



Publicació  
de Rosa Sensat

setembre 2006

# P E R S P E C T I V A

## E S C O L A R 3 0 7

### Estudiants de mestre en pràctiques

Les reunions d'aula  
al CEIP Riera de Ribes

Clima d'aula  
i projectes de treball

Una pàgina web per  
a les escoles d'educació  
infantil i primària

Iniciativa i compromís  
social per a la convivència  
a l'IES Lluís de Peguera  
de Manresa



Setembre 2006

P E R S P E C T I V A  
E S C O L A R 3 0 7

**Edició i Administració:**

Associació de Mestres Rosa Sensat.  
Av. de les Drassanes, 3 • Tel. 934 817 373  
Fax: 933 017 550 • 08001 Barcelona  
E-mail: [pescolar@rosasensat.org](mailto:pescolar@rosasensat.org)  
<http://rosasensat.org/pescolar>

**Consell de Redacció:**

Josep Callis, Antoni Domènech, Dolors Freixenet,  
Quim Làzaro, Raül Manzano, Elena Noguera,  
Joan Pagès, Antoni Poch, Maria Torres

**Director:**

Miquel Àngel Essomba

**Directora adjunta:**

Mercè Comas

**Secretària de Redacció:**

Carme Suaz.

**Disseny gràfic:**

Vilaseca/Altarriba

**Coberta:**

Jordi Lascorz

**Composició i muntatge:**

Núria Hortal, Inge Trowsky

**Dibuixos:**

Werner Thöni

**Fotòlits:**

Sergrafic-Trade, S. L. U.

**Impressió:**

GyERSA

**Subscripcions i distribució llibreries:**

Associació de Mestres Rosa Sensat

**Dipòsit legal:**

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

**Subscripció anual:**

Preu soci: 48,50 euros. Preu no soci: 53,90 euros.  
P.V.P. 6 euros.

**Editorial:**

Estimada Marta 1

**Monogràfic:**

***Estudiants de mestre en pràctiques***

Organitzar el practicum en un model de competències. *Miguel Zabalza* 2

Una experiència de practicum col·laboratiu.

*Lluís del Carmen, Roser Batllori* 17  
i *Margarida Falgàs*

El practicum, una mirada a tres bandes.

*Conxita Márquez, Mariona Trabal* 25  
i *Sandra Bages*

La veu dels protagonistes. Estudiants de mestre davant de les pràctiques als centres educatius. *P. Alamilla, R. Bodró, J. Collell, N. Guixeras, S. Rodríguez, M. Elizondo, A. Ponce, E. Mellado, I. Gómez i G. Gallardo* 35

La participació dels centres educatius en la formació inicial del professorat. *T. Sánchez, M. Oller, M. Utset, F. Crespo i M. Carranza* 44

Bibliografia complementària. *Biblioteca Rosa Sensat* 53

**Escola:**

***Comunicació.***

Les reunions d'aula al CEIP Riera de Ribes: respostes particulars a una mirada global. *R. M. Barnada, L. Capdet i M. Nieblas* 57

***Metodologia.***

Clima d'aula i projectes de treball. *Xus Martín* 65

***TIC.***

Una pàgina web per a les escoles d'educació infantil i primària. *M. del Arco i T. Creus* 74

**Escola i societat:**

***Convivència.***

Iniciativa i compromís social per a la convivència a l'IES Lluís de Peguera de Manresa. *Ferran Aguilera i Assumpta Pi* 78

**Mirades:**

Elogi de la revista *In-fàn-ci-a*. *Jaume Cela* 87

**Novetats:**

Novetats bibliogràfiques. 89

**Cartellera.** 92

R O S  
S E N  
S A T

Amb el suport de:





## Estimada Marta...

Així començava una de les obres més conegudes d'un poeta que tampoc no ens acompanya, a hores d'ara, en aquest món dels vius. I així només pot començar la primera pàgina d'aquest exemplar, el primer d'un curs en què Marta Mata ja no serà entre nosaltres.

La Marta tenia la gran virtut de poder ser moltes coses alhora, conjugant un equilibri dens i intens d'activitat que li permetia lliurar-se amb plenitud a la passió per l'educació. I aquesta qualitat tan seva, respecte a aquesta revista, no n'era l'excepció. Començant pel començament, volem recordar que la Marta és darrere la iniciativa que va impulsar, en el marc de Rosa Sensat ara fa més de trenta anys, la creació de *Perspectiva Escolar*. I el compromís en aquest projecte, igual que feia amb moltes altres coses, va fer que pertanyés al Consell de Redacció de maneres diferents en èpoques diferents.

Hem perdut, un matí d'estiu, una fundadora, membre del consell i autora de «Perspectiva» alhora. Però no és moment, més enllà del dolor inevitable, per al plany ni el lament. A casa nostra, el temps de calor és temps de collita, i toca centrar la mirada en tot allò que moltes i molts hi hem guanyat sent al seu costat, participant de les seves idees i projectes, des de sempre que l'hem coneguda.

A «Perspectiva» haurem d'aprendre a prescindir de la veu i de la ploma de la Marta. I no serà pas fàcil. Sempre disposada a col·laborar, sabia donar un punt de vista interessant, alternatiu, que ajudava sovint a anar més enllà, a observar la realitat educativa amb una mirada més plena. El monogràfic sobre l'educació a la Segona República, al juny del 2006, en pot ser una bona mostra.

Tanmateix, aquest aprenentatge no el voldrem fer des del buit sinó des de la base ferma que el seu llegat representa. Marta: ara que tot és recent i encara ens estem refent del teu adéu per sempre, hem de salvar sense pausa els mots, com deia un altre poeta. I això, entre d'altres espais, ho hem de fer i ho farem des d'aquestes pàgines. En breu publicarem, amb tanta dignitat com ens sigui possible, un monogràfic sobre la teva obra. A través de cada mot voldrem fer viva, llavor de futur, la història col·lectiva de molts i moltes, de la qual tu hi escrivies en moltes ocasions la primera lletra, quasi sempre en majúscula. Perquè, per sort encara, som gent d'una terra, d'un país, on usem més de cent paraules.

2 Estudiants de mestre en pràctiques

*L'autor proposa basar l'organització del practicum en les competències que l'estudiant de mestre hauria de desenrotllar de cara a l'exercici de la seva professió i destaca diversos aspectes que s'haurien de tenir en compte –o prioritzar, segons els casos–, des de les competències més professionals a les més acadèmiques, i de les basades en disciplines més específiques a les més generalistes o interdisciplinàries.*

## Organitzar el *practicum* en un model de competències

*Miguel  
Zabalza*

### 1. Competències i *practicum*

Prenent com a marc de referència les competències, què es podria dir respecte a les competències que es poden adquirir durant el *practicum*?, quines capacitats (en el sentit de coneixements, destreses i actituds) es reforcen o es creen de noves en el marc de l'experiència desenvolupada durant les pràctiques?

És un plantejament innovador que no hem vist que altres autors hagin desenvolupat en la literatura especialitzada. Personalment, crec que paga la pena començar per aquest punt. No és que el concepte de competència no hagi merescut severes crítiques, especialment quan s'ha presentat en els seus formats més restrictius i conductuals (*skills-focused training*), però ofereix possibilitats molt riques per reorientar els actuals plans de pràctiques de les universitats tant pel que fa al disseny del període de pràctiques, com al seu desenvolupament i avaluació.

S'ha de destacar la importància de prestar atenció a competències que situïn els aprenentatges en els diferents nivells de la formació: des d'aprenentatges més pràctics i operatius (saber fer coses) fins a



aprenentatges que exigeixen una actuació cognitiva complexa (planificar, supervisar, organitzar, avaluar), incloent-hi aprenentatges que tenen a veure amb el desenvolupament afectiu i actitudinal dels subjectes (cooperació, rigor, compromís, empatia, ètica professional, etcètera).

### **1.1. Les competències en el practicum**

Dit en termes senzills, l'educació superior és un procés destinat a propiciar coneixements, desenvolupar habilitats i reforçar actituds en els estudiants. Idea general a la qual s'acostuma a afegir l'aclariment que es tracta dels coneixements, habilitats i actituds... *que demana la societat actual*.

Fixeu-vos bé que dic la «societat» no els «empresaris» (encara que també aquests en la mesura que formen una part substantiva d'aquesta societat i són els que al cap i a la fi donaran feina als nostres futurs diplomats). En aquesta categoria de societat, hi entren tant els directors d'escoles públiques com els directors d'hospitals, els dissenyadors de les diferents polítiques socials (creant programes el desenvolupament dels quals requerirà professionals concordes amb les funcions que hi caldrà exercir: considereu, per exemple, la llei recent sobre la «dependència» i els nous perfils professionals que genera).

En aquesta idea es concentra bona part de la problemàtica formativa que avui han d'afrontar les universitats. Es tracta del dilema entre privilegiar enfocaments acadèmics (o teòrics segons els crítics) o enfocaments pràctics a l'hora d'orientar el sentit de la formació i de les carreres. O bé es propicia una formació orientada a l'exercici professional o, al contrari, una formació orientada al desenvolupament personal i a l'enriquiment cultural dels subjectes. També el *practicum* es veu afectat per l'opció particular que s'adopti.

Resulta obvi, en aquest sentit, que no podem considerar el *practicum* com una peça formativa aliena a aquest dilema. També pel que fa al *practicum* ens podem plantejar quin és el tipus que desitgem planificar: un *practicum* molt centrat en l'adquisició d'habilitats específiques per part dels alumnes o un *practicum* que els serveixi sobretot per madurar com a persones i desenvolupar i/o reforçar qualitats de pensament o de conducta. És clar, però, que una cosa no és incompatible amb l'altra.

#### 4 Estudiants de mestre en pràctiques

I el que seria bo és ser capaç d'integrar-les totes dues en una bona proposta de *practicum*.

Sembla que els models formatius actuals prefereixen (si més no, en la teoria; el que pot passar a la pràctica depèn d'excessives variables situacionals perquè puguin incloure's en una sola categoria) models de formació que posseïxin totes dues qualitats: que dotin els subjectes de capacitats «elevades» i, alhora, que no renunciïn a desenvolupar habilitats concretes.

En aquest context, parlar de «formació basada en competències» (*CBM = Competency-based Model*) significa que tot el desenvolupament del programa formatiu s'ha organitzat en la perspectiva de propiciar que els subjectes assoleixin certes competències especificades prèviament: des de la competència de planificació, a la de disseny i elaboració de materials didàctics, a les competències per fer servir un elenc de metodologies o procediments adequats a la situació de formació, o a la competència en avaluació.

#### **1.2. Com identificar les competències del *practicum*?**

Tot el model es basa en l'esforç previ per definir una sèrie d'actuacions (les competències) que constitueixen la síntesi de les actuacions que se suposa que han d'estar en condicions de realitzar els subjectes per fer les activitats per a les quals se'ls forma.

La formulació més democràtica d'aquests models acostuma a insistir en la importància que aquesta especificació prèvia de competències sorgeixi d'un consens entre els diversos sectors implicats. Un cop assolit l'acord sobre les competències que orientaran el procés de formació, s'especifiquen els processos formatius que ens permetran aconseguir-les (quin tipus de coneixements, habilitats i actituds són necessaris per estar en condicions de dur a terme les actuacions previstes). Finalment, s'estableixen els mecanismes i criteris d'avaluació que es faran servir.

Així doncs, un pas previ i fonamental en el desenvolupament d'un sistema formatiu basat en competències (que és el que intentem proposar aquí en relació amb el *practicum*) és la identificació de les competències. Com es fa per identificar les competències aplicables





a l'àmbit professional o personal sobre el qual volem dur a terme la formació?

Houston (1990)<sup>1</sup> parla de set enfocaments distints o procediments a l'hora d'establir les competències en l'àmbit de la formació de professors:

1. Partir de la *percepció professional*.

Es dona quan un grup de professors, responsables acadèmics, empresaris, etc. generen ells mateixos una llista de comportaments que entenen que constitueixen actuacions característiques dels professionals eficaços d'aquest sector. Les actuacions incloses en la llista es van agrupant, matisant i reajustant fins a configurar un grup de competències sobre les quals hi ha consens.

1. HOUSTON, W. R. «Formació del profesorado basada en competències (*Competence-based Teacher Education, CBTE*)». Dins HUSEN, T; POSTLETHWAITE, T. N. *Enciclopedia Internacional de Educació*, t. IV. Barcelona: Vicens Vives, 1990, pàg. 2717-2727.

6 Estudiants de mestre en pràctiques

2. Partir d'un *model conceptual*.

Es parteix d'algun enfocament doctrinal ben establert i que doni peu a definir quin tipus d'actuacions constitueixen marques substancials dels professionals (tal com són definits per l'esmentat enfocament). Els enfocaments poden destacar diferents comportaments (professional reflexiu, enginyer humanista, professor investigador, etc.) que posteriorment cal definir en termes d'actuacions (tant en l'àmbit de les actuacions estrictament professionals com en les d'altres àmbits, com el personal o social, que el model adoptat afegeix) que expressarien una figura professional valuosa.

3. Partir de l'*anàlisi de tasques*.

S'enregistren i analitzen les activitats que habitualment (o excepcionalment) duen a terme els professionals d'aquest sector. Aquestes activitats es recullen en una llista i es «taxonomitzen» d'acord amb algun criteri (importància, freqüència, etc.). Posteriorment es defineixen en termes de competències.

4. Partir dels resultats de la *investigació*.

Bé agafant-los de la literatura especialitzada sobre pràctica professional eficaç (i ineficaç) o bé procedint a dur a terme investigacions pròpies per clarificar aquests comportaments. A partir d'aquesta base s'elabora la proposta de competències per a la formació.

5. Partir de la *conversió dels cursos professionals en competències*.

Els cursos convencionals, plantejats normalment en termes de matèries segmentades, es poden transformar en competències. Partint dels continguts de les disciplines dels programes actuals i de les pràctiques existents s'analitzen les competències que s'hi podrien vincular (què se suposa que són capaços de fer satisfactòriament els nostres estudiants al final de la carrera tal com està muntada?). La identificació de les competències implícites en les disciplines és un mecanisme d'innovació important que, normalment, porta a introduir reajustaments en la seva organització.

6. Partir de les *necessitats dels estudiants*.<sup>2</sup>

La identificació de les competències es contextualitza en el grup d'estudiants amb el qual treballarem. S'identifiquen les seves necessitats i s'estableixen les competències més apropiades per a aquest grup i circumstàncies en concret. De totes maneres, com que ens estem

2. En el text de Houston (que es refereix a la formació de professors basada en competències) l'anàlisi de necessitats dels estudiants té un sentit diferent. Es tracta d'analitzar les necessitats genèriques dels estudiants dels diferents nivells escolars de manera que serveixin de punt de referència per formar els professors que els atendran. En el nostre cas, com que intentem referir el model de competències a la formació universitària en general, el sentit que cal donar a les «necessitats dels estudiants» és diferent.



referint a l'ensenyament universitari (en el qual es barregen els aspectes de la formació general amb els de l'acreditació professional) aquesta adaptació a les circumstàncies del grup d'alumnes és sempre relativa. Sigui quina sigui la seva situació, els alumnes han de ser capaços de demostrar perícia en les competències bàsiques que defineixen la seva professió. La universitat que els dona el títol se'n fa garant.

#### 7. Partir de les *necessitats de la societat*.

En aquest cas, són les necessitats de la societat (normalment la pròxima, aquella a la qual pertany la institució formadora) les que es prenen com a punt de partida de les competències. Els models de formació intenten així ajustar més la seva orientació a les necessitats (socials, culturals, tecnològiques, científiques, etc.) de la societat a la qual pertanyen.

Com es pot constatar no és un procés senzill, però acaba comportant un elevat nivell d'ajustament i compromís, quan es porta a terme amb garanties, en relació amb la formació. No es tracta, en tot cas, de plantejaments excloents entre ells. Gairebé tots ells es poden complementar i, en moltes ocasions, fins i tot serà necessari fer-ho per obtenir una imatge més clara del tipus de competències que defineixen una determinada professió.

### **1.3. Com podem treballar les competències en el *practicum*?**

Abordaré ara l'anàlisi de les competències que podem tractar de desenvolupar a través del *practicum*, situats en un doble marc: és a dir, que les pràctiques tenen sentit en la mesura que constitueixen un moment significatiu de la formació i que el concepte de competència pot resultar pràctic per identificar les aportacions formatives que les pràctiques poden fer. Les competències tenen, doncs, una importància fonamental.

Avanço ara les tesis que sostindré:

- el *practicum* és un component del currículum formatiu;
- que es troba compromès (com la resta dels components curriculars) en el reforçament de competències professionals (coneixements + habilitats + actituds) ja iniciades en el treball institucional i amb l'adquisició d'altres de noves (pròpies del període de pràctiques);

8 Estudiants de mestre en pràctiques

- les competències que pretenem assolir en el període de pràctiques pertanyen no solament al rang dels aprenentatges operatius o pràctics propis del treball professional sinó que cobreixen un espectre de dimensions més ampli (les anomenades competències de tercer nivell, les quals impliquen un domini superior de l'activitat professional, com aspectes tècnics o de gestió, actituds com la motivació personal i la relació amb els altres, la creativitat, la capacitat d'analitzar críticament el propi treball i el compromís social i ètic, entre d'altres).

Com ha assenyalat Di Francesco (1999)<sup>3</sup> referint-se al sentit general de la formació, «decreix la importància del component tècnico-professional pur i creix de manera clara el pes dels components integratius basats en competències cognitives, socials i contextuals, caminant cap a noves figures de *know-net workers*, les capacitats de les quals resulten especificables partint de les diferents combinacions de coneixements i habilitats en lloc de fer-ho en termes de segmentació i separació (en camps disciplinaris) del propi saber» (pàg. 126).

- la possibilitat d'un bon nivell d'assoliment competencial en el *practicum* i les pràctiques en empreses requereix la possessió, per part dels estudiants, d'aquell grup de competències o aprenentatges previs que faran possible que el període de pràctiques funcioni bé. D'aquí ve la importància dels períodes de preparació i supervisió. Part d'aquestes competències pròpies pertanyen a «coneixements previs» necessaris per poder entendre bé el que passa a les pràctiques i no sentir-s'hi massa perdut. Una altra bona part té més a veure amb aspectes perceptius i actitudinals dels participants en l'experiència: la manera com valoren les pràctiques i el sentit que els donen, la disposició personal amb què hi acudeixen, etc. En aquest sentit el *practicum* requereix que es posseeixin certes competències vinculades al propi *practicum* que seran les que facin possible que els estudiants en pràctiques treguin el màxim partit d'aquest període de formació.

Un dels meus fills ha estudiat medicina. Com suposo que els deu passar a molts altres col·legues que són alhora professors d'universitat i pares de fills universitaris habitualment apreng molt de la universitat escoltant els

3. DI FRANCESCO, G. «Il concetto di competenze nell nuovo ordine del discorso sulla formazione». Dins *API*, núm 5-6, 1999, pàg. 125-130.





seus comentaris. Doncs bé, m'encantava escoltar aquests comentaris quan feia les seves pràctiques hospitalàries (l'anomenat *rotatori*) un cop acabada la carrera de medicina. Va ser molt interessant veure com afrontava el període de pràctiques a l'hospital. Després del segon mes (i un cop ja havia passat per dos serveis mèdics diferents) em va comentar que ja havia descobert quina era la tècnica per fer unes bones pràctiques: «El que els metges volen –em va dir– és que no molestis, però, alhora, que prenguis la iniciativa (que et posis a fer coses, que t'ofereixis, que es vegi que estàs disposat a fer el que sigui) i també que els preguntis coses de tant en tant. Si et quedes parat esperant que siguin ells els que et manin fer alguna cosa, aleshores passen de tu.» Heus aquí una «competència prèvia necessària» vinculada al desenvolupament del *practicum*. El meu fill la va descobrir per ell mateix després de dos mesos de pràctiques. Però igualment es podria abordar en els períodes previs de preparació de manera que constituïssin la disposició general de tots els que han de participar en aquesta mena d'experiència.

- En general, s'han presentat dades positives sobre la incidència de la formació en competències sobre la formació dels subjectes.

## 10 Estudiants de mestre en pràctiques

Houston (1990)<sup>4</sup> feia ressaltar que nombroses universitats estatouniden-ses que estaven aplicant el model a la formació de professors van informar de descobriments positius en el desenvolupament dels estudiants. Aquests resultats al·ludien al fet que els estudiants de la CBTE (*Com-petence-based Teacher Education*) «tenien més confiança quan acabaven el programa, obtenien una estimació més gran per part dels seus super- visors i dels directors que els col·locaven en el seu primer treball, mostra- ven un repertori més ampli pel que fa a les seves habilitats d'ensenyament i creien que el seu programa de formació era millor que el d'altres possi- bles professors» (pàg. 2722).

Barnet (1996) ha tractat en profunditat el tema de les competències en la formació universitària. Tot i que ell fa servir el terme *habilitats*, el seu contingut és el mateix que hem estat atorgant en aquest escrit a les competències. Ha construït un esquema explicatiu de les competències classificant-les en relació amb dos grans eixos que serveixen per estructurar el contingut de la formació universitària i les habilitats que es pretén que els alumnes i les alumnes desenvolupin (vegeu el quadre 1 de la pàgina següent).

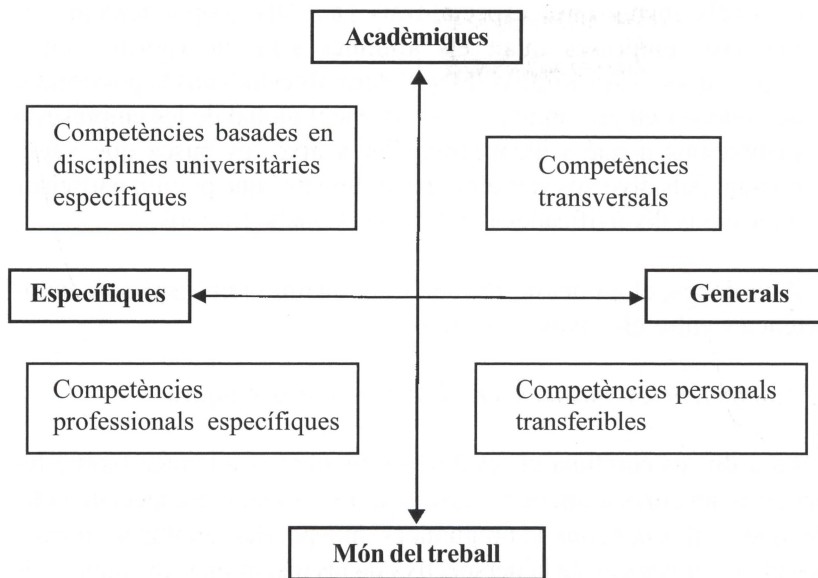
- Eix 1: estructurat entorn de dos pols, el pol dels continguts i habilitats acadèmics i el pol dels aprenentatges i habilitats professionals.
- Eix dos: estructurat entorn dels pols dels aprenentatges més genèrics i transferibles, d'una banda, i els aprenentatges i habilitats més específics, de l'altra.

Els dos eixos d'aquest model ens situen, doncs, davant de quatre grans pols d'orientació dels aprenentatges del *practicum* i les pràc- tiques en empreses. L'esquema funciona com un *continuum*. No es tracta d'opcions excloents entre elles sinó de donar una orientació preferent cap a un pol o altre.

Així, una part del dilema formatiu del *practicum* (eix 1) està pivota- nt en relació amb el pes que es doni en la seva orientació a les ma- tèries de la carrera enfront de l'exercici professional:

- en el primer cas (orientació acadèmica) es tractaria de pensar que els nostres alumnes reforçaran els aprenentatges teoricopràctics

4. HOUSTON, W. R. *op. cit.*



Quadre 1: Eixos d'organització de les competències (Barnett, 1996)

adquirits en alguna o algunes de les matèries que han cursat a la carrera o fins i tot que aprendran coses noves que no van poder adquirir durant la carrera;

- en el segon cas (orientació al món del treball) s'hauria d'esperar que els alumnes desenvolupessin aprenentatges més vinculats a l'exercici professional (que aprenguessin a fer coses que acostumen a fer els professionals d'aquest sector).

L'altre dilema formatiu del *practicum* (eix 2) està vinculat al sentit més generalista o d'especialització que es vulgui donar a la seva orientació:

- l'orientació específica o «especialitzada» implica preferir contextos de pràctiques en les quals els alumnes es fiquin en institucions o empreses més especialitzades o bé que desenvolupin, en aquelles empreses a les quals acudeixin –siguin especialitzades o no–, activitats molt específiques, de manera que ells o elles vagin obtenint un coneixement més sectorial;
- l'orientació «generalista» opta, al contrari, per una visió del *practicum* més global. Es prefereix no vincular les pràctiques a sectors



## 12 Estudiants de mestre en pràctiques

o coneixements molt especialitzats (que els proporcionaran les mateixes empreses quan els alumnes s'hi incorporin com a treballadors), sinó utilitzar-les per oferir als estudiants la possibilitat de conèixer en profunditat el funcioament global de les empreses o institucions a què s'incorporen. Per a això, es busca que vagin passant pels diversos serveis o departaments i que puguin participar en accions diversificades i amb professionals diversos.

Així doncs, el model de Barnett obre quatre grans espais de competències entre els eixos corresponents:

### a. Competències basades en disciplines específiques

És a dir, es combina el fet d'una orientació acadèmica (sobre les matèries del currículum de la carrera) amb l'orientació especialitzada. Pel que fa al *practicum*, la pregunta és: què pot desenvolupar/aportar-nos el *practicum* des de la perspectiva de les disciplines que cursen els estudiants durant la carrera?

Alguns models de *practicum* estan orientats en aquest sentit (Zabalza, 1998):<sup>5</sup>

- treballar o explorar durant el *practicum* continguts abordats en algunes de les matèries del currículum: explorar instruments o procediments propis d'una disciplina en els contextos reals de treball;
- organitzar el *practicum* seqüencialment de manera que el seu desenvolupament es vagi corresponent amb algun grup de disciplines de la carrera: per exemple, un *practicum* més genèric al començament i un *practicum* més especialitzat al final (d'acord amb les matèries més de base que es puguin cursar al principi i les matèries d'especialitat al final);
- diversificar el *practicum* d'acord amb la matèria o especialitat del tutor de pràctiques de la universitat de manera que els estudiants centrin el seu *practicum* en allò en què el seu tutor és especialista.

Si analitzem el Llibre Blanc per als estudis de pedagogia o de

5. ZABALZA BERAZA, M. A. «El practicum en la Formación de los Maestros». Dins Rodríguez Marcos, A.; SANZ LOBO, E.; SOTOMAYOR SÁEZ, M. V. (Coords.) *La Formación de los Maestros en los Países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea, 1998, pàg. 169-202.

formació del professorat podem constatar que pràcticament totes les competències que es proposen tenen una projecció possible sobre el *practicum*. Els alumnes podran contrastar els seus aprenentatges teòrics i millorar la seva capacitat per donar-los significat a través de la vivència directa de les qüestions estudiades (o que han d'estudiar) en contextos reals.

*b. Competències acadèmiques generals (interdisciplinàries)*

La conjunció de l'orientació acadèmica amb l'orientació generalista ens obre aquest nou espai de competències caracteritzades per la superació d'una visió sectorial per centrar-se en aprenentatges més globals i transferibles.

Aquesta sembla ser la demanda prioritària per part dels que donen feina i constitueix una de les idees més clarament assentades en les noves tendències de formació. Sembla preferible preparar els subjectes en competències genèriques i transferibles de manera que sigui més fàcil la seva possibilitat de col·locació, atesa la gran diversitat de contextos professionals i laborals en què els nostres estudiants podran integrar-se. Fer unes pràctiques molt especialitzades i vinculades a un sol sector professional pot ser interessant en la mesura que permet aprofundir més en les activitats desenvolupades, però es corre el risc que estiguin mancades d'interès si l'estudiant acaba col·locant-se en una empresa o institució que poca cosa té a veure amb aquella en la qual va fer les seves pràctiques. D'aquí ve l'interès per reforçar els elements clau d'una formació bàsica i el coneixement d'un ampli espectre de possibilitats d'actuació professional.

De totes maneres, la decisió que es prengui estarà sempre subjecta al típic dilema de les actuacions formatives: el que es guanya per una banda és perd per l'altra. Els planificadors de l'oferta formativa hauran de sopesar què compensa més en el cas concret de la carrera i la professió per a la qual es preparen.

La formació dels futurs docents i dels especialistes en els diversos camps educatius han de posseir necessàriament algunes competències que marquen els eixos matriu de l'acció docent: saber analitzar els contextos i les seves demandes, planificar processos de formació, fer servir recursos metodològics adequats a les característiques dels

#### 14 Estudiants de mestre en pràctiques

subjectes, orientar en els aprenentatges, avaluar, etc. Aquest tipus de competències que es projecten pràcticament sobre totes les disciplines i tots els àmbits d'actuació constitueixen un dels continguts formatius bàsics que el *practicum* haurà d'abordar.

##### *c. Competències professionals específiques*

La conjunció del pol de l'«especialització» amb el pol del «món del treball» ens situa en un escenari formatiu contrari a l'assenyalat a l'apartat anterior. En aquest cas es tracta de dissenyar un procés formatiu en el *practicum* centrat en l'adquisició de competències molt especialitzades o centrades en una actuació professional específica.

És una versió del *practicum* centrada no sobre les disciplines de la carrera sinó sobre les actuacions dels professionals del sector. I dintre d'aquesta actuació s'hauria de concretar encara a quin tipus d'especialitat o sector d'actuació s'incorporaran els nostres estudiants, ja que el seu *practicum* se centrarà en ell. Normalment es tracta de períodes de pràctiques intensius i de llarga duració. En alguns casos, tots els crèdits del *practicum* s'ajunten en un únic període de pràctiques que es tendeix a situar al final de la carrera. Se suposa que d'aquesta manera els estudiants han completat ja la seva preparació acadèmica i es troben en bones condicions per adaptar-la i reajustar-la en el marc d'un escenari real de treball professional.

També en aquest cas són moltes les possibilitats que el *practicum* ofereix perquè els futurs professionals adquireixin eines específiques del seu quefer professional. Aconseguir-ho exigeix un *practicum* ben organitzat en el qual hagin identificat prèviament quines són aquestes competències.

Alguns models formatius alemanys i també dels EUA acostumen a afrontar la formació sota formats basats en l'acció complementària entre centres de formació i centres de treball (models d'*alternança*). Un cop identificades les competències que el futur professional ha de tenir, aquestes competències es distribueixen entre els centres participants en la formació: algunes d'elles s'aconseguiran en els centres universitaris, les altres en els centres de treball. Això obliga a dur a terme una acurada selecció dels centres de pràctiques; només es podran acceptar aquells que garanteixin estar en condicions (pels seus recursos, pel seu personal,



per la seva experiència, etc.) de dotar els estudiants de les competències previstes.

#### *d. Competències personals transferibles*

L'espai creat entre el pol del «món del treball» i el de la «generalitat» dona peu a les competències personals transferibles, o competències bàsiques, però no tant en el sentit laboral (en el qual tenen, sens dubte, múltiples aplicacions) sinó en el terreny del propi desenvolupament personal dels subjectes.

En la nostra investigació sobre les pràctiques en empreses ens va sorprendre que el que els empresaris valoraven més dels alumnes era la seva capacitat de sacrifici, la seva bona disposició, la seva motivació i el seu interès, etc. És a dir, aspectes que no tenien a veure amb la seva preparació acadèmica o amb les seves habilitats per acomplir les tasques sinó amb disposicions personals de tipus actitudinal i afectiu. A aquest tipus de competències, molt valorades avui dia en qualsevol procés de formació, es refereix aquest apartat.

En altres treballs anteriors sobre les pràctiques he tingut l'oportunitat d'insistir en la importància d'aquest aspecte de la formació, és a dir la formació personal dels futurs professors i professores (i també d'altres professionals que han de treballar amb subjectes). Justament és a través i durant el període de pràctiques on es poden abordar certs continguts formatius (aspectes actitudinals, d'autoestima, de visió de la professió, etc.) que són difícilment visibles en el treball de formació a les aules. El període de pràctiques resulta molt «il·luminador» d'aquestes disposicions dels nostre estudiants. I, des del punt de vista del projecte formatiu que normalment volem desenvolupar, les pràctiques en empreses i institucions tenen una funció important per consolidar a la pràctica alguns dels objectius prefixats: desenvolupament d'un esperit reflexiu i crític; treball en equip; autoavaluació ajustada de la pròpia actuació; identificació dels punts forts i dèbils que un té, etc.

Allò que des del punt de vista de la formació de professionals de l'educació sembla més important en aquest apartat és incloure en el *practicum* amb més claredat, si és possible, dues competències absolutament importants en el nostre àmbit professional (i en altres àmbits professionals en què es treballa amb persones):

1. Una competència que es refereixi a la *capacitat d'autoanàlisi* relacionada amb aquest saber reconèixer els propis punts forts i dèbils. I això no només en el sentit que ja es recull en el Llibre Blanc com a capacitat de *crítica i autocrítica* (sobre la pròpia actuació o els productes assolits), sinó més en la línia d'allò que Gardner ha descrit com a *intel·ligència intrapersonal* (coneixer's un mateix, els propis temors, els tabús, la pròpia manera de veure les persones i identificar-se o desidentificar-se amb elles, etc.). Els que treballem amb nenes i nens petits, alguns amb necessitats educatives especials, o amb grups marginals, etc., hem de ser molt conscients d'aquesta dimensió personal i de com pot afectar el nostre treball i la nostra pròpia felicitat (per alguna raó la professió docent és una de les més vulnerables psicològicament).

2. El projecte Tuning incloïa la *consideració personalitzada* com una de les competències sistèmiques que ha desaparegut en el nostre Llibre Blanc. Possiblement s'ha substituït per la que s'ha anomenat *habilitats interpersonals* del grup de les competències interpersonals. És una competència que em sembla clau en el cas de la pedagogia i que caldria destacar: la «sensibilitat» davant les demandes de l'altre, el saber reconèixer les seves necessitats, el saber escoltar les seves demandes. De fet, la categoria «sensibilitat» és una de les dimensions clau que s'utilitza a l'hora d'avaluar l'actuació professional de qui es dedica a treballar en contextos que impliquen una relació interpersonal complementària (metge-pacient; professor-alumne; expert-aprenent; funcionari-beneficiari del servei, etc.).

En resum, un *practicum* basat en competències requereix plantejar-se d'una manera sistemàtica què és el que podem demanar al *practicum* i les pràctiques en empreses de cara a la formació dels alumnes. Quin tipus de guanys específics pretenem que assoleixin durant els diversos períodes d'estada en institucions i empreses. Sense necessitat de ser megalòmans ni utòpics, sí que estem convençuts que un *practicum* més ben dissenyat i amb més substància formativa oferiria als nostres estudiants una preparació molt més ajustada als propòsits globals (de desenvolupament professional i personal) que les carreres universitàries assumeixen com a propis.

*Entenem que el practicum no ha de ser ni una aplicació directa del que s'ha estudiat en altres assignatures ni una còpia mimètica del que fan els mestres als centres. Cal la integració reflexiva i crítica de tots dos tipus de coneixement, la qual cosa requereix marcs de diàleg i reflexió oberts i horitzontals, en els quals participin els mateixos estudiants, el professorat dels centres de pràctiques i el professorat tutor de la facultat.*

## **Una experiència de *practicum* col·laboratiu**

Des de l'any 2000, la Facultat d'Educació i Psicologia de la UdG desenvolupa un pla de millora del *practicum* dels estudis de mestre, atenent diverses raons:

- Té un pes important en el currículum dels diferents estudis.
- És l'element més clarament professionalitzador d'aquesta formació i té una incidència molt important en les actituds dels futurs professionals.
- És un element fonamental per garantir un contacte regular i enriquidor entre el professorat de la facultat i els mestres i les escoles.
- És l'element més valorat pels estudiants de la seva formació inicial.

**Lluís del**

**Carmen**

**Roser Batllori**

**Margarida**

**Falgàs**

Facultat d'Educació i Psicologia  
(Universitat de Girona)

### **1. Com entenem el *practicum***

El *practicum* és l'aspecte fonamental i insubstituïble dins la formació inicial dels mestres. És la immersió dels estudiants, durant determinats períodes, en centres educatius amb la finalitat de conèixer-los directament, integrar els coneixements teoricopràctics en contextos reals, iniciar-se en la pràctica professional i assolir criteris propis d'actuació docent. *La intenció del nou practicum és afavorir que la*

18 Estudiants de mestre en pràctiques

*socialització inicial dels i les estudiants de mestre en les seves tasques professionals es faci en contextos que els ajudin a desenvolupar l'autonomia de pensament i d'actuació, la capacitat crítica i de treball en equip.*

Les relacions entre els coneixements teoricopràctics impartits a les assignatures dels estudis i els coneixements professionals necessaris per exercir de mestre no són senzilles, ja que tenen característiques diferents. Entenem que el *practicum* no ha de ser ni una aplicació directa del que s'ha estudiat en altres assignatures ni una còpia mimètica del que fan els mestres als centres. Cal la integració reflexiva i crítica de tots dos tipus de coneixement, la qual cosa requereix marcs de diàleg i reflexió oberts i horitzontals, en els quals participin els mateixos estudiants, el professorat dels centres de pràctiques i el professorat tutor de la facultat. D'aquest diàleg poden derivar-se beneficis importants per a la formació inicial dels futurs mestres i per a la innovació i per ajudar a gestionar qüestions educatives concretes de les escoles. Per això *considerem el practicum com un procés de col·laboració entre el professorat, els estudiants de la facultat i els mestres dels centres, orientat a millorar l'ensenyament i el desenvolupament professional de tots tres col·lectius*. En aquest sentit, s'ha produït un canvi important en el qual es passa d'entendre el *practicum com el pas d'un escenari a un altre*, a concebre'l *com un escenari integrat en un projecte d'estudis global, que ha d'establir les bases del desenvolupament professional*.

El *practicum* és un espai adequat per aprendre mitjançant el treball col·laboratiu, fita important dels nostres estudis. L'aprenentatge mitjançant l'anàlisi de situacions pràctiques en petits grups facilita la transferència de coneixements per observar, analitzar, supervisar-se mútuament, resoldre problemes o avaluar i autoavaluar-se. L'aprenentatge és més enriquidor si és compartit amb els companys i companyes, a més dels tutors. Al mateix temps, aquestes actuacions també ajuden a millorar el treball en equip interdisciplinari entre els tutors de la facultat i de les escoles, i a configurar grups de professorat i mestres que treballen en equip, amb una orientació de recerca-acció col·laborativa.

Així, doncs, entenem el *practicum* com una eina de socialització i aprenentatge d'una professió i com una manera d'aprendre a introduir



innovacions amb la col·laboració dels mestres de l'escola i els tutors de la facultat.

## 2. Organització

En l'organització del *practicum* es tenen en compte els criteris següents:

- Permetre als estudiants fer un seguiment de l'evolució del curs escolar, perquè apreïïn els diferents moments i les tasques pròpies de cada període (octubre-maig). Això es concreta en l'assistència a les escoles els dilluns i dimarts sencers i en un període intensiu, d'assistència diària, de sis setmanes, al gener i febrer.

- Alternar l'estada a l'escola amb l'estada a la facultat per afavorir un cert distanciament que faciliti la reflexió crítica i permeti assimilar millor i, de manera progressiva, les experiències viscudes, cosa que, a més, fa possible la relació entre el que es treballa en les altres assignatures i el *practicum*.

- Fer el *practicum* en centres que tinguin projectes d'innovació i millora, una certa tradició de treball en equip, estiguin interessats a rebre col·laboració externa i participar activament en la formació dels futurs mestres.

Perquè això sigui possible, el curs anterior es desenvolupa un procés de treball en estreta col·laboració amb la Delegació d'Educació i els equips directius dels centres interessats. Aquest procés d'informació i negociació pretén un acord, en el qual es concretin: les característiques del projecte, les demandes de col·laboració, tant dels alumnes en pràctiques com dels professors tutors de la facultat, la forma de treball conjunta, el nombre de places de *practicum* que s'ofereixen i la durada del pla de col·laboració.

## 3. Valoració de l'experiència

Es va fer una primera experiència a deu centres d'educació infantil i primària, el curs 2001-02, i, atesa la valoració satisfactòria, es

## 20 Estudiants de mestre en pràctiques

generalitzà al curs següent. Cada any l'experiència ha estat objecte d'un procés de seguiment i avaluació que ha permès constatar els punts forts i febles del model i introduir-hi algunes mesures de millora.

### Punts forts:

- A la majoria de centres, els estudiants s'hi senten tractats com a professionals, que poden fer aportacions a les experiències i projectes de l'escola (Última comunicació).
- Molts mestres tutors consideren que aquest model de *practicum* contribueix a enriquir els seus plantejaments i recursos i fa possible una atenció millor als nens i a les nenes.
- Els tutors de la facultat tenim ocasió de seguir i participar en experiències a les escoles, les quals aporten un enriquiment important per a la docència i la recerca.

### Punts febles:

- Tots els mestres definitius i professors titulars dels estudis de mestre poden ser tutors, amb independència de la seva experiència, qualitat docent i preparació per a la tutoria. En concret, quan els estudiants reben poca atenció o ajut del tutor de la facultat, s'angoixen molt més i se senten abandonats. Pitjor valoració en fan quan es troben amb mestres tutors, que els tenen poc en compte o amb una dinàmica de classe que s'articula únicament al voltant del llibre de text.
- A hores d'ara el *practicum* dels estudis de mestres encara és un afegit al pla docent. Molts professors s'hi senten molt implicats, però, d'altra banda, n'hi ha que no tenen interès o el *practicum* no està dins les seves prioritats. El seguiment que reben els estudiants és desigual. Si no estan ben tutoritzats, acompanyats i guiats en aquest procés d'acostament professional i de reflexió, baixa la qualitat de la seva formació.
- A vegades el projecte presentat pels centres es correspon poc amb la realitat, i els estudiants queden decebuts i els costa acceptar la situació i elaborar una estratègia per superar-la.

En general, durant aquests anys, el nou model que hem impulsat ha estat valorat molt positivament pels estudiants, escoles i tutors de la facultat. Hem d'assenyalar, però, que els resultats han estat desiguals,



i que la superació dels problemes bàsics que s'han detectat difícilment podrà fer-se sense unes mesures institucionals, en les quals s'estableixen unes relacions estructurals, entre els Departaments d'Universitats i d'Educació i les Delegacions d'Educació territorials amb els centres universitaris de formació de mestres corresponents. El Departament d'Educació i la formació inicial de mestres han de caminar junts, com passa fa temps amb el sistema sanitari.

Els problemes que centren la nostra atenció en aquests moments fan referència a:

- Les característiques del professorat de la facultat que ha de fer la funció de tutor del *practicum* i la formació bàsica que ha de rebre.
- Les característiques dels centres de *practicum* i la manera de negociar-hi.
- Les característiques dels mestres que fan de tutor dels futurs

## 22 Estudiants de mestre en pràctiques

mestres, la seva formació per a la tutoria dels nostres estudiants i el reconeixement de la seva tasca i d'hores per fer-la.

Es considera que, després dels cinc anys d'aquesta experiència d'innovació, és un bon moment per avançar en la consolidació del nou model experimentat en la perspectiva del nou Espai d'Educació Superior Europeu.

### 4. El *practicum* al nou títol de mestres

En l'elaboració de les noves orientacions s'han tingut en compte ja els nous criteris plantejats pel procés de Convergència Europea per al nivell d'estudis superiors, perquè es considera que el *practicum* és una assignatura especialment adequada per fer visibles les característiques del nou sistema universitari:

- Ocupa un elevat nombre de crèdits que es comptabilitzen en hores d'activitat de l'estudiant (crèdits ECTS).<sup>1</sup>
- Té un caràcter transversal a totes les àrees d'estudi.
- Té una dimensió clarament professionalitzadora, directament relacionable amb el desenvolupament de les competències professionals del perfil de mestre (aula).
- Presenta situacions variades d'ensenyament-aprenentatge, que es duen a terme en contextos i situacions diferents i en grups de persones variables.
- S'avalua en relació amb el grau de competència assolit per cada estudiant, tenint en compte aspectes globals que integren actituds, coneixements procedimentals i teòrics.

A més, en aquest procés hi intervenen professionals externs a la facultat, que afavoreixen un procés d'avaluació contrastat entre diferents agents.

Considerem que l'esborrany de decret dels nous títols de mestre, les

1. Els crèdits ECTS són una unitat de mesura del total d'activitat que l'estudiant ha de fer (individual, a classe, en petit grup), per superar amb èxit una assignatura o mòdul. 1 crèdit ECTS és igual a 25 hores d'activitat de l'estudiant, i es demana als estudiants una dedicació de 35 a 40 hores setmanals, cosa que equival a 60 crèdits anuals.



mesures de millora de promoció i condicions de treball del professorat que s'han de desenvolupar des del Departament d'Educació crearan un marc molt més favorable per afrontar els nous reptes i integraran esforços i orientacions.

A l'esmentat esborrany de decret dels nous títols de mestre, s'hi planteja:

*El prácticum se desarrollará en centros de educación infantil y primaria reconocidos mediante convenios por las universidades, de acuerdo con las Administraciones Educativas de sus respectivas Comunidades Autónomas, como centros de formación en prácticas. El prácticum se realizará mediante un periodo intensivo y presencial en contacto con equipos docentes innovadores. Cada estudiante se integrará en un equipo docente y tendrá un maestro tutor del centro, de su especialidad, miembro de dicho equipo, y otro por parte de la universidad. Ambos tutores de prácticas acreditarán una formación específica para tal función.*

També assenyala que:

*Se recomienda que en la impartición de la docencia correspondiente a las diferentes asignaturas, las universidades integren como profesorado asociado a maestros de educación infantil y primaria en activo de reconocida experiencia y prestigio profesional en condiciones que permitan una adecuada labor docente e innovadora.*

*La docencia teórica y práctica impartida, incluidas las tareas de tutela y tutoría de las prácticas, podrá formar parte de la dedicación lectiva, tanto en el caso del profesorado universitario como de los maestros.*

A partir d'aquí, apuntem alguns dels punts o aspectes bàsics que caldria prendre en consideració:

- Que els tutors i les tutores, tant de les escoles com de les facultats, tinguin un perfil i formació adequats i se'ls reconegui adequadament la seva important contribució a la formació de les noves generacions de mestres.

24 Estudiants de mestre en pràctiques

- Que els tutors que s'incorporin de nou a aquestes tasques des de la universitat tinguin experiència en centres escolars i rebin una formació inicial per a la tutoria, com també el suport i seguiment d'un tutor expert.
- Que el professorat de *practicum* tingui una estabilitat, una dedicació i mèrits reconeguts, proporcionals a les tasques de formació, innovació i recerca, relacionades amb el *practicum*.
- Que s'estableixin uns requisits bàsics de qualitat, consensuats, pels centres de *practicum*.

La concreció d'aquests plantejaments pot contribuir de manera eficaç al disseny i desenvolupament d'uns nous títols de mestre, de característiques molt més en sintonia amb les necessitats professionals i socials actuals. En aquest moment gaudim d'una situació privilegiada per poder consolidar un *practicum* dels estudis de mestre, integrat en el treball de millora de les escoles, que vertebrí i sigui el punt de referència del nou currículum de la formació de mestres.

### Referències

- DEL CARMEN, L.; BATLLORI, R.; CAPEL, D.; PÉREZ, M. L.; SERRA, J. M. «El plan de mejora del prácticum de los estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Girona», dins *Actas del VII Symposium Internacional sobre Prácticum*. Santiago de Compostela: Tórculo, 2003.
- BATLLORI, R.; DEL CARMEN, L.; RAFEL, E. «Pla de seguiment i valoració del nou model de *practicum* dels estudis de mestre de la Universitat de Girona», dins *Actes del 3r. Congrés Internacional de Docència Universitaria i Innovació*. Girona: 2004.

*Les pràctiques professionals dels estudiants de magisteri poden ser una activitat clau en el procés de relacionar la teoria i la pràctica i per formar mestres innovadors; l'article explica com han viscut el procés de practicum tres persones implicades: l'estudiant de pràctiques, el mestre de primària i la tutora de la facultat.*

## **El practicum, una mirada a tres bandes**

«L'educadora, l'educador, té una responsabilitat pública. Per poder-la exercir, se li ha de garantir una formació inicial i permanent en renovació constant, se li ha de reconèixer amb consideració social i laboral.»

*(Per una nova educació pública.  
Declaració de la 40a Escola d'Estiu de Rosa Sensat)*

Ensenyar, en general, i ensenyar ciències en concret és una professió complexa que necessita un bon procés de formació per exercir-la amb èxit. És ben conegut que hi ha una gran distància entre l'augment de coneixements teòrics sobre què i com ensenyar, i la lentitud en els canvis en la pràctica d'ensenyar. Una conseqüència d'aquesta falta de connexió és un retard important entre els resultats de la recerca educativa i la seva aplicació en la formació inicial i contínua del professorat. Tampoc en els estudis de magisteri no es preparen els alumnes per innovar o se'ls donen eines per fer recerca en la seva pràctica.

**Conxita  
Márquez<sup>1</sup>**

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

**Mariona  
Trabal<sup>2</sup>**

Escola Orlandai

**Sandra  
Bages<sup>3</sup>**

Estudiant

1. Conxita.marquez@uab.es
2. mtrabal2@xtec.net
3. sandrabages@hotmail.com

## 26 Estudiants de mestre en pràctiques

Les pràctiques professionals que fan els estudiants de magisteri poden ser una activitat clau en el procés de relacionar teoria i pràctica i per formar mestres innovadors, reflexius i crítics. En el *practicum* de tercer curs de magisteri de l'especialitat d'educació primària de la UAB, hi participen professors de la Facultat de Ciències de l'Educació, alumnes de tercer curs d'educació primària i mestres d'escoles de primària que tinguin un projecte de formació, de recerca o d'innovació, coordinat per un tutor de la universitat que és el tutor de pràctiques dels estudiants de magisteri.

Amb aquest plantejament es pretén que hi hagi una línia d'actuació comuna entre el tutor de la facultat i els mestres dels centres escolars.

Les pràctiques duren un curs escolar i tenen tres períodes. Al començament, els alumnes assisteixen cada dia durant un mes a la classe assignada per fer les seves pràctiques. Durant aquest període observen i coneixen els alumnes, les mestres, el funcionament de l'escola... Després d'aquest mes intensiu aniran a l'escola cada dimecres, i al febrer tornen de nou un mes seguit a l'escola. En aquest període és quan duren a la pràctica la intervenció didàctica que han preparat amb el tutor i comentat amb el mestre de primària. Durant totes les pràctiques hi ha sessions de tutories on els alumnes treballen conjuntament amb el tutor per dissenyar, preparar, analitzar i avaluar la seva intervenció. També durant aquest temps es fan reunions de coordinació amb els mestres de l'escola de primària.

Situats en aquest marc, a continuació exposarem com hem viscut aquest procés de *practicum* tres de les persones implicades: l'alumna de pràctiques, la mestra de primària i la tutora de la facultat.

### **Sandra. Alumna de tercer de magisteri**

Des del punt de vista dels estudiants de magisteri, poder formar part d'una escola de qualitat és una oportunitat bàsica per a la nostra formació com a *futurs docents*. Per això, els períodes de pràctiques en diverses escoles són tan importants per a nosaltres.

L'estada a l'escola no només permet posar en pràctica molts dels coneixements adquirits durant els tres anys de carrera, sinó que con-





tribueix a ampliar-los, gràcies en gran part a la possibilitat de poder estar al costat de mestres qualificats que estimen la seva feina.

Els primers dies de pràctiques a l'escola arribes a les classes una mica cohibida. És una situació nova on hi ha vint-i-cinc mirades dirigides cap a tu. Però el suport que et donen els i les mestres i la comprensió de l'alumnat fa que cada cop et vagis sentint més còmoda. Aquesta sensació produeix més ganes de cooperar i d'ajudar els nens i les nenes: en definitiva, et porta a responsabilitzar-te i a tenir iniciativa per fer les tasques.

Així, doncs, un element molt important a considerar és l'afinitat amb la mestra-tutora de l'escola; ella és qui t'orienta en la pràctica educativa i qui t'introdueix dins el grup classe. També el fet que els nens i les nenes tinguin moltes ganes d'aprendre i de compartir nous moments amb tu fa que la relació entre els alumnes i els practicants evolucioni amb rapidesa.

28 Estudiants de mestre en pràctiques

Les pràctiques de tercer curs de magisteri de la UAB estan organitzades a partir de projectes proposats des de diverses assignatures i pots escollir el que més t'interessi. Cada projecte té assignat un centre docent i un professor del departament corresponent que serà el teu tutor del *Practicum* III-IV. A més, el tutor de la universitat acostuma a ser professor d'alguna de les assignatures de tercer. Aquesta complementarietat fa que a mesura que avança el curs tots els coneixements que anem adquirint en les assignatures els puguem aplicar dins les unitats didàctiques i en les pràctiques educatives.

En el meu cas, el projecte que vaig escollir fa referència a l'ensenyament-aprenentatge de les ciències naturals i concretament a l'estudi dels éssers vius. Darrere de la unitat didàctica que elabora cada alumne hi ha un treball coordinat entre els tres vèrtexs del triangle interactiu: mestra del centre docent, tutora de la universitat i l'alumna en pràctiques.

A l'assignatura de Didàctica de les Ciències, hi he après una nova manera d'ensenyar i aprendre ciències. Una ciència que fomenta que els nenes i les nenes construeixin explicacions sobre els fenòmens del món, afavoreix la curiositat i el desig d'aprendre i contribueix a la formació de futurs ciutadans que actuïn de manera crítica i amb criteris.

També m'ha proporcionat moltes eines per poder elaborar una unitat didàctica coherent, com per exemple: la importància de pensar en models (en aquest cas pensar en els éssers vius com a sistemes complexos i destacar les interaccions de qualsevol ésser viu amb el seu medi), tenir present el procés de modelització dels alumnes, és a dir, promoure l'evolució de les explicacions dels nens i nenes, organitzar les activitats a través de les seqüències d'aprenentatge, etc.

Tot això contribueix a pensar i dur a la pràctica maneres de fer diferents i et fa sentir més segura a l'hora de pensar a fer classes de ciències sense la necessitat de seguir fil per randa el llibre de text. En definitiva, crec que fomenta la participació professional en tasques d'innovació educativa i recerca didàctica.

Com s'ha comentat abans, l'èxit de tot el procés de *practicum* és possible gràcies a la participació activa de tots els membres que hi

intervenien, tant de les tutores de la facultat i de l'escola, del grup classe i de l'alumna en pràctiques.

La unitat didàctica que he dissenyat i treballat amb els nens i les nenes de cinquè es titula: «El camuflatge, vist i no vist!». En el quadre de la figura 1, s'hi presenten les activitats dissenyades corresponents a cadascuna de les seqüències d'aprenentatge: exploració, introducció, estructuració i aplicació.

L'objectiu fonamental de la unitat era aprendre a mirar l'insecte pal –*Carausius morosus*– com un ésser viu en constant interacció amb el medi. En aquest cas es volia treballar amb els alumnes la funció de relació i fer-los conscients del mecanisme estímulo-resposta. També era objectiu de la unitat que els alumnes expliquessin de manera creativa i imaginativa el mecanisme d'estímul-resposta en els éssers vius. Per això, com a activitat final de la seqüència es va proposar que mitjançant representacions, dissenyessin i expliquessin una situació on un ésser viu utilitza l'estratègia del camuflatge.

Per exemple, una de les sis representacions que vàrem fer tracta del següent: mostrar què succeeix dins de l'insecte pal quan veu un

<b>ACTIVITATS D'EXPLORACIÓ COMUNICACIÓ D'OBJECTIUS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>A1: Joc d'exploració.</b> Buscar diferents objectes «camuflatges» en una zona del pati de l'escola.</li> <li>- <b>A2: Què necessita un insecte pal per viure?</b> Explicació de les tres funcions dels éssers vius.</li> </ul>
<b>ACTIVITATS D'INTRODUCCIÓ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>A 3A i 3B: Sortida al museu de la ciència.</b> Detectar i treballar diversos éssers vius que utilitzin estratègies de camuflatge.</li> <li>- <b>A 4B: Activitat del regle.</b> Explorar i interpretar com ens comportem els humans davant d'uns estímuls; tot basant-nos en els sentits (la vista i l'oïda).</li> <li>- <b>Construcció d'un terrari</b> a partir de les tres funcions dels éssers vius.</li> </ul>
<b>ACTIVITAT D'ESTRUCTURACIÓ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>A 4A: Imagina què passa dins l'insecte pal.</b> (Estímul - Resposta).</li> </ul>
<b>ACTIVITAT D'APLICACIÓ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Activitat de modelització:</b> Dissenyar i representar diferents situacions on hi hagi éssers vius que utilitzin el camuflatge i altres estratègies.</li> </ul>

Figura 1

30 Estudiants de mestre en pràctiques

ocell que se'l vol menjar. El procés de donar resposta a aquesta pregunta va concloure amb una representació. Un dels nois era el cervell i els altres nois i noies eren les neurones de l'insecte pal. Les neurones es comunicaven entre elles a través del telèfon mòbil i anaven dient: «Sóc la neurona del cervell, hem rebut informació de la vista i et dic a tu, neurona de la cama, que facis la catalèpsia.» Un cop va arribar la informació a cada un dels membres, van escenificar la catalèpsia.

Així doncs, trèiem com a conclusió que quan es treballa amb il·lusió i d'una manera coordinada s'obtenen resultats molt gratificants per a tots els elements que participen en aquest procés i, per descomptat, tot l'esforç que s'ha fet durant el curs es veu recompensat quan els alumnes esdevenen membres actius de la seva educació.

**Mariona. Mestra de primària tutora de la classe de cinquè de l'Escola Orlandai**

Una realitat, l'escola. Unes professionals, mestres, que intentem treballar tan bé com sabem amb els nens i les nenes.

Una altra realitat, la universitat. Uns professionals, professors o professores de les facultats, que col·laboren a formar mestres, ara encara alumnes de la universitat. Els o les estudiants, futurs mestres, necessiten anar més enllà de les facultats, acostar-se a la realitat de l'escola, conèixer-ne el dia a dia, i poder experimentar a la pròpia pell el que és fer de mestre: això és el que els ofereix l'estada en pràctiques a les escoles.

El professorat de l'escola, en la nostra feina quotidiana, podem arribar a repetir-nos, adormir-nos, acomodar-nos. La presència de l'estudiant en pràctiques és un estímulo i una exigència: «Si sóc un mirall per a aquesta aprenentia de mestra, quina mena de mirall vull ser?»

La practicant també és una ajuda per a la mestra. Som quatre ulls i quatre mans en lloc de dos. Quan ja hi ha confiança, el practicant ens ofereix la possibilitat de treballar amb tretze alumnes, en lloc de vint-i-cinc. Són els recursos humans que tanta falta ens fan (queda clar que mai substituirà els treballadors de l'ensenyament que el Departament d'Educació hauria de concedir-nos...). I quan hi ha una bona entesa,





la practicant pot donar-nos una visió diferent de la nostra feina, de la nostra escola. És un enriquiment immens.

L'estudiant és l'autor o autora d'un projecte que portarà a la pràctica amb el nostre alumnat, per tant ens agradarà conèixer-lo, seguir-lo de prop. Ens agradarà ser al seu costat i col·laborar-hi en la mesura de les nostres possibilitats.

Darrere de l'estudiant en pràctiques hi ha un departament de la facultat, o bé simplement un tutor/a que l'orienta en la posada en pràctica de la seva unitat de programació. Per a la mestra d'escola representarà una arribada d'idees noves, de nous plantejaments. Més enllà de l'habilitat de l'estudiant, de la seva condició de novell, més enllà de la seva seriositat i del seu rigor, a través del projecte que ens porta a la classe, hi arriba sempre un corrent de saba nova.

No volem idealitzar l'estament universitari. No és responsable de les

32 Estudiants de mestre en pràctiques

innovacions que es duren a terme a l'escola. No és el professorat de la facultat el motor i nosaltres les peces de l'engranatge que posarem en pràctica allò que s'elabori en un altre lloc. Les mestres som responsables de l'actualització de la nostra formació, del nostre reciclatge personal, i de repensar any rere any la nostra experiència. Però, quina escola no fariem si els professionals de les escoles de mestres s'acostessin a l'escola, parlessin amb les mestres, planifiquéssim plegats la feina que els estudiants en pràctiques hi portaran a terme...!

Nosaltres, a l'Orlandai, hem viscut aquesta realitat. Hem passat d'uns anys en què el tutor o la tutora de pràctiques només ens demanava ajuda per poder qualificar el treball del seu alumne, a un temps en què podem dir que es fa un treball a tres bandes. Hem pogut disposar, per exemple, d'un grup de sis practicants, tants com aules de primària, i hem fet un treball coordinat de ciències naturals que finalment ha contribuït a enriquir el currículum de l'escola. O bé d'un equip de quatre estudiants que han treballat per endegar els temes d'un Projecte Comènius de Ciència en què l'escola estava compromesa, amb uns resultats excel·lents...

Tot això ha estat possible perquè des de la facultat hi ha hagut unes tutores de pràctiques que han estat atentes a les necessitats de les escoles. Quan la universitat s'apropa a l'escola i es dona una coordinació real, tothom –mestres, nens, professors, estudiants– en recull els fruits.

### **Conxita. Tutora de *practicum***

Es diu que a l'hora de fer classes reproduïm les maneres de fer que hem vist o hem viscut, per això és molt important que els futurs mestres puguin tenir models de pràctiques educatives innovadores a través d'experiències directes d'aula. És imprescindible que en el seu període de formació vegin nens i nenes «enganxats» en el seu aprenentatge, que parlen, que raonen, que experimenten, que cooperen, que s'emocionen... També cal que convisquin amb mestres a qui agrada la seva feina. Aquest és per a mi el repte de les pràctiques, col·laborar en una activitat que doni als aprenents de mestres oportunitats d'aprendre a ensenyar.

Durant el curs 2004-05 he estat tutora de quatre alumnes<sup>4</sup> que han fet les seves pràctiques a l'escola Orlandai. L'escola Orlandai participa des del curs 2002-03 en un projecte Comenius en el qual es treballen temes de biologia —els processos vitals en animals i vegetals, els animals en relació amb l'entorn, el bosc mediterrani, etc. La demanda de l'escola va ser clara: volem propostes sobre com treballar les relacions dels animals amb el seu entorn.

Aquesta demanda per part de l'escola és l'inici d'un procés creatiu i reflexiu que es duu a terme a les sessions de tutoria amb els alumnes de pràctiques. A partir de tot el que s'ha parlat a l'assignatura de Didàctica de les Ciències, de lectures, d'estudi, de discussions, de recerques, de xerrades amb la mestra de primària, es va perfilant el disseny de la unitat didàctica. Una vegada concretat el tema, vàrem decidir que l'aspecte innovador estaria relacionat amb l'ús de les *representacions* (maquetes, escenificacions, simulacions experimentals...) a les classes de ciències, ja que pensàvem que així oferíem als nens i nenes una altra manera de comunicar les pròpies idees. En el procés de construir una maqueta, de dissenyar una escenificació, de simular una situació..., s'han de prendre decisions importants com decidir quins materials utilitzem, quins colors, com connectar unes parts amb les altres. També cal fer un esforç de concreció de les idees, ja que no es pot explicar tot, per tant cal donar prioritat a allò que es considera més important. També volíem obtenir dades per comprovar si després d'aquest procés de construcció de representacions als nens i nenes els era més fàcil expressar-se verbalment.

Les unitats didàctiques desenvolupades corresponen als següents títols:

*Com saps que tots els peixos són diferents?* 1r de primària.

*Què hi ha i què passa dins un bosc?* 3r de primària.

*El camuflatge, vist i no vist?* 5è de primària.

*Sobreviure en condicions adverses.* 6è de primària.

I es poden consultar a l'adreça <http://www.xtec.es/ceiporlandai/activita/comenius/>

4. Els quatre alumnes són: Abraham Tusell, Sandra Bages, Paqui Prieto i Gemma Díaz.

**34 Estudiants de mestre en pràctiques**

Les pràctiques són un bon moment per contrastar els coneixements teòrics que els donem a la facultat amb la pràctica a l'aula i per adonar-se que la interacció entre teoria i pràctica és un element clau en la seva formació. També és un període que facilita la reflexió en l'acció de manera que permet interpretar les creences didàctiques implícites i explícites que guien la seva intervenció. Tant en un cas com en l'altre és de gran ajuda el treball conjunt amb els mestres de primària.

**Per concloure**

Tornant a les paraules que encapçalen l'article, cal garantir en els educadors i educadores una formació inicial de qualitat. Segons la nostra experiència aquí relatada, aquest procés de formació pot ser altament gratificant.



*Els estudiants de mestre de diferents universitats expliquen la seva experiència sobre les pràctiques que han fet a les escoles durant la carrera, la seva valoració, les vivències dels dies que passen a les escoles i tot allò que representa per a la seva formació inicial.*

## **La veu dels protagonistes**

### **Estudiants de mestre davant de les pràctiques als centres educatius**

#### **1. Primera veu. Innovació metodològica i experimentació**

*Pietat Alamilla, Roser Bodró, Jordina Collell, Neus Guixeras*  
Universitat de Girona

Des d'un punt de vista didàctic, els estudiants en període de pràctiques podem aportar a l'escola metodologies més innovadores, que són les que es promouen des de la universitat. També podem proporcionar una atenció més individualitzada pel fet de treballar de manera col·laborativa amb el mestre de l'aula.

L'escola ens facilita, a les estudiants en pràctiques, una adquisició de seguretat davant de l'alumnat, per tal d'augmentar l'experiència i millorar la nostra actuació com a futures docents. Els mestres tutors ens donen consells per tal de perfeccionar la nostra tasca en les nostres diferents intervencions i en l'elaboració del treball de pràctiques.

Malgrat tots aquests aspectes positius, també poden sorgir alguns problemes. En primer lloc, poden aparèixer conflictes personals entre

36 Estudiants de mestre en pràctiques

tutor-estudiant, o viceversa, a causa de diferents parers i metodologies que divergeixen. En segon lloc, les relacions interpersonals entre el mestre tutor i la resta de personal docent poden afectar la integració de l'estudiant de pràctiques a l'escola. Un altre punt que està en discòrdia és la temporalització i repartiment de les hores dedicades al període de *practicum* (els períodes de *practicum* s'han anat modificant al llarg dels cursos i no s'ha acabat d'arribar a un consens general).

Les diferents àrees que es treballen a la universitat van donant les pautes per aconseguir que els estudiants de pràctiques portem a terme un bon projecte. Els professors de la universitat ens proporcionen els recursos adients i l'ajuda necessària. Per aquest motiu, és molt important que els estudiants ens trobem amb els tutors de manera freqüent a través del diari, les entrevistes i les visites a l'escola.

Cal afegir també que les pràctiques poden servir per integrar molts coneixements apresos a la universitat i fora d'ella. Durant el transcurs del *practicum* i en la seva finalització, els estudiants podem aportar diferents experiències i comentar-les conjuntament amb els professors de la universitat i la resta de companys. La reflexió diària, i la posada en pràctica de les activitats dissenyades i aplicades dins la classe, fan que l'estudiant en període de pràctiques aprengui dels errors i optimitzi resultats adaptant-se al context d'aula.

Així doncs, el període de *practicum* està destinat tant a formar l'alumne com a futur docent en l'adquisició de diferents experiències dins l'àmbit escolar, com a proporcionar diverses estratègies que es van descobrint mitjançant la pràctica. No obstant això, cada una de les qui signem aquest text hem crescut i ens hem desenvolupat d'una manera diferent. Per aquest motiu, les vivències personals són les que ens enriqueixen interiorment i com a futures professionals de l'educació.



## 2. Segona veu. Esperit crític i creixement personal

**Sandra Rodríguez**  
 Universitat Ramon Llull

Les pràctiques en centres educatius suposen un bon contrapunt a la formació inicial que rebem a la universitat. En ocasions, la realitat existent a determinades aules no es correspon amb aquells principis que han de conformar els pilars de la professió docent. A través d'una mirada crítica, les estades a les escoles ens permeten, als estudiants, qüestionar el funcionament de determinades pràctiques educatives, afavorint l'adquisició de nous recursos i l'apropament a diferents maneres de fer que definiran un perfil professional concret.

En el meu recorregut per diferents escoles de pràctiques, l'observació i l'apropament als diversos aspectes que caracteritzen el món educatiu i la tasca docent m'han ajudat a reflexionar sobre les bases i els principis educatius que es treballen a la facultat. El cúmul

38 Estudiants de mestre en pràctiques

d'experiències, sensacions, coneixements i reflexions, adquirits durant aquest temps en l'aspecte acadèmic, personal i professional, han conformat en mi un model concret d'entendre l'escola, l'ensenyament i l'infant. Com a mestres ens cal desenvolupar molts recursos que ens ajudin en la nostra tasca diària i sembla difícil que, amb tres anys de formació, puguem arribar a assolir-los.

Fer diversos períodes de pràctiques des del primer curs m'ha ajudat a valorar els progressos assolits al llarg de la meva formació, a conèixer i comparar diferents realitats educatives i a reflexionar sobre la tasca docent. Hi ha qui proposa que la formació pràctica tingui, com a mínim, un any de durada, però penso que ampliar l'estada a les escoles no garanteix una millora de la qualitat de la nostra formació. Els mestres amb qui fem les nostres pràctiques poden arribar a ser per a nosaltres models d'aprenentatge que ens ofereixen experiències molt enriquidores. És molt important que estiguin motivats i siguin professionals compromesos, que portin a terme la seva tasca docent amb entusiasme a través de pràctiques innovadores. Han de transmetre il·lusió, estar oberts al canvi i deixar-se ensenyar per poder créixer, ja que la implicació dels estudiants en pràctiques en el dia a dia de l'escola i de l'aula pot aportar nous punts de vista i noves perspectives als mestres als quals la rutina diària, sovint, no permet aquest tipus de reflexions.

### 3. Tercera veu. Obertura i compromís

*Maria Elizondo*

Universitat de Barcelona

Les pràctiques dels estudis de mestre són, indubtablement, una part essencial d'aquesta formació: una assignatura que m'atreveria a dir que tots els estudiants esperem amb candeletes. Val a dir que les meves pràctiques no han estat del tot convencionals: part del *practicum* l'he fet a dues escoles angleses i l'altra a una escola catalana amb un interessantíssim programa d'innovació educativa en l'àmbit de l'ensenyament de les llengües estrangeres. Per a mi, doncs, les pràctiques han comportat l'oportunitat de conèixer una realitat educativa molt diferent de la del nostre país i també de veure com es treballa aquí en el marc d'una proposta pedagògica poc comuna.



El *practicum* m'ha permès entrar en contacte amb la vida diària a l'escola: la feina del mestre, els alumnes, les famílies, la jornada escolar, les festes i excursions... Un munt d'experiències que constitueixen una bona base per encarar millor el meu futur professional (cada cop més proper). Les pràctiques m'han donat l'oportunitat de reflexionar sobre les meves pròpies idees, prejudicis i altres cabòries respecte a l'educació: penso que aquesta porta a la reflexió que les pràctiques ens obren, els mestres no l'hem de tancar mai.

Jo n'he tret molt, de la meva estada a les escoles de pràctiques, però i les escoles, què n'han tret de mi? Tinc la sensació que l'alumne de pràctiques amb ganes de treballar és molt ben rebut al centre, ja que representa un reforç que pot ser útil als mestres: dues mans i un cervell més poden ajudar a fer la feina menys feixuga! D'altra banda, l'estudiant pot aportar el seu coneixement, la seva experiència i iniciatives per construir noves propostes d'ensenyament. Finalment, l'estudiant en pràctiques esdevé el lligam físic real entre l'escola i la universitat, de manera que en facilita l'intercanvi d'informació.

Des de la meua pròpia experiència, les pràctiques són una eina indispensable i molt positiva dins la formació dels futurs mestres. Crec que des de la universitat s'hauria d'intentar preparar al màxim els alumnes per a la realitat que es trobaran quan arribin als centres. Quant als alumnes, és imprescindible que aprofitin al màxim el període de pràctiques per aprendre tant com puguin, amb entusiasme, ganes de treballar i de reflexionar sobre la pròpia feina i la tasca dels educadors. Finalment, caldria que les escoles no desaproveguessin els avantatges que comporta tenir estudiants en pràctiques i no se'ls prenguessin com una molèstia o un tràmit que cal complir. Crec que tenim la gran sort de dedicar-nos (o d'estudiar per arribar a dedicar-nos) a una feina excepcional, però que requereix un procés de formació en què les pràctiques tenen un paper clau que tots plegats hem d'aprofitar.

#### **4. Quarta veu. Comunicació i relació teoria-pràctica**

*Ana Ponce, Ester Mellado*

Universitat de Girona

Una de les grans il·lusions de tot estudiant universitari és dur a la pràctica tots aquells coneixements adquirits al llarg d'una carrera.

40 Estudiants de mestre en pràctiques

Aquest també és el cas d'aquelles i aquells que ens preparem per esdevenir mestres. Un cop finalitzades les pràctiques de mestre, donem summa importància a una sèrie de fets. Un d'ells és la necessitat de millorar el flux d'informació entre universitat i centre educatiu. Un altre, disposar d'una proposta educativa personal aplicada a l'aula. Durant aquest procés incideixen una xarxa de relacions informals i formals amb la comunitat educativa que haurien de transformar-se en un aprenentatge integral, professional i personal.

El pas des de la universitat a l'escola ha de definir unes pautes d'actuació que cal que s'adeqüin al centre educatiu de destí. La facultat s'ha d'encarregar d'agilitar la connexió entre els estudiants universitaris i el centre. D'altra banda, el pla d'acollida als estudiants de pràctiques ha d'especificar tant el rol a seguir per aquests com la línia d'actuació del centre.

Un cop dins l'aula, l'estudiant espera que el mestre tutor esdevingui un guia i un suport basats en la col·laboració, orientació i confiança. L'estudiant, per la seva banda, pot aportar un gran impuls, amb noves idees i projectes que, combinats amb la professionalitat del mestre, poden originar resultats de possible millora fruit d'una reflexió conjunta. En aquest sentit, creiem que la comunicació és un pilar bàsic per a un òptim funcionament i desenvolupament de la pràctica educativa. L'exposició tant dels fets positius com dels negatius hauria de conduir a una crítica constructiva.

El fet de reduir la distància entre la teoria i la pràctica és tasca del mestre i de l'estudiant de pràctiques. L'adaptació a un context concret, a una tipologia d'alumnes determinada, amb uns coneixements previs i a uns objectius específics, fa possible un procés d'ensenyament-aprenentatge significatiu. Cal fugir del dogmatisme i l'estancament, tot propiciant la predisposició a evolucionar. Ser flexibles ens ajudarà a elaborar una idea global a partir de diferents aportacions. La valoració serà positiva sempre i quan hi hagi un impuls de millora que l'acompanyi. Reflexionar sobre les diverses tasques observades i realitzades ha de ser part del procés de formació de l'estudiant en pràctiques.

Una darrera aportació que ens agradaria fer arribar a tothom és el fet de tirar endavant amb iniciativa i il·lusió tot mantenint els peus a terra. És important ser innovador i realista alhora.



## 5. Cinquena veu. Diversitat d'escoles i acollida en el centre

*Ingrid Gómez*  
Universitat de Vic

Durant la meva formació de mestra, he fet les pràctiques en una escola rural. D'aquestes escoles, el que més m'encisa és la baixa ràtio d'alumnes per aula i la gran diversitat d'edats que conviuen juntament. Crec que l'educació esdevé molt més rica, la relació entre mestre-alumne és més directa i personalitzada i en general el clima escolar està més en harmonia.

Després de la meva experiència directa n'extrec unes conclusions sobre la validesa de les pràctiques i la seva finalitat com a formació docent. Les pràctiques són tant positives com necessàries. Positives perquè t'enfrontes a la realitat educativa per la qual ens estem

42 Estudiants de mestre en pràctiques

preparant. Necessàries perquè com a mestres s'ha de tenir una prèvia experiència abans d'enfrontar-se a la docència.

Les pràctiques, doncs, ens serveixen fonamentalment per aprendre a ser mestres. Serveixen per posar en pràctica tot coneixement teòric estudiat a la universitat, es poden confirmar i avaluar els continguts apresos i veure'n els resultats directament amb els alumnes.

Afortunadament a l'escola a la qual vaig estar no només em van acollir i integrar al centre des del principi sinó que també em van ajudar en tots els aspectes que necessitava. És molt important que l'escola on es fan les pràctiques et tractin des del primer moment com un més de l'equip docent, ja que només d'aquesta manera pots viure de primera mà la vida a les escoles i prendre consciència de la importància del treball en equip.

Aprecio les pràctiques a l'escola rural ja que han estat magnífiques. Recomano a tothom tenir una experiència directa amb aquest tipus d'escoles, ja que es veu i es viu una educació molt diferent de la que normalment veiem a les escoles ordinàries.

## 6. Sisena veu. Socialització docent i resistència

*Gemma Gallardo*

Universitat de Barcelona

Per a mi les pràctiques van ser un repte tant des del punt de vista personal com professional, les meves idees i la meua manera d'entendre l'educació van xocar de ple amb l'equip directiu i el funcionament del centre on he estat. No us penseu que sóc una «Che Guevara» de l'educació, ni molt menys!! Únicament entenc per escola aquella institució que acompanya els infants en el seu procés de maduració i que dona cabuda a tots els infants. Per tant, va ser un repte assistir dia rere dia veient l'exclusió que generava la manera d'entendre la diversitat i acceptar la impotència de no poder fer-hi res. Per sort, totes les experiències són un aprenentatge i se'n poden extreure coses positives, però cal que per part de la universitat es creï un filtre que eviti situacions com la que jo i segur que molts alumnes més hem viscut.



Al llarg de la carrera veus molts punts de vista sobre què és educar i com fer-ho; cada professor universitari et mostra la seva peculiar manera de comprendre l'educació; llegeixes els clàssics i t'endinses en matèria més innovadora, vols envoltar-te de les noves perspectives educatives, agafar allò que més t'ha agradat i que formi part del teu llibre com a futura formadora. A poc a poc et crees unes expectatives sobre com ho aplicaràs durant les teves pràctiques, fins que arriba l'hora de la veritat. I la veritat és que les teves pràctiques no depenen tant de com tu vulguis enfocar l'ensenyament, sinó de l'entramat del sistema que hi ha establert en aquell centre on has anat a parar. En aquest moment és quan penses per què a la universitat no t'han format específicament per resoldre conflictes, per comunicar-te obertament, per proposar projectes, per saber fer crítiques constructives, en fi, treballar en equip de manera efectiva. Ens cal més formació pràctica que ens permeti crear recursos per afrontar el dia a dia en una escola.

És molt admirable que els professors universitaris et mostrin mètodes d'ensenyament, però cal que es plantegin que allò no és ni de bon tros el que ens trobarem als centres educatius, i aquesta idea també ens l'han de traspasar i donar-nos eines per crear ponts entre l'ensenyament que hi ha i el que desitgem que es creï. Si us plau, demanem mestres implicats en els centres educatius, que tinguin un peu fora i l'altre dins, que coneguin la vida real de les escoles.

Personalment, penso que el punt fort de les estudiants i els estudiants de mestre és la il·lusió, l'energia i les ganes amb què entrem a l'escola; són ingredients bàsics per treballar de mestres. Tot es contagia i, amb la nostra arribada, l'escola pot adoptar un caràcter més dinàmic, amb les nostres ganes d'aprendre insaciabls i les preguntes contínues provoquem la reflexió en les mestres tutores de l'escola. Per a ells també suposa posar en dubte pràctiques i idees establertes, suposa argumentar coses quotidianes, repensar-se actituds i valors. Nosaltres traspassem noves teories, però aquestes sense la seva basta experiència no tenen res a fer; el binomi estudiant de pràctiques-mestre pot arribar a ser perfecte si cada qual sap mantenir-se en el seu lloc respectant i aprenent dels coneixements de cada u.



*Quatre mirades des de diferents escoles que han rebut els estudiants de pràctiques i compartit uns dies amb ells; expliquen allò que representa per a l'escola la incorporació dels futurs mestres en la dinàmica del centre i exposen diferents pros i contres i alguns aspectes que creuen que s'han de millorar.*

## **La participació dels centres educatius en la formació inicial del professorat**

### **Quatre mirades des de l'experiència**

#### **1. Una mirada general. Punts forts i febles en el dia a dia de les pràctiques de mestre a l'escola**

*Teresa Sánchez*

CEIPM La Sínia. Cerdanyola del Vallès

Un dels aspectes positius més destacables de les pràctiques és el moment en què l'estudiant passa a formar part d'un equip quan un arriba al centre. La integració en un grup de treball, encara que sigui petit (nivell), és bàsica per al bon funcionament de les pràctiques. El fet d'haver de treballar amb diferents equips de persones de centres educatius diversos pot ajudar els estudiants a aprendre a conviure i a formar part d'un col·lectiu que ha de prendre decisions contínuament i que s'ha de relacionar cada dia amb els altres mestres, l'alumnat i les famílies. Cada cop que els estudiants fan la descoberta del centre, el tutor de l'escola fa una nova presentació de tots els elements que el configuren: els seus trets característics de funcionament, les persones que el formen (alumnes, mestres, conserges, monitores, etc), l'espai, les activitats, la gestió que comporta, etc., començant pel conjunt fins a arribar al lloc que serà l'espai de treball en la seva esta-

da, lloc que prèviament s'ha preparat i decidit primer en reunió de cicle i després en reunió de coordinació pedagògica. Per rebre un estudiant de pràctiques cal estar-hi decidit i motivat i calen unes condicions favorables per a la seva presència.

Un altre element d'aprenentatge molt valuós per a l'estudiant és conèixer els diferents estils i mètodes de treballar que hi poden haver en les diferents escoles on s'han fet les pràctiques. Fins i tot establir diferències i similituds entre elles pot enriquir la visió que s'està elaborant com a futur mestre i hauria de ser una de les valoracions a fer pels estudiants amb els seus tutors quan acaben el seu període d'aprenentatge. A l'escola tenim per costum demanar a l'alumnat de pràctiques que ens faci una valoració del centre, ja que pensem que les seves aportacions ens poden reflectir diferents imatges del que som, de com ens veuen i del que fem.

En tercer lloc, cal destacar l'intercanvi d'idees, propostes i metodologies que es produeix entre el professorat tutor i l'alumnat de pràctiques, tan interessant per a un costat com per a l'altre. Poder parlar i escoltar sobre diferents mètodes, propostes i motivacions sempre és enriquidor i estimulador i sovint pot produir una reacció en cadena de treball en equip per engegar projectes nous i comuns.

I per últim, per anar acabant amb els punts forts del sentit i la presència de les pràctiques a l'escola, cal destacar l'oportunitat que té l'estudiant de pràctiques a l'hora de comprovar *in situ* les capacitats pròpies, tenint la possibilitat de poder preparar prèviament la proposta didàctica, comentar-la amb el tutor, portar-la a terme, i fer una valoració posterior conjunta és força interessant. Cal tenir present que l'autoestima de l'estudiant universitari tindrà un paper important en la seva tasca docent futura.

Tanmateix, convé remarcar alguns aspectes de millora. En primer lloc, el contacte entre les facultats i les escoles hauria de ser més intens. Fins ara, en el nostre cas, l'arribada d'aquest alumnat ve determinada per un full de demanda que l'escola omple concretant el nombre d'estudiants, el curs i l'especialitat que desitgem. Amb aquesta informació la universitat gestiona l'adscripció d'alumnes, tenint present les pròpies necessitats i la ubicació geogràfica d'aquestes persones. Això implica que hi hagi anys que l'afluència d'alumnes hagi estat

46 Estudiants de mestre en pràctiques

més massificada i d'altres que hagi estat molt baixa. Depenent de les especialitats i de les persones tutores de la universitat, pot haver-hi hagut contacte amb l'escola (via telefònica o fins i tot a través de visita al centre) però no hi ha unanimitat en el procés. Per a mi, el contacte entre les tutories (universitat-escola) hauria de ser prioritari, i no només telefònic sinó que una entrevista mínima abans d'acabar o entremig de l'estada a l'escola hauria de ser un requeriment imprescindible. La valoració final per escrit que es fa de la persona —el formulari de la qual és molt important que es tingui des del primer moment que es rep l'estudiant a l'escola— és igualment necessària i convenient i s'hauria de comentar amb l'estudiant abans de fer-la arribar a la tutoria de la universitat.

Un altre punt de millora és l'increment de la flexibilitat. La universitat hauria de permetre una millor participació dels seus estudiants en algunes de les tasques o activitats que es fan durant el curs però que estan fora del temps establert per a la realització de les pràctiques (sortides, colònies, setmana cultural). Aquestes activitats són tan importants com totes les que es fan a l'aula, i la presència dels estudiants de pràctiques hauria de ser indiscutible, ja que és una bona manera que aquests prenguin consciència de tot el que representa organitzar aquestes activitats pel que fa a preparació, gestió, continguts (treball previ amb l'alumnat i posterior a l'aula), i valoració final. També seria convenient més flexibilitat en els dies d'assistència a les escoles: entenem que de cara a la universitat és millor concentrar les pràctiques en un mateix dia de la setmana, però des de l'escola ens trobem que si aquest dia és el dimecres, per exemple, pot passar que sigui el dia en què es fa piscina o EF o plàstica, etc. Això representa no poder gaudir d'una diversitat d'activitats i que la visió de l'escola sigui molt limitada.

## **2. Primària. Més oportunitats per reflexionar sobre la pràctica, més reconeixement per als centres educatius**

*Maite Oller, Marta Utset*

CEIP Riera de Ribes. Sant Pere de Ribes

Els centres compartim, cada any, un període més o menys llarg de temps amb mestres *novells*. Sota aquest epígraf considerem dife-

rents perfils de professionals: alumnes de les facultats de Ciències de l'Educació en pràctiques, mestres que inicien l'interinatge per primera vegada (amb estades habitualment breus), mestres interins amb una primera plaça vacant, mestres que acaben de passar el concurs d'oposició i, finalment, qualsevol mestre que arriba per primera vegada al centre. En alguns casos l'experiència és directament compartida amb les universitats o el Departament d'Educació; en d'altres, ve donada pel sistema públic d'adjudicació de places. Les reflexions que segueixen, doncs, caldrà emmarcar-les considerant la diversitat d'implícacions, durada de l'estada i característiques de la contractació. En una reflexió general i en veu alta, direm que participar en la formació inicial o en els inicis de les experiències professionals:

- Representa un revulsiu per a tots els professionals del centre. Haver d'explicar l'escola també fa pensar-hi. I haver de posar-se en el lloc dels altres fa retornar als orígens laborals de cadascú i reviu els processos individuals de formació.
- És interessant tenir a l'abast coneixements recents i actualitzats que aporta el qui viu la universitat o fa poc que n'ha sortit. Possibilita que el centre pugui seguir en contacte amb la vida acadèmica universitària. Quan, a més a més hi ha contacte directe amb la persona que tutoritza l'estada de pràctiques, aquest lligam escola-universitat pot enriquir el procés d'innovació del centre.
- Paga la pena compartir un temps amb (futurs) professionals que sovint mostren una actitud que aporta al centre ganes, il·lusió, esperit obert a pràctiques innovadores, sentit crític en positiu. Sovint, aquest fet supleix la manca d'experiència i recursos. I s'encomana a la resta de professorat, si s'aprofita.
- És una oportunitat per als mestres del centre per intercanviar reflexions sobre les pràctiques habituals, donar explicacions dels perquès. Una mirada externa i sovint més fresca ens ajuda a avançar.
- Va bé que els altres agents, alumnat i famílies, siguin conscients d'aquesta participació en la formació inicial, pel que comporta de procés i formació en la pràctica, explicitant-ho al consell d'escola, a les reunions d'aula, amb el grup classe...

També direm, però, que hi ha tres aspectes pels quals hem de vetllar:

- La implicació que se n'espera, la responsabilitat que pot assumir o

48 Estudiants de mestre en pràctiques

que el centre ofereix al mestre *novell* és molt diferent segons el seu paper. Podem caure en l'error tant d'exigir massa com de confiar-hi poc.

- Cal tenir en compte que és normal que hi hagi actituds excessivament crítiques o d'excés de zel, per manca d'experiències viscudes o per idees unívokes que encara no permeten relativitzar situacions o actuacions de companys, alumnat i famílies.
- Cal preveure temps i algú per acollir-los i acompanyar-los en el seu procés d'arribada i formació. Pot estar inclòs en la dinàmica d'acollida i acompanyament de mestres nous i substituïts, si l'escola ja ho té pensat així; si no, és una bona ocasió per fer-ho.

Per això, acabem amb una proposta: caldria reconèixer i valorar el que les institucions ens deleguen. Coincidim en la rellevància de les estades de pràctiques a les escoles, en l'acompanyament del primer any de contracte per als mestres interins i dels mestres que acaben d'incorporar-se al cos. Per això a les escoles ens agrada gestionar aquesta col·laboració amb rigor. I això demana temps i persones. Definir i complir les funcions dels tutors externs i interns, així com la comunicació entre ambdues figures hauria d'anar acompanyat de la consideració d'una feina que tanmateix existeix, pel que fa a la dotació de plantilles i la previsió d'horaris i càrrecs als centres. Perquè creiem que els mestres aprenem, també i fonamentalment, a les escoles.

### **3. Primària. Per la recuperació del sentit comú i el valor experiencial i global de les pràctiques de mestre**

*Francesc Crespo*

CEIP Antoni Brusi. Barcelona

A l'hora de reflexionar i escriure sobre les pràctiques dels estudiants universitaris a l'escola, voldria fer una aportació molt personal sobre quina és la meua visió després d'haver-hi tingut contacte al llarg d'uns quants anys de professió. La primera constatació que em ve al cap és que he conegut pocs, més aviat poquíssims, tutors universitaris que vetllen per les pràctiques dels seus estudiants als centres educatius. He vist com molts han promès visites que no arriben a concretar-se mai, i d'altres casuístiques que no em toca a mi narrar. Em pregunto què deuen estar fent mentre els seus estudiants fan les pràctiques. Cal-





dria revisar aquest tema. Els mestres i en conjunt l'escola que rep gent de pràctiques tenim una feina afegida (tot i trobar molta col·laboració per part de la majoria dels estudiants), i molt sovint veiem els estudiants desorientats o sense un referent directe que els pugui atendre, on són els seus tutors?

També observo que els joves en pràctiques apunten i escriuen molt. Fan diaris, observacions, memòries, recull de materials, qüestionaris diversos, recopilació de molts documents, reunions... De vegades, sembla que no hi ha temps de preparar o de pensar la «pràctica» o, senzillament, de dedicar temps a ESTAR, mirar i gaudir amb els nens i les nenes del grup classe.

Els que rebem estudiants en temps de pràctiques, però, també hauríem de reflexionar una mica. És una tasca molt valuosa, de la qual ens hem de sentir orgullosos. Sovint trobem que les escoles que rebem

50 Estudiants de mestre en pràctiques

estudiants de pràctiques tenen algun problema per encabir-los en alguna aula. Hi ha mestres que es neguen a tenir-ne a la classe. Si partim de la idea que tots els qui estem davant d'una aula també vam tenir el nostre període de pràctiques o almenys vam ser novells en el tema, costen d'entendre cert tipus de negatives. Evidentment, tot es molt respectable, però en ocasions s'actua amb uns certs aires de superioritat en no voler acceptar un estudiant universitari perquè t'acompanyi a la classe. Si el tema d'educar és tan ampli, i tots els que passem per una escola estem en la mateixa roda, sap greu que el centre educatiu, en algun moment, no afavoreixi la implicació global i flexible de tots els agents que participen i intervenen en la vida escolar.

I per últim, una reflexió sobre el contingut de les pràctiques. Des del meu punt de vista, és una llàstima que l'especialitat sigui la referència o la protagonista de les pràctiques. No seria millor fer viure als estudiants la vida d'una classe i d'una escola de manera general i globalitzada? Potser ja es fa. O, més aviat, es fa veure, no es viu el que significa preparar, organitzar i dinamitzar les activitats i tots els factors que apareixen quan es toquen moltes tecles alhora. Els plans d'estudis van cap a l'especialització, però els nens i les nenes que eduquem—especialment els més petits— demanen una intervenció més global i continuada i no tan compartimentada en especialitats.

#### **4. Secundària. Aprendre l'organització del centre educatiu, organitzant millor les pràctiques**

*Mar Carranza*

IES de Flix. Flix

Els IES, respecte a la formació inicial del professorat, tutoritzem estudiants en pràctiques del Curs d'Adaptació Pedagògica (el CAP) i alumnes del *practicum* de psicopedagogia. La utilitat d'aquestes pràctiques és prou important. Els futurs professionals de l'ensenyament secundari, més que un guiatge didàctic de la matèria que han d'impartir—que sembla ser que ho aprenen a la facultat de procedència— valoren les pràctiques com un coneixement holístic sobre la complexa organització d'un IES. El tutor de les pràctiques els fa coneixedors del context on es desenvoluparà la seva pràctica pedagògica i els fa de guiatge sobre:

- l'organització de l'IES: òrgans unipersonals i col·legiats, reunions de coordinació, equips docents, departaments, comissió d'atenció a la diversitat, sessions d'avaluació, claustres etc.;
- els documents estratègics del centre: projecte educatiu, projecte curricular, etc.;
- els recursos per atendre les diferents tipologies de l'alumnat: programacions, adaptacions del currículum, tipus d'agrupaments i qualsevol de les estratègies per atendre la diversitat;
- estratègies d'aula: bones pràctiques i didàctica de la matèria;
- mecanismes de control: habilitats socials i altres recursos.

Aquest professional de l'educació se situa en un «nou» context que fa temps que va abandonar i que ara troba força canviat. Les pràctiques afavoreixen adaptar-se més aviat a la nova situació i, quan s'incorpori al món laboral, se sentirà més còmode i segur en la nova feina. Aquest seria un dels principals avantatges a remarcar.

Ara bé, aquesta nova realitat s'aprèn en el dia a dia. Atès que les tasques quotidianes d'un professor són variades i fa que cada dia es diferenciï de l'anterior, podríem citar com un dels desavantatges el fet que els estudiants tant del CAP com del *practicum* assisteixen unes hores determinades i uns dies determinats, i no poden apreciar la complexitat expressada anteriorment. Per aquest motiu, caldria fer les pràctiques durant tres setmanes seguides o més i no subjectes a determinats dies de la setmana. L'estudiant s'hi hauria de dedicar íntegrament.

Tanmateix, per al centre no comporta cap incomoditat acollir aquests estudiants ja que no interfereixen en cap de les activitats, i el professorat no ha manifestat en cap moment desgrat per la presència d'aquest alumnes. Ara bé, alguns dels tutors expressen que caldria millorar, en primer lloc, tots els temes de coordinació entre institut i universitat (millora de les instruccions que l'alumne aporta, on hi hauria de figurar de manera més explícita el que es pretén que l'alumne aprengui, o millora del full valoratiu de les pràctiques, que hauria de ser més personalitzat i avaluar el que s'ha fet en realitat i no ser tan generalitzat).

Caldria també planificar les hores de pràctiques amb l'equip directiu dels mateixos IES, perquè de vegades les pràctiques solen coinci-

**52 Estudiants de mestre en pràctiques**

dir amb el final de trimestre i les activitats es veuen afectades per les proves d'avaluació. S'haurien de fer coincidir les hores de pràctiques amb tutories, sessions d'avaluació, reunions d'equips docents, reunions de caps de departament i, si pot ser, amb claustres.

En general, els professors dels IES valoren molt positivament tutoritzar aquests alumnes, perquè saben que les pràctiques són la base d'una pràctica professional més efectiva en aquests centres educatius.



## Bibliografia complementària\*

### Articles publicats a *Perspectiva Escolar*

- CELA, Jaume. «Els mestres: els nous herois?». A: *Perspectiva Escolar*, núm. 292 (febrer 2005), p. 77-78
- «Llicenciatura per als mestres» [Monogràfic]. A: *Perspectiva Escolar*, núm. 246 (juny 2000), p. 2-52

*Biblioteca  
Rosa Sensat*

### Llibres

- Cap a una llei europea d'educació*. Octavi Fullat, [et al.]. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions, 2001 (Documents)
- CELA, Jaume. «Algunes reflexions al voltant de la formació inicial». A: *Fòrum revista d'organització i gestió educativa*, núm. 6 (gener 2005), p. 12-14
- CID SABUCEDO, Alfonso; DOMÍNGUEZ PRIETO, Elías. *Prácticas de enseñanza primaria*. Orense: Concello. Area de Educación, Universidade e Xuventude, 1995
- «El diario de campo como material de reflexión y aprendizaje del alumno/a del prácticum». A: Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación (3er: 2004: Girona). *Libro de resúmenes: Girona 30 de junio, 1 y 2 de julio de 2004*. Barcelona: 3er Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, 2004, p. 297-298
- GONZÁLEZ CUBERES, María Teresa. *Al borde de un ataque de prácticas: la enseñanza: construcción e interacción*. Buenos Aires: Aique, 1996

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



54 Estudiants de mestre en pràctiques

- GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, José María. «Consideraciones sobre el prácticum». A: *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació*. Lluís del Carmen (ed.). Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona, 2000 (Diversitas; 10), p. 287-292
- MARQUILLES, Pietat; SOLÉ, Carme. «Enfocament del practicum més enllà de l'orientació i del seguiment de les pràctiques escolars». A: *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació*. Lluís del Carmen (ed.). Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona, 2000 (Diversitas; 10), p. 121-123
- «La enseñanza reflexiva en el prácticum de magisterio: una investigación interdisciplinar». A: *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació*. Lluís del Carmen (ed.). Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona, 2000 (Diversitas; 10), p. 173-178
- RODRÍGUEZ MARCOS, Ana; SANZ LOBO, Estefanía; SOTOMAYOR SÁEZ, M<sup>a</sup> Victoria. *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea, 1998
- Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació*. Lluís del Carmen (ed.). Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona, 2000 (Diversitas; 10)
- ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel. «El prácticum en la formación de maestros». A: Rodríguez Marcos, Ana; Sanz Lobo, Estefanía; Sotomayor Sáez, M<sup>a</sup> Victoria. *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea, 1998. p. 169-202

### Articles de revistes

- «Analysons nos pratiques 2» [Diversos articles]. A: *Cahiers pédagogiques*, núm. 416 (septembre 2003), p. 9-58
- «Com es forma un docent?» A: *Fòrum revista d'organització i gestió educativa*, núm. 3 (gener 2004), p. 8-15
- «El Espacio Europeo de Educación Superior» [Diversos articles]. A: *Aula de innovació educativa*, núm. 143-144 (julio/agosto 2005), p. 7-38
- «Formación de profesores: desafío para el nuevo milenio» [Diversos articles]. A: *XXI revista de educación*, núm. 1 (1999), p. 15-262
- «Mejorar la práctica: cuando la ilusión crea vida» [Diversos articles]. A: *Kikiriki, cooperación educativa*, núm. 70 (septiembre/noviembre 2003), p. 15-45
- «Las prácticas del profesorado de música» [Diversos articles]. A: *Eufonia, didáctica de la música*, núm.31 (2004)
- «El profesorado: nuevas demandas educativas» [Diversos articles]. A: *Organización y gestión educativa*, núm. 3 (mayo/junio 2005), p. 12-42
- SEPÚLVEDA RUIZ, Pilar. «El prácticum en la formación inicial del profesorado»

rado. Dificultades, exigencias y desafíos en el proceso de supervisión».

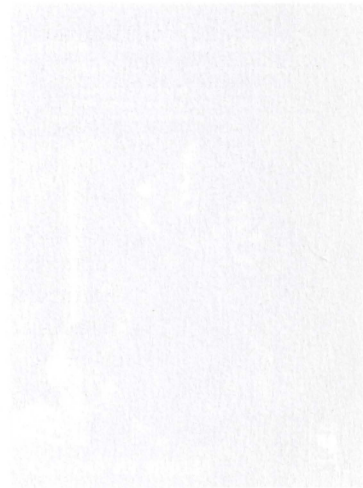
A: *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 181 (enero-marzo 2000), p. 53-70

VENTURA BLANCO, José Javier. *El prácticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral: nuevos enfoques ante el reto europeo* [recurs electrònic]. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2005

[Disponible a: <http://www.tdx.cesca.es/TDX-0909105-141455/>]

[consulta 21/07/2006]

«Pratiquer les IDD, les TPE, les PPCP» [Diversos articles]. A: *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degre*, núm. 413-414 (avril/mai 2003), p. 11-57

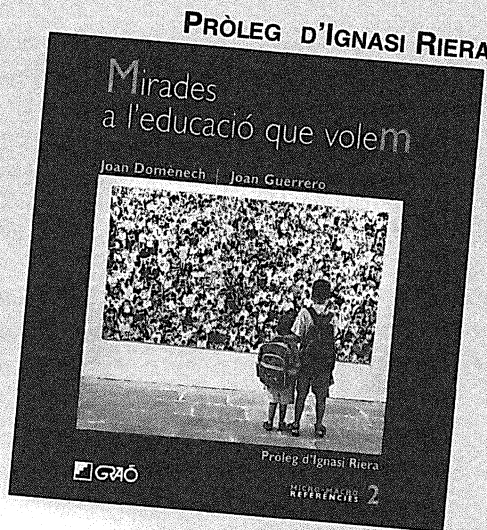


## MIRADES A L'EDUCACIÓ QUE VOLEM

JOAN DOMÈNECH / JOAN GUERRERO

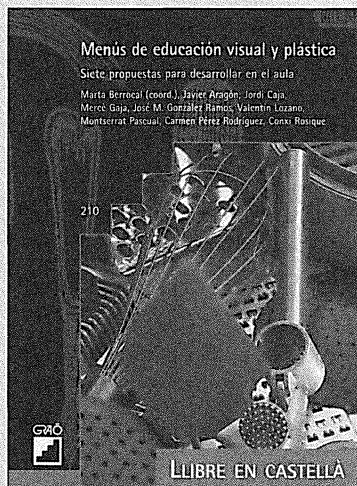
Una mirada calidoscòpica al món de l'escola i de l'educació, a partir d'una tria suggeridora de paraules i de fotografies. Una reflexió sobre l'escola i l'educació que necessita la nostra societat.

120 pàg. 18,00 €



## MENÚS DE EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA

Siete propuestas para desarrollar en el aula



MARTA BERROCAL (COORD.),  
JAVIER ARAGÓN, JORDI CAJA, MERCÈ GAJA, JOSÉ M.  
GONZÁLEZ RAMOS, VALENTÍN LOZANO, MONTSERRAT  
PASCUAL, CARMEN PÉREZ RODRÍGUEZ, CONXI ROSIQUE

Concebut a base de menús com fan algunes cultures orientals que incorporen deu plats o més a la taula, aquest llibre presenta idees i recursos pràctics a l'àrea d'educació visual i plàstica. Després d'un capítol inicial sobre orientacions didàctiques i metodològiques generals, apareixen set capítols ordenats segons el curs o cicle al qual van dirigits, des d'educació infantil fins a primer curs de secundària. Cada menú presenta una proposta en forma de seqüència, amb un punt de partida diferent.

165 pàg. 13,50 €



C/ Francesc Tàrrrega, 32-34  
08027 Barcelona

www.grao.com

Tel.: 93 408 04 64  
graeditorial@grao.com

*Descripció de tres reunions d'aula que donen resposta a les necessitats de cada grup classe, tenint en compte les particularitats i perfils de cada un d'aquests grups i també les demandes de les famílies.*

## **Les reunions d'aula al CEIP Riera de Ribes: respostes particulars a una mirada global**

**Rosa M. Barnada**

**Laia Capdet**

**Mari Nieblas**

Mestres del CEIP Riera de Ribes de Sant Pere de Ribes (Garraf)

### **Introducció**

Com a mestres noves del CEIP Riera de Ribes, durant el primer trimestre hem viscut el repte de preparar, acompanyades en tot moment per l'equip de mestres de l'etapa de primària, la reunió d'aula.

Una reunió d'aula molt diferent de totes les que habitualment es preparen en altres centres educatius, quan la dinàmica acostuma a estar basada en la transmissió d'informació entre mestres i famílies. Informacions que se centren en els aspectes organitzatius, en els objectius i continguts de cada nivell.

En el nostre cas, hem portat a terme tres reunions d'aula molt diferents, tot i que n'hi havia dues que eren del mateix nivell. Això ha estat possible perquè des del centre es

promouen reunions d'aula que donin respostes adequades a les necessitats derivades de les peculiaritats de cada grup classe i, per aconseguir-ho s'analitzen i es valoren, d'una banda, aquells aspectes que determinen el seu perfil i, de l'altra, les demandes que les famílies ens fan arribar amb l'objectiu de compartir les vivències de l'aula.

### Contextualització

Al llarg de tots els cursos escolars, al CEIP Riera de Ribes, les famílies i els tutors/es de cada classe es troben a la reunió d'aula amb l'objectiu d'aconseguir la confiança, la tranquil·litat, la seguretat i la complicitat d'uns i altres per poder compartir la seva visió del projecte educatiu de centre en relació amb les particularitats de cada nivell i perfil de grup classe.

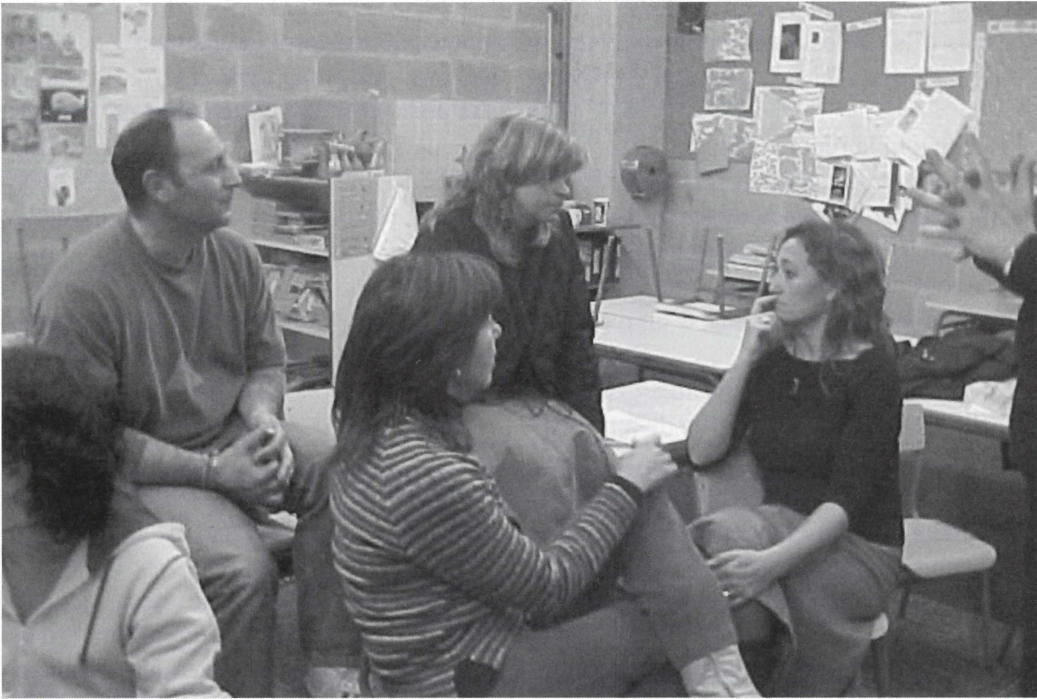
El marc del projecte educatiu d'aquesta escola es fonamenta en un enfocament constructivista del procés d'ensenyament-aprenentatge i en l'atenció a la diversitat com a escola inclusiva. Es despleguen estratègies organitzatives que afavoreixen, principalment, el paper actiu de l'alumnat en aquest procés, el treball globalitzat en la gestió del currículum i la flexibilitat d'agrupaments. Aquestes estratègies organitzatives són els racons, els tallers i els projectes, les quals són gestionades des de l'estratègia més important: l'aula, entesa com a entorn d'aprenentatge de cada grup classe. És per aquest motiu que els continguts del currículum no es treballen de manera aïllada a través de les diferents

àrees que el configuren (llengua catalana, matemàtiques, coneixement del medi natural...), sinó que es va construint un treball globalitzat dels continguts de totes les àrees a través d'aquests diferents contextos (aula, projectes, tallers i racons). D'altra banda, l'eix vertebrador del treball de continguts de les diferents àrees del currículum no són els llibres de text, sinó les vivències del grup classe en aquestes estratègies on els llibres de text esdevenen un recurs didàctic més, posat a la seva disposició.

Totes les peculiaritats implícites en el desplegament d'aquest projecte educatiu mostren la necessitat d'enteniment i comunicació amb les famílies, així com de buscar moments de trobada per poder compartir el que estan vivint els nens i les nenes al llarg de cada curs. Per tant, la comunicació esdevé una eina clau per al desenvolupament de la tasca docent, s'estén a tots els àmbits i es preveu en tots els canals de participació. Un d'aquests moments és, sense dubte, la reunió d'aula.

Inicialment es tracta en el cicle el moment que està vivint el centre i es decideix entre tots quins seran els aspectes a tractar en la reunió: estratègies d'aprenentatge, continguts...; especialment aquells en què caldrà incidir més. Tot això, intentant transmetre el tarannà de l'escola: treball en grup, grups de simulació, posada en comú, utilització de les noves tecnologies (visionat de vídeos, informàtica aplicada...). Maneres de fer que també ens porten a aconseguir una millor comunicació.





Per tal de preparar la reunió, els mestres ens reunim en cicle i valorem tots aquells aspectes que considerem importants, per poder donar resposta adequada als objectius plantejats des de l'àmbit de l'aula, com ara la valoració de les reunions i trobades anteriors, la història del grup, les finalitats de cada cicle i nivell...

Paral·lelament, els tutors fan arribar a les famílies el full de la convocatòria a la reunió, en el qual se les convida a explicitar tots els dubtes, suggeriments, inquietuds i propostes que voldrien que es tractessin a la reunió d'aula. Amb el recull de tots aquests fulls i amb el que s'ha acordat en el cicle s'acaba de definir l'ordre del dia de la reunió.

A continuació passem a desplegar tres exemples de reunions d'aula d'enguany, els quals ens serviran per explicar el que hem exposat fins ara.

### **Tres exemples de reunió d'aula**

#### **1. La classe dels esquelets (1r de primària)**

Enfoquem la reunió d'aula de manera que puguem mostrar a les famílies que hi ha una continuïtat entre educació infantil i educació primària, utilitzant les mateixes estratègies organitzatives, la mateixa metodologia..., exceptuant alguns canvis com l'anglès, l'educació física, deures... A ells

60 Comunicació

els interessava saber com podíem ajudar els seus fills i filles a assolir els objectius i continguts que s'han de treballar a primer.

Plantegem la reunió d'aula d'una manera molt dinàmica. Volem fer-hi participar les famílies i a la vegada mostrar a partir de tres situacions d'aula, què fem a l'escola, quins continguts treballem, què pot sorgir d'un dibuix, d'un comentari, d'un regal...

Comencem la reunió fent tres grups de treball. Presentem, a cada grup de famílies, dues fotografies que mostren l'inici, l'arrel de diferents situacions viscudes a l'aula. I els plantegem la pregunta següent: a partir d'aquestes fotografies, penseu quins continguts creieu que podem haver treballat?

Passat un temps, fem una posada en comú, exposant les idees que han sorgit dels pares i mares. Les famílies comenten molts continguts que creien que podríem haver treballat observant aquelles fotografies, molts dels quals, coincideixen amb els que vàrem treballar a l'aula.

La mestra presenta un PowerPoint sobre quins han estat els interessos reals dels infants i quins van ser els continguts, pas a pas, que van anar sorgint.

Val la pena entretenir-se un moment per veure el desplegament d'una d'aquestes tres situacions, la que parteix d'una activitat sorgida a última hora la tarda, una construcció feta amb peces de fusta. Els infants parteixen de l'interès per mesurar la torre. Els continguts treballats van ser els següents:

- **Aproximació al valor real.** Els infants deien aproximadament i a l'atzar l'alçada que podia tenir la torre. Per donar una pista, s'hi col·loquen al costat el nen o la nena més alt de la classe i el més baix (vegeu la foto de la pàgina següent). Això els va ajudar a aproximar-se a la realitat de la mesura.

- **Mesura.** Utilització del metre per mesurar l'alçada de la torre.

- **Resolució de problemes.** Mentre mesuràvem, la torre va caure. Sorgeix un problema: cal trobar una solució. Fem una representació sobre paper de la torre.

- **Geometria.** Ens adonem que les cares de les peces no totes són iguals. Escrivim a la pissarra la mida de cadascuna de les peces de tots els pisos de la torre.

- **Suma.** Càlcul mental de la suma de totes les peces de la torre.

- **Utilització de la calculadora.** Comprovar resultats del càlcul mental.

- **Algoritme de la suma.** Satisfacció dels nens i nenes per haver encertat el resultat.

- **Comunicació entre iguals.** Imprescindible per arribar a acords i al respecte envers els altres.

La valoració general de la reunió ha estat força positiva per part de la mestra i per part de les famílies, les quals van estar

contentes i van quedar convençudes que els seus fills i filles feien aprenentatges molt diversos i rics a partir de qualsevol situació, que les seves aportacions eren molt interessants i imprescindibles i que només calia estirar el fil per aconseguir nous aprenentatges. Les famílies comentaven que veien els seus fills i filles motivats i que sovint portaven a casa els problemes que sorgien a l'aula per compartir amb ells la recerca d'una solució.

## 2. La classe dels planetes (1r de primària)

A la classe dels planetes volíem fer una reunió d'aula que mostrés la continuïtat en el treball i en les estratègies del cicle anterior, i la manera com aquestes es van adaptant a les necessitats del nou cicle.

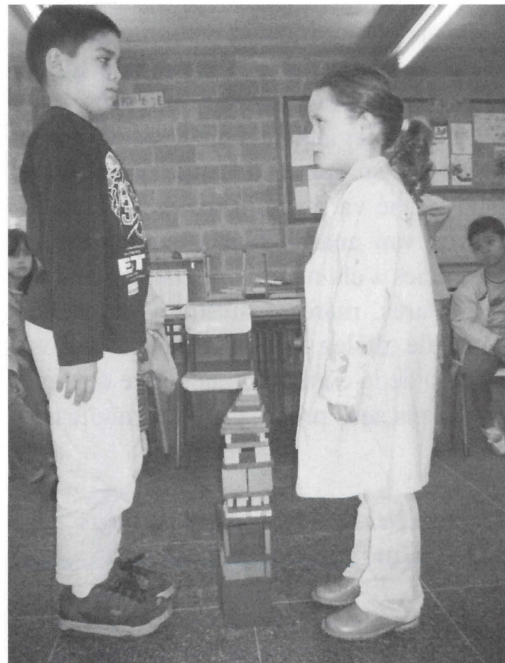
Els pares i les mares van expressar les seves inquietuds, els seus dubtes. En els fulls que els vam donar per preparar la reunió, demanaven saber quins són els continguts de 1r curs, com els aprenen, com es relacionen entre ells, com es tracten els conflictes..., els deures.

Del cicle van sorgir diferents propostes per enllaçar, d'una banda, els propòsits de la reunió i, d'una altra, els suggeriments de les famílies.

Finalment, ens vam decidir per enregistrar la posada en comú dels deures que es demanen setmanalment a l'aula i, aprofitant el treball que està fent la comissió pedagògica del centre al voltant del

que han de ser els deures, per parlar-ne en la reunió.

En la primera part de la reunió es presentava el vídeo, d'uns 20 minuts de durada, que recollia com els infants anaven explicant les informacions que havien estat buscant sobre els planetes del sistema solar. Atenent al vídeo, els pares havien de contestar les preguntes que ells mateixos ens havien plantejat, en grup, per després posar-ho en comú: com assoleixen els continguts, què aprenen, com responen als aprenentatges, se senten integrats i respectats? Per part del mestre, es tractava d'aclarir, complementar i matisar les respostes per tal d'arribar a expressar totes les intencions que havien quedat filmades: respecte a *com assoleixen els continguts*



(aprenentatge significatiu, en espiral, entre iguals, amb la intervenció del mestre, gestió democràtica del saber); respecte a què aprenen (concepte de rotació, vocabulari, lectura, recerca d'informació, autonomia, responsabilitat en la feina); respecte a *com responen als aprenentatges* (motivació, interès més generalitzat, pensament analític, objectivitat); respecte a *sentir-se acoïllits i respectats* (reforç de l'autoestima, sentiment de col·lectivitat, inclusió).

En la segona part, el treball de la comissió pedagògica sobre els deures ens servia de punt de partida per trobar, en petit grup, la manera d'explicar què han de ser els deures a l'escola, per després posar-ho en comú. Una manera de parlar de les vivències que els pares i les mares havien tingut i entre tots cercar-hi respostes.

En arribar el moment de la reunió, totes les expectatives es van acomplir. Els va agradar molt el vídeo. Es van sentir espectadors privilegiats dels processos comunicatius que sorgeixen a l'aula. El treball en grup també va ser molt positiu. Les famílies es van anar explicant les seves experiències i els neguits inicials es van esvair. Pares, mares i mestra vam establir ponts de diàleg que facilitaven la comprensió de la comunitat, la classe dels planetes i els seus processos de comunicació.

### **3. La classe dels hiperactius supervius (5è de primària)**

La primera trobada d'enguany amb les famílies del grup classe de 5è B va ser al

final de setembre, quan vam convocar la reunió de nivell de cinquè. L'objectiu d'aquella reunió va ser mantenir una primera trobada entre les famílies i les tutores de cinquè, per tal de poder compartir i dialogar sobre alguns aspectes generals d'aquest nivell en relació amb el funcionament de la nostra escola, com també que les dues tutores noves ens poguéssim donar a conèixer. La vam organitzar a partir d'unes dinàmiques de treball al voltant de temes que ens van semblar adequats al nivell. Va ser una reunió distesa, en la qual es va potenciar la veu de les famílies en detriment de la de les mestres. Algunes famílies van expressar el seu desacord en aquest aspecte: haguessin preferit una reunió de tipus explicatiu.

Després d'aquesta reunió, es van anar mantenint entrevistes amb famílies del grup classe. Fruit d'aquestes entrevistes es va detectar certa preocupació quant a l'assoliment dels continguts de cinquè i el seu ritme de treball a l'aula.

Un cop recollits els fulls amb les aportacions i els suggeriments de les famílies per preparar la reunió, es va veure que arribaven demandes molt diverses, però la major part es podien encabir en tres aspectes: com es treballen els continguts a les classes, la dinàmica del grup i el grau d'assoliment dels continguts que dictamina el primer nivell de concreció.

A partir de tots aquests aspectes, els mestres vam definir, en el cicle, quines havien de ser les finalitats d'aquesta reunió d'aula i acordarem que calia poten-



ciar la intervenció de la tutora a l'hora de donar respostes a les inquietuds de les famílies.

Vam creure convenient elaborar dos PowerPoint. El primer mostrava, d'una banda, *les activitats i els continguts* (de totes les àrees) *que s'havien treballat en les diferents estratègies fins al moment de la reunió*; de l'altra, *la previsió del treball dels continguts que calia garantir al final del curs*, així com de quina manera quedaven assegurats i, finalment, *l'anàlisi i l'establiment d'objectius pel que fa a la dinàmica de grup i les estratègies d'aprenentatge*. El segon era *el desplegament*, pas a pas, *d'una activitat de tallers* (el regal del calendari d'advent), a través del qual s'explicava com anaven sorgint els continguts de les diferents àrees i quin tractament rebia cadascun d'aquests (grau d'aprofundiment, dinàmiques de treball, recursos utilitzats...).

La reunió es va fer una mica llarga a causa, sobretot, de l'extensió dels documents presentats. El fet que les famílies no participessin fins al final de la reunió va incentivar un cert clima de contenció al llarg de la intervenció de la mestra.

La valoració del desenvolupament d'aquesta reunió d'aula va ser positiva, sobretot, pel que fa a l'assoliment dels objectius proposats: vam ser capaços de trobar una tipologia i uns continguts de reunió que, primer, estiguessin en consonància amb el projecte educatiu del centre i, segon, donessin resposta a les inquietuds de les famílies i, finalment, possibilitessin que

la tutora es donés a conèixer com a mestra nova a l'escola.

### Conclusions

Totes tres experiències ens han demostrat com és d'important compartir mestres i famílies un projecte comú, finalitat que perseguim en el nostre projecte educatiu.

D'altra banda, organitzar la reunió d'aula d'aquesta manera ens ha garantit una seguretat en tot el seu procés, ja que ens hem sentit que teníem el suport de l'equip de mestres, tant en la preparació de la reunió com en les valoracions posteriors. Entre tots hem fet possible que respongués a les expectatives de les famílies i als nostres objectius. Compartir amb la resta de companys tot el procés l'enriqueix i, alhora, dóna continuïtat al nostre projecte.

Tot i l'esforç i feina que tot plegat representa, com a mestres noves al CEIP Riera de Ribes volem dir que ha estat un repte que ha valgut la pena: ens ha ajudat a créixer com a professionals; hem compartit dubtes i els hem superat amb èxit; hem guanyat seguretat per afrontar noves reunions i, el punt més important, ens hem sentit part d'un equip que vetlla per tirar endavant un projecte en comú.

### Bibliografia

- OLLER, M. «Abrir la escuela a las familias. Experiencias de colaboración en parvulario», dins *La participación de los*



64 Comunicació

*padres y madres en la escuela.* Barcelona: Graó, 2003.

OLLER, M.; UTSET, M. «Una realitat global i complexa: la trobem en els llibres de text?», dins *Perspectiva Escolar*, núm. 302, febrer 2006.

PARELLADA, C. «Un espacio de comunicación y crecimiento múltiple: familias y

centros educativos», dins *La participación de los padres y madres en la escuela.* Barcelona: Graó, 2003.

CEIP RIERA DE RIBES. «Dos contextos educativos: familia y profesorado», dins *Aula de Innovación Educativa*, núm. 108, 2002.

**D'AQUÍ**

**A AQUÍ**

**RESIDU RECURS**

**AJUDA'NS A TRANSFORMAR ELS RESIDUS ORGÀNICS EN UN RECURS APROFITABLE.** Només cal que a l'hora de llençar els residus orgànics no els barrejis amb altres residus, sinó que els separis i dipositis en un cubell específic. Posteriorment, cal lliurar aquests residus al servei de recollida d'acord amb el sistema indicat pel teu ajuntament (contenidors específics, recollida "porta a porta", etc.) per que siguin destinats a una planta de compostatge i transformats en un adob de qualitat que retornarà a la terra. El 40% del pes de les nostres escombraries són residus orgànics (restes de menjar i jardineria). Si aquests no es recullen selectivament poden provocar problemes ambientals. La seva bona gestió i tractament contribueixen a una millora ambiental rellevant i és en mans de tots.

FOMENT DE LA RECOLLIDA  
SELECTIVA DE LA  
FRACCIO ORGANICA

Generalitat  
de Catalunya

*L'experiència que es descriu en aquest article anava encaminada a aconseguir un bon clima d'aula en una classe concreta de quart de primària, clima propiciat per l'atenció en les intervencions del mestre per garantir el benestar dels nens i nenes i propiciar un ambient ric en valors, així com per unes adequades interaccions entre iguals.*

## **Clima d'aula i projectes de treball**

*Xus Martín*

Aconseguir un clima càlid i alhora exigent a la classe és una prioritat de qualsevol mestre: un clima dens en valors, que permeti als infants expressar-se amb llibertat, que respecti i aculli les diversitats sempre presents a l'aula, que garanteixi el benestar i que estimuli cada membre del grup a donar el màxim d'ell mateix.

En parlar del clima de l'aula, sovint tenim clar què volem aconseguir, però no sabem explicar ben bé com aquest clima pren forma a l'escola. Avui, volem tornar a repensar aquest aspecte i ho volem fer de la mà d'una experiència concreta, una experiència que vam tenir la sort de poder observar en una classe de quart de primària, mentre els nens i les nenes tiraven endavant un projecte de treball i ho feien amb la guia i l'acompanyament del seu mestre. Probablement, la tria de la pedagogia per projectes és ja una elecció

66 Metodologia

metodològica que defineix una manera de fer i d'entendre l'educació, una elecció que traspua valors i que contribueix intensament en la creació d'un clima determinat. Val a dir, però, que la nostra intenció inicial no era només estudiar el clima de l'aula, sinó veure de prop què i com aprenen alumnes de nou i deu anys quan se'ls convida a investigar. Els resultats de la nostra observació sobrepassen, per tant, el tema que aquí ens ocupa. Junt amb els valors que cristal·litzaven en el grup a mesura que avançava el projecte, també ens vam fixar en el que feia el mestre per tal d'estimular el pensament i el diàleg, per suscitar el dubte, o per ajudar els nois i les noies a qüestionar-se creences ben arrelades. Però això és una altra història que explicarem en un altre moment. Ara tornem al clima de l'aula.

El que trobareu a continuació són aportacions fetes a un pam de la realitat, tot observant com Xavi Gual, mestre de l'Escola de Bellaterra,<sup>1</sup> acompanyava durant tres mesos els seus alumnes de quart de primària en un projecte de treball sobre fòssils. Hem centrat la nostra atenció en les intervencions del mestre, tot i ser conscients que el clima de l'aula és fruit també de les interaccions entre iguals. I ho hem fet amb la intenció de mostrar el potencial que té l'activitat docent en la creació d'un clima que garanteixi el benestar de cada membre del grup i propiciï la cristal·lització de

valors que convidi els alumnes a posar-los en pràctica.

**Garantir el benestar  
de cada infant**

Al llarg de la jornada escolar, bona part de les actuacions del mestre tenen com a objectiu afavorir que cada alumne es trobi a gust a la classe. Si bé seria un error entendre-les al marge dels ajuts a la construcció de coneixement, també ens equivocariem si ignoréssim la seva especificitat: són accions que donen prioritat a la creació de vincles afectius per damunt de la producció de coneixement. Encara que sovint totes dues es duen a terme alhora, la intenció del mestre és diferent quan posa l'accent en un aspecte o en un altre. Hem observat interaccions entre mestre i alumnes destinades gairebé de manera exclusiva a mostrar-se afecte. En d'altres, s'ha aprofitat una situació de treball per transmetre seguretat i ànim. També hem observat com davant d'un conflicte el mestre ha ajudat els nens a tractar les seves emocions. En tots aquests casos, l'actuació de l'adult genera en els nens estats d'ànim positius que predisposen a una actitud també positiva davant l'aprenentatge.

Les principals intervencions docents encaminades a garantir el benestar dels infants se centren a enfortir lligams interpersonals, regular la convivència a l'aula i propiciar un clima de llibertat.

1. L'Escola Bellaterra està ubicada al Campus de la Universitat Autònoma de Barcelona. És una escola amb una llarga tradició en el treball per projectes a l'educació infantil i primària.

## **Enfortir els lligams interpersonals**

A l'aula, hi tenen lloc moltes situacions en què el mestre s'adreça a un alumne amb la intenció clara d'establir-hi vincles personals. Són trobades cara a cara, properes i directes en què el mestre s'adreça a un nen per manifestar-li afecte, interessar-se per la seva vida o valorar-li un èxit.

Entenem que es tracta d'experiències formatives de primer ordre, en tant que proporcionen al nen sentiments d'acceptació i d'estimació envers la seva persona. Però també perquè són estímuls que generen actituds positives davant la convivència a l'aula i davant la feina. Per això, la freqüència d'aquestes trobades és un element que s'ha de considerar en l'actuació docent. En la nostra observació ens ha cridat l'atenció la predisposició del mestre a mostrar afecte als infants. També ens ha sorprès descobrir que hi ha moments a la classe que semblen destinats a aquesta finalitat, com ara les trobades que el mestre manté a primera hora del matí amb cada nen i que tenen per objectiu rebre'l i desitjar-li un bon dia.

A diferència d'altres accions docents, en les trobades cara a cara entre mestre i alumne, la paraula no té un pes dominant. L'expressió oral està sotmesa a elements sovint més potents des del punt de vista de la comunicació: la mirada, els gestos, els silencis i, sobretot, el contacte físic. També el to de broma i el bon humor apareixen amb freqüència en aquests tipus d'intercanvis.

## **Regular la convivència a l'aula**

Una segona aportació del mestre per tal de garantir el benestar dels alumnes gira al voltant de situacions conflictives en què la convivència queda pertorbada. En la realització d'un projecte són moltes les estones que els nens treballen en grup i es multipliquen les possibilitats de malentesos i conflictes vinculats a la feina escolar. Cada conflicte genera un desequilibri més o menys lleu en les relacions personals, però alhora ofereix als nens una oportunitat de desenvolupament personal i de millora de la convivència. Les intervencions destinades a regular la convivència tenen un marcat component procedimental: la seva prioritat és oferir ajuts que permetin gestionar bé el conflicte, més que no pas aportar solucions definitives.

Davant d'un problema de relació és habitual que els nens estiguin alterats i que els costi entendre i atendre les raons esgrimides pels companys amb què s'han barallat. L'actitud serena del mestre i la predisposició a escoltar totes les parts implicades ajuda els nens a calmar-se i afavoreix l'entesa entre els protagonistes de la baralla. D'altra banda, en l'intent d'abordar el conflicte de manera pacífica i cooperativa es produeixen tot un seguit d'aprenentatges que no depenen de la seva resolució final. A vegades, tot i no haver resolt definitivament el problema, l'ajut del mestre ha donat la possibilitat als nens de gestionar positivament una picabaralla, d'arribar a acords limitats, però que els han permès avançar o senzillament de calmar-



se malgrat que els seus posicionaments respectius continuïn enfrontats.

### **Deixar espai per a l'autonomia**

La tercera intervenció docent per tal de garantir el benestar a la classe consisteix a propiciar un clima de llibertat que permeti als infants mostrar-se tal com són i que els deixi un marge ampli d'autonomia. Amb els seus comentaris i els seus silencis, el mestre estimula cada membre del grup a trobar el seu lloc a classe i a personalitzar la feina, opinant poc respecte a les adaptacions que cada nen o cada grup de treball fa a l'hora de tirar endavant el projecte. La seva actitud receptiva davant els suggeriments dels alumnes com també el costum de reclamar-los contínuament el seu parer són elements clau per entendre l'elevat nivell de participació a la classe que vam observar. La freqüència d'aquestes intervencions acaba creant un medi exigent, generador de sentiments de responsabilitat i una actitud implicada dels alumnes envers tot el que afecta la classe.

No podem oblidar, finalment, les vegades que el mestre es distancia o es fa absent de manera volguda. Són situacions en què opta per no intervenir i deixar espai als nens perquè siguin ells qui assumeixin el protagonisme i puguin experimentar maneres de resoldre els conflictes i de gestionar els seus interessos. Al llarg del projecte, són moltes les situacions en què l'adult no té una presència aparentment rellevant. El treball cooperatiu el situa en un lloc discret i així evita que l'activitat giri al voltant de les seves intervencions. D'altra banda, a

mesura que avança el projecte el mestre perd progressivament el control del que es fa a cada grup, en part perquè les habilitats dels nens respecte de la gestió del propi treball maduren considerablement en els mesos que dura la recerca.

### **Propiciar un ambient ric en valors**

El segon element clau en la construcció d'un clima moral fa referència a les intervencions docents que afavoreixen l'aparició de valors i que conviden els alumnes a posar-los en pràctica. Hem pogut observar com els nois i les noies s'apropien amb més facilitat dels valors que apareixen amb intensitat a la classe. I ho fan mitjançant l'observació, la pràctica exigent, l'experiència, els vincles afectius que mantenen amb els companys i amb el mestre, i també a partir del reforç positiu que reben de l'adult quan mostren una conducta valuosa. Els valors prenen forma i es concreten en habilitats, capacitats morals, actituds i en trets de personalitat.

Hem distingit intervencions docents que conviden els alumnes a exercitar valors derivats de la metodologia que fan servir: el treball per projectes, altres intervencions en les quals el mestre es compromet personalment amb determinades opcions i d'altres en les quals mostra una actitud valuosa. Anem a presentar a continuació cadascuna d'elles.





### **Convidar a exercitar valors que es deriven del treball per projectes**

Hi ha un seguit de valors que han aparegut amb intensitat en la vida de la classe i que es deriven de la metodologia per projectes. Les tasques que s'han de dur a terme, els procediments que cal exercitar, les maneres d'organitzar la feina, les relacions entre iguals que requereix tirar endavant la recerca i les funcions que s'espera que assumeixi el mestre són elements que expressen valors. Així, hi ha intervencions docents que previsiblement es-

taran presents en qualsevol projecte, amb independència de qui sigui el mestre. Tot i que aquest fet no treu responsabilitat a l'adult podem dir que la mateixa metodologia arrossega i exigeix certs valors, com ara: la cooperació, l'autonomia, la responsabilitat, la presa conjunta de decisions, el diàleg i la participació democràtica.

En aquestes intervencions, sovint els valors no s'hi expliciten. Senzillament es demana als alumnes que duguin a terme un seguit d'activitats travessades per valors: col·laborar en una mateixa tasca, contrastar les seves opinions, organitzar-se la fei-

na, o assumir responsabilitats davant els companys, sense explicar-los la importància d'aquestes habilitats. A mesura que avança el projecte, bona part d'aquests valors es transformen en hàbits que els nens i les nenes fan seus de manera progressiva i a diferents ritmes.

En la intervenció que exposem a continuació, el mestre proposa al grup una tasca que requereix la pràctica del diàleg, la recerca d'acord, i en la qual té un paper important la col·lectivitat. Tot i això, en cap moment de la seva explicació es fa esment d'aquests valors.

«Ara, per grups, posareu en comú les preguntes que cadascú ha pensat per estudiar els fòssils; després, quan ja les hagueu llegides totes, n'hi podreu afegir de noves. Potser alguns heu tingut una idea semblant. Això està molt bé, perquè vol dir que aquell aspecte us interessa molt. Però a l'hora d'escriure la pregunta en el full, només heu de fer una vegada. El que després explicareu a la classe és un treball de grup. Tant és qui hagi proposat la pregunta. L'important és que us poseu d'acord a l'hora de fer la proposta. Per tant, heu d'escoltar molt bé cada company i veure quines idees es poden ajuntar, i quines altres preguntes es poden afegir. Entesos?»

### **Comprometre's amb determinats valors**

Hi ha un altre conjunt d'intervencions en què el mestre es posiciona obertament a favor de certs valors, dóna suport i explicita els beneficis d'una opció determinada. Són

les intervencions docents que impliquen un grau més elevat d'implicació personal i una intencionalitat més clara. Es tracta de comentaris puntuals i relativament breus que tenen lloc a propòsit de l'activitat dels nens i que fan referència a valors que gaudeixen d'un ampli consens, a valors compartits. No hem observat cap situació en què el mestre comunicés als alumnes les seves preferències particulars al voltant de temes socialment controvertits. Quan en un debat apareixen diferents opcions de valor legítimes, el comentari de l'adult s'adreça a enfortir el respecte cap a la diversitat i a defensar el dret de cada persona a pensar diferent.

Una altra possibilitat que té el mestre per tal de fer presents els valors a la classe és descriure comportaments que considera desitjables. Així, pot insistir en la importància de tenir cura del medi natural tot descrivint la conducta que espera dels nois i noies el dia que van d'excursió, però sense posar nom al valor a què s'està referint. En altres casos, més freqüents, el mestre pren posició de manera indirecta a favor de valors de caràcter procedimental. En explicar els beneficis d'un procediment, una capacitat o una manera de treballar l'adult dóna suport implícitament a valors com la democràcia, el diàleg, l'empatia, la justícia, o l'amistat. En aquest apartat també es podrien incloure manifestacions en què l'adult comunica a la classe les seves opinions sense haver-hi una relació directa amb l'activitat que els nens duen a terme. Nosaltres, però, no hem observat aquest tipus de comentaris dins la pràctica del projecte.

### **Mostrar actituds valuoses**

Un tercer grup d'intervencions que propicien la cristal·lització de valors giren al voltant de la persona del mestre. Sense una actitud personal coherent amb els valors sorgits del treball per projectes i dels defensats oralment resultaria difícil que aquestes opcions poguessin aterrar en forma d'hàbits, de capacitats i de comportaments. La manera de fer del docent es posa al servei de la dinàmica del grup i facilita que sorgeixin valors en el procés de la recerca. Amb les seves actuacions l'adult dóna suport a la participació, l'autonomia, o a la recerca de consens, però no només això. Hi ha un seguit de valors més vinculats a la seva personalitat que reforcen els anteriors, actituds que tenen molt a veure amb la seva manera de ser i que acaben sent una aportació substancial a la creació del clima moral a l'aula.

En el cas que hem observat, l'actitud pacient del mestre i el seu tarannà serà facilitar processos d'aprenentatge i maneres de treballar pròpies de la pedagogia per projectes. A l'hora d'investigar els nens dubten, s'equivoquen, ho tornen a intentar, sembla que se'n surten, però a vegades queden bloquejats i finalment acaben traient l'entrellat d'allò que busquen. És obvi que la intervenció tranquil·la del mestre, esperant que els alumnes facin el seu procés i confiant que seran capaços de tirar endavant allò que es proposen, beneficia considerablement la recerca. Però el punt més important no és fer un llistat dels valors encarnats en una personalitat concreta, sinó entendre que qualsevol manera

de ser predisposa l'aparició d'actituds valuoses i es pot fer servir en benefici de la intervenció amb els nens. L'autenticitat en les relacions i la coherència a l'hora d'actuar són elements que es poden exercir des de personalitats molt diverses i que permeten que aflorin actituds personals valuoses que sempre es podran usar com a recurs per millorar el treball docent.

I ja per acabar, recordar que el clima de l'aula condiona la vivència escolar de cada nen i de cada nena. Les actituds davant la feina, les expectatives d'èxit o de fracàs, les relacions amb els companys i la predisposició a col·laborar són elements que es veuen afectats per l'entorn més immediat en què participa l'alumne: la classe. Si bé són múltiples els factors que entren en joc en la construcció d'un bon clima de convivència hem vist el poder específic d'alguns d'aquests. Hem vist, per exemple, com les metodologies que s'usen a l'aula no són neutrals. En el nostre cas hem pogut observar com el treball per projectes arrossega valors i convida amb intensitat a practicar-los. Però també ens hem adonat de la importància que tenen les intervencions docents orientades a aconseguir que cada alumne es trobi a gust en el grup, se senti reconegut i pugui mostrar-se tal com és. I, per últim, hem pogut constatar una vegada més la importància d'una vida col·lectiva rica en valors, on aquests cristal·litzen en diferents situacions i de maneres diverses. (Vegeu el quadre de la pàgina següent.)

Una darrera qüestió que s'ha de destacar és la gradació en el procés d'adquisi-

72 Metodologia

ció de valors. Els nens assoleixen nivells més elaborats mitjançant l'experiència directa. Així, per exemple, aprenen a escoltar-se amb atenció a mesura que treballen junts, a renunciar a la seva opinió tot valorant com a millor les raons esgrimides pels companys, a acceptar les crítiques

dels altres i a descobrir els beneficis de l'ajut mutu en detriment d'una actitud excessivament rígida. Tot i que són manifestacions incipients en molts nens, no s'haurien d'infravalorar, ja que apunten com els alumnes fan seus i perfeccionen els valors que practiquen.

<b>Garantir el benestar de cada nen a la classe</b>	<b>Propiciar un ambient ric en valors</b>
Enfortir els lligams interpersonals	Convidar a exercitar valors que es deriven del treball per projectes
Regular la convivència a l'aula	Comprometre's amb determinats valors
Deixar espai per a l'autonomia	Mostrar actituds valuoses





## La millor companyia per al futur és la teva.

Una gran companyia és la que arriba al futur abans que les altres. A Endesa estem posant en marxa el futur de més de 22 milions de clients a 15 països d'arreu del món. Som la primera multinacional elèctrica espanyola i continuem creixent per generar progrés i benestar. Per això estem segurs que, amb la teva companyia, arribarem al futur abans que ningú.

**E**  
endesa



*Explicació d'una pàgina web per a escoles d'infantil i primària fruit de l'experiència de professors d'universitat, de mestres, d'il·lustradors i escriptors de contes; l'article ressenya el material que s'hi ofereix i l'ús que se'n pot fer.*

## **Una pàgina web per a les escoles d'educació infantil i primària**

Innovació a les aules per la lectura de la imatge  
[www.didacticolite.com](http://www.didacticolite.com)

*Maite del Arco  
Teresa Creus*

En aquest article es presenta una pàgina web que és el fruit del treball i de l'experiència de professors de la UAB, de mestres que creuen que les imatges han de formar part de la vida de l'escola, d'il·lustradors i il·lustradores, d'escriptors de contes infantils que han cregut i s'han arriscat en un projecte que sembla ben incert. Es va posar en marxa el dia 23 d'abril de 2005 i té actualment 5.280 visites de 423 persones inscrites. Va adreçada a mestres i pretén facilitar-los la feina a l'hora de treballar amb les imatges a l'aula, amb la literatura i l'ensenyament de l'escriptura.

En un principi havíem pensat la pàgina fins a cycle inicial; però a mesura que passen els dies ens adonem que hi ha més

i més materials que poden donar molt de rendiment a les escoles de primària. Els materials són bàsicament narratius encara que també hi ha altres tipologies de text literari.

### **La lectura de la imatge narrativa com a eina d'aprenentatge**

La narració és una de les maneres més antigues que ha trobat l'home per transmetre els seus valors culturals. Petits i grans es troben bé escoltant una narració amb enginy o amb un llenguatge ben construït o amb unes imatges artísticament potents.

A la nostra pàgina web hem triat la imatge narrativa com a camí per arribar a desenvolupar estratègies de comprensió de la llengua oral i escrita, d'expressió acurada del llenguatge que fem servir. Un postulat que plantejem és el següent:

Explicuem, opinem, argumentem..., construïm la nostra personalitat.

És a dir, que considerem que amb la narració reforçada per les imatges eduquem l'infant des de la perspectiva dels continguts de llengua i d'altres matèries segons el conte seleccionat i, a més, entrem en el camp de l'educació de valors, de sentiments personals, anem a l'interior del pensament dels infants. La imatge fixa resulta com un pas intermedi que permet als infants d'analitzar les imatges i aprendre a llegir-les en un món que li ve gairebé tot a través d'imatges.



La metodologia que presentem comprèn tres elements importants:

1. ***La imatge gran projectada i il·luminada*** com a món compartit que tots podem observar junts i sobre el qual ens podem formar una opinió. Tots i totes tindrem alguna cosa a dir sobre allò que veiem, sobre els detalls que ens mostra la imatge o sobre els nostres coneixements previs d'aquell tema. La imatge arriba a les pantalles de les aules a partir dels llibres il·lustrats que proposem a la web o del material d'imatges que la pàgina proporciona.

2. ***Els llibres a l'aula sempre que sigui possible.***

3. ***La interacció verbal real en un debat entre els infants i el mestre*** que ens permetrà d'anar desenvolupant estratègies de comprensió pel sol fet de veure com altres alumnes de la mateixa edat les fan servir.

Tots tres elements són imprescindibles,

però no sempre ens ha estat possible d'oferir-los. Per suplir aquest dèficit, hem fet dues coses:

1. Proposar la guia didàctica de treball amb els contes editats i demanar als mestres que a més del canó de projecció tinguin una petita webcam de manera que, un cop comprats els llibres, es puguin projectar les imatges del conte a la pantalla.

2. Oferir imatges produïdes per *Didacticolite*. Els il·lustradors i autors ens donen permís de manera oficial. La pàgina els ofereix en un format que permet imprimir-los a l'escola a més de projectar-los.

### La feina dels mestres: tot hi cap

El material que oferim encara és poc, però l'anirem ampliant. Ens cal fer publicitat i mirar de poder explicar als mestres que deixar entrar les imatges és una manera necessària d'innovar. També els volem fer veure que per a ells serà fàcil... Entenem que és difícil deixar entrar les imatges a l'aula, si no hi ha a l'abast materials ràpids de fer servir. Sabem que tot s'adjudica i s'afegeix a la feina que fan els mestres, que no és poca. Tot allò que pertoca al camp de l'educació acaba fent cap als mestres (educació viària, educació sexual, educació, del que sigui). La funció del mestre és insubstituïble.

La pàgina pretén facilitar-los la feina, un sol «clic» els permetrà:

- Tenir una selecció de llibres adequats

a l'edat dels infants de la seva classe.

- Accedir a un *link* amb el qual poden comprar el llibre per Internet i amb deu dies el tenen a l'escola per correu. De moment, els *links* són amb Abacus per als llibres d'aquí o amb Amazon per als de fora.
- Adquirir contes i materials d'imatges virtuals. Les imatges que es descarreguen, les poden fer servir per al que es vulgui: preparar una fitxa, fer un material de treball de grups petits... (Sistema de pagament, el mateix que el de qualsevol comerç: les dades encriptades passen directament a l'entitat bancària.)
- Fer reflexions amb altra gent: estar connectat *on line* pot aportar idees i comentaris amb altres escoles o amb els pares dels nens i nenes de l'escola sobre els llibres treballats. Hi hem d'anar veient les possibilitats de manera que els mestre gestioni amb facilitat el tema.
- Diverses llengües escrites podran ser a l'aula: els llibres escrits amb altres idiomes es poden exposar igual oralment, ja que els expliquem prou per poder-los treballar a les aules.
- Podran participar en un fòrum i
- Organitzar videoconferències amb certa facilitat. En el futur, la pàgina oferirà tots aquests serveis.

### Materials educatius on-line

La pàgina ofereix guies didàctiques de cada un dels materials que proposa. La guia té tres apartats:

- a. Anàlisi dels continguts* que aporta el

conte; a cada conte això és ben diferent i, al mestre, li va bé de tenir-los fets, ja que així s'adona de tot el que treballa de llengua només pel fet d'explicar la narració d'una determinada manera.

- b. **Proposta metodològica** o manera d'actuar amb els infants per fer que estiguin interessats i a la vegada a punt per xuclar tot allò que el mestre posa en la conversa.
- c. **Orientacions per a la lectura de les imatges.** Una guia de com els infants es poden fixar en alguns detalls de les imatges que, de vegades, ni nosaltres mateixos havíem vist.

S'ofereixen cinc tipus de materials diferents:

- **Guies didàctiques** per al treball amb contes editats (no posem les imatges si no es disposa del permís dels autors o bé en posem només una mostra molt petita). Els mestres compraran el llibre i projectaran les imatges a la pantalla amb una webcam.
- **Contes editats per Didacticolite** i les guies corresponents. Els autors han donat consentiment per distribuir els materials per Internet. Són contes vir-

tuals que faciliten la creativitat del mestre per a l'ús didàctic i la projecció per ordinador.

- **Tires il·lustrades**, creades per Didacticolite: petites històries d'imatges amb quatre o cinc seqüències. Poden ser útils als mestres d'escola bressol per explicar contes molt senzillats o poden servir als de cinc i sis anys per iniciar-se en la producció d'un text escrit.
- **Imatges fixes o de situació.** Creades també per Didacticolite. Aquestes imatges donen molt per parlar. S'ha fet una guia didàctica per aprofitar-les per tal de produir textos orals o escrits a partir d'una sola imatge.
- **Animacions.** Material en el qual els personatges gaudeixen d'animació, de moviment.

S'ofrirà la possibilitat de contractar la narració de contes a l'aula a partir de les imatges. Els i les mestres que ho vulguin, podran continuar aquesta aventura tot fent la subscripció com a «Agrupament de mestres per a la imatge a l'aula» que té l'objectiu de treballar per donar resposta a aquest nou dret dels infants, **el dret a rebre una educació basada en la comunicació dels seu temps.**

*L'article explica una experiència encaminada a millorar la gestió del centre i la formació dels alumnes basada en el principi de l'educació emocional, l'educació per a la convivència i la participació democràtica, i el foment de la iniciativa.*

## **Iniciativa i compromís social per a la convivència a l'IES Lluís de Peguera de Manresa**

***Ferran Aguilera Puentes***

Director durant el procés del pla estratègic

***Assumpta Pla Pi***

Vicedirectora i coordinadora del pla

### **1. Antecedents, objectius generals i justificació**

En els darrers cursos escolars (2000-06), el nostre institut ha dut a terme, dins un pla estratègic sota la denominació *Intelligència emocional aplicada als processos d'ensenyament-aprenentatge i de gestió*, tot un seguit d'iniciatives encaminades a millorar la gestió del centre i la formació de l'alumnat, basades en els principis de l'educació emocional, l'educació per a la convivència, el foment de la iniciativa i el compromís, i l'educació per a la participació democràtica. Aquest pla estratègic ha tingut la seva continuïtat aquest curs 2005-06 amb la participació en el programa d'innovació educativa *Educació per a la ciutadania*.





Els canvis experimentats per l'alumnat els darrers anys, els reptes tan abundants que plantejaven i la manca de resposta sentida pel professorat van portar un grup de professors i professores, durant el curs 1999-2000, a prendre el compromís de fer front a la sensació d'insatisfacció que dominava el claustre i millorar la imatge externa i l'autoimatge del centre amb els mitjans que tenien al seu abast. Al nostre entendre, les causes principals que ajudaven a percebre la realitat del moment com a no satisfactòria eren:

- L'envelliment de les instal·lacions i les seves conseqüències, tant econòmiques i de confort com d'imatge pública.

- L'arribada massiva de nois i noies immigrants i d'alumnat en una situació econòmica i social desfavorida, i el descens consegüent i espectacular de l'alumnat autòcton provinent de famílies sense problemes socials destacables.
- La sensació d'impotència i de desempatament davant els nous reptes.

Amb el propòsit de reflexionar sobre aquesta realitat va ser convocada una reunió oberta a tot el professorat que cregués en la possibilitat d'actuar de manera positiva i realista amb els mitjans a l'abast. A la convocatòria hi van acudir deu persones, que, després d'analitzar les pròpies necessitats professionals i les del centre, van

decidir optimitzar els recursos propis i aprofitar-los al màxim i començar un procés de reflexió i d'acció en tres camps: personal, metodològic i organitzatiu.

Amb aquesta finalitat es va organitzar un grup de treball que durant el primer curs va dur a terme una reflexió sobre la teoria i la pràctica dels principis de la intel·ligència emocional per tal de poder-ne aplicar alguns a l'organització del centre i a les formes de comunicació entre el professorat i entre els membres de la comunitat educativa. Això va coincidir amb la publicació, per l'aleshores Departament d'Ensenyament, de la convocatòria per a l'elaboració de plans estratègics i es van «oficialitzar» la tasca iniciada i les accions posteriors.

## 2. El pla estratègic i els projectes d'innovació

En l'elaboració del pla estratègic es van tenir en compte tant les necessitats de millora de la gestió de l'equip directiu com l'organització del centre en l'àmbit global i els processos d'ensenyament/aprenentatge. Totes les actuacions i tots els projectes endegats han tingut com a base el compromís per a la convivència: el compromís del professorat, primer, el compromís de l'alumnat, el compromís de les famílies, i la recerca del compromís d'entitats i institucions en l'entorn del centre, en la mesura que fos possible. En el curs actual 2005-06, i com a fruit del procés seguit, les activitats d'innovació que es porten a terme són les següents:

• aprendre a ser:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>educació emocional</i></li> <li>• <i>formació en reflexió-acció</i></li> </ul>
• aprendre a conviure:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>projecte d'innovació d'educació per a la ciutadania</i></li> <li>• <i>programa de convivència i mediació escolar i familiar</i></li> <li>• <i>projecte Orator</i></li> <li>• <i>programa d'alumnes guia</i></li> </ul>
• aprendre a participar:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Parlament Verd</i></li> <li>• <i>crèdit variable Fem una llei</i></li> <li>• <i>matèria optativa Aprenentatge i Servei</i></li> </ul>
• aprendre a habitar el món:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>programa Escoles Verdes</i></li> <li>• <i>projecte Escola compromesa amb el món</i></li> <li>• <i>projecte ALICIA</i></li> <li>• <i>El club del Llibre Verd</i></li> </ul>

Com que no és possible, en l'espai limitat de què disposem, descriure amb detall cadascuna d'aquestes actuacions, ens deïndrem en el comentari de les que en certa manera singularitzen el procés i comporten un compromís més intens entre les persones, i especialment en aquelles que han produït un canvi en les actituds del professorat.

### **3. El compromís del professorat: educació emocional i formació del professorat per a la reflexió-acció**

La reflexió i el treball sobre educació emocional són presents des de la gènesi mateixa del pla estratègic, tal i com queda reflectit en el seu títol. La finalitat, des del començament, era aconseguir el canvi des de la perspectiva del professorat en tres camps: ambiental (els altres: l'alumnat, el contingut del currículum i el Pla d'Acció Tutorial); personal (autoformació del professorat) i institucional (organització del centre: mesures organitzatives de prevenció del fracàs escolar i de participació i compromís en la línia de l'educació per a la convivència i l'equitat)

#### **3.1. L'autoformació del professorat voluntari: reflexió sobre l'acció**

La metodologia que es va seguir en un primer moment estava inspirada en els processos de formació de reflexió sobre la pròpia acció, i consistia en el fet que:

- a. el mateix equip de professorat expressava les seves preocupacions i manifestava tot allò que els era causa de dificultats i d'insatisfacció;
- b. cadascú proposava una solució possible;
- c. es revisaven els avantatges i els inconvenients de cada proposta i se n'estudiava la viabilitat i aplicació;
- d. es descrivia i es planificava la realització de l'acció i es demanava el consentiment i el compromís de l'equip directiu per fer-la realitat. El director del centre participava en el grup com un membre més a l'hora de fer propostes, però també opinava sobre si la proposta seria viable o no en el camp de l'organització global.

En aquest primer moment es va arribar a l'acord que calia començar per augmentar l'autoestima i l'autoconcepte, i arribar a un canvi de la percepció i la interpretació de la realitat i també aconseguir la cohesió del grup de treball. No hi havia cap expert extern al centre, sinó uns coordinadors de les sessions de formació, que mantenien contactes amb persones que treballaven aquests temes. També s'hi convidaven persones concretes per explicar les seves experiències o coneixements. La intenció de les trobades de formació no era únicament impartir coneixements teòrics, sinó experimentar amb els mateixos participants i descobrir actituds, creences, comportaments i emocions pròpies i les seves influències sobre l'alumnat. No era una construcció teòrica, sinó una reflexió sobre la pròpia acció, que calia exterioritzar en conductes concretes.

En els cursos següents es van convidar diferents professors i professores d'altres instituts per explicar experiències concretes d'intervenció a l'aula en àmbits com ara la intel·ligència emocional, l'escola inclusiva, el treball cooperatiu a l'aula, el treball autònom i l'autoregulació, el voluntariat, etc. Després de cada exposició es revisaven aquells aspectes que es creia possible assumir, es proposaven intervencions i s'acordava una proposta de cara a l'organització del curs vinent. D'aquest procés, en va sorgir la iniciativa del **treball per comissions** per atendre satisfactòriament les necessitats i prioritats que creïem que tenia el centre.

### 3.2. El treball per comissions

En l'àmbit organitzatiu, es van crear comissions de professorat, que responen als valors i objectius següents: treball cooperatiu, compartiment de responsabilitats i presa de decisions, augment de l'eficiència, reconeixement de les capacitats del professorat i compromís. Les comissions creades van ser les següents: *tutoria, convivència i disciplina, festes i tradicions, manteniment, projecció i imatge exterior, tecnologies de la informació i de la comunicació, dinamització del centre, diversitat* i, el darrer curs, *llengua i cohesió social*.

El professorat decideix formar part o no d'alguna d'aquestes comissions voluntàriament. A canvi, fa una hora menys de guàrdia. El professorat de cada comissió fixa els objectius, planifica l'acció, la ges-

tiona, en fa el seguiment i la revisió. A cada comissió hi ha un membre de l'equip directiu que assegura la coordinació global pel que fa al centre, però amb la mateixa capacitat de vot i de decisió que la resta de membres.

### 3.3. La formació del professorat

Al llarg d'aquests cursos, el centre ha organitzat activitats de formació sobre tècniques d'organització segons els principis de la intel·ligència emocional, sobre convivència i mediació escolar, sobre renovació del Pla d'Acció Tutorial i inclusió d'exercicis i activitats d'educació emocional, sobre prevenció de l'estrès i felicitat personal, sobre noves tecnologies i, finalment, aquest curs, s'ha endegat una reflexió sobre com ha de ser en el futur el pla de formació del centre, que hauria d'incloure tres aspectes: personal (autoconeixement, prevenció de l'estrès i satisfacció professional), de noves tecnologies i de metodologia (anàlisis, propostes, innovacions, valoracions).

### 3.4. La revisió anual

S'ha establert, amb caràcter anual, una **jornada de reflexió del professorat** i de revisió de les actuacions del centre i de les innovacions introduïdes pel pla estratègic. Per al treball del professorat es fa servir un espai diferent del centre, com ara una casa de colònies o un centre cívic.





#### 4. El compromís de l'alumnat

##### 4.1. *Aprendre a conviure*

Destacarem en aquest apartat el *Projecte d'innovació d'educació per a la ciutadania*, del curs 2005-06 i la participació en el *programa de convivència i de mediació escolar i familiar*, que es va iniciar en el curs 2002-2003. Són objectius d'aquests programes:

- Fomentar el coneixement i el desenvolupament de valors democràtics i de participació.
- Afavorir actituds i conductes respectuoses i compromeses dels i de les joves amb el seu entorn, la societat i el món.
- Promoure l'educació per a la pau i la solidaritat.
- Col·laborar en la formació de persones autònomes i responsables.
- Potenciar la incorporació de l'educació per a la ciutadania en el currículum, la tutoria i les activitats culturals del centre.
- Potenciar l'aprenentatge-servei.
- Donar formació en mediació i resolució de conflictes a l'alumnat (juntament amb el professorat, les famílies i el personal d'administració i serveis).



- Establir un servei de mediació escolar.
- Oferir un servei de mediació familiar, que pugui actuar en els conflictes entre pares i fills o filles.
- Incloure la resolució de conflictes de manera no violenta en la programació del Pla d'Acció Tutorial.

Aquest curs ha començat també, en col·laboració amb l'Ajuntament de la ciutat, la formació d'alumnes com *a alumnes guia* per a la integració en l'institut de l'alumnat nouvingut.

#### **4.2. Aprendre a participar: El Parlament Verd**

El seu objectiu principal és educar per a la convivència i per a la participació activa i neix, dins el marc del pla estratègic, de la necessitat d'educar per a la participació democràtica i el compromís. Ja en el diàleg portat a terme durant el primer curs de debats i discussions, hi va sorgir la idea de constituir un *Parlament Verd* d'alumnes, que s'impliqués en el funcionament del centre de la forma més representativa i autònoma possible. El primer parlament es va constituir a principis del curs 2001-02, durant una *Jornada Verda*, prevista en el programa d'acció del projecte *Escoles Verdes*.

El *Parlament* és format per un representant de cada classe, tres representants del professorat triats pel claustre, un de l'AMPA, i un del personal no docent, que hi intervé puntualment.

Segons el manifest aprovat pel mateix *Parlament*, aquest «vol ser un espai de reflexió i de participació, que ajudi a augmentar el clima de respecte i de col·laboració entre tots els membres de la comunitat educativa». Per conèixer amb detall el funcionament i les activitats del *Parlament Verd* us remetem a «El Parlament Verd». *Escola catalana*, núm. 402, juliol-agost-setembre, 2003.

#### **4.3. El crèdit variable Fem una llei i l'optativa de batxillerat Aprentatge i servei**

En la mateixa línia de l'esmentat fins ara, el centre participa aquest any en el projecte *Fem una llei* del Parlament de Catalunya. Hi prenen part alumnes de 4t d'ESO en l'horari dels crèdits variables durant dos trimestres.

També s'està experimentant la matèria optativa *Aprentatge i servei*, a 2n curs de batxillerat, per tal de formar alumnes per a la seva implicació com a voluntaris i voluntàries. S'ha col·laborat, entre altres, amb l'Ajuntament de Manresa en l'organització de la fira *Ecoviure*, amb l'entitat local *La casa de les formigues* i amb la residència d'avis Montblanc, amb la qual s'està gestant un nou projecte, encara sense nom, on es recull el compromís de mantenir el vincle entre els dos centres per fer un treball intergeneracional.

#### **4.4. Aprendre a habitar el món i els seus projectes: Escola Verda i Escola compromesa amb el món**

El centre participa des del curs 1999-2000 en el projecte *Escoles Verdes*. Tot i que, al començament, el motiu principal de preocupació i de treball dins aquest projecte era l'estat mediambiental del centre, a mesura que les accions es posaven en pràctica i s'anaven incorporant informacions sobre l'Agenda XXI i altres notícies relacionades amb la sostenibilitat global, es van introduir també els valors de cooperació i de justícia com a necessaris per a una societat respectuosa amb el medi ambient. Per aquest motiu es van incorporar en els programes d'actuació del centre iniciatives que ja s'estaven realitzant per part d'alguns professors en aspectes de solidaritat amb el tercer món, com ara la col·laboració amb l'institut de Bambylor (Senegal), ciutat amb què Manresa està agermanada. Als temes més estrictament mediambientals es van afegir, doncs, temes i problemes relacionats amb la globalització, l'aigua, la justícia social, els conflictes. S'han treballat en l'aspecte tant teòric com pràctic, i s'ha col·laborat en iniciatives de l'entorn, sorgides de l'Ajuntament, el Consell Comarcal i altres entitats ciutadanes. Els llocs principals de treball han estat les tutories, l'àrea de *ciències socials* i els seus crèdits variables associats, i el *Parlament Verd*.

En aquest mateix àmbit, podem citar també dos projectes en marxa, relacionats amb el programa d'acció de l'*Escola Verda*, el projecte *ALICIA (Alimentació i Ciència)*, sobre alimentació saludable, en

col·laboració amb CaixaManresa, i el projecte de reciclatge i ús cooperatiu dels llibres de text *El club del Llibre Verd*.

#### **5. Compromís amb les famílies i amb l'entorn**

Cal una educació per al desenvolupament general i per a la ciutadania, que impliqui i sigui compartit, en la mesura que sigui possible, amb tots els grups que, a escala local o global, intervenen en l'educació: família, escola, ciutat, país, món. Amb aquest motiu, el centre ha mantingut comunicació amb l'entorn i ha participat, de manera concreta, en el compromís amb la ciutat, amb entitats i col·lectius de l'entorn. La implicació de les famílies en els projectes, gestionada a través de reunions periòdiques entre l'AMPA i la direcció i de la participació de les famílies en el Parlament Verd, i l'establiment d'una xarxa de col·laboració i de participació activa amb entitats i organitzacions de l'entorn han estat una constant de tots aquests projectes. Aquestes iniciatives ajuden a educar pràcticament i no teòricament, de manera que el discurs oral sigui coherent amb la conducta. Només serem allò que podem traduir en accions.

www.senderi.org

educació en valors

Editorial

Opinions

Experiències

Materiais

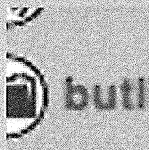
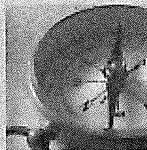
Notícies

Biblioteca

Senderi



!!Animeu-vos i feu arribar les vostres experiències i recursos!!



**Senderi**  
educació en valors  
Av. de les Drassanes 3  
08001 Barcelona  
Tel. 434 811 475  
Fax. 933 017 450  
Senderi@senderi.org



## ¿Què és Senderi, Educació en Valors?

Senderi, Educació en Valors és una xarxa d'institucions i entitats que coordinen els seus esforços per ser una plataforma de reflexió conjunta i de difusió d'aportacions teòriques, de bones pràctiques i de recursos didàctics entorn de l'àmbit dels valors a través de l'espai virtual. Senderi és un recurs editat en català i castellà, d'accés i subscripció gratuïta.

El projecte es fonamenta en el treball en xarxa de les entitats que en formen part i de les aportacions de les associacions que tenen en Senderi una plataforma per difondre les diferents accions en educació en valors. La coordinació dels diferents professionals, les aportacions de col·laboradors i l'intercanvi dels recursos i de la informació fan possible la seva continuïtat com a projecte.

Senderi, com a comunitat virtual especialitzada en educació en valors, està adreçada a tots els agents socials que estiguin interessats en aquest àmbit, especialment aquells vinculats a l'escola, les institucions del lleure, els moviments socials, les associacions, les organitzacions no governamentals, les famílies, les administracions locals, els moviments cívics i els ciutadans i les ciutadanes en general.

### Institucions que impulsen el projecte:

- Associació de Mestres Rosa Sensat
- Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i Ciències de Catalunya
- Fundació Catalana de l'Esplai
- Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya
- Fundació Jaume Bofill
- Grup de Recerca d'Educació Moral de la Universitat de Barcelona
- Fundació Pere Tarrés
- Intermón-Oxfam
- Lliga de Drets dels Pobles
- Grup de valors (ICE - Universitat Autònoma de Barcelona)
- Mans Unides
- Programa d'educació en valors (ICE - Universitat de Barcelona)
- Sedupaz
- Xarxa Temàtica sobre l'Educació en Valors
- Grup de Recerca d'Educació Intercultural de la Universitat de Barcelona
- Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic
- Grup de Recerca "Valors en l'educació física i l'esport. Valors en joc" (UAB)
- Fundació Ferrer i Guardia
- Federació d'Associacions de Pares i Mares de Catalunya (FAPAC)

### Entitats col·laboradores



Generalitat de Catalunya  
Departament  
de Benestar i Família



Agència Catalana  
de Cooperació  
al Desenvolupament



Generalitat de Catalunya  
Departament d'Educació



INSTITUT DE  
PROPEDAGÒGIC



Ajuntament de Barcelona  
Institut d'Educació



Ajuntament de Barcelona  
Institut d'Educació



## Elogi de la revista *In-fàn-ci-a*

*Jaume Cela*

Entro dins del tren. Estic suat, molt suat i agraeixo la frescor del vagó, sobretot perquè qui té cura de posar l'aire condicionat sap que no és bo passar del clima tropical extern a les fredors siberianes que dominen certs ambients.

M'assec i trec la revista *Infància*. És el número 1, el primer vagó d'un tren que ara ha fet vint-i-cinc anys. El tinc desat al caixa dels somnis que s'han fet realitat. A la portada hi ha dos titelles magnífics que ressalten damunt d'un fons negre. El títol separat en síl·labes. Més avall, hi apareix l'etapa a qui va destinada principalment: educar de 0 a 6 anys. Però bona part dels articles que s'hi han publicat interessent totes aquelles persones que compartim la responsabilitat d'educar i d'educar-nos mentre eduquem.

Les seccions s'han mantingut al llarg d'aquests anys. Articles que parlen dels més petits, que presenten experiències de tota mena, paraules que parlen de l'infant i de la societat que ha de conèixer i que ha de millorar, de la seva salut. Editorials sobre política educativa. El racó del conte. I les portades, sempre esplèndides, senyal d'identitat d'una revista que és un punt de

referència en el món educatiu del nostre país i que s'ha estès a la resta d'Espanya i a Europa.

Les primeres paraules són de Marta Mata –la sé present en tantes i tantes coses, sobretot aquests dies d'escoles d'estiu, que encara no m'he fet el càrrec que està a l'altre costat de la riba–: «Darrere les pàgines que teniu a les mans hi ha una història, llarga ja, de molts anys de vida professional de treball amb els nens petits, de treball amb aquesta infància que dona nom a la revista...» Ara més història. Sobretot, però, més present perquè *In-fàn-ci-a* té corda per estona.

Quan acabo de fullejar aquest primer número, sense to nostàlgic perquè sé que quan arribi a casa em trobaré amb el número d'aquest estiu, contemplo un nen que juga amb el seu pare. Està assegut a la seva falda i no sé què es diuen, però sé que aquest diàleg que mantenen pare i fill és una de les meravelles del món. Valorar aquests petits detalls m'ho ha ensenyat aquesta revista que ara fa vint-i-cinc anys.





**Diputació  
Barcelona**  
xarxa de municipis

# ciutat.edu

## Nous reptes, nous compromisos

Simposi de política educativa local

Barcelona, 9, 10 i 11 d'octubre de 2006  
World Trade Center

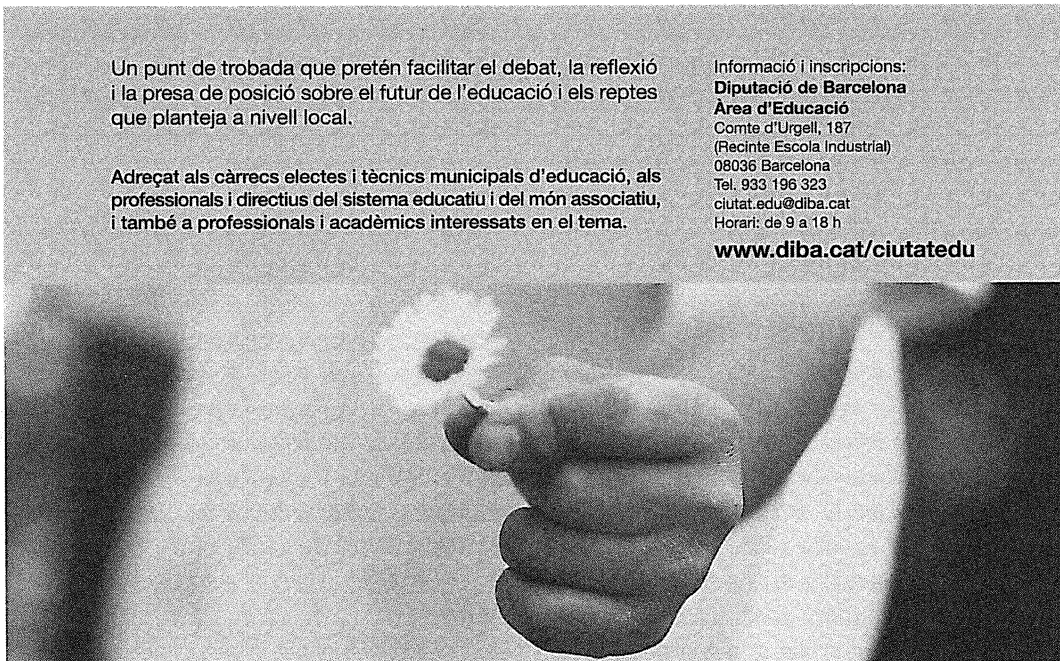
Un punt de trobada que pretén facilitar el debat, la reflexió i la presa de posició sobre el futur de l'educació i els reptes que planteja a nivell local.

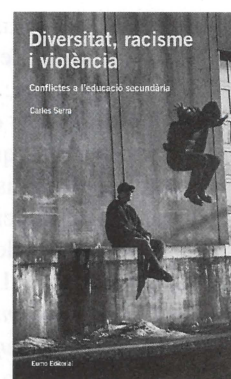
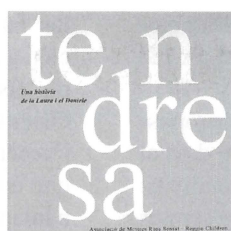
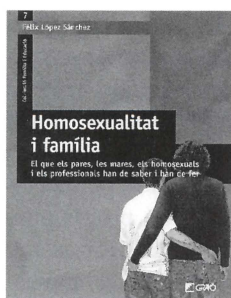
Adreçat als càrrecs electes i tècnics municipals d'educació, als professionals i directius del sistema educatiu i del món associatiu, i també a professionals i acadèmics interessats en el tema.

Informació i inscripcions:  
**Diputació de Barcelona**

**Àrea d'Educació**  
Comte d'Urgell, 187  
(Recinte Escola Industrial)  
08036 Barcelona  
Tel. 933 196 323  
ciutat.edu@diba.cat  
Horari: de 9 a 18 h

[www.diba.cat/ciutatedu](http://www.diba.cat/ciutatedu)





## Novetats bibliogràfiques

### *Biblioteca Rosa Sensat*

DELGADO, Francisco. *Hacia la escuela laica: Apuntes para la reflexión de la Comunidad Educativa*. Madrid: Laberinto, 2006 (Laberinto Político; 2)

Extracte de l'índex:

Estado y sociedad laica; El laicismo en el Estado español; El librepensamiento, la libertad de conciencia y la conciencia libre. El laicismo, como filosofía de libertad y democracia; Enseñanza de la religión y libertad de conciencia; ¿Qué pasa con la religión en la escuela española?; El proyecto educativo de centro y el papel de las familias y de las APAS, del profesorado y del alumnado, para desarrollar en la práctica un modelo de escuela laica, a pesar de la LOE y de la normativa vigente

ESCAMILLA, Amparo; LAGARES, Ana Rosa. *La LOE: Perspectiva pedagógica e histórica: Glosario de términos esenciales*. Barcelona: Graó, 2006 (Crítica y fundamentos; 13)

*Les fonts: a partir d'un projecte de construcció d'un parc d'atraccions per a ocells.*

Loris Malaguzzi (coord.). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2006

Extracte de l'índex:

El parc d'atraccions per a ocells i les fonts; El joc del «què podem fer»; El «què podem fer» dels adults; A veure una font; Els primers models de construcció; Teories sobre el funcionament de les fonts; Idees per a un parc d'atraccions per a ocells i fonts

LANSDOWN, Gerison. *La evolución de las facultades del niño*. Florencia: Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, 2005

LÓPEZ SÁNCHEZ, Félix. *Homosexualitat i família: El que ets pares, les mares, els homosexuals i els professionals han de saber i han de fer*. Barcelona: Graó, 2006 (Col·lecció Família i Educació; 7)

MARQUÈS SUREDA, Salomó. *Los hermanos Bargés Barba: Maestros renovadores en Cataluña y México*. Jalisco: El Colegio de Jalisco, 2004

*Mirades educatives a la sisena hora: Eines per a la reflexió i la pràctica als consells*

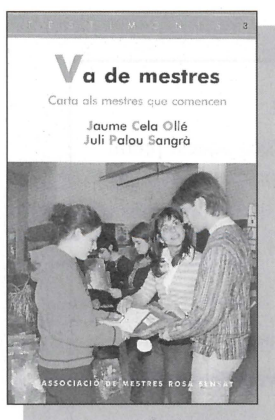
- escolars*. Joan Doménech (coord.). Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2006 (Debats; 13)  
Extracte de l'índex:  
Objectius i canvis que comporta la proposta; Oportunitats que es presenten davant l'aplicació de la sisena hora: potencialitats: reptes; Recomanacions: adreçades a centres educatius: adreçades a l'Administració
- MORALES OROZCO, Luis. *La integración lingüística del alumnado inmigrante: Propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; Libros de la Catarata, 2006 (Cuadernos de Educación Intercultural; 11)
- Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesoras y alumnos*. Juan Ignacio Pozo (coaut.). Barcelona: Graó, 2006 (Crítica y Fundamentos; 12)  
Extracte de l'índex:  
Las concepciones del aprendizaje en la sociedad del conocimiento: la nueva cultura del aprendizaje: las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza; Las concepciones en educación infantil y primaria: las concepciones de los niños acerca del aprendizaje del dibujo: las teorías implícitas de los niños acerca del aprendizaje de la escritura; De los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje: las prácticas discursivas de los profesores en clases de primaria; Las concepciones en educación secundaria; Las concepciones en educación universitaria; El cambio de las concepciones para la nueva cultura educativa
- El paper crucial del professorat: Atraure, preparar i mantenir professors de qualitat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2006 (Informes Breus; 2)  
Extracte de l'índex:  
Importància d'una política per al professorat; Preocupacions dominants: relatives a l'atractiu de l'ensenyament com a professió: al desenvolupament dels coneixements i a les habilitats dels professors: a la selecció i a la contractació: a la manera de mantenir els professors competents als centres; Orientacions polítiques comunes: posar l'accent en la qualitat dels professors més que en la quantitat: considerar el perfeccionament del professor com un procés continu: formació més flexible del professorat: transformar l'ensenyament en una professió; Elaborar i posar en marxa polítiques en matèria de professorat
- Per la transformació educativa a Catalunya: una reflexió després del Pacte Nacional per l'Educació*. Barcelona: Rosa Sensat, 2006
- SERRA I SALAMÉ, Carles. *Diversitat, racisme i violència: Conflictes a l'educació secundària*. Vic: Eumo, 2006 (Interseccions; 34)  
Extracte de l'índex:  
Introducció; El Vilar, perfil de la població; Guillem d'Efak, un institut del Vilar; Discursos d'ètnicitat al Guillem d'Efak; Les relacions interètniques entre l'alumnat; Les múltiples expressions de la violència
- Tendresa: Una història de la Laura i el Daniele*. Lorena Ferretti (coaut.). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2006.
- VEGA, Sílvia. *Ciencia 0-3: Laboratorios de ciencias en la escuela infantil*. Barcelona: Graó, 2006 (Biblioteca de Infantil; 15)  
Extracte de l'índex:  
Ser científico a los tres años: los procedimientos: observación, investigación, deducción: el paso previo a la configuración del concepto: las concepciones previas: cuándo intervenir, de aquí la cuestión; Laboratorios de ciencias: talleres experimentales: a propósito de los materiales
- WAGENSBERG, Jorge. *A más cómo, menos por qué: 747 reflexiones con la intención de comprender lo fundamental, lo natural y lo cultural*. Barcelona: Tusquets, 2006 (Metatemas; 92)

# publicacions

## **Va de mestres** **Carta als mestres** **que comencen**

**Jaume Cela Ollé**  
**Juli Palou Sangrà**

Col·lecció Testimonis, 3  
134 pàg. 12,50 euros



**3<sup>a</sup>**  
**edició**

*Va de mestres. Carta als mestres que comencen* és, sobretot, el que el títol indica: una carta que els autors adrecen a totes les persones que volen fer de mestres.

Per la manera distesa i alhora profunda com tracten els diferents temes, la lectura d'aquest llibre també és molt recomanable per als mestres amb experiència i per a totes les persones interessades en l'educació.

Els autors passen revista als punts més destacats de l'exercici d'aquesta professió tan apassionant i complexa, analitzen quins són els elements que han d'estar presents en tota acció educativa, sigui quin sigui el marc social on aquesta estigui situada.

R O S  
S E N  
S A T

**Associació de Mestres**  
**Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3  
08001 Barcelona  
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550  
E-mail: [associacio@rosasensat.org](mailto:associacio@rosasensat.org)  
<http://www.rosasensat.org>

**Distribucions**  
**Pròleg, S. A.**

Mascaró, 35  
08032 Barcelona  
Tel.: 933 472 511  
Fax: 934 569 506  
E-mail: [prologo@ctv.es](mailto:prologo@ctv.es)



## Cartellera

### ACTIVITATS DE ROSA SENSAT

#### XXVIè Premi Rosa Sensat de Pedagogia

L'Associació de Mestres Rosa Sensat convoca aquest premi per incentivar el treball innovador de professionals de l'educació.

*Recepció d'originals:* La data límit és el **2 d'octubre de 2006** i s'han d'trametre a:

Associació de Mestres Rosa Sensat  
Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona

El veredictes farà públic el mes de **novembre de 2006**

### TERTÚLIA

**Tertúlies cafè «Lluna Verda»  
En fem cinquanta!  
Barcelona, 28 de setembre de 2006,  
a les 18 h**

El dia 28 de setembre a les sis de la tarda tindrà lloc al Pati Manning la 50a tertúlia cafè «Lluna Verda». Montserrat Morera, professora de l'IES Bernat Metge, parlarà de la transcendència de les tertúlies a la vida social com a espais de diàleg.

*Organitza:* Projecte d'educació en valors

*Lloc:* Pati Manning  
Montalegre, 7 • 08001 Barcelona

*Informació:* Tel. 93 402 25 65  
<http://www.diba.cat/cerc/>

### SIMPOSI

**Simposi Ciutat.edu:  
nous reptes, nous compromisos  
Barcelona, 9, 10 i 11 d'octubre de 2006**

Aquest simposi pretén facilitar el diàleg, la reflexió i la presa de posició sobre el futur de l'educació i la incidència a nivell local.

*Organitza:* Diputació de Barcelona,  
xarxa de municipis.

*Lloc:* World Trade Center

*Informació:* Tel. 93 319 63 23  
Fax. 93 310 33 77  
<http://www.diba.cat/educacio>

**SIMPOSI****5è Simposi: llengua, educació i immigració***Nouvinguts, fins quan?***Girona, 23 i 24 de novembre de 2006***Organitzen:* ICE Josep Pallach de la UdG, ICE de la UB i Obra Social «la Caixa»*Lloc:* Auditori Narcís de Carreras de la Fundació «la Caixa»  
c. Santa Clara 11, 4t • Girona*Termini d'inscripció:* **15 de novembre***Informació:* ICE Josep Pallach. UdG

Tel. 972 41 87 92 / 93

A/e: [simposi.ice@udg.es](mailto:simposi.ice@udg.es)<http://www.udg.cat/ice/simposi.html>**JORNADES****VII Jornades del Projecte Educatiu de Ciutat****Barcelona ciutat educadora****«Un nou impuls del PEC cap a l'horitzó 2011»****Barcelona, 28, 29 i 30 de novembre de 2006***Convoca:* Consell Directiu del PEC de Barcelona*Lloc:* Facultat de Geografia i Història de la UB

Centre d'Estudis i Recursos Culturals de la Diputació de Barcelona

*Informació:* Tel. 93 319 63 23

(secretaria VII Jornades)

A/e: [pec@manners.es](mailto:pec@manners.es)**Premi Cavall Fort 2006**

Aquest any el premi està destinat a un recull de reportatges o articles de divulgació per a nois i noies de nou a catorze anys.

*Convoca:* Fundació Cavall Fort*Termini d'admissió:* Les obres s'han de trametre abans del **15 d'octubre de 2006**

a:

Pl. Lesseps, 33, entl. 2a  
08023 Barcelona  
(oficines de la revista)**PREMIS****10è Premi de conte infantil****«Hospital Sant Joan de Déu» 2007**

Aquest premi es convoca per tal d'estimular la producció d'obres de narració en llengua catalana destinades a nens i nenes.

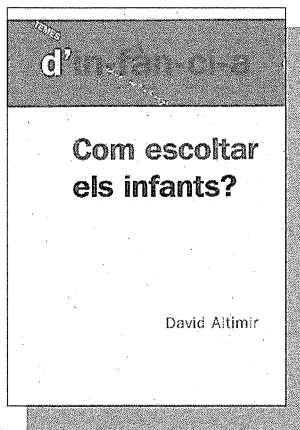
*Convoquen:* Hospital de Sant Joan de Déu, Cercle de Lectors i La Galera SAU Editorial*Termini de presentació:* Les obres s'han de presentar **abans del 27 d'octubre de 2006** a la secretaria de gerència de l'Hospital de Sant Joan de Déu  
Pg. de Sant Joan de Déu, 2  
08950 Esplugues de Llobregat

# novetat

## Com escoltar els infants?

David Altimir

Associació de Mestres Rosa Sensat  
Col·lecció Temes d'Infància, 53  
136 pàg. PVP: 10 euros



Aquest és un llibre que, d'una manera planera i propera, i amb ulls i veu de mestre, ens apropa a dos aspectes bàsics de la pedagogia reggiana: l'escolta i la documentació.

Són dos aspectes que demanen un profund canvi de mentalitat, de mirada, d'actitud. Demanen una idea, una imatge, d'infant potent, capaç, i també un adult capaç d'establir-hi diàleg, un diàleg seriós i culte, un adult encuriósit per aprendre amb els infants, en disposició de compartir dubtes i descobertes amb els altres adults.

El contingut del llibre és madur, humil, profund, equilibrat, precís. Les seves cites, lluny de tota formalitat acadèmica, són un exemple més del respecte que l'autor té per la teoria i la pràctica de les escoles de Reggio.

R O S  
S E N  
S A T

**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3  
08001 Barcelona  
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550  
E-mail: [associacio@rosasensat.org](mailto:associacio@rosasensat.org)  
<http://www.rosasensat.org>

**Distribucions  
Pròleg, S. A.**

Mascaró, 35  
08032 Barcelona  
Tel.: 933 472 511  
Fax: 934 569 506  
E-mail: [prologo@ctv.es](mailto:prologo@ctv.es)



“Com a docent, vull que em protegeixi una companyia que conegui el meu sector i tingui en compte les meves necessitats i les de la meva família”

## AUTO

- Descompte exclusiu del **25%**.
- Fins a un **55%** de bonificació per no-sinistralitat.
- Completa assistència en viatge des del km 0.
- **4%** de descompte per pagament anual.

## LLAR TOTAL

Un autèntic **tot risc** per a la llar que inclou la Responsabilitat Civil Professional\* dels docents, sense cost addicional.

\* Per a residència principal, en contractar contingut.

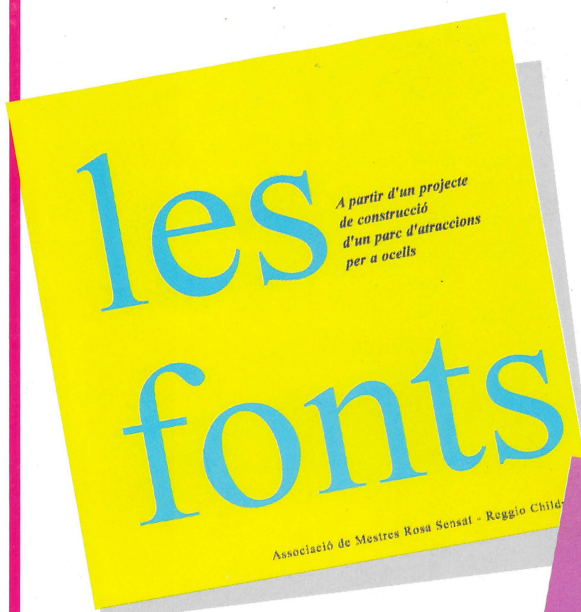
ATLANTIS també ofereix assegurances per als **centres docents**, els **seus treballadors**, **alumnes** i les **AMPAS**.

I a més:

**VIDA, PENSIONS, ESTALVI, ACCIDENTS i CARAVANA**



# novetats



## Les fonts

80 pàg. PVP: 13 euros

El projecte, la construcció d'un parc d'atraccions per a ocells. Projectar és un joc rigorós d'aprenentatge, un joc d'infants i adults junts, un joc d'experimentació i reflexió compartida

## Tendresa

56 pàg. PVP: 8 euros

El nen, la nena real, de carn i ossos, i de sentiments, d'emocions, de passions, de sensacions...  
El nen, la nena, polièdrics, complets com a persones.



R  
S  
S  
E  
N  
S  
A  
T

Edita:

**Associació de Mestres Rosa Sensat**

[www.revistainfancia.org](http://www.revistainfancia.org)

# COL·LECCIÓ ESCOLTEM-LOS