es converteixin en AA. Igualment, hem de plantejar les tres fases de comprovació dels aprenentatges: la inicial, la formativa i la sumativa.

P.ex.: Per no perdre el fil continuarem amb l'objectiu plantejat en el punt anterior de les AEA i donarem un conjunt de criteris en els quals ens podem fixar per constatar el desenvolupament dels CA durant el procés d'ensenyament/aprenentatge (avaluació formativa) i al final (avaluació sumativa).

Per a la *força*:

- El grau de superació de la càrrega: dificultat de completar un moviment de flexió-extensió, d'abducció-adducció, etc., o de vèncer la càrrega parcial o total d'un company.
- El nombre de repeticions aïllades que pot fer amb una càrrega determinada.

Per a la *flexibilitat*:

- L'augment del temps de manteniment de la posició.
- L'increment de la distància de contacte (d'estirament).
- L'augment del nombre de repeticions aïllades de la mateixa posició.

Per a l'*elasticitat*:

- El grau de superació de la càrrega: distància o alçada de salt o llançament.
- El nombre de repeticions aïllades que pot fer amb una càrrega determinada.

Per a la *resistència*:

- L'increment de la distància recorreguda en un temps donat.
- L'augment del temps d'esforç.

- La baixada de pulsacions respecte a una intensitat d'esforç i distància determinada.

Per a la *velocitat*:

- La disminució del temps fet en una distància determinada.
- L'increment del nombre de repeticions d'un moviment en un temps donat (freqüència).
- Aconseguir el mateix temps sobre una distància superior a la inicial.

Capacitats condicionals: la metodologia

Per a l'objectiu de *desenvolupament* tractarem de treballar sota l'aplicació de quatre principis bàsics utilitzats en l'entrenament esportiu i que nosaltres adaptarem a les nostres sessions de classe. Aquests són:

A. Principi de continuïtat

Es refereix al mínim de pràctica que hem de fer durant un cert període de temps per obtenir el desenvolupament d'una capacitat condicional qualsevol. D'aquesta manera, parlarem de freqüència de pràctica setmanal.

- Per a la *força*: 2/3 dies.
- Per a la *flexibilitat*: diàriament.
- Per a l'*elasticitat*: 2/3 dies.
- Per a la *resistència*: 3 dies.
- Per a la *velocitat*: 2 dies.

B. Principi de progressió

Aquest vol significar la importància d'anar incrementant a poc a poc l'esforç que es fa d'una sessió a una altra per tal d'aconseguir un augment en el desenvolupament d'una capacitat condicional qualsevol. Llavors ens referirem a l'augment de:

- El grau o dificultat de la càrrega a superar.
- Nombre de repeticions per exercici.
- Nombre de sèries de repeticions.
- Temps de manteniment d'una posició.
- Temps d'esforç.

- Nombre de pulsacions.
- Distància recorreguda o de contacte.
- Nombre de sessions.

Per a la *força*:

- de - a + grau o dificultat de la càrrega a superar;
- de - a + repeticions per exercici;
- de - a + sèries de repeticions.

Per a la *flexibilitat*:

- de - a + temps d'execució;
- de - a + repeticions per exercici;
- de - a + distància de contacte.

Per a l'*elasticitat*:

- de - a + grau de càrrega a superar;
- de - a + repeticions per exercici;
- de - a + sèries de repeticions.

Per a la *resistència*:

- de - a + distància (metres, quilòmetres) recorreguda;
- de + a - pulsacions;
- de - a + temps d'esforç.

Per a la *velocitat*:

- de + a - temps d'execució;
- de - a + repeticions per exercici;
- mantenir el temps sobre una distància superior a la inicial.

C. Principi d'intensitat d'estímul

Hi ha uns mínims per entrenar cada qualitat física, és a dir, si volem aprofitar-nos dels beneficis que comporta la seva pràctica, no és possible fer-ne menys. Així parlarem de entrenar partint de...

Per a la *força*: partint de:

- un grau de càrrega o dificultat de moviment;
- 5-6 repeticions per exercici;
- 2-3 sèries de repeticions.

Per a la *flexibilitat*: partint de:

- 10" de temps d'execució;
- 3 repeticions per exercici;
- distància de contacte.

Per a l'*elasticitat*:

- d'un grau de càrrega;
- 5-6 repeticions per exercici;
- 2-3 sèries de repeticions.

Per a la *resistència* a la cursa: partint de:

- 1 km de recorregut;
- 5 voltes a un camp de futbol;
- 5 minuts.

Per a la *velocitat*: partint de:

- 1-2 repeticions per exercici.

D. Principi de la recuperació

Ens referim al temps de recuperació mínim per tornar a fer un exercici en les mateixes condicions inicials. També vol dir el temps mínim de descans entre sessió i sessió.

D'aquesta manera parlarem de:

- minuts de recuperació pels exercicis i,
- d'hores de descans pels entrenaments.

Per a la *força*:

- exercici: 2-3 minuts o més;
- sessió: 48/72 hores (2-3 dies).

Per a la *flexibilitat*:

- exercici: 1 minut o més;
- sessió: 24 hores.

Per a l'*elasticitat*:

- exercici: 2-3 minuts o més;
- sessió: 48/72 hores (2-3 dies).

Per a la *resistència*:

- exercici: 3 minuts o més;
- sessió: 48 hores (2 dies).

Per a la *velocitat*:

- exercici: 5 minuts o més;
- sessió: 72 hores (3 dies).

Consideracions finals

Preparar un procés d'instrucció d'un CA requereix adoptar tot un seguit de criteris i una tècnica programativa determinada que encamini les capacitats dels i de les nostres alumnes cap a l'objectiu que el professor vol que assoleixin. Penseu que ensenyar de manera constructiva, funcional, significativa, comprensiva, etc., és possible sempre i quan hom estigui convençut que això és el millor per a l'aprenentatge dels nostres alumnes.

Les capacitats condicionals són un CA més que no requereixen ni més ni menys preparació que d'altres. Treballar-les a classe no ha d'estar subordinat a qüestions sorgides de l'entrenament i el rendiment esportiu, sinó que únicament ens hauríem de guiar per criteris pedagògics com els exposats a l'apartat dels objectius.

Els alumnes i les alumnes presenten un cos amb un desenvolupament motriu determinat, que hem d'avaluar per tenir un punt de partida i poder establir un punt d'arribada amb la intenció que aconseguixin un nivell de competència motriu més alt, el qual no seria possible si no existís aquest plantejament o potser s'assoliria amb més retard d'una manera espontània.

L'autor vol aportar algunes reflexions, i també algunes concrecions, que ajudin a la planificació del treball docent, pel que fa a les anomenades «habilitats motrius bàsiques», que constitueixen part dels continguts de l'àrea d'educació física.

Habilitats motrius bàsiques: una perspectiva d'aplicació

*Josep Florenza
i Brillas*

CEIP La Ginesta
Vallirana (Baix
Llobregat)

El marc teòric

Dins de l'educació física ens plantejem el desenvolupament de la persona en un àmbit considerat global i unitari del comportament humà, on apareixen interrelacionades les capacitats cognitives, afectives, motrius i socials. Partint d'aquest plantejament, l'objectiu primari serà el domini de les conductes motrius per tal d'ensenyar al nen o la nena a saber qui és, a acceptar-se tal com és, a comprendre's i a dominar el seu moviment en situacions noves.

El moviment és part de la resposta humana a una situació determinada. D'aquesta manera cal diferenciar l'educació física a l'EP de l'ensenyament precoç dels gestos tècnics esportius, que limiten l'activitat del nen. Cal donar prioritat a l'adquisició de les habilitats motrius bàsiques, ja que seran la base posterior de l'aprenentatge tècnic esportiu. Per comprendre tot això cal tenir present com el moviment té diferents funcions:

- Possibilita el coneixement d'un mateix i de l'entorn.
- Organitza les capacitats perceptivomotrius.
- Millora les capacitats anatòmiques i funcionals de l'organisme.

- Possibilita la interrelació humana.
- Desenvolupa la funció higiènica de la persona.

Se'ns planteja l'aprofitament dels moviments naturals de l'infant i l'adquisició del màxim nombre possible de patrons motors per tal d'assolir l'adaptació i l'aprenentatge de les habilitats motrius bàsiques. Les habilitats motrius tenen diversos components, entre d'altres les qualitats físiques i les qualitats perceptivomotrius. El concepte «patró motor» expressa actes motrius coordinats formats per la combinació d'un seguit d'accions motrius individualitzades. Així, doncs, *l'habilitat motriu consisteix en la capacitat adquirida per aprenentatge de fer accions motrius coordinades amb un objectiu determinat* (girar, saltar, enfilar-se...).

Quan el nen comença uns moviments voluntaris i l'aprenentatge d'un seguit d'habilitats motrius, es manifesta inicialment barroer, lent i amb una evident i innecessària despesa d'energia. A mesura que madura i es desenvolupen aquestes accions, els moviments tendeixen a ser més precisos, fet que facilita l'aprenentatge de les habilitats mitjançant la pràctica d'activitats concretes i precises. S'aconsegueix reduir la despesa d'energia i s'assoleix una velocitat d'execució més gran.

L'aprenentatge adequat i correcte d'aquestes accions motrius coordinades o patrons motors facilitarà, en el futur, l'aprenentatge d'habilitats més complexes. Això és el que s'anomenen *transferències*. Així, l'aprenentatge del bot i el canvi de direcció en el bot tindrà posteriorment una transferència en l'aprenentatge de la finta. O bé l'aprenentatge del gir tindrà una transferència en els elements de rotació de la gimnàstica rítmica. Es cerca proporcionar al nen un seguit indefinit d'experiències motrius que li permetin desenvolupar tot el seu potencial personal i assolir respostes motrius més complexes i elaborades.

L'augment de patrons motors possibilitarà la disminució de les dificultats d'aprenentatge d'habilitats motrius més complexes. Aquestes habilitats motrius es generalitzaran, s'adaptaran a situacions més complexes de manera automàtica. Serà la base d'aprenentatge de les habilitats específiques. Així diferenciem les habilitats motrius bàsiques de les específiques de la manera següent:

Característiques	Habilitats motrius bàsiques	Habilitats motrius específiques
Especificitat	Polivalents.	Monovalents.
Edad	6 a 12 anys.	A partir dels 12 anys.
Plantejament d'objectius	S'executen amb una finalitat no rigorosa.	Domina la màxima eficàcia en l'execució.
Metodologia	Menor exigència en les qualitats físiques i perceptivomotrius.	Nivell més alt d'exigència.
Procés d'aprenentatge	Basat en el principi de la transferència.	La seva adquisició resulta més senzilla si existeix una transferència ben feta en relació amb les habilitats motrius bàsiques.
Procés d'aprenentatge	Són producte del moviment espontani del nen.	Són producte de les activitats que originen una part fonamental de la seva pràctica.

Classificació i anàlisi de les habilitats motrius bàsiques

En aquest apartat enumerem i analitzem les principals característiques a mode de síntesi. Cal tenir present que hi ha moltes possibles classificacions de les habilitats motrius bàsiques, segons l'autor que consultem.

Grup d'habilitat motriu	Tipus	Definició del concepte
<i>a) Desplaçaments</i>	Marxa Cursa Quadripèdies Reptacions/gateig Enfilar-se Propulsions Lliscaments	«És una progressió d'un extrem a l'altre de l'entorn que utilitza com a mitjà únic el moviment corporal, total o parcial.» (Delgado Noguera, 1975)
<i>b) Salts</i>	Salts amb un peu Salts amb dos peus Multisalts Salts alternatius	«Moviment produït per l'acció d'una o de les dues cames, mitjançant les quals el subjecte s'allunya de la superfície de recolzament.»

c) <i>Girs</i>	Girs en contacte amb el terra Girs en suspensió Girs agafant-se constantment amb les mans Girs amb recolzaments i suspensió	«Moviment que comporta una rotació al voltant de qualsevol dels eixos principals que travessen el cos humà: el longitudinal, l'anteroposterior i el transversal.»
d) <i>Manipulacions</i>	Llançaments Passades Recepcions/ intercepcions Colpejos/bots Conduccions	«Acció en què el subjecte interactua en l'entorn mitjançant un o més objectes.»

Si ens centrem en les qualitats que desenvolupen aquestes habilitats motrius, ens trobem amb una relació directa amb el treball previ que s'hagi fet a l'EI i al CI d'EP de control i consciència corporal. Però, alhora, el treball que es pugui fer ajuda a millorar i consolidar les capacitats condicionals i perceptivomotrius. Aquestes habilitats motrius desenvolupen principalment unes capacitats que cal tenir en compte.

Habilitat motriu	Qualitat que es desenvolupa
a) <i>Desplaçaments</i>	Coordinació i equilibri.
b) <i>Salts</i>	Qualitats quantitatives: força i velocitat general segmentària. Qualitats qualitatives: equilibri, coordinació dinàmica general i estructuració de l'espai i el temps.
c) <i>Girs</i>	Coordinació dinàmica general i equilibri. Esquema corporal a través de la consciència del propi cos, base de sustentació, lateralitat i percepció espacial/temporal.
d) <i>Manipulació</i>	La percepció i estructura espacial/temporal. Coordinació dinàmica general. Coordinació oculomotriu Lateralitat. Ajuda a detectar, aprofitant l'espontaneïtat, la lateralitat predominant mitjançant tasques poc conegudes per ell.

Ja centrats en les accions pròpies de les habilitats motrius i analitzant concretament l'estructura de les accions implicades, hi trobem unes fases i/o factors rellevants:

Habilitat motriu	Estructura de les habilitats motrius
<i>a) Desplaçament</i>	Començament del moviment El ritme d'execució Canvi de direcció
<i>b) Salts</i>	El moment d'aturar-se Fase prèvia Fase d'impuls Fase de vol Fase de caiguda
<i>c) Girs</i>	Moviment al voltant de l'eix longitudinal Moviment al voltant de l'eix anteroposterior Moviment al voltant de l'eix transversal
<i>d) Manipulacions</i>	Accions fetes principalment amb les extremitats superiors, però també amb les inferiors i d'altres

L'adquisició de les habilitats motrius bàsiques té lloc entre els dos i els sis anys. A partir d'aquests moments ens hem de centrar en el desenvolupament dels patrons motors ja madurs perquè ens trobem en un període d'estabilitat i aprenentatge molt actiu. La predisposició al joc lliure i dirigit dona peu a desenvolupar aquestes habilitats.

Però durant l'educació infantil, sobretot de P-3 fins a P-5, el mestre o la mestra de parvulari té moltes coses a dir. A partir de les activitats de psicomotricitat es poden ajudar a desenvolupar la coordinació motora, l'esquema corporal, la lateralitat, la respiració, la percepció i organització espacial i temporal, el to muscular i l'equilibri a través de tasques concretes. Tasques que seran bàsiques i primordials en l'educació primària, però que en l'EI es posarà la base d'un bon desenvolupament i coordinació motriu. S'ajudarà a superar pors, adquirir seguretat en un mateix, a posar la base d'una evolució més positiva a l'EP. En aquest nivell hi ha un rendiment motor més elevat i no s'han de forçar estats madurats que cal assolir al ritme personal, però tota estimulació que faciliti unes bones condicions físiques i coordinatives serà positiva.



Plantejaments didàctics

De fet hi ha diverses formes de treball que cal considerar i que per la seva flexibilitat permeten un gran nombre de situacions educatives. Primerament, des del punt de vista metodològic donarem prioritat a una forma de treball prou coneguda per tots: el treball per recorreguts, circuits i estacions d'aventura. Aquestes formes de treball intenten nuclearitzar o donar prioritat a uns objectius d'ensenyament/aprenentatge molt concrets. En el nostre cas seran les habilitats motrius bàsiques descrites anteriorment. Seguidament intentaré fer una breu definició d'aquests tres tipus de plantejaments metodològics.

El treball per recorreguts és una forma de treball col·lectiu i dirigit on, mitjançant una disposició adequada del material, els alumnes i les alumnes evolucionen successivament per l'espai de treball seguint uns trajectes ben definits. El material està distribuït d'una manera concreta per l'espai d'evolució i l'alumne ha de seguir aquest trajecte. El pas per aquesta ruta és continuat.

Els circuits són una forma de treball col·lectiu on, mitjançant la ubicació a l'espai d'estacions, es fan unes tasques determinades. L'alumne ha de passar per totes les estacions. El material està

distribuït en estacions o subespais on cal acomplir unes tasques diferents. Hi ha dos possibilitats de realització. O bé el nen escull l'estació on va a treballar, o bé el mestre estableix la seqüència d'evolució dels alumnes. El temps d'estada en cada estació varia segons l'evolució que s'efectuï. També es pot definir un temps per fer la tasca.

Els espais d'aventura són una forma de treball col·lectiu on, mitjançant la distribució lliure del material per tot l'espai, l'alumne o alumna pot fer una evolució lliure i arbitrària per l'espai. No es limita el temps ni l'ordre de cap activitat.

L'assignació directa constitueix una forma de treball on l'alumne segueix les consignes formulades per la mestra o el mestre.

Les tasques que es poden fer poden ser obertes o tancades. Això significa que es proporciona el material i es diu que faci el que cregui convenient, cas dels espais d'aventura. O bé tancades, quan la tasca és una concreta i ben definida, com seria en els circuits.

Paral·lelament a aquesta metodologia, ens hem de plantejar en quines altres situacions de l'educació física estem treballant les habilitats motrius bàsiques d'una manera indirecta. Penso que a mesura que anem pujant de nivell i el pes específic d'aquestes habilitats minva i es dona més pes específic a d'altres blocs de continguts, hem de considerar que les habilitats motrius bàsiques es treballen de manera indirecta. En tots els jocs i activitats pre-esportives el nen o la nena troba la resolució de molts problemes motors segons el seu estat maduratiu. Si les normes no són massa estrictes i el mestre és prou flexible, l'alumne pot experimentar i aplicar esquemes motors en situacions noves i creatives. És palès que el treball per circuits/recorreguts/espais d'aventures és molt productiu en la mesura que permet un treball analític força eficient i controlat, i que alhora, si està ben fet i seqüenciat, permet assolir les transferències de patrons motors.

El treball més lliure de l'expressió corporal, el més rítmic de la dansa, el lúdic del joc, l'estimulant i participatiu dels jocs pre-esportius, etc., ens proporcionen infinitats de situacions on es desenvolupen aquestes habilitats motrius bàsiques.

Però dins d'aquesta dinàmica hem de valorar l'ús adequat d'una gran quantitat de material i unes bones instal·lacions. Les tasques que es programin han de partir d'un bon disseny curricular. I, tal com hem considerat en l'apartat de «Classificació de les habilitats...», un punt important són les manipulacions. Això no és possible sense l'existència en les nostres escoles de molt material i variat. No n'hi ha prou d'usar-lo adequadament. Moltes escoles tenen una dotació migrada de material d'EF. I aquesta situació cal arranjar-la urgentment.

Com a especialistes hem de dignificar la nostra tasca i reclamar unes instal·lacions adequades i un material bo i abundant. És el punt de partida de l'eficàcia en la nostra feina.

Professionalment, la reforma educativa ha significat el reciclatge de molts mestres pel que fa a l'ensenyament de l'educació física. I això ha estat un repte primerament personal i després per al conjunt dels mestres. En aquests moments hi ha un gran nombre de mestres que han dirigit les seves expectatives professionals en aquest sentit. Resulta engrescador i creatiu. Però alhora és un repte al qual cal respondre. Respondre a la demanda del sistema educatiu i la societat en conjunt.

Bibliografia

- DIVERSOS AUTORS. *Fundamentos de Educación Física para Enseñanza Primaria*. Vol. 1. Cap. XIV i XV. Barcelona: Ed. Inde, 1993.
- DIVERSOS AUTORS. «Tema 12: Habilidades i destrezas básicas: concepto y actividades para su desarrollo. Coordinación y equilibrio». En: *Temario de oposiciones para el cuerpo de profesores de EGB*. Vol II, *Conocimiento específico Educación Física*. Barcelona: Ed. Inde.
- LATORRE PEÑA, J. «Los contenidos básicos I: habilidades y destrezas básicas», Manual del técnico deportivo. Formación común I. *Cuadernos técnicos del deporte*, nº 10. Diputación General de Aragón.

L'educació física, en el marc del nou disseny curricular, incorpora un nou conjunt de continguts d'expressió corporal. L'article vol aportar algunes concrecions en aquest apartat i exemplificar-ho amb una experiència pràctica.

L'expressió corporal a l'educació física

*Elena Llandrés
Briones*

Introducció

Pel que fa a l'expressió corporal, tan ambigua és la seva aparició i el seu desenvolupament com el seu enquadrament actual, ja que en diferents sectors del coneixement es confonen els seus objectius —es relaciona amb la dansa, la psicologia, la psicomotricitat, etc.—, però és un «calaix de sastre» que aporta una sèrie de valors que poden renovar l'escola.

L'expressió corporal, segons Reich, és indissociable de «les funcions de la vida». «La vida s'expressa per moviments, per moviments expressius, que són els que diferencien tot organisme viu de tot organisme no vivent.» Munischelli afirma que el llenguatge dels gestos és l'únic que permet al nen sentir el seu cos com a objecte total en el mecanisme de la relació.

Podem dir que l'expressió corporal és, per a la majoria d'autors i practicants, el conjunt de les pràctiques següents: relaxació, mim, dansa, expressió oral, expressió musical, gimnàstiques orientals, gimnàstica psicofísica, tècniques de creativitat, improvisació, etc., i que utilitzen el cos com a vehicle d'expressió.

L'expressió corporal a l'educació física

Si ens centrem en la pràctica educativa, en el nostre context, l'expressió corporal se'ns presenta sota una doble alternativa:

A. Adquisició d'unes tècniques: Aconseguir i desenvolupar unes habilitats amb finalitat estètica.

B. Potenciació de l'espontaneïtat: Adquirir un millor coneixement de si mateix i dels altres, considerant el cos com a medi d'expressió.

L'expressió corporal està ubicada a l'àrea d'educació física, però hem de tenir en compte que qualsevol tipus de llenguatge passa pel nostre cos i d'alguna manera per la seva expressió. Aquest fet ens fa pensar que l'expressió pot implicar, amb certa facilitat, un treball de globalitat o interdisciplinarietat.

En aquest sentit, les activitats relacionades amb l'expressió corporal s'introdueixen cada cop més a les programacions d'educació física, a la qual aporten una dimensió més creativa. Haurem de tenir en compte que aquest bloc de continguts a l'etapa de secundària es converteix en un element educatiu fonamental i hem de canviar la mentalitat de treballar-lo poc a causa de la por al ridícul per part dels alumnes i a la inhibició del personal docent.

Amb la nova llei de la reforma educativa, l'educació física ha adquirit la mateixa importància que qualsevol altra matèria. Tradicionalment ha treballat continguts pràctics o procedimentals de manera bàsica, i respecte als continguts conceptuals passava el mateix: es donaven nocions molt bàsiques de reglament fonamentalment. Així, doncs, ens trobem amb un nou grup de continguts que és l'expressió corporal:

L'amplitud d'enfocaments i tècniques d'expressió corporal ens porta a establir, d'entrada, una certa classificació per desglossar tot l'ample ventall de possibilitats que ens ofereix a fi de seleccionar els aspectes que siguin més adequats per a les nostres característiques personals o del centre.

Proposem una seqüenciació diferenciant l'educació primària i

la secundària en primer i segon cicle:

E. primària

- Consciència del propi cos: postures, veu, etc.
- Treball de l'esquema corporal.
- Consciència de l'espai: direccions, trajectòries, memòria espacial...
- Consciència del temps: ritme, durada, etc.

E. secundària

- Primer cicle: Respiració i relaxació, control postural, representació gestual i de sentiments, ritme-ball, ritme i expressió, mim, petites coreografies i jocs expressius.
- Segon cicle: Mim, dramatització, petites composicions teatrals, composicions coreogràfiques totalment lliures i creatives, diferents tècniques de relaxacions, balls de saló, danses populars i tradicionals més complicades, aeròbic, etc.

Nota: A primària fonamentalment s'ha de vivenciar i percebre, i a secundària s'ha de decidir i executar.

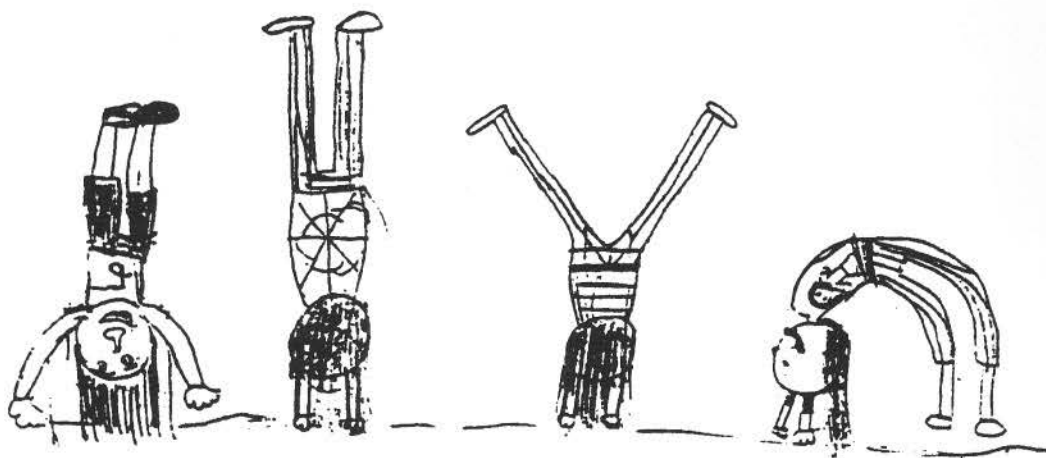
Factors a tenir en compte en l'ensenyament de l'expressió corporal

– *La dinàmica del grup-classe:*

- a) Experiències anteriors dels alumnes.
- b) Actitud dels alumnes envers l'expressió corporal.
- c) Anticipació a les possibles respostes dels alumnes a les activitats proposades: inhibició, limitació en l'amplitud del moviment i en l'ocupació de l'espai, reticències a fer qualsevol representació individual davant dels companys, tendència a fer petits grups, altres, etcètera.

– *El professor:*

Ha de sentir-se segur i còmode amb les activitats que proposa als alumnes, sense oblidar que els alumnes poden fer suggeriments i que és molt positiu respectar i estimular la seva creativitat.



– *La programació:*

Tindrem en compte tant l'aspecte físic com el psíquic, el comunicatiu i el tènic o artístic.

Serà imprescindible, al principi de cada sessió, explicar quins són els objectius que els alumnes han d'assolir en el transcurs de la sessió, i quina relació tenen les activitats plantejades amb els objectius proposats.

Els alumnes també han de saber com seran avaluats i quins aspectes es tindran en compte.

– *Els materials i l'espai de què disposem.*

Experiència pràctica

A continuació exposarem un exemple de sessió d'expressió corporal, duta a terme pels alumnes de tercer d'ESO del centre IES Enric Borràs (Badalona). Es tracta d'una classe de danses populars i tradicionals, més concretament una dansa grega anomenada *Pera Stons*.

La sessió constarà de tres parts:

a) La primera fa referència a l'aprenentatge d'una dansa, tenint

en compte aspectes tècnics: el ritme, la utilització de l'espai, la coordinació.

b) La segona es refereix a l'aspecte espontani i creatiu dels alumnes que hauran d'inventar una nova dansa.

c) La tercera, on els alumnes aprofitaran la seva creació per representar diferents sensacions: fred, calor i tristesa.

Objectius:

- Aconseguir una organització ràpida i col·lectiva.
- Descobrir elements de la percepció temporal: la polsació, la frase.
- Ballar aquesta dansa prenent com a base el treball anterior.
- Crear una dansa nova a partir de passos coneguts o inventats.
- Superar la por al ridícul i les inhibicions personals.

Activitats d'ensenyament-aprenentatge:

- Realització del pas d'iniciació de la dansa: *Tots agafats de les mans en cercle.*
- Realització del primer moviment: *El peu esquerre creua primer per davant i després per darrera del dret. Cal aixecar els braços enlaire. El creuament es fa 8 vegades (4 per davant i 4 per darrera, alternativament). Tota la seqüència es fa 4 vegades.*
- Realització del segon moviment: *Des de la posició inicial s'avança el peu dret un pas. Es col·loca seguidament la punta del peu esquerre darrera del taló dret i es flexionen les dues cames a la vegada. Es tornen a posar alternativament els peus cap a la posició inicial, primer l'esquerre i després el dret. Els braços es mantenen avall. Tot el moviment té 8 temps, es repeteix tota la seqüència 4 vegades.*
- Realització del tercer moviment: *Triple pas afegit lateralment cap a la dreta i s'acaba en la posició inicial.*
- Presentació dels diferents passos de forma grupal sense suport musical.
- Pràctica dels diferents passos de manera analítica seqüencial fins a afegir tota la coreografia variant el ritme d'execució.

- Pràctica repetida dels diferents passos que componen la dansa al ritme de la música.
- Realització d'un muntatge coreogràfic per grups utilitzant diversos recursos: música coneguda/desconeguda, passos ja apresos o altres de nous, i combinacions.
- Representació de diferents sensacions a partir d'una dansa creada en petits grups.

Activitats d'avaluació:

- Farem l'avaluació tant de la dansa grega com de la creació i pràctica de la nova.
- Per una altra banda avaluarem l'alumne de dues maneres: individualment i col·lectivament.
- Pel que fa a la nota individual, ens basarem en l'observació directa de la participació, del seu grau de col·laboració, d'ajuda, i també de la seva execució tècnica de tota la sessió.
- Pel que fa a la nota grupal, tindrem en compte diferents aspectes de la coreografia mitjançant un full d'observació:

Nom de l'alumne:	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Ocupació de l'espai					
Seguiment del ritme proposat					
Canvis de formació					
Nombre de passos fets					
Originalitat					
Coordinació entre els membres del grup					
Grau de dificultat					
Creativitat					
Representació de sensacions					

Nota: Insuficient (1), Suficient (2), Bé (3), Notable (4), Excel·lent (5).

Es poden repartir fulls d'observació per grups i que avaluïn la resta de grups a la vegada que ho fem nosaltres mateixos.

***Aspectes i anècdotes que van sorgir
a partir d'aquesta sessió***

- Els nois no volien donar-se les mans entre ells, cosa que va fer que s'interrelacionessin les noies amb ells (objectiu de la sessió).
- Com que la cançó durava més del normal, van començar a suar, i els nois van acceptar millor l'activitat en veure un treball de resistència.
- Com que era cantada en grec, se'ls va donar una pauta cantada en castellà aprofitant l'execució: «Delante-detrás-delante-detrás...». Va ser molt divertit perquè coincidia i tot.
- Els alumnes, dies més tard, volien fer la dansa «Delante-detrás». Això vol dir que van arribar a fer seu un contingut nou. Vam acabar per gravar-los en vídeo per iniciativa dels mateixos alumnes.

Al CEIP Santa Anna han desenvolupat un treball conjunt entre professors d'anglès i d'educació física, a partir de l'interès desvetllat en els seus alumnes de primària pel beisbol, transformant així el que en un inici fou una necessitat de donar resposta a una preocupació dels docents (perill físic d'una pràctica incontrolada) en unes riquíssimes activitats de treball compartit i interdisciplinar.

Una experiència interdisciplinària: beisbol-anglès

L'esport del beisbol va ser el mitjà utilitzat per interrelacionar els continguts de les àrees d'educació física i de llengua anglesa. Vam utilitzar l'anglès per a l'aprenentatge conceptual de les normes generals abans de posar-les en pràctica a la classe d'esport.

Volem jugar a beisbol!

El curs escolar 1995-96 una colla d'alumnes va començar a jugar a beisbol durant l'estona d'esbarjo. Un cop més sortia a la llum la influència de la televisió sobre els infants: la telesèrie de dibuixos animats «Dome» del Club Super 3 de TV3.

Tothom semblava conèixer el reglament a còpia de discussions. El camp variava de dimensions segons l'espai. El material era casolà, la qual cosa va provocar més d'un ensurt. La demanda de saber jugar a beisbol com cal va sorgir dels alumnes de 5è, i la van fer arribar al professor d'educació física, el qual va acceptar el repte. Davant el gran nombre d'expressions anglosaxones del vocabulari bàsic de l'esport del beisbol, aquest va demanar a l'especialista d'anglès de participar en l'elaboració d'una unitat didàctica conjunta.

**J. A. Sánchez
García
A. M. Lorente
Subirats**

Escola Pública Santa
Anna (Premià de Dalt)

Inici de la unitat didàctica

Partint del principi d'ensenyament globalitzat marcat pel currículum de l'educació primària de la Generalitat de Catalunya, vam decidir elaborar una unitat didàctica interdisciplinària que marqués el tercer nivell de concreció, i afectés l'estructura dels continguts de les àrees d'educació física i de llengua anglesa.

Amb aquesta unitat didàctica es pretén que l'alumnat participi en el joc del beisbol per relacionar-se amb els altres en un clima de respecte, acceptant les normes establertes en comú i gaudint de l'activitat física. I que també tinguin una competència comunicativa adequada que els permeti jugar a beisbol utilitzant el major nombre possible de les expressions i vocabulari anglesos. Com a temes transversals fem esment de l'educació per a la salut i la no discriminació per raons de sexe.

La unitat didàctica s'anomena *Iniciació al beisbol: «Teeball»* (versió infantil del beisbol) dedicada al cicle superior de primària amb una durada d'unes nou sessions de llengua anglesa i nou d'educació física.

Àrea de llengua anglesa

A partir de la poca bibliografia existent sobre el beisbol, i atesa la seva escassa difusió, es va elaborar un dossier d'activitats que tenen present les quatre destreses (*listening, speaking, reading and writing*), amb diferents agrupaments i en diverses aules. Es va intentar que les sessions fossin variades i participatives amb jocs, TPR, mímica, vídeo...

Es van seleccionar algunes activitats ja conegudes on el beisbol era el protagonista i també se'n van crear d'altres originals, a partir de la primera necessitat que era la gran allau de nou vocabulari que l'alumnat havia d'aprendre (material, camp, gent, verbs, àrbitres). El caràcter lúdic dels exercicis era per compensar les llargues llistes de vocabulari que amb la rutina del joc es memoritzaven fàcilment.

Es va decidir fer una incursió geogràfica en el mapa polític dels



USA per al coneixement dels equips de les lligues Americana i Nacional. Amb ells, l'alumnat es va inspirar a l'hora de triar un nom i un logotip o mascota per a l'equip.

La part més laboriosa van ser les explicacions del joc. L'especialista d'educació física va seleccionar les jugades amb els dibuixos aclaratoris i l'especialista d'anglès les va traduir utilitzant un vocabulari molt bàsic (obligació *have to*, preposicions de lloc, nombres ordinals...). Tot aquest llarg text es va dividir en normes generals, joc ofensiu i joc defensiu. També es va aprofitar per treballar la posició dels adjectius qualificatius davant dels substantius ja que el beisbol té moltes combinacions d'aquest tipus i la formació dels agents (verb + er).

Àrea d'educació física

Respecte a l'organització dels aprenentatges motors, diferenciarem tres tipus:

- Aprenentatge i pràctica dels fonaments del *teeball*.
- Jocs modificats.
- Competició.

Tots tres es van desenvolupar al pati en tres parts:

1a part: l'escalfament, que no dura més de nou minuts; es fan estiraments de les diferents parts del cos que intervenen en el joc per tal d'evitar possibles lesions.

2a part: aprenentatge dels fonaments, on es visualitzen els gestos tècnics amb les seves característiques motrius.

3a part: la pràctica motriu, on es fan els jocs modificats, es posen en pràctica els gestos tècnics i es fan les competicions.

Al final de cada sessió es deixen cinc minuts per recollir el material i refrescar-se.

El *teeball* és un joc de característiques similars als esports col·lectius més practicats a l'escola; però, a més, ofereix elements i aprenentatges que no s'assoleixen amb aquests esports. Voldríem destacar-ne els següents:

- Esport que utilitza un *nou material* que:
 - Satisfà en el nen i la nena la necessitat d'exploració i manipulació de diferents objectes.
 - Permet a l'alumnat desenvolupar tot tipus de percepcions cinètiques en les habilitats motrius bàsiques (trasllada la sensibilitat de la seva mà a un bat arribant a sentir el contacte bat-bola).
 - Fa ús d'un material contundent, la qual cosa li exigeix un autocontrol davant les tensions del joc.
- Esport que desenvolupa un *alt nivell d'habilitat*, tant en l'aspecte segmentari com en la capacitat d'intervenció de caràcter global.
- Esport de *regulació externa*, en què l'entorn variable obliga al jugador a fer continus reajustaments. Ofereix múltiples possibilitats en el desenvolupament de la presa de decisions, en l'expressió individual i en la creativitat.
- Esport d'*associació*, en el qual l'alumnat descobreix els principis bàsics de la interacció entre els membres del grup.

- Esport de *competició* en el qual s'ha de mostrar a l'alumnat el valor subjectiu dels resultats. Amb ell s'aprèn a guanyar i a perdre, cosa que, al cap i a la fi, prepararà per a d'altres situacions vitals.

Un cop acabades totes les activitats, es van entregar uns diplomes nominals acreditatius dels coneixements i de la pràctica del *teeball* a tot l'alumnat que hi va participar.



Bibliografia complementària*

*Biblioteca Rosa
Sensat*

Articles publicats a **PERSPECTIVA ESCOLAR**

- BANTULÀ, Jaume. *Reflexions sobre la implantació de l'educació física a l'escola pública de Catalunya i el paper de l'especialista*. Núm. 179 (novembre 1993), p. 69-72
- L'Educació física*. [Monogràfic]. Núm. 28 (octubre 1978), p. 2-26
- L'Educació física a mig camí*. [Monogràfic]. Núm. 158 (octubre 1991), p. 2-23
- L'Esport a l'edat escolar*. [Monogràfic]. Núm. 49 (novembre 1980), p. 2-27
- FONTDEVILA, Francesc. *La Pràctica esportiva entre els sis i dotze anys, un debat constant*. Núm. 182 (febrer 1984), p. 60-66
- Els Jocs Olímpics: una primera aproximació*. [Monogràfic]. Núm. 133 (març 1989), p. 2-33
- Psicomotricitat*. [Monogràfic]. Núm. 118 (octubre 1987), p. 2-25
- SANZ MONTMANY, Joana. *Organització d'una jornada atlètica*. Enric Puig Amat (coaut.). Núm. 199 (novembre 1995), p. 38-45

Llibres i revistes

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

- ARNOLD, Peter J.. *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: MEC: Morata, 1991 (Educación infantil y primaria; 17)
- BANTULÀ, Jaume. *11 propostes per a l'educació física*. Marta Carranza

- (coaut.), Conxita Busto (coaut.). Barcelona: Graó, 1990 (Instruments Guix; 7)
- BATALLA, Albert. *Barcelona i l'educació física al món educatiu*. Marta Carranza (coaut.). Barcelona: L'Ajuntament. Àrea d'Educació, 1990 (Programes prioritaris)
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, Domingo. *Evaluar en educación física*. Zaragoza: INDE, 1990
- CAMERINO FOGUET, Oleguer. *1001 ejercicios y juegos de recreación*. Marta Castañer Balcells (coaut.). 2a ed. Barcelona: Paidotribo, 1991 (Deporte)
- CASTAÑER I BALCELLS, Marta. *La Educación física en la enseñanza primaria: una propuesta curricular para la reforma*. Oleguer Camerino i Foguet (coaut.). Barcelona: INDE, 1991
- CHAVARRIA NAVARRO, Xavier. *La Educación física en la enseñanza primaria: del diseño curricular base a la programación de las clases*. Barcelona: Paidotribo, 1993 (Educación física & enseñanza)
- Congrés de l'Educació física i l'esport en edat escolar a la ciutat de Barcelona: guia de debat*. Barcelona: L'Ajuntament, 1998
- CONGRÉS INTERNACIONAL «EDUCACIÓ, ACTIVITATS FÍSQUES I ESPORT EN UNA PERSPECTIVA HISTÒRICA» (14: 1992; Barcelona) *Educació, activitats físiques i esport en una perspectiva històrica: Barcelona, del 3 al 6 de setembre de 1992*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1992
- Los Contenidos conceptuales en educación física* [Monogràfic]. En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 55 (octubre 1996)
- DECHAVANNE, Nicole. *El Animador de las actividades fisicodeportivas para todos*. Barcelona: Paidós; Madrid: MEC, 1991
- Deporte y escuela* [Monogràfic]. En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 68 (enero 1998), p. 6-23
- DEVÍS DEVÍS, José. *Educación física, deporte y currículum: investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor, 1996 (Aprendizaje Visor; 123)
- DEVÍS DEVÍS, José. *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Carmen Peiró Velert (coaut.). Barcelona: INDE, 1992
- Diccionari d'esports*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 1991-1992, 27 v.
- La Educación del cuerpo*. [Monogràfic]. En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 23 (febrero 1994), p. 5-39
- Educación física*. [Monogràfic]. En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 149 (junio 1987), p. 7-34
- Educación física*. [Monogràfic]. En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 198 (diciembre 1991), p. 7-33
- La Educación física en el segundo ciclo de primaria: desarrollo cur-*

- ricular*. Barcelona: Paidotribo, 1996 (Educación física & enseñanza)
- La Educación física en primaria: reforma 6-12 años guía del profesor*. Vicente Martínez de Haro (coord.). Barcelona: Paidotribo, 1993 (Educación física & enseñanza)
- Educación física escolar* [Monogràfic]. En: REVISTA DE EDUCACIÓN, nº 311 (septiembre/diciembre 1996)
- Educación física i globalització*. [Monogràfic]. En: GUIX, núm. 206 (deseembre 1994), p. 4-40
- L'Educació física: a la recerca d'una identitat*. [Monogràfic]. En: TEMPS D'EDUCACIÓ, nº 4 (2n semestre 1990), p. 5-155
- Educació física: interdisciplinaridad* [Monogràfic]. En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 58 (enero 1997)
- Educación física: un nuevo rumbo pedagógico*. En: COMUNIDAD EDUCATIVA, nº 230 (febrero 1996)
- Educación primaria: educación física 2º ciclo. 8 a 10 años*. Maria L. Bueno (coaut.). Madrid: Gymnos, 1990 (Educación física escolar: diseño y desarrollos curriculares)
- Esport escolar*. [Monogràfic]. En: GUIX, núm. 215 (setembre 1995), p. 5-26
- Estudios monográficos sobre las ciencias de la actividad física y del deporte*. Cádiz: Colegio Oficial de profesores y licenciados en Educación Física de Andalucía, 1992
- FAMOSE, Jean Pierre. *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona: Paidotribo, 1992 (Pedagogías corporales)
- FERNÁNDEZ CALERO, Guillermo. *Diseño curricular en educación física*. Vicente Navarro Adelantado (coaut.). Barcelona: INDE, 1989
- FERNÁNDEZ NARES, Severino. *La Educación física en el sistema educativo español: currículum y formación del profesorado*. Granada: La Universidad. Servicio de Publicaciones, 1993 (Deporte: monográfica; 147)
- FLORENCE, Jaçques. *Tareas significativas en educación física escolar: una metodología para la enseñanza de los ejercicios en la animación del grupo-clase*. Barcelona: INDE, 1991
- FRAILE ARANDA, Antonio. *El Maestro de educación física y su desarrollo profesional*. Salamanca: Amarú, 1995 (Ciencias de la educación; 37)
- Fundamentos de educación física para enseñanza primaria*. Barcelona: INDE, 1993
- GARCÍA RUSO, Herminia. *La Formación del profesorado de educación física: problemas y expectativas*. Zaragoza: INDE, 1997 (Verde)
- HUSTACHE, Marc. *Todo lo que usted debe saber sobre la práctica deportiva*. Barcelona: Paidotribo, 1991 (Iniciación deportiva)
- JORNADES D'HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ ALS PAÏSOS CATALANS (11:

- 1991: Reus) *XI Jornades d'història de l'educació als Països Catalans: aspectes físics de l'educació: visió històrica*. Reus: Centre de lectura, 1992
- Juego tradicional y educación física*. [Monogràfic]. En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 44 (noviembre 1995), P. 5-40
- LAMOUR, Henri. *Manual para la enseñanza de la educación física y deportiva*. Barcelona: Paidós; Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, 1991 (Paidós Educación Física: Psicomotricidad; 41)
- LE BOULCH, Jean. *El Deporte educativo: psicocinética y aprendizaje motor*. Barcelona: Paidós, 1991 (Paidós Educación Física: Psicomotricidad; 40)
- LE BOULCH, Jean. *El Movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona: Paidotribo, 1997 (Pedagogías corporales)
- LLEIXÀ ARRIBAS, Teresa. *Desarrollo curricular para primer ciclo: educación física*. Barcelona: Paidotribo, 1995 (Educación física y enseñanza)
- MATEU SERRA, Mercè. *1000 ejercicios y juegos aplicados a las actividades corporales de expresión*. Conxita Durán Delgado (coaut.), Margarida Troguet Taull (coaut.). Barcelona: Paidotribo, 1992 (Deporte)
- MATEU SERRA, Mercè. *1300 ejercicios y juegos aplicados a las actividades gimnásticas*. Barcelona: Paidotribo, 1990 (Deporte)
- Mens sana in corpore sano: didàctica de l'esport i l'educació física*. En: CRÒNICA D'ENSENYAMENT, núm. 64 (març 1994), p. 32-48
- NÚÑEZ AÍSTEGUI, Jorge. *L'Entrenament de la resistència i la velocitat i l'aprofundiment en un esport. Exercicis de resistència i velocitat. Valorar l'esforç i els seus resultats*. Rosa M. Péres Peidró (coaut.). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1987
- PASCUAL BAÑOS, Carmina. *La Evaluación de la educación física, esa desconocida*. En: REVISTA DE EDUCACIÓN FÍSICA, nº 63 (otoño 1996), p. 5-8
- Passat i present de l'educació física a Barcelona*. Jaume Bantulà (coaut.). Barcelona: L'Ajuntament. Direcció d'Esports, 1997 (Estudis i recerques: esports; 1)
- PULLART, G.. *Las Actividades físicas y deportivas: enseñar, estimular, entrenar*. Barcelona...: Paidós: MEC, 1989 (Paidós Educación Física: Psicomotricidad; 38)
- RIPOLL, Joan. *Bellugar-se és saludable*. En: INFÀNCIA, núm. 87 (novembre/desembre 1995), p. 33-35
- RUIZ PÉREZ, Luís Miguel. *Deporte y aprendizaje: procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor, 1994 (Aprendizaje Visor; 95)
- SCRATON, Sheila. *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata, 1995 (Pedagogía: manuales)

- Les Tendències pedagògiques de l'educació física.* [Monogràfic]. En: APUNTS D'EDUCACIÓ FÍSICA, núm. 1 (octubre 1985), p. 5-42
- TINNING, Richard. *Educación física: la escuela y sus profesores.* València: La Universitat, 1992
- TRIGO AZA, Eugenia. *Creativitat i joc en l'educació física.* En: GUIX, núm. 196 (febrer 1994), p. 21-26
- TRIGO AZA, Eugenia. *Juegos motores y creatividad.* Barcelona: Paidotribo, 1989 (Pedagogías corporales)
- UREÑA VILLANUEVA, Fernando. *Intervenció didàctica: com ensenyar en educació física?* En: APUNTS D'EDUCACIÓ FÍSICA, núm. 29 (setembre 1992), p. 53-60
- VACA, Marcelino. *La educación física en la escuela primaria.* En: SIGNOS, nº 8/9 (enero/junio 1993), p. 102-109
- WICKSTROM, Ralph L. *Patrones motores básicos.* Madrid: Alianza, 1990 (Alianza deporte; 1, Serie Minor)

El racó de les ganyotes és una experiència d'integració d'un nen sord de parvulari, duta a terme per la mestra i la logopeda. Es basa en la necessitat d'afavorir la comunicació entre iguals treballant els aspectes de la comunicació no verbal i la comunicació verbal.

Una experiència d'integració al parvulari. El racó de les ganyotes

Rosa Ballester i Manuel

Logopeda del CREDA Baix Llobregat

M. Pilar González i Moreno

Mestra d'Educació Infantil al CEIP «La Roureda»,
de Sant Esteve de Sesrovires (Baix Llobregat)

El punt de partida

Som al CEIP «La Roureda» de Sant Esteve Sesrovires (Baix Llobregat), a una classe de P-3, amb 14 nens i nenes, un d'ells sord profund.

Com tot grup de nens, manifesten característiques diferencials. Així, doncs, els seus ritmes i estratègies d'aprenentatge tendeixen a ser diferents. Respectar aquesta circumstància i fer avançar els i les alumnes és la nostra tasca. I això implica que les activitats que els proposem:

- han de respectar l'*evolució individual* i el seu ritme de treball;
- han d'*adequar-se*, alhora, al context escolar i als alumnes;
- han de permetre respectar i orientar l'*estat inicial* de cada nen i de cada nena;

- han de **reforçar** els aprenentatges d'uns, i **ampliar** els dels altres.

Aquestes directrius que configuren l'atenció a la diversitat en el grup classe es mantenen independentment de les característiques personals dels integrants del grup.

I, què passa quan hi ha un sord profund, un alumne que no percep la parla —però conserva elements prosòdics com la melodia i el ritme— i, per a qui és indispensable la lectura labial? Doncs, que una tutora i una logopeda hem de treballar plegades, sobre uns continguts curriculars establerts, compartint objectius i unificant criteris metodològics. Ens en sortirem?

Aquesta pregunta, autoformulada repetidament, va trobar diferents respostes d'acord amb els objectius i continguts que cadascuna ens hem planificat per als alumnes. No sempre podem trobar la fórmula per fer coincidir la manera de tractar els continguts generals del grup-classe i els específics del nen sord...

Però totes dues compartim el criteri que cada alumne, per diferent que sigui, ho és en el marc d'aquest grup-classe, i que, sempre que sigui possible, programarem **activitats de grup**.

Per poder passar a organitzar el «racó de les ganyotes» vam trobar la necessitat de conèixer les possibilitats dels i les alumnes pel que fa a:

- la **comunicació** entre els companys;
- la **sensibilització** del grup referent a les

peculiaritats de la comunicació amb un company sord;

- la **identificació** de les diferents parts del cos i, més específicament de la cara, amb diversos suports materials: mirall, puzles de cares...;
- l'**observació** dels moments en què es troben els i les alumnes en relació amb el seu desenvolupament fonològic: sons que encara no produeixen, ritme de la producció oral...

Per què aquest racó i no un altre?

Bàsicament, perquè tant els objectius proposats com els continguts que s'han de treballar són compartits per tots els alumnes: millorar la competència comunicativa dins d'un període d'edat on el llenguatge encara està en un procés d'enriquiment i maduració fonamental.

Quan parlem de nens i nenes de tres anys, i en concret de la seva competència lingüística, hem de tenir present el seu moment evolutiu, i també que manifestaran comportaments lingüístics diferents. No sempre utilitzaran el llenguatge de manera escaient i diferenciada d'acord amb les circumstàncies comunicatives (ÚS del llenguatge), ni disposen d'un repertori suficient d'elements de la llengua per comunicar exactament el que desitgen (CONTINGUT del llenguatge), tampoc no dominen els aspectes foneticofonològics i gramaticals que permeten una expressió intel·ligible i ajustada a norma (FORMA del llenguatge).

*El codi oral de comunicació és l'habitual, però no l'únic.
Nosaltres hem donat prioritat a la competència comunicativa.*

La progressió en el domini de tots aquests aspectes del llenguatge anirà determinant la seva **competència lingüística**. Però no oblidem que primer és la comunicació. El codi oral de comunicació és l'habitual, però no l'únic.

Nosaltres hem donat prioritat, donades les característiques del grup, a la **competència comunicativa**.

Els nostres objectius

Responent a la necessitat d'afavorir i millorar la comunicació entre iguals, ens hem plantejat treballar els aspectes més

bàsics. Per una banda la **comunicació no-verbal**, i per l'altra aspectes puntuals que ajuden a fer intel·ligible la **comunicació verbal** i que poques vegades trobem a les programacions de l'etapa infantil (control de la respiració i del buf, domini de la mobilitat de l'aparell bucofonador).

Objectius que fan referència a la capacitat a assolir, en finalitzar l'etapa d'educació infantil, de «comunicar-se i expressar-se de forma ajustada als diferents contextos i situacions de comunicació habituals per mitjà de diversos llenguatges: corporal, verbal...» (Currículum d'Educació Infantil proposat pel Departament d'Ensenyament).

Objectius generals	Objectius referencials
Afavorir i millorar la comunicació no verbal entre iguals.	Reconèixer i utilitzar tots els recursos expressius i corporals per interpretar i/o transmetre informació: emocions, sensacions físiques...
Afavorir i millorar la comunicació verbal entre iguals.	Iniciar-se en el control de diferents tipus de respiració, els quals faciliten l'emissió oral: respiració nasal, bucal i abdominal.
	Percebre i reproduir la mobilitat de les diferents parts del cos que formen l'aparell bucofonador: llavis, dents i llengua.
	Experimentar amb aquestes parts del cos per produir sons.

Quadre de continguts

Àrea de la descoberta d'un mateix		
Continguts de procediments	Continguts de fets i conceptes	Continguts d'actituds
<ul style="list-style-type: none"> - Observació i exploració de les pròpies necessitats i possibilitats. - Expressió i manifestació corporals amb les diferents parts de la cara. 	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitats del propi cos: perceptivomotores, afectives i cognoscitives, en relació amb les diferents parts de la cara. - Noció d'identitat. - Les parts de la cara. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoració d'un mateix (autoimatge, autoestima). - Esforç per vèncer les dificultats superables.
Àrea d'intercomunicació i llenguatges.		
Llenguatge verbal		
<ul style="list-style-type: none"> - Comprensió oral de missatges emesos en contextos significatius. - Experimentació amb la respiració: <ul style="list-style-type: none"> · la bufera: intensitat i direccionalitat · respiració nasal · respiració bucal · respiració abdominal. - Expressió oral en situacions comunicatives segons les convencions de la llengua: la salutació. 	<ul style="list-style-type: none"> - La respiració. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interès, respecte i esforç en les diferents situacions comunicatives i/o expressives.
Llenguatge musical		
<ul style="list-style-type: none"> - Experimentació en la producció de sons amb el propi cos: amb el nas, amb la boca. - Percepció i comprensió auditives. 		



L'organització

Hi havia tres condicionants organitzatius que havíem de resoldre abans del començament de les activitats i de la posada en marxa de la programació.

El primer era el *temps*. Les sessions havien de ser curtes (atenent l'edat dels nens/es) i ajustades tant a l'horari establert de la logopeda com als moments més escaients en l'organització de l'aula ordinària. Respectant aquestes circumstàncies, vam acordar que fossin sessions en dies consecutius i coincidint amb el final de la jornada del matí o de la tarda.

El segon condicionant fou l'*espai*. A

l'aula ordinària, petita i ja plena d'espais/ racons fixos, no comptàvem amb espai físic, però sí que disposàvem de l'aula suport, una petita tutoria en el mateix passadís i que, des de l'inici del curs, ja havíem considerat com un espai compartit (alumnes amb NEE i d'altres companys) i denominat «la casa de l'ós». Aquí és on vam instal·lar el «racó de les ganyotes».

Quedava per resoldre la qüestió dels *agrupaments*, ja que obligatòriament tots els alumnes havien d'anar-hi cada setmana; així és que vam establir una via, orientada al nen sord i al seu coneixement dels noms dels companys i companyes..

Es tractava d'un sistema que permetia

	<ul style="list-style-type: none"> - amb tota la cara. - Diferenciació de la respiració nasal i de la respiració bucal. 	<ul style="list-style-type: none"> somrient/enfadat. - Joc per diferenciar els dos tipus de respiració: <ul style="list-style-type: none"> - amb una cortineta de paper, controlar si el moviment és igualment intens en bufar amb el nas i/o amb la boca. 		<ul style="list-style-type: none"> - El propi cos.
5a sessió	<ul style="list-style-type: none"> - Conscienciació de la respiració nasal-bucal. - Conscienciació de la respiració abdominal. - Experimentació d'ambdós tipus de respiració. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jocs de respiració nasal-bucal: <ul style="list-style-type: none"> - «agafem» aire, sense fer cap so, amb el nas, i el deixem anar sonorament a través de la boca - inflem un globus i en deixem anar l'aire a través del xiulet. - Jocs de respiració abdominal: <ul style="list-style-type: none"> - posar la mà sobre la panxa de l'adult i notar com puja i baixa - mirar com puja i baixa un animal de plàstic col·locat sobre la panxa d'un company/a. - Jocs d'experimentació dels dos tipus de respiració: <ul style="list-style-type: none"> - imitem cares (galtes plenes/buides) - inflem/desinflem el cos com un globus. 	<p>AS</p> <p>PG</p> <p>20-25 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Globus amb xiulet (d'ús individual). - Animalets de goma o de plàstic. - Globus normals. - Retoladors per dibuixar a sobre dels globus. - Fotografies de cares.
6a sessió	<ul style="list-style-type: none"> - Coneixement i experimentació de les possibilitats de moviments de la llengua: amplitud i 	<ul style="list-style-type: none"> - Fem ganyotes: <ul style="list-style-type: none"> - imitem la cara que ens ensenya un nen/a, tot i fent-la ell mateix i donant el model d'una 	<p>AO</p> <p>GG</p> <p>20-25 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fotografies de les cares de nens i nenes tot fent ganyotes.

60 Integració

	<p>contenció de l'extensió lingual, i moviments sobre les dents superiors i/o inferiors.</p> <p>- Experimentació de les possibilitats expressives de tota la cara, amb la intervenció dels màxims elements possibles.</p>	<p>fotografia</p> <ul style="list-style-type: none"> · en fer la ganyota, mirar d'expressar verbalment l'estat d'ànim que s'hi associa. - Juguem amb la «senyora llengua»: <ul style="list-style-type: none"> · la senyora llengua surt a passejar; si fa bon dia, pren el sol; si no en fa, s'amaga corrents · la senyora llengua saluda tots els altres nens i nenes · la senyora llengua visita les seves veïnes: les dents superiors i les inferiors. 		<p>- El propi cos i, més concretament, la senyora llengua.</p>
<p>7a sessió</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Evocació de diferents moments de les activitats anteriors. - Anticipació de nous interessos relacionats amb les activitats a la casa de l'ós. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recordem què hem fet durant aquests dies al «racó de les ganyotes». - Posem algun exemple del que hem fet al «racó de les ganyotes». - Expliquem què ha estat el més divertit, el més avorrit, el més fàcil, el més difícil... - Proposem noves activitats per poder fer a la casa de l'ós i que no haguem fet mai. 	<p>AO</p> <p>GG</p> <p>15-20 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Paper i llapis per anotar els records i les noves propostes. - El propi cos.

al nen sord controlar els companys a través de la «tarjeta de visita» a la casa de l'ós. Una imatge del personatge presidia el mural, on s'hi anunciava la visita d'un determinat grup de nens/es a casa seva. El nen sord triava a l'atzar un nombre de-

terminat (4-5) de companys, n'enganxava la fotografia al lloc corresponent, n'identificava els noms per lectura labial i els expressava ell mateix.

La resta de nens i nenes s'organitzaven

quan el seu company els anava a buscar a l'AO (aula ordinària) amb una llista confeccionada amb la logopeda, on els noms es podien confrontar amb els dels cartronets dels nens i les nenes (vegeu el quadre de les pàgines 58 a 60).

La nostra avaluació*

En principi, vàrem elaborar una graella-registre amb la intenció de poder fer posteriorment un buidatge que ens permetés arribar a conclusions al voltant de:

- el nivell d'efectivitat de cada nen i nena en l'execució de les diferents activitats proposades;
- la detecció d'aspectes susceptibles d'un treball més sistemàtic perquè no han estat assolits;
- l'elaboració de propostes més específiques orientades a d'altres aspectes no previstos;
- la detecció de l'origen de possibles problemes, en l'aspecte individual, en la llengua oral.

Els nens i les nenes valoren l'experiència

En l'última sessió s'ha fet un registre de les valoracions dels alumnes en la resposta a la pregunta: *Què hem après al racó de les ganyotes?*

- «a respirar amb la panxa, quan el porquet anava avall i amunt»;

* Vegeu el quadre de la pàgina següent.

- «a bufar i que rodi el molinet»;
- «a inflar globus i que quan s'escapava l'aire feia soroll»;
- «que quan bufàvem es movien les cortines, els papers»;
- «el meu globus no s'inflava»;
- «a jugar amb uns miralls petits, i que fèiem així (expulsa l'aire per la boca i dibuixa amb el dit) i fèiem una lletra»;
- «a fer la mateixa cara de les fotografies»;
- «que la senyora llengua feia hola a les dents»;
- «a bufar com el llop»;
- «a fer morros com els porquets»;
- «a treure mocs amb un mocador».

També hem fet un tempteig de propostes de noves activitats: *quines altres coses ens agradaria fer?*

La resposta a aquesta pregunta va ser que, segurament, en tornar de vacances de Pasqua, l'ós ens duria d'altres coses per fer.

Les nostres conclusions

Les nostres conclusions van ser molt encoratjadores:

- La *participació*, fins i tot dels nens i nenes menys actius en la dinàmica general del grup-classe, fou molt bona.
- Les *reflexions* finals dels nens i nenes i tots els records que tenien de l'experiència ens apuntaven un bon nivell d'aprofundiment.
- La *dinàmica AO-AS* ens havia permès crear un tipus de treball que «des-

mitificava», fins i tot en l'aspecte organitzatiu, el paper de l'aula suport i el treball amb nens d'integració.

- El coneixement del *ritme de treball* a l'AS va donar a entendre als companys del nen sord que ell no hi anava simplement per gust, sinó per unes necessitats prou específiques i per treballar-hi.
- El treball en *petit grup*, on sempre es trobava el nen sord, ha fet que els altres s'hagin acostumat i familiaritzat molt més amb el tipus de comunicació que s'hi ha d'establir.
- El nen sord ha pogut *compartir* el seu espai, sentir-se líder i aprendre a ensenyar coses als altres nens, a demostrar les seves capacitats en activitats en què el sentit de l'oïda no era el més important.
- Tots hem après a *treballar junts*, a gaudir-ne i a conscienciar-nos de la importància que té, per exemple, apren-

dre a inflar un globus, o a saber treure l'aire pel nas, activitats molts cops oblidades al parvulari, on haurien de ser fonamentals.

Materials i bibliografia

Currículum d'Educació Infantil. Barcelona: Generalitat de Catalunya-Dep. d'Ensenyament, 1992.

El joc de l'ós Poum, editorial Nathan.

El joc de les fotografies de cares, editorial Nathan.

Orientacions i programes, L'educació a la Llar d'Infants i al Parvulari. Barcelona: Generalitat de Catalunya-Dep. d'Ensenyament, 1988.

RIUS ESTRADA, M. Dolors. *Llengua oral. Projecte de metodologia científica per al desenvolupament de la comunicació a l'escola*. Barcelona: La Guaira, 1988.



Diputació
de Barcelona

Àrea d'Educació

Oferta de seminaris per als mesos d'octubre, novembre i desembre de 1998

Escola de la Dona

Plaça de Pere Coromines, s/n
08001 Barcelona
Tel. 93 443 15 13
93 443 15 05
Fax 93 443 13 12

<i>Especialitats</i>	<i>(durada)</i>	<i>Professor</i>
Cuina de Nadal	(12,30 h)	Eduard Àvila
Cant coral	(30 h)	Manuel Muriana
L'esplendor del Barroc	(30 h)	Núria Gasull
Parament de taula	(10 h)	Assumpta Miralpeix
Cuina de bolets	(8 h)	Antoni Ribas
La flor com a complement del vestit	(60 h)	Núria Santos
Ornamentació de Nadal	(16 h)	Núria Santos
Marqueteria amb serra	(60 h)	Jordi Ordóñez
Pàtines per a diferents metalls	(30 h)	Manuel Garcia
Cultura americana	(20 h)	Bruce Lomax
El punt d'agulla	(40 h)	Mariàngels Parés
Estoigs	(20 h)	Toni Bofarull
Restauració del llibre i del paper	(30 h)	Toni Bofarull
Introducció a l'ordinador	(20 h)	Fèlix Santos
Ornamentació floral	(60 h)	Núria Santos
Anglès comercial	(30 h)	M. Rosa Viñals
Gravats, alternatives experimentals	(30 h)	M.T. Abella i Marta Chinchilla

Centre de formació d'adults Can Batlló

Comte d'Urgell, 187
08036 Barcelona
Tel. 93 402 27 15
Fax 93 402 27 33

<i>Especialitats</i>		<i>Professor</i>
Word 7.0	(24 h)	Paco Gascón
Taller de guionistes	(60 h)	Juan Carlos Viñoles
L'aigua dels rius a les nostres llars	(20 h)	Núria Castells
Tècniques d'escriptura	(48 h)	Conxita Golanó
Atenció domiciliària	(16 h)	Montse Montalt

Escola d'Arts i Oficis

Comte d'Urgell, 187
08036 Barcelona
Tel. 93 321 90 66
Fax 93 419 00 63

<i>Especialitats</i>		<i>Professor</i>
Preparació de mostres d'interès arqueològic per làmina prima	(20 h)	Aureli Àlvarez i Jaume Qués
Teixit i tapís 1	(54 h)	Carmina Coll i Teresa Collado
Iniciació a la restauració del moble	(136 h)	Marc Fabra i Àlex Martí

En aquest article s'exposen les raons que justifiquen la introducció de les pràctiques de l'autoavaluació a l'aula com a estratègia per fomentar l'autonomia i millorar el treball dels alumnes. També s'hi donen pautes i instruments que en faciliten l'aprenentatge.

L'autoavaluació, una eina per fomentar l'autonomia dels alumnes

Mercè Rossell

Professora de Ciències Socials de l'IES «L'Alzina», de Barcelona

1. Algunes raons que justifiquen l'autoavaluació

1.1. El marc teòric

Citem, per començar, les opinions d'alguns teòrics de l'educació sobre la importància de l'autoavaluació: «L'avaluació ve a ser l'ensenyament de l'autoavaluació» (Stenhouse, 1984). «Tot aprenentatge que no comporti l'autoavaluació de l'activitat mateixa d'aprendre no és formatiu» (Álvarez Méndez, 1993). O bé: «La principal tasca del professor-corrector fóra la de preparar l'alumne per transmetre-li la funció de l'avaluació com més aviat millor» (Fernández Pérez, 1986). Des d'un enfocament sociocultural de l'aprenentatge, Cardinet (1988) assenyala que només l'aprenentatge de l'autoavaluació pot donar accés a l'autonomia, objectiu últim de

tota educació. Com podem comprovar, totes aquestes declaracions mostren no solament la possibilitat, sinó l'absoluta necessitat que els adolescents aprenguin a examinar d'una manera crítica les seves produccions.

De fet, la constatació que l'autoavaluació és un component essencial per potenciar l'autonomia dels nois i de les noies, la trobem en una sèrie de propostes i de teories sobre l'educació:

a) *L'avaluació formadora*, concepte encunyat per designar una sèrie d'experiències que es van fer a França els anys 70 i que tenien com a objectiu traspassar a l'alumne la responsabilitat del seu aprenentatge. L'avaluació formadora es presentava no com una alternativa, sinó com un complement de l'avaluació formativa

b) Els acords presos per la 22a. *Conferència General de la Unesco* (1980) sol·licitant el concurs d'experts europeus per elaborar mètodes pedagògics que fomentessin conductes autònomes d'aprenentatge

c) Les teories sobre l'educació que defensen com a prioritat de l'ensenyament *l'aprendre a aprendre* i que propugnen, per tant, totes aquelles activitats que afavoreixin la metacognició, és a dir, la reflexió sobre el propi aprenentatge (mapes conceptuals, activitats d'autoavaluació...).

d) Les *experiències sobre l'autoregulació dels aprenentatges* dutes a ter-

me com a formadors de les Escoles Municipals de Barcelona per J. Jorba i de N. Sanmartí i que s'han traduït en nombroses publicacions sobre aquesta matèria.

e) Les *teories constructivistes* que han inspirat la reforma educativa, les quals defensen que l'aprenentatge és un procés de construcció personal intern, tot i que és afavorit per la interacció amb altres factors (materials didàctics, companys, professor/a); d'acord amb aquests postulats, és el mateix noi o noia qui va elaborant els seus coneixements, a partir, d'una banda, de les seves idees prèvies, i de l'altra, de la identificació i correcció de les seves idees inicials o dels seus errors.

1.2. L'autoavaluació i la reforma educativa

Finalment, podem dir que la LOGSE i totes les orientacions donades per l'Administració educativa de Catalunya insisteixen en el foment de l'autoavaluació. Així, llegim en *L'Ensenyament Secundari Obligatori i el Batxillerat en la nova proposta educativa*:

«L'autonomia de l'alumne/a ha de ser una fita de l'ensenyament secundari (...). El professor/a ha de dissenyar i incloure, dins de les activitats d'ensenyament-aprenentatge i d'avaluació, activitats d'autoavaluació i coavaluació perquè els alumnes aprenguin i s'habituin a controlar el seu propi procés d'aprenentatge i adquireixin criteris valoratius tot desenvolupant un raonament crític.» (p. 20)

1.3. Un efiç complement de l'avaluació formativa

A més de les consideracions de teòrics i de polítics, que podrien no ser més que la formulació de bones intencions, hi ha una altra raó, molt més lligada a la pràctica diària dels ensenyants que justificaria per ella mateixa la utilitat de l'autoavaluació. L'avaluació formativa que ens planteja la LOGSE amplia considerablement el concepte tradicional d'avaluació com a balanç d'uns resultats (avaluació sumativa).

D'altra banda, ha de ser practicada en un context en què la diversitat a l'aula és cada cop més gran i en el qual les condicions materials i els recursos necessaris —ratios de 30 o més alumnes en algunes escoles, manca de personal especialitzat per atendre la diversitat, insuficiència de recursos externs (educadors de carrer, assistents socials, psicòlegs, etc.) per afrontar els casos més conflictius— no són sempre els que caldrien (al marge de les declaracions i de les estadístiques oficials). Tot això fa que el seguiment individualitzat que comporta l'avaluació formativa esdevingui per al professorat una tasca ingent i difícilment realitzable.

Tot i que la tasca d'intervenció de l'ensenyant durant el procés d'ensenyament-aprenentatge dels seus alumnes és ineludible i que hi ha, sens dubte, formes de dur-la a terme amb una certa eficàcia sense un excessiu cost per al professorat, el traspàs als alumnes de la responsabilitat —o, almenys, d'una part— del seu aprenentatge pot, a més d'afavorir l'adquisició

de l'autonomia, alliberar el professorat d'una part del seu treball. L'ensenyant podrà així esmerçar els seus esforços en aquells nois i aquelles noies que presentin més dificultats i per als quals les estratègies d'autoavaluació poden revelar-se inoperants.

Resumint, podem basar la necessitat d'implicar l'alumnat en la seva autoavaluació en dues premisses:

a) La necessitat de fomentar unes capacitats que afavoriran la seva autonomia i, per tant, la seva maduresa i autosuficiència per al futur.

b) Alliberar l'ensenyant d'una responsabilitat que li permetrà una atenció a la diversitat més efiç.

2. L'aprenentatge de l'autoavaluació

2.1. Què vol dir autoavaluar-se?

Poden detectar els nois i les noies els seus èxits i errors? Davant d'aquesta pregunta és possible que alguns ensenyants puguin dubtar de la capacitat de l'alumnat per exercir l'autoavaluació dels seus treballs, així com de la utilitat d'aquesta activitat. Aquesta actitud pot derivar d'una falsa idea, que és la d'identificar l'autoavaluació amb l'avaluació sumativa, és a dir, amb la qualificació dels treballs amb notes definitives.

Quan nosaltres parlem d'autoavaluació, parlem d'un altre tipus de capacitat: la que ha de permetre a l'alumne de controlar i

regular el seu aprenentatge des de l'inici fins al final del procés. En aquest sentit, és més adequat parlar d'*autoregulació*. Evidentment, aquesta no és una habilitat que s'adquireixi de manera espontània o intuïtiva; al contrari, és una capacitat que s'ha d'ensenyar i ha de constituir un objectiu d'aprenentatge.

2.2. Components de l'autoregulació

Quins són els components que hauria d'incloure un procés d'autoregulació? Si imaginem el procés mental que fa un mecànic quan ha de reparar o revisar un cotxe, veurem que, en primer lloc, es fa càrrec del que se li encomana; en segon lloc, preveu les actuacions que haurà de dur a terme per aconseguir els objectius proposats i, finalment, va comprovant que les accions que fa produeixen el resultat esperat. Aplicat al camp de l'ensenyament, podem fixar com a etapes per a la pràctica de l'autoregulació les fases següents:

a) *Comunicació dels objectius i comprovació de la representació* que se'n fan els nois i les noies; això implica, evidentment, un esforç per part del professorat per determinar què es pretén amb cada unitat, seqüència d'aprenentatge o amb cada activitat que comporti una certa complexitat. Cal, a continuació, comunicar aquests objectius als alumnes, però, atès que aquests no sempre es representen el que diem de la mateixa manera que nosaltres, caldrà comprovar que les representacions d'uns i altres convergeixin. No oblidem les respostes dels adolescents enfront de determinades valoracions negati-

ves: «Em pensava que...» o «Jo creia que s'havia de fer...». Hi ha dades que demostren que els alumnes manquen sovint de la informació quantitativa i qualitativa suficients per acomplir les seves activitats. Per tant, a més de comunicar els objectius en començar un cicle d'ensenyament/aprenentatge, caldrà anar comprovant al llarg del cicle, i potser també al final, si s'han assolit els objectius proposats pel professor/a. Hi ha instruments molt senzills de dur a la pràctica per fer aquesta comprovació, que proporcionen una informació molt útil a l'ensenyant i permeten també a l'alumne d'anar-se autoregulant d'acord amb els objectius establerts (Docs. 1 i 2).

b) *Planificació del treball*. Cal que els nois i les noies prevegin abans de començar qualsevol activitat allò que pensen fer i per què. Tots coneixem els mals hàbits dels estudiants que es posen a escriure abans d'haver llegit o escoltat totes les instruccions que el professor els dona. Per tant, haurem d'acostumar els nostre alumnes que planifiquin el seu treball, ja sia a partir de pautes donades pel professorat, ja sia de guions o esquemes de treball elaborats per ells mateixos o a partir d'instruments amb aquesta finalitat. Un d'aquests instruments són les bases d'orientació, les quals permeten als alumnes d'anar fixant per ells mateixos o amb ajuda del professor, les passes o accions necessàries per seguir un determinat procediment (Doc. 3).

c) Finalment, caldrà que els estudiants tinguin clar quins seran els *criteris d'èxit*

*L'autoregulació és una capacitat que s'ha d'ensenyar
i ha de constituir un objectiu d'aprenentatge.*

de la seva tasca, la qual cosa obliga l'ensenyant a reflexionar prèviament sobre els criteris d'avaluació i a comunicar-los prèviament als seus alumnes. Però, de la mateixa manera que l'apropiació dels objectius per part dels nois i les noies podria requerir un cert temps, també l'*apropiació dels criteris d'avaluació* haurà de ser treballada de manera que siguin els mateixos alumnes els que puguin aplicar-los en la seva autoavaluació. Les activitats d'avaluació mútua entre companys seguides d'activitats d'autoavaluació poden ser una bona estratègia per aconseguir-ho (Doc. 4). Així mateix, si deixem que siguin ells mateixos els qui fixin, a partir de la discussió en petits grups i després d'uns acords de classe, els criteris d'avaluació d'una tasca, els serà molt més fàcil dur a terme la seva pròpia autoregulació (Doc. 5). Per als més petits, existeixen gràfics en forma d'estrella, de disc o de molins que permeten que, a partir dels criteris d'avaluació establerts, els alumnes puguin anar avaluant els seus propis progressos i identificant les seves dificultats (Doc. 6).

Si, com tots sabem per la nostra pràctica, la correcció d'un error ha de començar per la seva identificació, aquestes activitats

d'autoregulació que hem proposat constituiran un primer pas per al reconeixement per part dels nois i noies de les seves dificultats. Si, a continuació, els demanem que les verbalitzin o explicitin, haurem donat ja el primer pas cap a la seva superació. Preguntes com: *Quins criteris creus que no has sabut resoldre? Per què creus que has resolt malament aquest exercici? Què haguessis hagut de fer per contestar correctament aquesta pregunta? Què proposes per millorar les teves deficiències?*, són activitats de reflexió i d'autoregulació que sens dubte permetran la implicació dels adolescents en el control del seu aprenentatge i, a la llarga, en l'adquisició d'una autonomia més gran.

Per acabar, voldríem destacar que aquestes propostes d'autoavaluació no haurien de ser vistes pels nostres alumnes com la «mania» o l'excentricitat d'algun dels seus mestres. Si la necessitat de l'autoavaluació no es planteja ni és assumida en el projecte educatiu de centre i si no s'implica en la seva aplicació una bona part del professorat, els esforços aïllats dels ensenyants que la practiquin perdran operativitat i no assoliran els objectius proposats.

Doc. 1: Reflexió setmanal sobre el treball acomplert

Setmana del:	De què hem parlat a classe?	Quins conceptes o problemes no m'han quedat clars?

Doc. 2: Autoavaluació sobre els objectius inicials en acabar la seqüència d'aprenentatge

Els objectius del tema que hem acabat d'estudiar eren els següents:

a)

b)

c)

d)

Reflexiona fins a quin punt els tens clars i puntuat-els d'0 a 10:

Objectius	a	b	c	d
Puntuació				

Doc. 3: Base d'orientació sobre la substitució pronominal

CATEGORIA

SUBSTITUCIÓ PRONOMINAL

ACCIONS

Subratllar els complements verbals

Analitzar sintàcticament un dels complements verbals

Substituir-lo pel pronom feble adient

Analitzar sintàcticament el segon complement

Substituir-lo pel pronom feble adient

Decidir la seva situació davant o darrere del verb segons la forma verbal

Reconstruir la frase amb la combinació dels dos pronoms

Doc. 4: Activitat d'avaluació mútua i d'autoavaluació d'un mapa històric segons els criteris d'avaluació

CRITERIS	AVALUACIÓ MÚTUA	AUTO-AVALUACIÓ	COMENTARIS DEL PROFESSOR
S'indica el tema del mapa			
Es cita el marc geogràfic que abraça			
Se n'assenyala la cronologia			
Es descriu el contingut del mapa en els seus aspectes més rellevants			
Es relaciona amb el que s'ha estudiat del període			
S'explica la causa dels canvis produïts			

Codis a utilitzar:

a: criteri assolit - b: criteri parcialment assolit - c: criteri no assolit

Doc. 5: Establiment dels criteris d'avaluació d'un treball de geografia fet en grups de quatre

Distribueix 100 punts entre els diferents aspectes que es poden tenir en compte en la correcció del treball. Afegeix-hi prèviament altres criteris que creus que també s'haurien d'avaluar. Escriu els resultats a la columna 1; seguidament torna-ho a discutir amb el teu company o companya i posa els resultats a la columna 2; feu el mateix amb el vostre equip de treball. Finalment discutirem els resultats de cada grup i adoptarem els criteris de correcció vàlids per a tota la classe. Els escriuen a la columna de GG (gran grup).

CRITERIS DE CORRECCIÓ	1	2	4	GG
Gràfics i mapes				
Comentaris i explicacions				
Fotografies				
Expressió escrita				
Coherència entre les parts				
Estructura del treball				
Presentació				
Altres:				

Doc. 6: Gràfic d'autoavaluació del treball de laboratori

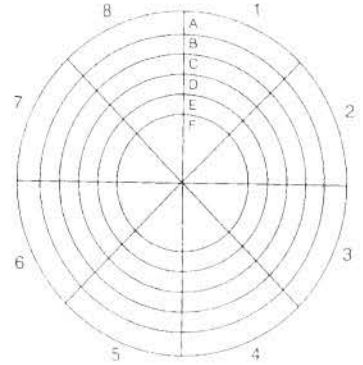
Cada segment correspon a un criteri. L'alumne ha de pintar la franja del disc corresponent al grau d'assoliment de cada criteri. La comparació de diferents discs al llarg del curs permet veure ràpidament els progressos i les dificultats dels alumnes

Criteris:

1. Arribar a l'hora al laboratori
2. Tenir cura del material
3. Acceptar les responsabilitats que se t'encomenen
4. Escoltar els companys quan parlen
5. Defensar les pròpies opinions
6. Ajudar els companys del grup
7. Recollir a la llibreta els resultats de l'experiència
8. Presentar els treballs dins el termini previst

Grau d'assoliment:

A: molt bé; B: bé; C: bastant bé; D: suficient; E: flux; F: insuficient



Bibliografia

- JORBA, J.; SANMARTÍ, N. «La función pedagógica de la evaluación», *Aula de Innovación Educativa*, núm. 20, p. 20-30, 1993.
- JORBA, J.; CASELLAS, E. *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*, Barcelona: ICE de la UAB, 1996.
- QUINQUER, D. «La evaluación de los

aprendizajes en Ciencias Sociales». A: *Enseñar y aprender Ciencias sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori, 1997, p. 123-151.

- ROSSELL, M. *Avaluar, més que posar notes*. Barcelona: Claret, 1996.
- «L'aprenentatge de l'autoavaluació: les llistes de criteris». *L'Avenç*, núm. 208, 1996, p. 69-71

L'autora fa una proposta sobre un taller de geometria per a nens i nenes d'ensenyament primari. Dóna les idees claus per treballar la manipulació de material senzill i destaca la importància d'avançar a través de l'observació del treball diari.

Formes iguals: mida diferent. Proposta de tallers

M. Lluïsa Fiol Mora

Departament de Didàctica de les Matemàtiques i de les Ciències Experimentals. UAB

Al núm. 211 de *Perspectiva Escolar*, monogràfic dedicat a les matemàtiques a l'educació primària, a l'article *Igual forma, diferent mida*, hi argumentàvem que el nen, ja des de ben petit, identifica figures que tenen la mateixa forma però mesures diferents i, aquest fet, que es produeix d'una manera ràpida i admirable, realment no sabem com és construït, però n'hem de reconèixer l'existència.

Ara bé, a més de reconèixer la seva existència, des de la posició de mestres, el que ens interessa és inferir al màxim sobre com s'articula al llarg del temps aquest procés; esbrinar el que els nens saben i com aquest saber es desenvolupa en el període que va dels sis als dotze anys. Això a partir i per mitjà del treball diari, tot treballant amb material senzill i parlant de les regularitats que s'hi observen.

Tots nosaltres sabem coses, veiem com es produeixen determinats fets, però d'alguns no ens en fem conscients fins que no hi centrem la nostra atenció, no parlem del fet. Pot servir d'exemple el sentit de rotació que té l'aigua al desguàs a l'hemisferi nord. Així i tot, tant nosaltres com els nens de sis a dotze anys hem vist superposicions de trossos de paper i coneixem rectangles de moltes i diferents formes i sabem que tots els quadrats tenen la mateixa forma i que el que canvia és la seva grandària, etc.

Es tracta, a poc a poc, amb material senzill, tot col·locant bocins de cartolina unes vegades costat contra costat, d'altres amb dos triangles superposats, etc., d'estudiar què és el que passa, què és el que observem. Proposàvem aleshores —ja fa alguns mesos— tres tipus d'exercicis: retallar i superposar polígons, comparar escales graduades i expressar comparacions qualitatives.

Aquest treball, subdividit de moment en els tres tipus d'exercicis, és el que ens dona entrada a diversos tallers per a l'educació primària. La nostra intenció és presentar les idees clau que posteriorment s'hauran de subdividir i redactar amb més detall, així com distribuir en uns nivells concrets per a uns nens concrets.

Voldríem que aquestes idees que presentem a la vostra consideració donessin lloc a un intercanvi d'opinions, a una ampliació del tema, explicant com funciona en una classe concreta, ampliant el material, etc. Així, llancem la proposta bo i esperant els vostres comentaris i suggeriments.

Taller 1 Retallar i superposar polígons

En bona part, per fer geometria a l'educació primària cal retrobar diverses manipulacions i donar-los el valor que mereixen, com ara retallar, fer trencaclosques, superposar, doblegar, etc., la qual cosa representa, en termes de procediments, emfasitzar la importància i el lloc que ha d'ocupar el temps i la recerca de «regularitats».

El taller d'avui tracta del treball possible senzillament amb un trencaclosques format per dos rectangles d'iguals formes, de la mateixa mida de vegades, d'altres de mides diferents. Bo i col·locant dos triangles l'un al costat de l'altre, s'obtenen diferents polígons. En superposar dos triangles sense cap restricció, es poden obtenir també diversos polígons i, si s'imposa la restricció que els dos triangles se superposin primer mantenint un angle igual contra igual i després fent relliscar un triangle sobre l'altre de manera que els costats es mantinguin paral·lels, es veu que la intersecció és un triangle de la mateixa forma i diferent mida. Aquest mètode, però, no serveix en el cas dels rectangles.

1. Per començar a veure com tot això es pot articular, podem partir d'un rectangle, dividir-lo en dos per la diagonal (fig. 1)¹ i ja tenim un dels puzles més senzills, el

1. La mestra ha de fer-ho amb una cartolina com a mínim format foli; els nens, amb rectangles més petits —potser una quarta part de foli.

qual, això no obstant, ofereix possibilitats ben interessants.

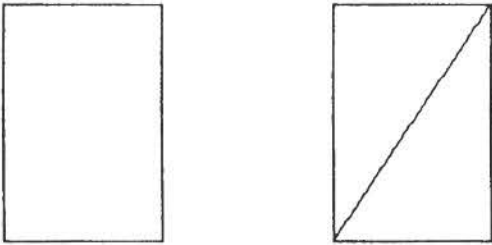


Fig. 1

a) Podem posar triangle contra triangle de manera que sempre es toquin dos costats iguals. Això dóna diferents polígons (fig. 2).

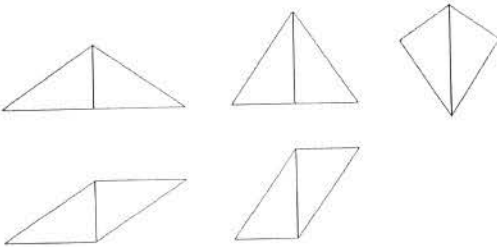


Fig. 2

b) Si s'admet que també es poden posar els dos triangles de manera que un tros de costat coincideixi (besi) amb un tros de l'altre, tenim altres possibilitats. En aquest cas, sense voler ser exhaustius, es pot estudiar el nombre mínim i màxim de costats que s'obtenen (als diferents polígons formats) (fig. 3).

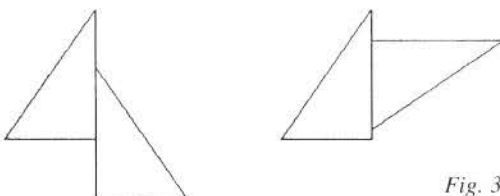


Fig. 3

En un moment oportú s'ha de fer notar que l'àrea de tots aquests polígons és la mateixa,² però, al contrari, el perímetre canvia.

2. Una altra manipulació interessant és la superposició, per exemple, de dos triangles, que podran ser de diferent forma o de la mateixa. És clar que, aquí, és bàsic que els dos polígons siguin de paper transparent o d'un altre tipus de material amb una certa transparència.

a) Si utilitzem dos triangles d'igual forma i mida:

a1) En fer superposicions s'obtenen diversos polígons. No es tracta de dir-ne el nom; en realitat això no cal, sinó més bé, i en primer lloc, de comptar el nombre de costats (fig. 4).

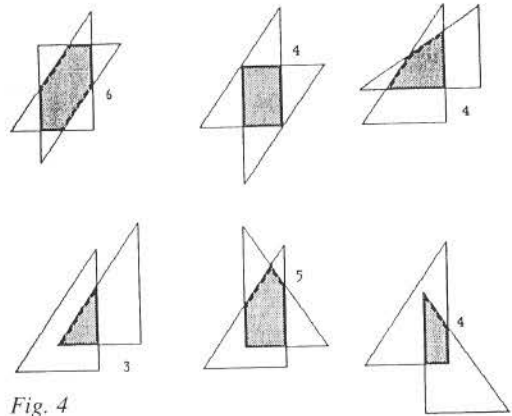


Fig. 4

a2) Utilitzant també dos triangles d'igual forma i mida, tot fent lliscar l'un sobre l'altre, aleshores es veu que, quan dos costats

2. Potser en determinat curs sigui suficient fer notar que la quantitat de paper és la mateixa.

iguals es mantenen paral·lels (la qual cosa significa que es pot fer a partir de cicle mitjà d'educació primària), els altres costats també ho són i s'obtenen a la interacció triangles amb la mateixa forma i diferent mida als dos donats (fig. 5).

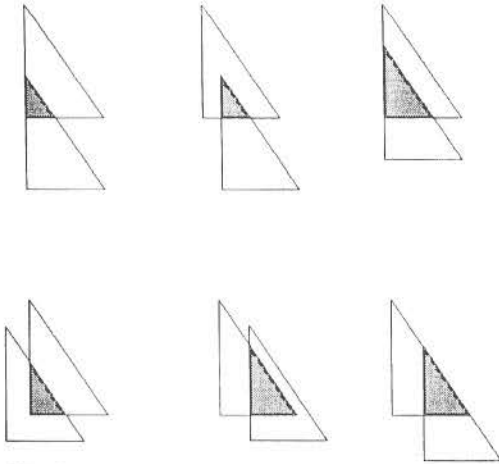


Fig. 5

b) Finalment hi ha un altre tipus de superposició que s'ha de fer precisament amb triangles d'igual forma i diferent mida (fig. 6).

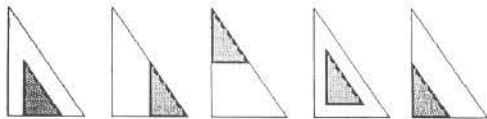


Fig. 6

La manipulació acurada ha de tenir dues parts: d'una banda cal l'acció. S'ha de fer amb les mans (això no vol dir que en un altre moment no sigui adequat de fer-ho amb un programa d'ordinador), però aquí es tracta de fer-ho tot tocant el material. En segon lloc és importantíssim que es parli

—en aquest cas de superposar, costats paral·lels, esllavissar, etc. Cal també deixar que s'explicitin «d'altres descobriments». Per exemple: tipus de formes que tenen els bocins en blanc de la fig. 6, si són polígons o no, si se'n sap el nom o se n'inventa un, nombre de costats, etc.³

A continuació, la pregunta és: com retallar un *triangle* per què en puguem obtenir un de la mateixa forma però més petit? Si s'han fet superposicions a aquestes edats, la pregunta no és gaire difícil. Per obtenir el triangle d'igual forma i més petit, el que hem de fer és retallar paral·lelament el/s costat/s.

És cert que (fig. 6) hi ha diverses possibilitats. Es pot tallar paral·lelament un costat en dos o els tres, sense que ens hàgim de preocupar de la distància de cada tall al costat paral·lel corresponent. El paral·lelisme actua com a màquina potent que —en el cas dels triangles— ens permet de retallar-ne de semblants.

Ara bé, donat un *rectangle*, com retallar-ne un altre de la mateixa forma i diferent mida? És curiós que aquí el problema es fa complex, el nivell de dificultat ha augmentat d'una manera inesperada.

No és suficient la qüestió del paral·lelisme: fer fer rectangles distints, superposar-los i mirar el que passa (fig. 7).

3. A més i una altra vegada, aquests polígons tenen (atenció a les parts blanques de la figura 6) la mateixa àrea però perímetre diferent.

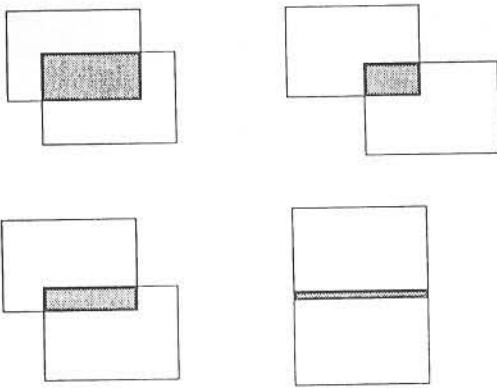


Fig. 7

De manera espontània, la majoria dels alumnes, fins i tot més enllà d'educació primària, responen dient que el que s'ha de fer és retallar paral·lelament als quatre costats i a una distància igual. Segurament és una resposta que ve induïda per la força que té «fer paral·leles» en una situació de triangulació. Cal assenyalar aquí que fer paral·leles amb aquesta condició assegura precisament que els rectangles *no* siguin semblants (fig. 8).

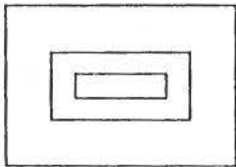


Fig. 8

També podem demanar que dibuixin un rectangle i, després, bo i fent paral·leles,

que en vagin dibuixant d'altres més gruixuts, llargs i prims, etc., que són rectangles, amb formes molt diferents (fig. 9)

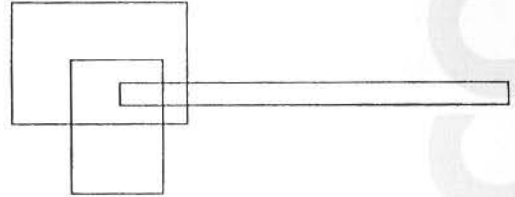


Fig. 9

Així, la pregunta queda oberta: com podem obtenir, donat un rectangle, un altre d'igual forma i diferent mida? Els procediments a utilitzar poden ser: retallar, doblegar i retallar, dibuixar sobre paper quadriculat i comptar; superposar, «tapar» un rectangle amb un altre, etc.

Deixem que contestin els alumnes de 3r a 6è: surt espontàniament la diagonal? N'hi ha cap que hagi fet al·lusió a fotografiar o fotocopiar el rectangle? Haurem de deixar que els nens i les nenes temptejin, facin proves. És, però, amb aquesta idea que plantejem la majoria de tallers de geometria.

A la propera *proposta de taller*, continuarem amb el tema, tot intentant generalitzar. Mentrestant, esperem les vostres notícies

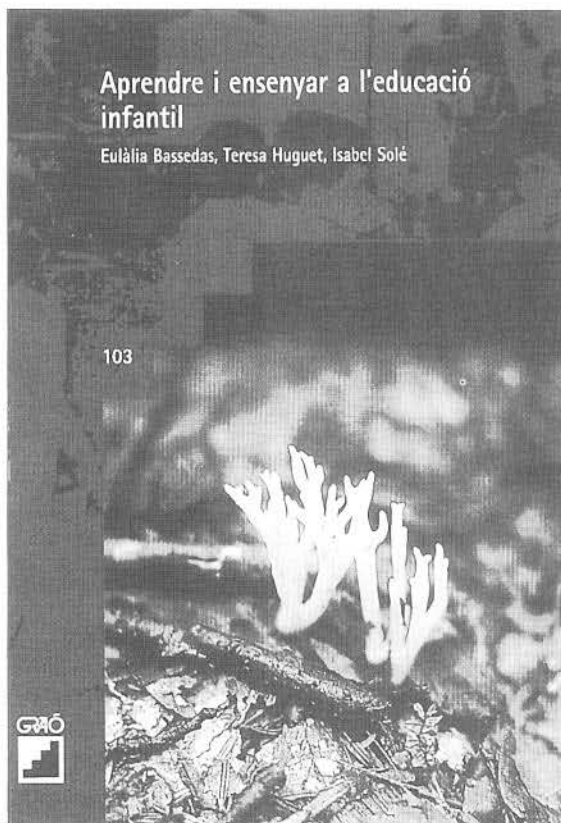
Has vist aquest llibre de Graó?

• **Aprendre i ensenyar a l'educació infantil**

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

Aprendre i ensenyar a l'educació infantil aborda des d'una perspectiva constructivista el procés d'ensenyament-aprenentatge d'aquesta etapa educativa que abasta des dels primers mesos de vida fins als sis anys. Les autores posen de relleu les continuïtats i també les especificitats i peculiaritats dels dos cicles que componen l'etapa. Des d'aquesta doble perspectiva es plantegen els temes més rellevants per a la pràctica educativa: el fonament psicopedagògic de l'ensenyament i l'aprenentatge, el currículum de l'etapa, l'organització i la planificació, la concreció a la pràctica educativa, l'avaluació, el treball en equip dels mestres i els processos d'elaboració de projectes compartits, les relacions entre el context familiar i l'escolar...

En conjunt, l'obra pretén aportar idees i orientacions útils per analitzar i millorar el treball docent a partir del diàleg entre la pràctica quotidiana i els referents teòrics.



389 pàgines PVP: 3.995 PTA

GRAÓ C/ Francesc Tàrraga, 32-34
08027-Barcelona

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

A en Jaume Jorba i Bisbal

Isabel Gómez i Àngels Prat

A començaments d'any va morir Jaume Jorba i Bisbal. Era professor del Departament de Física Nuclear de la Universitat Politècnica de Barcelona. Col·laborava en la formació de formadors amb l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona. Havia estat també professor d'Institut i havia treballat al Departament d'Ensenyament de la Generalitat en tasques de Formació del Professorat.

Passats els primers moments dolorosos per a tots els que l'hem tractat, hi hem treballat i l'hem estimat, quan el temps inexorable esborra els records més vius, els més immediats, s'ofereix una visió més completa de les distintes facetes d'en Jaume Jorba, l'amic, el mestre, el company. De mica en mica, i sobretot a partir de l'anàlisi del treball compartit en projectes, cursos i seminaris, se'ns fa més evident la seva personalitat i l'abast de la seva obra.

Avui, i encara que de forma breu, parlarem d'algunes de les seves aportacions personals a l'ofici d'ensenyar i aprendre i que es poden trobar en els múltiples treballs (conferències, llibres, articles, materials diversos) escrits la majoria de vegades en col·laboració, compartits, que diria ell.

Abans d'exposar les principals línies de treball, volem, però, destacar la singularitat d'aquest pedagog: un professor de Física Nuclear que treballa en didàctica. Un professor que ens fa entendre que les diferències en les activitats d'ensenyar i aprendre a qualsevol nivell educatiu i àrea curricular no són tantes com semblen perquè es tracta d'un únic procés. Un professor que estudiava i sabia psicologia de l'educació i pedagogia perquè considerava que eren pilars bàsics per a la didàctica.

En coherència amb aquesta línia, una de les tasques que havia desenvolupat amb més satisfacció en els darrers anys, eren els seminaris i grups de treball amb persones de diferents nivells educatius, àrees i concepcions. Amb aquests grups, es discutia, s'intercanviaven punts de vista i informacions, es compartien idees del que és ensenyar i aprendre, es buscaven les particularitats de cada nivell i àrea per arribar finalment a trobar punts d'acord, plantejaments que creia que eren generalitzables a qualsevol aula i situació. En aquests treballs, l'objectiu principal era la sistematització, la rigorositat, la claredat en els objectius, la implicació del alumnes en els propis aprenentatges. Aquesta era la

forma de treball que creia que podia aportar més a la complexa tasca de millora de l'ensenyament. Una línia que va portar a tots els nivells educatius, des de primària fins a la Universitat, contribuint així a la innovació també en l'ensenyament universitari.

Va construir el seu discurs a partir dels pilars següents.¹

- La llengua per ensenyar i aprendre. Cal apropiari-se d'un llenguatge per construir, expressar i validar el coneixement. S'ha d'aprendre a parlar, llegir i escriure en el llenguatge propi de la matèria com a mitjà per dur a terme un aprenentatge adequat i socialment construït. En qualsevol cas i situació, cadascú ha d'anar construint d'una manera conscient el coneixement prenent com a base la comunicació, la negociació, el pacte, a partir de la verbalització, l'explicitació i la contrastació. Aquest és el tema central d'un dels darrers llibres editats *Parlar i escriure per aprendre: ús de la llengua en situació d'ensenyament aprenentatge des de les àrees curriculars*.
- Interdisciplinarietat. Hi ha d'haver col·laboració entre disciplines al servei d'un únic objectiu: construir coneixement útil per actuar a la vida i significatiu. Una col·laboració en què cap disciplina està supeditada a una altra, encara que en alguna ocasió alguna hagi de dominar.

1. Aquestes idees les va expressar la professora Neus Sanmartí a l'homenatge a Jaume Jorba el dia 15 de setembre.

- Disseny de dispositius pedagògics que puguin ajudar els alumnes a tenir èxit en el seu procés d'aprenentatge i elaborats de tal manera, que s'iniciïn pel més simple i es vagi al complex, així mateix es comenci pel més concret per accedir a l'abstracte. El punt de partida (simple i concret) hauria de ser adequat a qual-sevol capacitat.
- L'avaluació entesa d'una manera revolucionària: l'objectiu de l'avaluació és fer possible que l'alumne sigui responsable dels seus aprenentatges, i pugui anar construint un sistema personal d'aprendre. D'aquí ve la importància de l'elaboració d'instruments de regulació.

Els que hem treballat amb ell, professors de centres escolars, companys de la universitat i de l'ICE valorem sobretot el seu entusiasme i constància encomandissa, el seu rigor i exigència, però també

l'ajuda, la disponibilitat total des d'una posició d'igual i no d'expert, que el feia actuar com un company més a l'hora de plantejar i resoldre problemes per avançar en la millora dels processos d'ensenyar i aprendre.

Volem destacar també la seva capacitat de lideratge i l'acceptació que suscitava per la sinceritat, rigorositat i a la vegada senzillesa i funcionalitat de les seves propostes i del seu discurs pedagògic.

Un pedagog, una persona que ha deixat un extens llegat en forma de llibres i articles, però sobretot ha deixat moltes persones que vam compartir tasques amb ell i que estem disposades a continuar en la seva línia de treball.

Treballar amb en Jaume ha estat tot un plaer.



Parlar i escriure per aprendre*

Artur Noguero

El llibre *Parlar i escriure per aprendre* és un llibre molt singular per moltes raons. Fer la seva recensió, com passa en tota comunicació, demana una selecció de continguts que, en aquest cas, és molt difícil de fer per la naturalesa del tema tractat, pels aspectes que s'han tingut en compte, per la manera de plantejar les propostes didàctiques i, molt especialment, per les experiències i reflexions personals i de grup que són les que donen sentit a tot el conjunt. Com en el cas del nen de Sant Agustí, no es pot ficar tota la mar en un forat de la platja. Per això, es plantegen aquestes línies amb la voluntat de ser una porta oberta perquè hi hagi lectors que se sentin convidats a reviuir les experiències educatives que s'hi proposen.

El llibre és un exemple paradigmàtic del llegat que ens ha deixat en Jaume Jorba. És el fruit del treball d'un grup que al seu

* JORBA I BISBAL, Jaume; GÓMEZ I ALEMANY, Isabel; PRAT I PLA, Àngels (eds.). *Parlar i escriure per aprendre. Us de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. Barcelona: ICE de la UAB, 1998 (Els llibres de l'ICE de la UAB).

voltant ha construït una proposta que aplega en una sola perspectiva la teoria i la pràctica educativa. Sense ampul·lositats «pseudocientífiques», sinó amb gran rigor i coherència, van sorgint les idees que introdueixen noves alternatives en el camp de la didàctica tot fent palès que en l'intercanvi i la comunicació entre els professionals de l'ensenyament és on es produeix el coneixement didàctic. En llegir aquest llibre, es veuen les hores de discussió i treball d'un equip de persones de molt diversa procedència (quant a la formació inicial i els processos personals d'aprenentatge i quant a la seva adscripció a disciplines científiques: matemàtiques, geografia, filologia, música...) i de tots els nivells educatius (des de l'Educació infantil a la Universitat), que sota el guiatge d'en Jaume Jorba i amb el seu esperit humanista, alhora entusiasta i tenaç, van construir un camí d'innovació didàctica feta de «reflexió a la pràctica» i de «pràctica reflexiva».

És ben evident que el plantejament que es fa al llibre és plenament interdisciplinari, vol donar solució als problemes globals de l'ensenyament. *Parlar i escriure per aprendre*, pot semblar un llibre d'ensenyament de la llengua (i, en obrir-lo, es veu que es parla molt dels tipus de text i altres temes relacionats), però no ho és o, si més no, no en el sentit que normalment li donem: no tracta d'aspectes específics de l'àrea de llengua, sinó que es planteja una tasca pròpia de tot professor: com fer que els nois i les noies utilitzin adequadament els instruments necessaris per a la comprensió i comunicació de la interpretació de la

realitat característica de les diferents disciplines que són a la base de les diferents àrees del currículum.

El llibre té dues parts clarament diferenciades tot i que una i altra estan en molt íntima relació: una primera d'aportació fonamentalment teòrica (capítols 1 al 3) i una segona d'aplicació pràctica (capítols 6 i 7) amb els capítols 4 i 5 que serveixen de pont entre ambdues parts. L'element que vertebrava tot el text, tornem-ho a dir, és la pràctica educativa que l'impregna i dona coherència. La construcció teòrica té en tot moment present la realitat de les aules, sobretot, però no exclusivament, de l'ensenyament obligatori. La idea eix de tot el llibre es pensa que «aprendre pressuposa construir coneixement, construir criteris sobre la validesa d'aquest coneixement, i apropiat-se d'un llenguatge per expressar-lo i construir-lo» (pàgina 15). Llenguatge i pensament es conceben en una relació dialèctica clau per a l'aprenentatge, per la qual cosa cal solucionar «les dificultats dels estudiants per expressar oralment i per escrit les seves idees, fer explícits els processos i resultats dels seu aprenentatge, i per elaborar el significat dels continguts de qualsevol de les àrees curriculars».(pàgina 13).

El llibre presenta primer els elements teòrics que organitzen tota la proposta. El primer capítol situa el marc pedagògic i presenta les idees eix que donen sentit a l'ensenyament i l'aprenentatge en el context escolar. El segon i tercer aporten les idees clau del llibre: les relacions entre els tipus de text i les operacions cognitives

que concreten els coneixements elaborats en la seva construcció (sigui quan es llegeix o escolta, recepció, sigui quan s'escriu o es parla, producció). Al capítol 2 es plantegen els temes relacionats més pròpiament amb les habilitats que els autors anomenen cognitivolingüístiques, en el capítol 3 es relacionen aquestes habilitats amb els diferents tipus de text, els elements lingüístics que el professorat ha de conèixer per potenciar els aprenentatges propis de cada àrea.

Els capítols 4 i 5 articulen la bastida que ajudarà a les concrecions didàctiques de la darrera part. De primer es concreta el paper del text escrit en la construcció del coneixement (capítol 4 «Funció del text escrit en la construcció del coneixement i en el desenvolupament d'habilitats») per passar després a les concrecions de les pràctiques educatives, des de la planificació a les execucions i avaluació del procés (capítol 5, «Estratègies d'aplicació a l'aula»). En aquests plantejaments, el paper dels nois i les noies com a agents dels seus propis aprenentatges és clau, perquè els diferents passos del procés d'ensenyament-aprenentatge són determinats per la funció de pilotatge que tenen els aprenents (l'anomenada avaluació formadora).

El capítol 6, «Aplicació de la proposta a àrees curriculars», és el més llarg de tot el llibre i es presenten concrecions realitzades en diferents àrees i nivells educatius. És la part fonamental del llibre, aquí es troben esquemes d'acció ben concrets que poden ser d'enorme ajut per al professorat.

És evident que no es poden entendre aquestes aportacions si no es relaciona amb les aportacions de tota la bastida que s'ha anat construint als capítols anteriors. Cert, però aquest és el punt fonamental, la innovació didàctica, les pràctiques docents crítiques, i no es pot perdre de vista en cap moment. El darrer capítol («Anàlisi d'una experiència...») dóna claus molt concretes de com analitzar la pràctica docent tot donant una nova visió global de tot el procés en què es tornen a relacionar els elements de la teoria i la pràctica.

Els diferents capítols van presentant d'una manera lògica els diferents components que s'articulen a la pràctica docent. Tant a la primera com a la segona part sempre hi ha present la recerca de solucions als problemes de la pràctica docent a través de la reflexió teòrica, com les aportacions pràctiques per a la vida de l'aula. Tot el llibre és un bon exemple de les relacions teoria-pràctica en una situació tan complexa com és la vida del aula que supera les particions totalment arbitràries de les disciplines curriculars. Donat que es vol donar aquesta visió, el llibre es pot llegir en moltes direccions. Els autors en són conscients i proposen diferents itineraris de lectura, de fet si la lectura serveix per construir coneixement l'accés per diferents camins deu ser una mostra de la globalitat que és a la base de la proposta.

Conseqüència de tot el que s'ha dit, aquest llibre no és un text per ser llegit en solitari. Ben al contrari, escrit per la cooperació de professionals de diferents disciplines i àrees, cal llegir-lo amb altres pro-

professionals que vulguin canviar les pràctiques diàries de les diferents àrees curriculars. Cal que els equips de professionals dels centres educatius des de les diferents àrees curriculars vagin interpretant les diferents aportacions. El que ens diuen els autors només pot ser dut a la pràctica a partir de l'establiment dels acords necessaris per a un projecte educatiu coherent amb la participació de tots els implicats. La dita: «Tot mestre és mestre de llengua» no és una frase més o menys

bonica, és un projecte de construcció de la innovació educativa per a la nostra societat i aquest llibre pot esdevenir un instrument clar i eficaç d'aquesta tasca professional que és la veritable reforma dels ensenyaments per al segle XXI.

Ara cal passar a la seva lectura i interioritzar aquesta nova perspectiva professional tot procedint a la realització de les seves propostes de reflexió i pràctiques docents.

■ museu etnològic del montseny ■

LA **G**ABELLA
■ arbúcies ■

el MUSEU del Montseny



museu etnològic del montseny

ARBÚCIES, C/Major, 6.
Tel. (972-860908) Fax. (972- 860983)

Activitats pedagògiques

ITINERARIS PEL MONTSENY

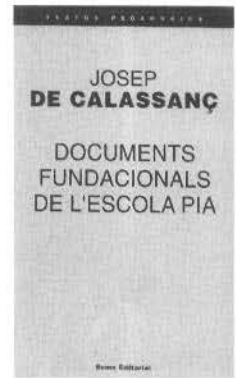
VISITES GUIADES

TALLERS

NATURA
MONUMENTS
MÓN RURAL
INDÚSTRIA
POESIA

CASTANYADA
AVET DE NADAL
BOSC DE RIBERA
POMARI
OFICIS TRADICIONALS
JOCS TRADICIONALS

multivisió
les llegendes
del Montseny



Altres novetats

Biblioteca Rosa Sensat

ÁLVAREZ PÉREZ, Luis; SOLER VÁZQUEZ, Enrique; HERNÁNDEZ GARCÍA, Jesús. *Un proyecto de centro para atender la diversidad*. Madrid: SM, 1998 (Educación y Reforma). Conté un disquet.

Extracte de l'índex:

Inteligencias múltiples; Educación especial y necesidades educativas especiales; La escuela comprensiva; Fuentes del proyecto educativo; Proyecto curricular; El currículo en el nuevo sistema educativo; Programación de aula; Adaptaciones curriculares; Medidas específicas de atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria; Temas transversales

CAMPIGLIO, Alberto; RIZZI, Rinaldo. *Cooperar en clase: ideas e instrumentos para trabajar en el aula*. Sevilla: MCEP, 1997 (Colaboración pedagógica: serie tantea; 6)

Extracte de l'índex:

Los valores cooperativos como recurso para el futuro; La cooperación como forma democrática de convivencia; Experiencias:

correspondencia, una ventana abierta al mundo, facilitar la comunicación para acortar distancias, construir el espacio en que vivimos, etc.; La cooperación educativa; La evolución del movimiento de la «Pedagogía popular»

COSTA FERRER, María; ROMERO BERENGUER, Maite; TORRES ESCURIOLA, Encarna. *Juguetes, psicología y mercado. Un modelo de aplicación del sistema ESAR*. Ibi (Alicante): AIJU, 1997

Extracte de l'índex:

El sistema ESAR como instrumento de análisis del mercado de juguetes; Análisis del total de juguetes; Análisis de juguetes dirigidos a bebés menores de 1 año; Análisis de vehículos y muñecas según la clasificación ESAR

Curs de correcció de textos orals i escrits: pràctiques autocorrectives. Joan Costa Carreras (coord.); Neus Nogué Serrano (coord.). Vic: Eumo, 1998 (Llengua i text; 2)

Extracte de l'índex:

- La correcció de textos orals i de textos escrits; Els tipus de lletra; La puntuació; Les abreviacions; La correcció de proves de impremta; Diccionaris; Gramàtiques; Bibliografia
- Diagnóstico a la escuela multicultural.* Margarita Bartolomé Pina (coord.). Barcelona: Cedecs, 1997 (Cedecs psicopedagogía)
- Extracte de l'índex:
 Minorías étnicas, inmigración y educación multicultural. El estado de la cuestión en Cataluña; Los protagonistas: el alumnado, las familias y el profesorado; Una visión etnográfica; Sugerencias para un planteamiento de educación multicultural
- L'école a la page: formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants.* Paris: OCDE, 1998
- Extracte de l'índex:
 Les exigences des politiques éducatives et la modernisation des systèmes d'enseignement; Le perfectionnement des enseignants dans huit pays: objectifs, prestataires, organisation; Dix principes pour les politiques de perfectionnement
- GARON, Denise; FILION, Rolan de; DOUCET, Manon. *El sistema ESAR: un método de análisis psicológico de los juguetes.* Ibi (Alicante): AIJU, 1996
- Extracte de l'índex:
 Las dimensiones psicológicas de la actividad lúdica; Guía de aplicación del sistema ESAR; La descripción material de los objetos de juego; Fichero de definiciones: las actividades lúdicas, las conductas cognitivas, las habilidades funcionales, las actividades sociales, las actividades del lenguaje, las conductas afectivas
- JOSEP DE CALASSANÇ, Sant. *Documents fundacionals de l'Escola Pia.* Vic: Eumo, 1998 (Textos pedagògics; 37)
- Nuevas tecnologías, comunicación y educación.* Juan de Pablos Pons (ed.); Jesús Jiménez Segura (ed.). Barcelona: Cedecs, 1998 (Cedecs Psicopedagogía)
- Extracte de l'índex:
 Nuevas tecnologías, educación y valores; Informática y multimedia; Narrativa y expresión audiovisual; Innovación en la tecnología audiovisual
- SIMPOSIUM DE DIDÀCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (9: 1998: Lleida). *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales.* Lleida: La Universitat de Lleida, 1998
- VILA, Ignasi. *Familia, escuela y comunidad.* Barcelona: La Universitat. ICE: Horsori, 1998 (Cuadernos de educación; 26)
- Extracte de l'índex:
 Mente, cultura y educación; Las prácticas educativas en las sociedades occidentales; las prácticas educativas familiares; Medios de comunicación e influencia educativa; Las formas y las características de la vida en la infancia; La intervención psicoeducativa en la familia y en la comunidad
- WOODS, Peter. *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación.* Barcelona: Paidós, 1998 (Temas de educación; 48)
- Extracte de l'índex:
 El arte y la ciencia de enseñar; La promesa del interaccionismo simbólico; Atisbando la vida de las cosas; Viviendo y analizando una inspección escolar; La colaboración dentro de la etnografía histórica: la investigación de los acontecimientos críticos en educación

Cartellera

CONFERÈNCIES

Projecte Educatiu de Sabadell

Organitza:

Ajuntament de Sabadell, dins de l'àmbit del Procés d'elaboració del Projecte Educatiu de Sabadell.

Aprendre a la ciutat, a càrrec del Sr. Fiorenzo Alfieri, regidor de Comerç i Promoció de l'Ajuntament de Torí.

dia 15 d'octubre de 1998

La concepció de la ciutadania en la societat actual, a càrrec de la Sra. Adela Cortina, catedràtica d'Ètica i Filosofia Política. Universitat de València.

dia 12 de novembre de 1998

Educació i ciutat sostenible, a càrrec del Sr. Joaquín Araújo Ponciano, guanyador del premi GLOBAL 500 de l'ONU (1991) i del Premio Nacional de Medi Ambiente (1997).

dia 3 de desembre de 1998

Lloc: Casal Pere Quart, Rambla, 69, a 2/4 de 8 del vespre.

Informació: Departament d'Educació, Cultura i Cooperació

Pl. St. Roc, 14 - 08201 Sabadell

Telèfon 93 745 31 50 - Fax 93 745 31 53

E-mail: ecc@ajsabadell.org.

JORNADES

III Jornades d'Història de l'Educació Artística dies 29 i 30 d'octubre de 1998

Lloc: Sala d'Actes de la Facultat de Belles Arts

Informació: Universitat de Barcelona

Pau Gargallo, 4

08028 Barcelona

Telèfon 93 333 34 66 - ext. 3723

Fax 93 334 51 12

**Tercer Seminari Internacional. Violència
contra nens
dies 2 i 3 de novembre de 1998**

Organitza: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia
Pintor López, 7 1r, 1a
46003 Valencia
Telèfon 96 391 97 64 - Fax 96 391 97 52
E-mail: secretaria@violencia.org

**Segon Simposi Llengua, Educació
i Immigració. Incorporació Tardana
de l'Alumnat Estranger
dies 19, 29 i 21 de novembre de 1998**

Organitza: Universitat de Girona
Informació: Institut de Ciències
de l'Educació
Sílvia Aznar
Pl. St. Domènec, 9
17971 Girona
Telèfon 972 41 87 02 - Fax 972 41 83 45
A/e: ice@pas.udg.es

**I Congreso sobre Comunicación Social de la
Ciencia. Comunicar la Ciencia en el siglo XXI
dies 25 al 27 de març de 1999**

Organitza: Parque de las Ciencias. Universidad de Granada
Consejo Superior de Investigaciones Científicas
Informació: Parque de las Ciencias
Av. del Mediterráneo, s/n
18006 Granada
Telèfon 958 13 38 70 - Fax 958 13 35 82
E-mail: cpciencias@parqueciencias.com
www.parqueciencias.com/congreso

**III Encuentro de la Red Estatal
de Ciudades Educadoras
dies 11, 12, 13 i 14 de novembre de 1998**

Organitza: Ajuntament de Palma, Ciutats
Educadores i Federació Espanyola de
Municipios y Provincias.
Informació: Secretaría Científica
Ajuntament de Palma
Sant Sebastià, 1 - 1r
07001 Palma
Telèfon 971 72 44 79 - Fax 971 72 31 56
E-mail: educació@a-palma.es
www.a-palma.es

**Cinquè Simposi sobre l'Ensenyament
de les Ciències de la Naturalesa
dies 4, 5 i 6 de febrer de 1999**

Informació: EU Politècnica de Manresa
Av. Bases de Manresa, 61-73
08240 Manresa
Telèfon 93 877 72 41/75 - Fax 93 877 72 04
E-mail: simposi@bages.eupm.upc.es
<http://www.la.upc.es/simposi.html>

**ACTIVITATS
ESCOLARS**

**Programa d'activitats escolar. Consell de Coordinació Pedagògica
Curs 1998-1999**

Edita: Institut d'Educació Ajuntament de Barcelona
Plaça Espanya, 5
08014 Barcelona
Telèfon 93 402 36 30 - Fax 93 402 36 02
Internet: <http://www.bcn.es/IMEB/program.htm>

VÍDEOS DIDÀCTICS

Una amplíssima col·lecció de vídeos didàctics adreçats a Educació Infantil, Primària, Secundària obligatòria, BUP, FP, COU, Escoles i Facultats Universitàries. Tots van acompanyats d'una extensa guia didàctica.

CIÈNCIES EN GENERAL

Flaix ciències I ³⁹	3.900
Flaix ciències II ⁴⁰	3.900
Flaix ciències III ⁴²	4.300
Flaix ciències IV ¹⁹	2.900
Flaix ciències V ⁴⁴	4.300
Flaix ciències VI ⁴⁶	4.300
Flaix ciències VII ⁴²	4.300
Flaix ciències VIII ²²	2.900
• Flaix ciències: 4 cintes diferents	12 ⁵ dte.
• Flaix ciències: totes les 8 cintes ²⁹⁴ (20% dte.)	24.600

CIÈNCIES EXACTES

Triangles i cercle ⁸²	5.700
Introducció a la geometria descriptiva I ³⁷	4.100
Introducció a la geometria descriptiva II ²⁹	3.300
Pesos, mides i mesures ³⁴	3.700
El llenguatge dels nombres ⁴⁹	4.200
Alícia al país de les transformacions geomètriques ⁴²	3.900

FÍSICA, QUÍMICA

Astronomia I ⁴³	4.700
Ones ⁴⁶	5.100
Transmissió de calor ³⁰	3.300
Energia i ecologia ⁵¹	5.600
La química de la cuina ³³	3.600

ANATOMIA I FISIOLOGIA HUMANES

Cos humà I ⁵⁸	6.400
Cos humà II ⁵²	8.300
Cos humà III ⁵⁷	8.000
• Cos humà I, II i III ²⁰⁶	19.000
Tecnologia genètica ⁴⁴	4.800
Cos i salut ⁵²	5.000
Educació per a la salut I ¹⁸	2.900
* Sentir que sí, sentir que no ⁴⁴	4.800
* Canviar i créixer ⁴⁵	4.800

BOTÀNICA

Botànica I ³⁹	7.700
Fongs ³⁵	3.900
Fotosíntesi ⁴¹	4.500
Incendi i regeneració d'un bosc ⁵³	3.600
Llavors i plantes ⁴³	4.700
La fantàstica història de la patata ²²	3.300
D'on vénen els aliments? ²⁴	3.300
La pomera ³⁹	3.300

BIOLOGIA, ZOOLOGIA

Invertebrats i vertebrats ²⁴	3.300
Insectes I ⁵⁵	7.400
Microbiologia I ⁴⁶	5.000
Els cinc regnes ⁵²	5.700
Animals I ⁴²	6.800
Sobre la cèl·lula ⁴⁸	4.200
Monera: Bacteris i cianobacteris ³¹	3.400
Com viuen els animals I ³⁵	3.900
Com viuen els animals II ⁶⁴	7.000
Com viuen els animals IV ⁵⁹	3.300
• Com viuen els animals I, II i IV ¹⁴⁹	12.000
Com viuen els insectes ⁴⁴	4.700
Ous i cries ²⁵	3.300

CIÈNCIES DE LA TERRA, ECOLOGIA

Ecosistemes ⁴⁴	4.800
Protegem el nostre planeta I ⁵³	5.700
Protegem el nostre planeta II ⁴⁰	4.400
Geologia, meteorologia, energia ⁷¹	7.900
Geologia II ⁸²	8.200
L'aigua ⁷⁰	8.300
Temps i clima ⁵⁶	6.200
El món dels cristalls ⁴⁰	4.400
De què està feta casa nostra? ³⁵	2.900
Vivint sobre una terra violenta ²¹	9.000
Imatges i sons de l'aigua ²⁴	2.900
D'on ve l'aigua? ⁴²	3.300
D'on ve l'energia? ²⁴	3.300
Imatges i sons del foc ²⁰	2.900
* Imatges i sons del cel ¹⁷	2.900

CIÈNCIES TECNOLÒGIQUES

Les eines ²⁹	4.300
La revolució industrial ³⁸	4.200
Científics universals I ³⁰	3.300
Científics universals II ³⁰	3.300
Científics universals III ³⁰	3.300
Científics universals IV ³⁰	3.300
• Científics universals I, II, III i IV ¹²⁰	11.000
Com es fa...? I ²⁴	3.300
Com es fa...? II ⁴⁵	5.000

GEOGRAFIA, ANTROPOLOGIA, DEMOGRAFIA

SAPIENS, però no tant! ³⁶	4.000
Persona i societat I ⁵⁶	6.200
Població d'Europa Occidental ²⁷	3.300
Geografia de Catalunya I ⁸³	8.500
Geografia de Catalunya II ⁸³	8.500
Problemes del Tercer Món: Àfrica ⁵³	5.800
Espais naturals ⁵⁶	6.200
Un dia en la vida d'un nen ¹³⁰	9.900
El Montgrí i les Medes ²⁶	3.300
Les fronteres i el temps ³⁶	4.200
Drets al cor ³²	3.300
Diversitat i convivència I ²⁴	2.900
Diversitat i convivència II ²¹	2.900
Climes d'Europa ⁴⁸	4.800
Compartir Planeta I ²⁴	2.900
Compartir Planeta II ²⁴	2.900
Compartir Planeta III ²⁵	2.900
• Compartir Planeta I, II i III ⁷³	7.600

ECONOMIA

Conceptes bàsics d'economia ⁷⁹	7.900
---	-------

ARTS, EXPRESSIÓ...

Els instruments de música ⁴⁹	7.900
Rítmes i sons ²⁴	3.300
Truc, el turc ⁴¹	4.500
Seguint les passes d'Arlequí ²⁵	3.300
Educació audiovisual I ²⁹	2.900
Educació audiovisual II ⁴³	4.700
Educació audiovisual III ³⁴	2.900
• Educació audiovisual I, II i III ⁹⁶	8.900
Expressió oral i escrita I ⁴⁶	4.700
Expressió oral i escrita II ⁴⁹	3.300

HISTÒRIA I ART ANTICS

Roma antiga ⁸⁵	9.500
Cultures antigues de la Mediterrània ⁴²	4.600
Grècia antiga ⁹⁷	9.600
Evolució i prehistòria ⁴⁶	5.100
Egipte antic ⁴⁵	4.900

HISTÒRIA I ART CATALANS

Imatges i fets dels catalans ⁹¹	7.700
Científics catalans I ⁷²	7.900
Científics catalans II ³⁹	4.300
Som i serem ¹³⁰	7.700
Som i serem (versió abreujada) ²¹	3.300
Som i serem (versió abreujada en anglès) ²¹	3.300
L'època del gòtic català ⁸¹	8.000
El temps del romànic ⁴¹	4.500
El Taps de la Creació ²⁴	2.900
El barroc a Catalunya ¹⁰⁶	10.500
Pervivència del teatre medieval català ⁴⁴	4.800
Premis d'Honor de les Lletres Catalanes I ¹⁰⁰	7.200
Premis d'Honor de les Lletres Catalanes II ¹¹⁰	7.200
Premis d'Honor de les Lletres Catalanes III ¹¹⁶	7.200
Premis d'Honor de les Lletres Catalanes IV ⁵³	3.900
• Premis d'Honor de les Lletres Catalanes I, II, III i IV ³⁸⁶	20.000

HISTÒRIA DEL SEGLE XX

La II República i la guerra civil espanyola ⁷³	8.000
L'època de la I guerra mundial ⁶⁰	6.600
Època d'entreguerres ¹⁰⁰	9.900
Esdeveniments del segle XX ⁴²	3.500
Personatges històrics ⁴⁵	2.900
Colonització i descolonització ²⁴	2.900

LLENGÜES I CULTURES ESTRANGERES

Visiting England I (Un tomb per Anglaterra I) ²⁰	2.900
Visiting England II (Un tomb per Anglaterra II) ³⁰	2.900

- Oferta
- * Novetat

Preus amb IVA inclos

© Fundació Serveis de Cultura Popular



Informació, catàleg i comandes a:

Fundació Serveis de Cultura Popular

Provença, 324, 3r. 08037 Barcelona
Tel. 93 458 30 04 Fax 93 458 87 10

Butlleta de subscripció
**PERSPECTIVA
ESCOLAR**

INSCRIU-TE:

Envia aquesta butlleta o truca
al tel. (93) 237 07 01
E-mail: rsensat@pangea.org
Atenció ininterrompuda de 10 a 20 h

Cognoms _____ Nom _____

Adreça _____ Tel. _____

CP _____ Població _____ Província _____

NIF _____

Has obtingut aquesta butlleta a: _____

DADES PROFESSIONALS:

• **Estudis:** _____

• **Àmbit professional:** _____

Des de quin any treballes a l'ensenyament? _____ Càrrec _____

Centre: Públc Privat Concertat

Et subscrius a **Perspectiva escolar** per a l'any 1998 (10 números)

Preu soci/a: **6.100 PTA**. Preu no soci/a: **6.780 PTA**

Preu ex.: **750 PTA** (IVA inclòs)

Pagament: Per xec nominatiu a favor de l'A. M. Rosa Sensat
adjunt a la butlleta
Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms _____ Nom _____

Cognoms i nom del titular (en cas que sigui un altre que el de la subscripció)

Banc o caixa _____

Adreça de l'agència _____

Població _____ Província _____

Entitat _____ Oficina _____ DC _____ Compte/líibreta _____

Senyors: els agrairé que amb càrrec al meu compte/líibreta atenguin el rebut que anyalment els presentarà **l'Associació de Mestres Rosa Sensat** per al pagament de la meva subscripció a la revista **Perspectiva escolar**.

Signatura del titular

**RESPOSTA
COMERCIAL**

Autorització 12.225
B.O.C. Núm. 20 del 5-3-93

TARGETA POSTAL

**NO
NECESSITA
SEGELLS**

Franqueig
a destinació



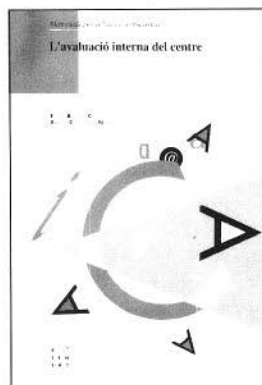
**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Apartat de Correus 486 F.D.
08080 Barcelona

NOVETAT

• • • **L'avaluació
interna del centre**

Elvira Borrell i Closa
Xavier Chavarría i Navarro
Col·lecció:
"Dossiers Rosa Sensat", 58
210 pàg. PVP: 2.850 PTA



- • • Actualment, a les societats avançades, els sistemes educatius afronten el repte de la qualitat. Un dels factors que afavoreixen el desenvolupament institucional dels centres educatius és l'avaluació.
- Aquest dossier que us presentem és fruit de la reflexió i de la pràctica professional dels autors, que han assessorat i participat en l'avaluació interna de centres.
- S'ofereix un marc teòric i unes eines de caràcter pràctic que orienten la tasca dels professionals i faciliten l'elaboració de dissenys avaluatius concrets. Es presenten alternatives que s'adaptin a diferents cultures, habilitats professionals i etapes educatives, és a dir, són models oberts, orientadors i generalitzables.

R O S
S E N
S A T

A. M. Rosa Sensat

Còrsega, 271, baixos • 08008 Barcelona
Tel.: 93 237 07 01 • Fax: 93 415 36 80
E-mail: rsensat@pangea.org
<http://www.pangea.org/rsensat>

Distribució: Triangle S.L.

Lepant, 135-137
08013 Barcelona
Tel.: 93 265 18 21
Fax: 93 265 15 94

NOVETAT VÍDEOS

Sèrie: «Els instruments musicals, els nostres amics»



- • • El piano, el violí i la guitarra
La veu, la percussió i l'orquestra
El clarinet, la trompeta i l'orgue

- • • A cada vídeo podreu escoltar i veure els músics com ens expliquen els seus instruments, quines possibilitats expressives tenen i sobretot podreu començar a gaudir de les audicions musicals, dels bons moments que ens poden fer passar els nostres amics, els instruments.

Mirem-ho i escoltem-ho amb atenció.



Assessors de la sèrie: Carles Riera, Mònica Bargalló.

Guió i producció: Rosa Murtra.

Tècnic de so: Albert Royo.

Edició: Meritxell Segués.

Músics: Mònica Bargalló i grup «nota de pas», veu.
Santi Molas, percussió.

Orquestra Simfònica del Vallès, orquestra.

Titella: Zootrop.

Càmera i realització: Agustí Corominas.

Disseny caràtula: David Reche.

Durada del vídeo: 12-14 minuts.

Una producció de:

 **Metropolis**

vídeo-films S.C.P.


R O S A
S E N
S A T


R O S A
S E N
S A T

A. M. Rosa Sensat

Còrsega, 271, baixos • 08008 Barcelona

Tel.: 93 237 07 01 • Fax: 93 415 36 80

E-mail: rsensat@pangea.org

<http://www.pangea.org/rsensat>

Distribució: **Triangle S.L.**

Lepant, 135-137

08013 Barcelona

Tel.: 93 265 18 21

Fax: 93 265 15 94