

Publicació
de Rosa Sensat

Març 1996

PERSPECTIVA

ESCOLAR 2003



**Procediments
genèrics :
l'observació**



Mondrian-Kandinski

El Ple Infantil
de l'Hospitalet

Març 1996

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 2 0 3

Edició i Administració:

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

Consell de Redacció:

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

Director:

Jordi Tomàs

Secretària de Redacció:

Carme Suaz

Disseny gràfic i coberta:

Vilaseca/Altarriba

Composició i muntatge:

Núria Hortal, Inge Trowsky

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

Coloren, S. L.

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

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

Editorial:

Mans blanques contra armes 1

**Monogràfic:
Procediments genèrics:
l'observació**

Què tenen de genèric els procediments genèrics? *Enric Valls* 2

Els continguts de procediments i la programació. *Carme Figueras, Montse Cortina i Anton Prieto* 10

L'observació a les Ciències Socials. *Cristòfol-A. Trepal i Carbonell* 19

De l'observació al treball experimental. *Rosa M. Pujol Vilallonga* 30

L'observació a l'àrea d'educació plàstica i visual.

Enrica Casademont i Missum Forrellad 37

Bibliografia complementària. *Biblioteca Rosa Sensat* 49

Escola.

Experiències escolars:

Mondrian - Kandinski, dos camins vers l'abstracció. Apropament del món de l'art a l'escola. *Helena Forrellad Vives, Miquel Forrellad Vives i Anna Torra Mentuy* 53

«Adéu a les armes». Experiència teatral. *Enric Larrégola i Bujeda i Ramona Lladonosa i Herrera* 60

Escola i societat.

Educació cívica:

Una activitat formativa i participativa: el Ple Infantil Municipal de l'Hospitalet. *Rosa Maria Díaz* 66

Entrevista:

Entrevista amb M. Pilar Cor, guanyadora del Premi Rosa Sensat de Pedagogia 72

Per als nois i noies.

Elogi del nen que llegeix. *Jaume Cela* 76

Novetats bibliogràfiques. 78

Textos legals. 80

R O S A
S E N
S A T

Mans blanques contra armes

La recent onada d'atemptats a diversos punts d'Europa i del Pròxim Orient, provocats per grups terroristes com ETA, IRA i Hamàs, i l'assassinat en un d'aquest atemptats de F. Tomás y Valiente, ens porta a reflexionar una vegada més sobre el fenomen periòdicament recurrent del terrorisme, una de les plagues del nostre temps. Ens hi porta també la cimera sobre el terrorisme que ha tingut lloc el 14 de març d'enguany a Sharon el Sheij (Egipte) amb la representació de trenta països.

No cal dir que la primera resposta al terrorisme és no cedir al xantatge del terror i de la desestabilització i reafirmar el dret de totes les persones a viure en democràcia, pau, llibertat i solidaritat com a única forma d'avançar pel camí d'una societat com més va més justa per a tothom. En aquest sentit, tota manifestació pública de protesta i condemna del terrorisme té una força i valor col·lectiu i simbòlic per refermar les pròpies conviccions democràtiques.

És més dubtós que aquesta repulsa social tingui cap efecte en els grups terroristes, els quals no reconeixen la legitimitat dels mecanismes democràtics establerts, perquè creuen que són instruments d'un estat repressor que manté la injustícia contra la qual ells lluiten. Sovint hi ha masses greuges acumulats, masses injustícies històriques o presents, massa ressentiment i odi, perquè els terroristes s'avinguin al diàleg o als processos de pau. (Penseu, per exemple, en el conflicte entre palestins i israelians.) Però, la violència no és mai la solució, no és una solució «humana», perquè no està basada en la raó i el consens sinó en la força, i la violència sempre engendra més violència.

La condemna del terrorisme ha de ser categòrica i sense pal·liatius, cosa que no vol dir menystenir la part de raó que hi pot haver en les reivindicacions de certs grups terroristes i que de fet ha portat en alguns casos a iniciar a processos de pau.

L'actitud de F. Tomás y Valiente que ha fet prevaldre el dret i la justícia sobre l'arbitrarietat i la força és una actitud democràtica bàsica, com ho és també la resposta ràpida i col·lectiva dels universitaris, els quals amb la mà blanca aixecada van protestar per l'assassinat del seu professor: una resposta col·lectiva, solidària, pacífica i simbòlica. Una resposta plena d'humanitat.

2 Procediments genèrics: l'observació

Per raonar sobre la distinció entre el genèric i l'específic escolar, en el cas dels continguts procedimentals, aquest article introductori proposa que ens situem en temàtiques majors: la globalització, l'anàlisi de les pràctiques educatives escolars, la funcionalitat dels aprenentatges, la concreció del currículum. Per això, definir i determinar els procediments genèrics no és, per a l'autor, un exercici merament formal, sinó que té un important valor pedagògic afegit.

Què tenen de genèric els procediments genèrics?

Enric Valls

Professor de la U.R.V.

La redundància de les paraules cridaria, igualment, l'atenció si en comptes del terme genèric n'haguèssim fet servir d'altres com *general, bàsic, transversal, global...* Amb tots ells, de manera indistinta, volem referir-nos a un determinat conjunt de procediments, que classifiquem com a diferents o oposats a altres que serien *particulars, específics, concrets...* Casualment, es tracta de termes que, d'una manera o altra, són reconeguts en el vocabulari pedagògic: parlem de «globalització», «educació general bàsica», «els mètodes globals», «les actituds globals», diem que a l'hora de seqüenciar els aprenentatges cal anar «del més *general* i simple al més *específic* i complex», etc.

La pregunta sembla obligada en aquest article introductori: no comporta certa confusió l'ús indistint de termes que, com veiem, tenen un abast ampli i es fan servir per caracteritzar situacions diverses? I, més pròpiament, en quin sentit utilitzem els termes *genèric (global, bàsic, general...)* per referir-nos ara a determinats continguts del currículum, els procedimentals?

Hi ha moltes coses que s'assemblen les unes a les altres en la vida escolar

En principi, fent paràfrasi de com han estat definides les actituds, valors i normes *globals (Currículum de Primària, pàg. 81)*, es pot

interpretar qu hi ha procediments «no lligats a cap àrea en concret», que «s'han de tenir presents en totes les activitats docents del centre», que «poden ser tractats des de cadascuna de les àrees», a ensenyar i aprendre, «de forma continuada, cicle a cicle». Els procediments que s'utilitzen en activitats de lectura i escriptura, d'observació, de mesura, d'atenció, de memorització, per exemple, responen fidelment a aquestes característiques: són molt comuns en el treball escolar, poden ser requerits en el tractament de qualsevol tema, no es pot dir que siguin exclusius d'una àrea en concret, de la seva ensenyança i avaluació se'n responsabilitza tothom...

No s'ha fet expressa una relació de procediments genèrics —com en el cas dels continguts actitudinals—, però potser tampoc no semblaria gaire necessària, ja que una lectura atenta de les fórmules amb què es presenten els procediments en el primer nivell de concreció del currículum deixa entreveure la voluntat implícita que qualsevol procediment, estigui encasellat en l'àrea que sigui, pugui servir per satisfer altres aspiracions d'altres àmbits. Trobem, efectivament, que per presentar els procediments de cada àrea s'usen moltes més fórmules que semblen repetir-se en altres àrees, o que són inespecífiques, que no al revés. Amb fórmules, per exemple, com *entonació segons l'intenció; ús de recursos per a la comprensió; utilització de diferents unitats de mesura; plantejament de problemes i preguntes; expressió de conclusions; observació directa i indirecta; utilització dels conceptes en situacions diverses; domini del gest; utilització de les noves tecnologies; expressió d'emocions i sentiments; reconeixement d'atributs; recerca de relacions entre elements; ordenació i classificació*, etc., no costa gaire afirmar que hi ha pocs procediments que no puguin ser utilitzats en el treball d'altres àrees.

Però la versemblança d'aquests procediments genèrics, més enllà del suggerit en el currículum, queda reflectida, igualment, en la realitat quotidiana de l'aula.

En efecte, a banda que ens afanyem cada cop més a dissenyar de manera globalitzada el conjunt del treball escolar, cal reconèixer que hi ha determinats objectes de coneixement, situacions de treball, dissenys d'instrucció escolar que són compartits per diverses àrees i esdevenen molt freqüents en la vida de l'aula; en conseqüència,

4 Procediments genèrics: l'observació

tractant-se de *coses del mateix gènere*, els continguts —en aquest cas, els procediments— amb què se satisfan els aprenentatges corresponents no hauran de ser, pràcticament els mateixos?

El treball escolar s'emmarca, per tradició i per consens social, dins d'unes coordenades que el delimiten i diferencien d'altres tipus de treballs, i que determinen, alhora, quines tasques o activitats seran més valorades, quines tindran el caràcter d'ocasionals, de molt freqüents, de puntuals, de prioritàries, de diàries... En els temps actuals, per exemple, les visites a indrets de fora de l'escola, la presència d'experts convidats, passar-te tot el dia al pati o al laboratori, són situacions etiquetades com a ocasionals, mentre que a la consulta de textos, o al registre per escrit del treball, o a realitzar operacions amb nombres, s'hi dedica un percentatge molt elevat del temps escolar, amb independència de l'àmbit temàtic en el qual hom situï aquestes tasques. És lògic considerar com a procediments genèrics tots aquells que es requereixen per dur a terme de manera eficaç aquestes tasques escolars avui tan freqüents.

El procés a seguir, per tant, de cara a disposar d'una relació contrastada dels procediments genèrics pot consistir a fer alhora l'anàlisi del currículum i de les tasques escolars tal com es duen a terme per veure quins es repeteixen en un nombre més gran d'àrees i amb quina freqüència es treballen a les aules.

El difícil equilibri entre el genèric i el específic

Però, per fer servir profitosament aquesta doble entrada de cara a determinar els procediments genèrics, caldrà sortir al pas d'algunes paradoxes que es presenten com a entrebancs. N'esmentem algunes.

1. Les pràctiques escolars tal com es duen a terme arreu són —contràriament al que estem pressuposant— molt disperses o heterogènies, pel que fa a la pròpia selecció de les activitats d'aprenentatge més regulars, alhora que es destina a la seva realització, als objectes de coneixement més considerats i tractats, als materials sobre els quals es treballa i a les formes d'organització més freqüents, etc. I això passa malgrat que es comparteixi una mateixa tradició pedagògica i, fins i tot, en el mateix centre escolar, després



d'haver-se acordat les preferències o prioritats. De fet, és simptomàtic que en les relacions de procediments genèrics, un cop s'ha mencionat la comprensió lectora, l'expressió escrita, el càlcul, i algun altre, sempre acostumes a trobar-te un «etc.» que amaga, amb poca dissimulació, el fet de no poder citar amb total seguretat més experiències d'alta freqüència en els centres escolars. Com atrevir-se, llavors, a concretar una llista genèrica?

2. Les tasques escolars són heterogènies, també, amb el pas dels temps, perquè allò que ara apareix molt repetit, practicat, amb freqüència alta, dintre de poc pot ser revisat i valorat com a més relatiu, més ocasional, menys bàsic, i al revés. Només cal mirar una mica enrera per trobar canvis d'aquesta mena: en la valoració de la cal·ligrafia manual, de la imitació de models, de les operacions aritmètiques realitzades sobre paper, de la còpia com a recurs per al domini de l'ortografia, de la memorització com a estratègia d'aprenentatge...

3. Per l'altra banda, ens estem referint a situacions, pràctiques,

6 Procediments genèrics: l'observació

activitats, tasques escolars repetides, freqüents, i les considerem com si totes fossin iguals, idèntiques, les mateixes. Això també cal mesurar-ho i relativitzar-ho, en el seu punt, perquè esdevé gairebé impossible que hi hagi dues situacions de treball escolar (de lectura, de mesura, d'observació, de composició escrita...) pràcticament iguals. Llavors, els procediments amb què es resolen tampoc no podran ser iguals, malgrat que es disegni amb un nom comú o genèric (estratègies de comprensió lectora, d'observació directa, estratègies de planificació, de textualització, de revisió...). S'entén, per exemple, que no és el mateix observar un cos petit que observar paisatges i, de la mateixa manera, podem pensar que els procediments o estratègies de comprensió de textos narratius no es duen a terme igual que amb textos descriptius, o retòrics, o explicatius, o que fer un informe científic no és el mateix que elaborar-ne un d'històric.

Davant de tals disparitats que trobem en l'espai i el temps a l'hora de coincidir en la determinació d'aquests procediments, escau la pregunta de si existeixen, realment, els procediments genèrics, o si sembla, fins a cert punt, un contrasentit això de voler descobrir el genèric allà on brilla, precisament, l'heterogeneïtat. Deu ser, en definitiva, una comesa mal orientada aquesta d'anar a la recerca dels procediments genèrics?

No cal renunciar a entendre els procediments genèrics

Malgrat el pes de les objeccions, no caldria renunciar a la comesa d'entendre els procediments genèrics, si incorporéssim a la feina algunes reflexions.

1. Allò que, amb més fonament, defineix el caràcter genèric d'uns procediments, i justifica que siguin ben comuns, repetits, freqüents, és, abans que res, la seva aportació decisiva al desenvolupament de les capacitats de l'alumnat proposat en els objectius generals. És a dir, l'observació, mesura, càlcul, comprensió, composició, etc., serien procediments genèrics, no com a fruit de l'atzar, o de rutines pedagògiques heretades, o dels temps que passen, sinó perquè els considerem com dels més potents per asso-

lir uns objectius plantejats com a generals al llarg de les etapes educatives i, en conseqüència, convindrà tenir-los presents en tot moment, des de totes les àrees. Ens recordem, amb això, que el referent principal per entendre el significat dels continguts escolars són, en darrer terme, els objectius als quals apopen.

L'argument, entès al revés, encara pot resultar més aclaridor. Preguntem-nos a fons pels objectius escolars, si en el treball diari figura el desenvolupament de tot tipus de capacitats —les cognitives, però també les socials, les que demostren equilibri personal i afectiu, les motrius—, i decidim, llavors, aquells continguts procedimentals que de manera genèrica permetran a l'alumnat desenvolupar-les.

A propòsit, no queden massa coixos els nostres intents de llistes de procediments genèrics? Es fa menció suficient de procediments per al desenvolupament de capacitats cognitives (observació, comprensió, classificació, ordenació, comparació...), però costa trobar-hi els relacionats amb el conreu de la personalitat, la presa de decisions, la relació amb els altres, l'expressió de la creativitat, la cura del cos, l'actuació estratègica..., o semblants.

2. En tot moment estem fent servir algun procediment: per caminar, seure a la cadira, menjar, assimilar un concepte, manipular algun aparell, prendre una decisió, ara que estem llegint...; però, això no justifica que ja els hàgim de considerar necessàriament com a procediments genèrics. Si fos així, la llista hauria de ser interminable.

Volem dir que una cosa és aprendre i ensenyar procediments i una altra, simplement, utilitzar-los per solucionar determinades tasques. La distinció és fonamental, perquè poques vegades, en situacions com les esmentades, es pretén de manera intencionada aprendre precisament el procediment que es fa servir.

La llista dels procediments genèrics no inclou, merament, els que s'utilitzen més, sinó aquells sobre els quals hi ha també intenció expressa d'incidir en el seu aprenentatge i de fer-los progressar.

3. Com s'ha dit abans, una de les principals dificultats per

8 Procediments genèrics: l'observació

aprovar la definició de procediments genèrics és que no hi ha pràcticament dues situacions iguals en les quals es pugui aplicar el mateix procediment. El procediment genèric seria, en aquest sentit, només una ficció pedagògica.

Ara bé, això és tot just el que succeeix en qualsevol aprenentatge, que s'ensenya primer un contingut en una situació específica, però amb recursos didàctics adequats per a la seva generalització, perquè esdevingui funcional en altres àmbits. Assegurar això és l'encàrrec i el repte principal del treball escolar!

Pel que fa als procediments, el que s'aprèn en un primer moment com a genèric seria un patró general d'actuació exigida per unes condicions precises, que es concretarà i reordenarà segons les exigències i condicions de cada nova situació específica. De fet, aquest és el principal senyal de progrés en l'aprenentatge procedimental, que saps ajustar estratègicament cada cop més el conjunt de les accions a les condicions concretes de les tasques.

Els procediments genèrics són, en aquest sentit, els que es poden fer servir en molts més contextos d'aplicació, atenent moltes més possibles condicions d'execució que altres procediments.

El valor pedagògic de la discussió sobre procediments genèrics

S'entén l'interès per trobar procediments genèrics (*comuns, generals, transversals, globals...*), ja que l'afavoriment de la dimensió instrumental o d'aplicació del saber humà construït va més enllà del seu encasellament en les àrees curriculars. No es pot parcel·lar en el si d'unes àrees la intenció d'ajudar a construir una persona destra i experta per tractar els seus assumptes, equipada amb recursos de tot tipus (estratègies, rutines, regles o pautes, mètodes, tàctiques, etc.), per a l'assoliment d'objectius igualment de tot tipus.

L'intent de determinar els procediments genèrics no respon, doncs, a una preocupació purament formal, de cara a establir categories en els continguts, sinó que pot contribuir a animar la

discussió pedagògica, perquè convida a reflexionar, tal com hem tractat de fer en aquest article, sobre moltes altres temàtiques: la naturalesa de les tasques escolars, els guanys que assolix l'alumnat amb el treball dels continguts, les vies per concretar el currículum, o un altre tema prou important, que no hem abordat aquí, com el de la programació de les corresponents activitats d'aprenentatge, ensenyança i avaluació.

10 Procediments genèrics: l'observació

*En el present article s'exposa la importància que el claus-
tre faci una selecció dels continguts del currículum que con-
sidera que són genèrics i, per tant, d'aplicació en diverses
àrees, i elabori la seqüència de cada contingut des del Par-
vulari fins al final de l'Educació Primària. Els autors pre-
sents alguns exemples de seqüenciació de continguts ge-
nèrics i d'organització del tercer nivell de concreció.*

Els continguts de procediments i la programació

*Carme Figueras
Montse Cortina
Anton Prieto*

Tècnics del Departament
d'Ensenyament

Els continguts de procediments en el Currículum

Com molt bé sabem, en l'actual sistema educatiu l'organització dels currículums es troben tres tipologies de continguts:

- Fets, conceptes i sistemes conceptuals.
- Procediments.
- Actituds, valors i normes.

Segurament, el plantejament més nou ha estat la incorporació dels continguts de procediments. Això ha permès considerar *les destreses, les tècniques, les habilitats i les estratègies*, com a objecte d'aprenentatge per part de l'alumnat. Tot i així, ja es tenia consciència que els recursos emprats pel professorat a fi de facilitar determinats aprenentatges podien ser apresos per l'alumne i, per tant, aquest els podia aplicar a d'altres aprenentatges. Això no obstant, fins ara no havien estat objecte de programació i, per tant, d'avaluació.

El fet substancial és que amb la nova organització curricular, tots aquests «recursos» per aprendre es categoritzen com a continguts, o sigui, *com a susceptibles de ser ensenyats i de ser apresos* i, per tant, passen a formar part del currículum de l'alumnat. A partir d'aquesta consideració, *les destreses, les tècniques, les habilitats i*

les estratègies s'organitzen, se sistematitzen i es distribueixen per etapes i àrees i passen a anomenar-se continguts de procediments.

Una vegada «incorporats» al currículum escolar com a continguts, convé retrobar-los en la seva veritable funció, que és la de facilitar el desenvolupament cognoscitiu de l'alumne/a. Això vol dir atribuir-los un paper rellevant en el fet d'aprendre.

És evident que la seva organització, seqüenciació i distribució temporal en la programació, vindrà condicionada per les opcions metodològiques explicitades en el projecte curricular, però hi ha algunes decisions que es poden diversificar sense modificar la metodologia acordada. Per això cal tenir present que, als continguts de procediments se'ls poden atribuir diferents funcions. En conseqüència, el reconeixement d'aquestes funcions comportarà un tractament diferenciat dels continguts de procediments inclosos en les àrees curriculars.

De l'anàlisi d'aquest continguts en les diferents àrees del currículum es pot constatar que alguns s'apliquen reiteradament i sistemàtica al llarg de tota una etapa. Aquesta reflexió ens condueix sens dubte a verificar que hi ha uns continguts de procediments que podem anomenar comuns o genèrics, aplicables a la majoria de les àrees, i d'altres específics que són propis de cada àrea.

Els que es poden aplicar a la majoria de les àrees són aquells, l'aprenentatge dels quals s'assoleix a partir d'un mateix mecanisme o procés, encara que la seva concreció s'expressi de manera diferent segons el tractament que rep a cada àrea.

La selecció, el tractament i decisió de quins són genèrics i quins específics està en mans de l'equip docent, com a conseqüència dels acords presos en el marc del projecte curricular o de la programació.

Així doncs, es pot optar per seleccionar uns continguts de procediments genèrics per a tota l'escola, 3-12 anys, o bé diferenciats per a cada etapa, Infantil i Primària, o, fins i tot, per a cada cicle, Parvulari, Inicial, Mitjà i Superior.

També es podrien fer combinacions d'aquestes opcions, per

12 Procediments genèrics: l'observació

exemple: seleccionar uns continguts de procediments genèrics per a tota l'escola, l'observació, l'experimentació, la memorització, i uns altres genèrics propis per a cada etapa o cicle, de manera que, finalment, els continguts de procediments genèrics que s'apliquen a la programació són els de l'escola més els del cicle. És evident que el resultat variarà segons els criteris de cada equip docent.

Aquesta selecció es pot fer a partir de qualsevol model de segon nivell i aplicar-la en el moment d'organitzar la programació, però és evident que si el segon nivell de concreció ja ha estat elaborat diferenciant els continguts de procediments genèrics dels específics, la tasca resultarà bastant més fàcil a l'hora de dissenyar les unitats de programació.

Nova proposta de segon nivell

En la línia del que hem exposat fins ara, el Departament d'Ensenyament està elaborant un nou model de segon nivell de concreció, per a l'escola 3-12 anys, organitzat a partir dels continguts de procediments genèrics. Aquest exemple de segon nivell inclou els currículums de l'etapa d'Educació Infantil i de l'etapa d'Educació Primària (cicles de Parvulari, Inicial, Mitjà i Superior). El nexa entre els dos currículums són els continguts de Procediments genèrics.

Per determinar els procediments genèrics d'aquest segon nivell s'han seguit els passos següents:

- Anàlisi dels continguts de procediments de primer nivell d'ambdues etapes per seleccionar aquells que engloben un mateix aprenentatge procedimental.
- Seqüenciació de la selecció de continguts feta anteriorment tenint present que han de ser aplicables a l'escola 3-12 anys i en la majoria de les àrees.
- Distribució per cicles dels continguts de procediments genèrics seleccionats i seqüenciats.

Per establir les seqüències dels continguts de procediments genèrics s'ha seguit sempre un mateix criteri i s'ha respectat l'es-



tractura interna del contingut. Però quan, per a la seva concreció, s'ha hagut de recórrer a una àrea determinada s'ha classificat com a procediment específic seu.

D'aquesta manera, el model proposat de segon nivell queda configurat amb els components següents:

- Els continguts de Procediments genèrics.
- Els continguts de Procediments específics d'àrea.
- Els continguts de Fets i conceptes i sistemes conceptuals.
- Els continguts d'Actituds, valors i normes.
- Els objectius de cicle.

Donades les característiques d'aquest model, els objectius de cicle determinen el tipus i grau d'aprenentatge tenint en compte totes les tipologies dels continguts, respectant així la seva intenció globalitzadora.

Exemple d'un contingut de procediment genèric: seqüenciació i distribució

OBSERVACIÓ

A. Percepció

A.1. Percepció de sensacions visuals, auditives, tàctils, olfactives i gustatives.

A.2. Descoberta experimental mitjançant les vies sensorials de característiques i propietats d'elements de l'entorn.

A.3. Descripció espontània de persones, objectes, animals, imatges i sons.

A.4. Percepció visual mitjançant imatges fixes o mòbils de característiques d'elements de l'entorn proper.

A.5. Percepció auditiva de sons enregistrats.

A.6. Percepció de manifestacions afectives en un mateix i/o en els altres.

A.7. Identificació de trets diferencials de persones, objectes, animals, imatges i sons.

A.8. Identificació de manifestacions afectives en un mateix i/o en els altres.

A.9. Percepció del moviment dels elements representats en imatges fixes.

A.10. Evocació d'aspectes de la realitat mitjançant l'observació indirecta.

A.11. Discriminació d'un o més d'un tret diferencial perceptible dels elements observats.

A.12. Discriminació de manifestacions afectives en un mateix i/o en els altres.

A.13. Discriminació entre els diferents matisos d'un tret diferencial perceptible.

A.14. Identificació de semblances i diferències entre la realitat i les seves diverses representacions.

A.15. Contrast de diferents imatges, fixes o mòbils, d'un element amb la seva realitat global observada directament.

B. Del tot a les parts

B.1. Descripció espontània del tot per identificar-ne les parts.

B.2. Descripció del tot per identificar-ne les parts seguint unes pautes.

B.3. Observació amb estris o instruments d'alguns elements de l'entorn.

B.4. Elecció dels estris o instruments adequats per fer observacions.

B.5. Identificació dels trets fonamentals que caracteritzen un element o un grup d'elements.

B.6. Distinció entre un element o grup d'elements observats i el context.

B.7. Identificació dels elements significatius del context espacial i temporal en imatges o representacions gràfiques seguint unes pautes donades.

C. De les parts al tot

C.1. Descripció espontània de les parts per arribar a la identificació i reconeixement del tot.

C.2. Descripció de les parts per arribar a la identificació i reconeixement del tot seguint unes pautes.

C.3. Identificació de les diferents parts que formen un element o un grup d'elements.

C.4. Descoberta de les relacions entre les parts que formen el tot d'un element o un grup d'elements.

D. Canvis i transformacions

D.1. Percepció de processos, canvis i transformacions en persones, animals, materials o objectes.

D.2. Descripció de processos, canvis i transformacions en elements o grups d'elements seguint unes pautes.

D.3. Identificació de processos, canvis i transformacions.

D.4. Distinció entre les parts constants i variables dels elements que intervenen en processos, canvis i transformacions.

D.5. Constatació dels efectes o resultats que es produeixen en introduir una variable controlada en processos, canvis i transformacions.

E. Recollida de dades

E.1. Dibuix descriptiu dels elements o grup d'elements observats amb pautes donades.

E.2. Representació esquemàtica dels trets fonamentals d'elements o grup d'elements observats.

E.3. Representació esquemàtica de processos, canvis i trans-

16 Procediments genèrics: l'observació

Quadre de les seqüències seleccionades per al Cicle Mitjà distribuïdes per àrees

OBSERVACIÓ	A10	A11	A12	A13	A14	B2	B3	B4	B5	B6	C2	C3	D2	D3	E2	E3	E4	E5
Ll. catalana		X	X	X	X				X	X				X	X			
Ll. castellana		X	X							X								
Ll. francesa		X	X															
Ll. anglesa		X	X															
CM: Social	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
CM: Natural	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
EA: Vis. i plàstica	X		X	X	X					X	X	X			X			
EA: Música			X	X									X					
Educació física			X										X					
Matemàtiques				X		X			X		X	X	X	X	X	X	X	X

formacions observats.

E.4. Utilització de diferents tècniques per recollir dades.

E.5. Enregistrament de dades a partir d'un guió donat.

E.6. Enregistrament de dades a partir d'un guió elaborat amb criteris propis.

E.7. Enregistrament de dades utilitzant instruments de mesura arbitràries.

E.8. Enregistrament de dades utilitzant instruments de mesura convencionals.

E.9. Verificació de les dades enregistrades amb les observacions fetes.

(Vegeu Quadre de les seqüències seleccionades per al Cicle Mitjà distribuïdes per àrees.)

El fet més remarcable de tot el que hem exposat és la importància que tenen els continguts de procediments en el procés d'ense-

CONTINGUTS	OBJECTIUS DIDÀCTICS	ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE
PG 1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
PEA 1	6 7 8	ACTIVITATS D'AVALUACIÓ
FCS 1 2		1 2 3 4
AVN 1		

- PG (procediments genèrics)
 PEA (procediments específics d'àrea)
 FCS (fets, conceptes i sistemes conceptuals)
 AVN (actituds, valors i normes)

nyament-aprenentatge; per tant, caldria que la seva presència en la programació fos realment rellevant, independentment del model de segon nivell des d'on es parteix. És interessant, a l'hora d'elaborar les unitats de programació, tenir en compte aquests procediments que reiteradament s'hauran d'anar utilitzant en les diferents àrees i al llarg de tot el cicle i etapa. La seva selecció es pot fer en el moment d'elaborar les unitats de programació. Possiblement aquesta opció ens portarà a l'establiment d'uns continguts de procediments genèrics cicle a cicle. Això no obstant, si la programació entre els cicles és coherent, la suma dels de cada cicle ens donarà igualment com a resultat els continguts de procediments genèrics de l'etapa.

En tot cas, l'elaboració d'una unitat de programació podria seguir l'estructura indicada en el quadre.

No oblidem que en els aprenentatges intervenen uns processos

18 Procediments genèrics: l'observació

determinats i que l'alumnat necessita posar en marxa uns mecanismes coherents per construir significats. Això ho podrà fer si es compta d'entrada amb un suport pedagògic, i una aportació valuosa per millorar aquest suport serà sens dubte que els equips docents considerin, a l'hora d'organitzar la programació, la presència d'uns continguts de procediments genèrics a fi de facilitar el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Bibliografia

- MAURI, T., VALLS, E., GÓMEZ, I. *Els continguts escolars. El tractament en el currículum*. Barcelona: Graó Editorial, 1992.
El projecte curricular i la programació. Generalitat de Catalunya. Barcelona: Departament d'Ensenyament, 1992.

L'autor fa algunes consideracions generals sobre l'ensenyament-aprenentatge de l'observació en l'àrea de ciències socials i destaca la importància d'establir un ordre de passos clars que es puguin compartir amb l'alumnat per facilitar la seva aplicació pràctica.

L'observació a les Ciències Socials

L'observació pertany a la categoria de les anomenades tècniques cognitives, és a dir, a aquell saber fer de la ment que no és observable directament pel professorat com ho és, per exemple, el dibuix gràfic. L'ensenyament d'aquesta mena de tècniques planteja problemes seriosos que, per contra, resulten senzills de constatar. El més important, segons el meu parer, consisteix en el fet que els passos que componen l'acte mental d'observar no són gens fàcils de definir. I, en conseqüència, tampoc no és fàcil disposar d'un ordre de passos didàctics que permetin aprendre i ensenyar la tècnica de l'observació.¹ I, malgrat això, sovint incitem verbalment els i les nostres alumnes amb expressions com «mira-ho bé», «fixa-t'hi bé», «què s'hi veu aquí?», «observa-ho bé!». Sovint també la mirada perplexa del noi o noia ens provoca una fiblada anguniosa: com es fa això d'observar?, quan li ho he ensenyat?

En aquest article intentarem aportar algunes consideracions generals, necessàriament resumides i simplificades, sobre l'observació (definició, aprenentatge i classificació) per passar tot seguit a descriure'n alguns mecanismes didàctics (ordres de passos) a propòsit de l'aprenentatge específic de les Ciències Socials en algunes situacions i amb alguns exemples.

1. Què vol dir observar?

Observar, en sentit estricte, vol dir percebre amb els sentits. Què

**Cristòfol-A. Trepal
i Carbonell**

Professor Titular de Didàctica de les Ciències Socials, Universitat de Barcelona

1. Vegeu E. VALLS: «Els procediments», a T. Mauri, E. Valls i I. Gómez: *Els continguts escolars. El tractament en el currículum*. Graó editorial-ICE de la Universitat de Barcelona, 1992, p. 99.

20 Procediments genèrics: l'observació

és el que es percep? Doncs, esdeveniments, conductes o documents en general.² Entenem aquí per documents tota mena de font, sigui aquesta de naturalesa material, icònica o escrita. Naturalment no concebem aquí la observació com a sinònim de contemplació o, menys encara, d'embadocament. Quan parlem d'observació, ens referim a un primer acte conscient de la ment que intenta obtenir informació a partir dels sentits per penetrar en els significats d'un camp concret que es vol entendre o estudiar. *Observo*, per exemple, un claustre i la disposició de les seves dependències annexes per comprendre, a partir de l'anàlisi posterior, un conjunt significatiu, és a dir, les funcions i els significats de les seves formes entre d'altres aspectes.

El camp de l'observació amb finalitats didàctiques pot ser enorme, fins i tot exageradament. Perquè si observar, com hem afirmat més amunt, és percebre amb els sentits, també es podria aplicar aquest terme a les produccions musicals, ja que, en aquest cas, escoltar seria sinònim d'observar amb l'oïda. Tanmateix aquí reduïrem el concepte de l'observació a la percepció de naturalesa visual.

Adonem-nos que l'acte d'observar, en principi, s'ha de separar de l'acte d'interpretar. *Observem*, evidentment, amb la intenció d'analitzar i, en definitiva, per tal d'interpretar un fet o conjunt de fets en un pas posterior. Però l'observació no s'hi ha pas de confondre. Seguint amb l'exemple del monestir, podríem dir que no observem pas el *monacat medieval* (= sistema conceptual) sinó *un claustre concret* i la resta de dependències medievals i modernes que han arribat fins a avui. És en un segon moment que consolidarem el que ja sabem del monacat medieval (conjunt o esquema significatiu que ja podem posseir a la ment) o bé ens iniciarem en l'estudi d'aspectes concrets d'un monestir per anar construint aquest concepte o sistema conceptual en el nostre coneixement.

2. Vegeu I. de PUIG: *Aprende a aprendre: procediments*. Empúries, Barcelona, 1992, p. 8-20. També a I. de PUIG: *Aprende a aprendre. Eines d'estudi*. Barcelona, 1990, p. 175-182.

L'observació és, doncs, el punt d'arrencada d'altres operacions mentals com l'anàlisi, la comparació, la classificació, etc. Per això nosaltres el considerarem com la primera tècnica d'una estratègia procedimental: l'obtenció d'informació (quadre núm. 1, pàgina següent).

1. OBTENCIÓ DE LA INFORMACIÓ		
A) OBSERVACIÓ	1. Directa	
	2. Indirecta	
B) SELECCIÓ DE LA INFORMACIÓ	1. Font oral	· presa d'apunts · elaboració de resums
	2. Font textual	· subratllat · presa de notes · elaboració d'esquemes · elaboració de resums
	3. Font visual	· presa de notes · elaboració d'esbossos · lectura gràfica (plànols, gràfics...) · realització d'exercicis diversos (qualitatius o quantitius)
C) RECERCA D'AMPLIACIÓ D'INFORMACIÓ	1. Utilització de biblioteques, textos, documents...	
	2. Mitjans de comunicació (ràdio, premsa...)	
	3. Ús de diverses fonts documentals	
D) REPÀS I MEMORITZACIÓ DE LA INFORMACIÓ	1. Exercicis de repàs i repetició	
	2. Utilització de mnemotècnies	

Quadre 1

Font: POZO, J. i POSTIGO, Y.: «Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículum en ciencias sociales», a: *La seqüenciació a l'Àrea de Ciències Socials. VI trobada de seminaris i departaments de geografia, història i ciències socials d'ensenyament secundari*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona i de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1994, pàg. 40 (reelaboració).

2. L'aprenentatge de l'observació

Tot i que hem afirmat més amunt que l'acte d'observació és anterior al de la interpretació no hem pas d'oblidar que cap observació és neutra. De fet, quan observem, poc o molt activem el que ja sabem i apliquem tot seguit categories mentals que ja

22 Procediments genèrics: l'observació

posseïm, bàsicament adjectius (un claustre és quadrat o rectangular, auster o profusament decorat, buit o ple de tombes i estàtues, etc.). També activem substantius: observem millor un claustre si ja sabem què és un capitell, una tomba, o els noms dels animals fantàstics que estan esculpits als capitells (griu o grifoll, basilisc, quimera, sirena, etc.). Si no posseïssim conceptes (adjectius i noms coneguts), a l'hora de contemplar qualsevol cosa hi percebríem una mena de caos indiferenciat davant del qual res no podríem dir ni entendre. Sense un punt d'arrencada, sense «penjadors» mentals previs, cap observació no és possible. Per això l'aprenentatge de conceptes és imprescindible per a l'aprenentatge de l'observació. I, d'altra banda, l'observació és necessària per a l'aprenentatge de més conceptes i sistemes conceptuals.

Així, doncs, sembla que, didàcticament parlant, un dels mitjans de l'aprenentatge de l'observació siguin les diverses modalitats de la descripció³ (oral, escrita o per mitjans gràfics). L'aprenentatge de la descripció permet proposar un ordre de passos i la seva pràctica permet al professorat observar directament els progressos de l'alumnat. Un noi o noia que descriguin bé els diversos camps propis de les Ciències Socials com a passos previs a l'anàlisi i a la interpretació de ben segur que tenen ben construïts els passos mentals de l'observació. Malauradament, no estem en condicions d'afirmar el contrari (el fet que una noia o un noi no descriguin bé no vol pas dir que no sàpiguen observar).

L'aprenentatge, doncs, de l'observació en Ciències Socials està interdisciplinàriament connectada tant amb l'àrea de llengua com amb l'àrea d'educació visual i plàstica. Bo seria, doncs, intentar coordinar i ensenyar l'observació i la descripció al mateix moment i, dins d'una pertinent programació en espiral, al mateix ritme.

L'aprenentatge de l'observació —com el de tota tècnica i procediment— s'articula sempre en quatre moments: el professorat estableix en la preparació l'ordre de passos de l'observació; en segon lloc els explica a l'alumnat, en tercer lloc aplica els passos a un camp propi de les Ciències Socials (o bé ja ho practica conjuntament amb l'alumnat) i, finalment, proposa exercicis d'observació a fi que els i les alumnes els realitzin de manera autònoma.

3. Per trobar idees explotables per als continguts de Ciències Socials suggerim la lectura dels apartats de les obres següents:

J. BADIA i d'altres: *3. Pràctiques d'escriure*. Casals. Barcelona. 1991, p. 7-22; Jaume CABRÉ i d'altres: *Lletres de moille*. Barcelona: Casals, 1978, p. 9-67; Eusebi COROMINA: *Pràctiques d'expressió i comunicació*. Vic: Eumo, 1984, p. 161-172.

Mostrar que se sap observar també té dos mecanismes avaluatius: saber dir l'ordre de passos que es fan servir i saber practicar-los a propòsit d'un camp concret proposat pel professorat.

3. La classificació de l'observació

De fa molt temps sembla instal·lada entre el professorat la distinció entre observació directa i indirecta. Amb aquesta distinció passa el mateix que amb el mot Prehistòria per a designar el primer període de la Història. De fet és incorrecte (la «pre-història» és el moment anterior a la Història, quan encara no documentem la presència de l'espècie humana, l'observació sempre és directa...), però ha fet fortuna i costa molt de bandejar. En les Ciències Socials, aquesta distinció fa referència no a l'observació en si, sinó al mitjà a través del qual s'observa una realitat. Així, per exemple, l'observació directa d'un claustre s'experimentaria en una visita al monestir de Santes Creus mentre que l'observació indirecta consistiria a observar el mateix claustre a l'aula a través de diapositives. A la pràctica, en les Ciències Socials, la majoria de les activitats d'observació solen ser de naturalesa indirecta.

4. Camps d'observació de les Ciències Socials

De fet, en sentit general, podem afirmar que l'observació com a primer pas de l'aprenentatge de les Ciències Socials és constant al llarg de totes les etapes del seu ensenyament. Si observar, com hem dit més amunt, és percebre significativament amb la vista qualsevol tipus d'esdeveniment, conducta o document, la simple lectura també es pot considerar una activitat d'observació. En sentit estricte, però, considerem que l'observació visual en Ciències Socials té uns camps privilegiats: el paisatge, la cartografia, el patrimoni (museístic o monumental) i l'obra d'art. En cert sentit podríem estendre el terme d'observació a camps no estrictament visuals que, a falta d'un millor terme, podríem qualificar de realitat social.

Som de l'opinió que, en qualsevol d'aquests camps, l'observació, en la mesura del possible, és sempre un primer pas a l'hora de dissenyar activitats d'aprenentatge d'un objecte de coneixement

24 Procediments genèrics: l'observació

geogràfic o històric.⁴ Ara bé els mecanismes de l'observació s'aprenen també si els utilitzem com a consolidació d'aprenentatges ja obtinguts o fins i tot com a avaluació formativa o sumativa.

4. Tres exemples d'observació a les Ciències Socials

A continuació us proposo tres exemples didàctics d'ordres de passos per aprendre i practicar l'observació en Ciències Socials: el primer en relació al paisatge, el segon referit a l'obra d'art i, finalment, un de tercer sobre la realitat social.

4.1. L'observació del paisatge geogràfic

La «lectura i anàlisi del paisatge» és un procediment que es podria proposar a l'aprenentatge seguint la successió de les tècniques següents:

4. Un bon exemple d'això que volem dir el constitueix la primera activitat d'aprenentatge del magnífic dossier d'activitats didàctiques de Montserrat PAGÈS i d'altres: *El temps del romànic*. Consell comarcal del Baix Llobregat, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, S.A. Barcelona, 1995. Col·lecció *Descobrim el Baix Llobregat*, dirigida per Gemma Tribó. Aquesta activitat proposa una imatge a partir de la qual es demana a l'alumnat que faci una sèrie de passos: donar nom a tot el que hi vegi; en segon lloc, relacionar els noms obtinguts en columnes per temes (hàbitat, agricultura, eines...); en tercer lloc, elaborar un esquema i, finalment, redactar unes deu línies sobre com s'imaginarien que es vivia en l'època.

1. La identificació dels elements visuals.
2. La representació gràfica del paisatge.
3. La identificació de la naturalesa dels elements.
4. La classificació del paisatge.
5. L'enumeració de les causes de la seva forma.
6. Redacció o exposició verbal a partir dels resultats obtinguts en els punts anteriors.

Dins d'aquest procediment les tècniques 1 i 3 es correspondrien estrictament amb mecanismes d'observació. Es pot realitzar tant de manera directa —treball de camp— com indirecta (per exemple a partir de fotografies en grandària de Din-A4 plastificades).

Pel que fa a la tècnica 1, convé que el professorat estableixi els passos per a la identificació dels elements visuals —la qual cosa es pot fer de diverses maneres— i que tot seguit els expliciti i els utilitzi amb l'alumnat. Nosaltres en proposem una que hem practicat al cicle superior d'EGB (vegeu el quadre 2, pàgina següent).

Per tal de consolidar l'observació pot ser d'interès que l'alumnat en faci un croquis, tot i que això ja comenci a entrar pròpiament en *el procés* de la informació que està rebent.

ORDRE DE PASSOS PER IDENTIFICAR ELS ELEMENTS VISUALS D'UN PAISATGE		
Pas 1	Quins són els colors dominants?	Si ens fixem en el color, podem saber la naturalesa d'un paisatge i fins i tot l'estació de l'any. El color groc, per exemple, pot indicar un camp de blat a l'estiu, o el verd el mateix camp a la primavera.
Pas 2	Quines són les línies principals?	Tot paisatge té unes línies dominants: l'horitzó, la corba d'una platja, una cruïlla de camins, la disposició de carrers i cases, el curs d'un riu, etc.
Pas 3	Quins són els punts forts?	Les línies dominants solen conduir la vista a diversos punts forts perquè és on inconscientment s'adreça la nostra mirada.
Pas 4	Quines són les formes o volums dominants?	Les línies principals organitzen formes (rectangulars, triangulars, circulars) o volums dominants.

Quadre 2

Per a la tècnica 3 —identificació de la naturalesa dels elements— es pot suggerir de situar paper quadriculat de calcar damunt de la fotografia i escriure-hi damunt de cadascun dels quadres els elements predominants prèviament classificats en una fitxa (elements naturals: cel, bosc/arbres, vegetació baixa, sòls sense vegetació, mars, rius, llacs...; elements humans: edificis/poblament, pals d'electricitat, cultius, carreteres/camins, carrers/edificis, d'altres...). Un cop enumerats els elements visuals d'acord amb criteris preestablerts es pot procedir a classificar el paisatge.⁵

4.2. L'observació de l'obra d'art

L'obra d'art en l'ensenyament de les Ciències Socials se sol utilitzar majoritàriament com a font històrica o com a objecte específic d'anàlisi de la Història de l'Art. En el segon cas l'observació és particularment irrenunciable per dotar de significació mínima un període, un estil o les característiques de la producció artística d'un pintor, escultor o arquitecte, o bé per establir el pensament o imaginari d'una època. Som del parer que cal aconsellar un ordre general per procedir a l'aprenentatge de la lectura i interpretació de l'obra artística. És per això que, es tracti del vehicle que sigui (escultura, pintura, arquitectura, cinema...), ens

5. Vegeu el magnífic treball de Jaume BUSQUETS i d'altres: *Observar i comprendre el paisatge*. Graó. Barcelona, 1994. Col·lecció Biblioteca de la classe. En especial p. 57-68. D'aquest llibre n'hem agafat algunes de les idees que us proposem.

26 Procediments genèrics: l'observació

LECTURA I ANÀLISI D'UNA OBRA D'ART Ordre de passos	
1. Documentació general o catalogació	
2. Anàlisi formal	
3. Interpretació	Contingut o significat
	Funció
	Causes o explicacions
4. Conclusió	

Quadre 3

referirem al mateix ordre de passos com, per exemple, el que s'ofereix al quadre núm. 3.

Els passos 1 i 2 tenen l'observació, igual que en el cas del paisatge, com un mecanisme essencial. Tal i com he dit més amunt cal, però, a més d'establir els passos, proposar l'aprenentatge de

ANÀLISI I LECTURA DE LA PINTURA Primer pas: documentació general o catalogació		
Catalogació	Títol, autor, cronologia	
Ressenya breu al voltant d'aquest vocabulari bàsic	Tècnica	Pintura al fresc, al tremp, a l'oli, d'altres (explicitar quina)
	Suport	Mur, fusta, tela, d'altres (explicitar quina)
	Lloc	Actual, original (aquí és convenient concretar les dimensions, en especial si es tracta d'un quadre)
	Primera aproximació	Inventari o resum de formes i temes. D'esquerra a dreta i del primer pla a l'últim pla (explicitar si és figurativa o no figurativa)

Quadre 4

ANÀLISI I LECTURA DE LA PINTURA Segon pas: anàlisi formal	
Elements plàstics (1): la línia o el dibuix	Predomini de la recta Predomini de la corba Perspectiva
Elements plàstics (2): els colors	Freds Càlids
Elements plàstics (3): la llum	Sense llum (colors plans) Real Irreal o simbòlica
Composició	Simètrica / asimètrica Oberta / tancada Superficial / profunda Línies principals (diagonal, piramidal, circular, en forma d'essa, etc.)
Temps	Referencial Dinàmic Simbòlic
Rítme	Repòs Moviment Equilibri
Estil	De l'autor De l'època Precedent i consegüent

Quadre 5

conceptes aplicables a aquesta observació. En el cas de la lectura i anàlisi del vehicle pictòric he resumit el desenvolupament dels passos en els quadres 4 i 5. No explico cada pas dels ítems dels requadres per manca evident d'espai. Quedi, doncs, com a esquema d'un exemple de pràctica de l'observació que no dubto que lectores i lectors sabran acomodar a la seva pràctica.

No es tracta, evidentment, d'aplicar tots aquests passos en cada cas que se'ns presenti una obra d'art. El professorat ha de mesu-

28 Procediments genèrics: l'observació

rar el seu ús segons la programació i el nivell en el qual es desenvolupi la tasca d'ensenyament (he practicat els exemples en el segon cicle de Secundària Obligatòria).

4.3 Una extensió de l'observació: la percepció de la realitat social

Amb la tècnica d'observació, en Ciències Socials, també ens podem referir a aspectes no tan directament abordables per la vista com ho poden ser la percepció d'un quadre o d'un paisatge geogràfic. El mecanisme més clàssic de l'observació de la realitat social sol

ENQUESTA PER OBSERVAR LA REALITAT SOCIAL (Ordre de passos)
1. Quantes hores treballen el pare i la mare? – Al dia – A la setmana – A l'any
2. Quants dies tenen de vacances?
3. Quins dies fan festa a la setmana?
4. A partir de quina edat es pot treballar a Espanya i a la Unió Europea?
5. Si un treballador o treballadora es troba malament, o té un accident que l'obliga a restar a casa durant un temps determinat, deixa de percebre el seu sou? Qui paga el que no produeix?
6. En cas que una empresa plegui o faci un expedient de crisi i deixi una part dels seus treballadors sense feina, aquests deixen automàticament de cobrar? Saps què és un subsidi d'atur?
7. Quines organitzacions vetllen per defensar els drets i el poder adquisitiu dels treballadors? Quantes organitzacions d'aquestes coneixes? Enumera'n les sigles i els noms.
8. Quan els treballadors o treballadores consideren que els dirigents d'una empresa o d'un sector d'empreses no els escolten o no responen positivament a les seves demandes de millores socials, laborals o econòmiques, tenen algun mitjà legal per pressionar els dirigents d'aquestes empreses? Quin?
9. Pregunteu a la seu d'algun sindicat si us poden donar algun programa reivindicatiu d'algun ram industrial.

Quadre 6

ser l'enquesta. A tall d'exemple explícito a continuació una enquesta que s'ha fet servir al segon cicle de la Secundària Obligatoria en centres públics del cinturó industrial de Barcelona. Aquesta enquesta (quadre 6, pàgina anterior) s'utilitzava i s'utilitza per establir el pont cognitiu amb les realitats socials de la classe treballadora al segle XIX dins d'una programació d'Història contemporània.

Aquesta enquesta ens permet contrastar les condicions de vida de la classe treballadora del segle XIX amb l'actual mitjançant la utilització d'algunes fonts primàries textuals del segle XIX sobre les quals es podia també aplicar la mateixa enquesta.

Tot i que en el darrer curs —a diferència d'altres d'anteriors— es constata un retrocés evident en les condicions de treball de la classe treballadora (l'horari feiner superior a les vuit hores diàries sense cobrar hores extres s'ha estès de manera espectacular, així com els contractes temporals i la seva renovació com a únic «premi» o pagament de la dedicació extra a l'empresa) també és cert que les condicions generals en el treball són molt diferents.

Conclusió

A partir dels exemples exposats he intentat mostrar que l'observació en les Ciències Socials constitueix, d'una banda, una tècnica imprescindible, com a part important del procediment d'obtenció d'informació específica per tal d'accedir a l'aprenentatge dels seus diversos continguts. En segon lloc crec que els seus reptes didàctics cal trobar-los fonamentalment en l'establiment d'un ordre de passos clars i contrastats que puguin ser explicitats a l'alumnat i que facilitin la seva aplicació a la pràctica. Espero haver col·laborat modestament a exemplificar alguns camins per a la seva adaptació a l'aula.

L'autora reflexiona sobre la relació que s'estableix entre l'observació i el treball experimental. Exposa que cal plantejar l'observació com una activitat intel·lectual per poder entrar en la dinàmica del treball experimental científic i per això diferencia entre l'observació lliure i l'observació dirigida o organitzada.

De l'observació al treball experimental

*Rosa M. Pujol
Vilallonga*

Departament de Didàctica de la Matemàtica i les Ciències Experimentals. Universitat Autònoma Barcelona

1. Els procediments a treballar des de ciències

Que s'han de treballar els continguts de procediments a l'aula és quelcom que la Reforma explicita clarament i que sovint no es veu gaire clar què significa. En parlar dels procediments de les ciències no estem parlant de procediments generals comuns a totes les matèries i referits a aspectes com saber fer resums, guions, esquemes, o com saber intervenir en un debat, etc. En parlar dels procediments de l'àrea de ciències estem parlant de treballar processos i tècniques científiques, és a dir d'aquelles habilitats cognitives (processos) o bé manipulatives (tècniques) que caracteritzen les metodologies científiques, o són imprescindibles per al seu desenvolupament. Quan parlem de procediments científics ens referim a processos científics i a tècniques tals com els que es mostren en el quadre de la pàgina següent.

Els procediments científics constitueixen uns continguts que els alumnes han d'aprendre i que, per tant, necessiten d'un temps programat perquè sigui possible el seu aprenentatge. Treballar els procediments científics no vol dir haver-los de treballar tots simultàniament i un rera l'altre; en ocasions en treballarem uns o altres i a vegades potser els treballarem tots a la vegada.

PROCESSOS CIENTÍFICS:

- L'observació que inclou agrupar, ordenar, identificar similituds i diferències.
- El plantejament de qüestions o problemes, que comporta identificar problemes i definir preguntes per ser contestades.
- La formulació d'hipòtesis, és a dir donar respostes provisionals als problemes plantejats.
- La identificació de les variables que intervenen en un fet, o un problema a observar.
- El disseny d'investigacions per comprovar les hipòtesis formulades davant un problema. Comporta definir operativament un problema, identificar les variables que poden canviar, controlar-les, mesurar, planificar, etc.
- La comunicació, que implica recollir dades, discutir, utilitzar gràfics, taules o altres convencions.
- La interpretació d'informació, és a dir el fet de trobar models, extrapolar, inferir, preveure, trobar relacions, etc.

TÈCNiques CIENTIFIQUES:

- Referents a instruments de mesura: cinta mètrica, balança, proveta, termòmetre, etc.
- Referents a l'ús d'instruments òptics: lupa, lupa binocular, màquina fotogràfica, etc.
- Referents a ús d'instruments de laboratori: tant les que fan referència a la utilització del material de vidre, com a la utilització de fonts de calor i electricitat, així com les que fan referència a muntatges senzills.
- Referents a la recol·lecció i conservació de materials de camp: recollir i conservar animals, roques, fòssils, etc.
- Referents al manteniment d'animals i plantes: construcció d'aquaris, terraris... Plantació de llavors, esqueixos, bulbs...
- Referents a la dissecció d'òrgans: manipulació de tisores, pinces, cubetes, etc.
- Referents a l'experimentació química: transvasar sòlids i líquids, filtrar, decantar, evaporar per sequedat, etc.
- Referents al treball de camp: ús de tècniques d'orientació, ús adequat de bosses, capsos, pots, etiquetes, etc., segons el que es va a recollir al camp.

2. L'observació, una activitat intel·lectual

Tradicionalment, el treball dels procediments científics a l'etapa d'educació primària ha estat molt centrat en l'observació. Una observació sovint molt lligada a la descripció d'éssers vius, objectes, fets o fenòmens i la majoria de vegades quasi exclusivament qualitativa.

L'observació comporta posar en joc els sentits, tot practicant la descripció i interpretant l'observat; comporta obtenir dades d'un objecte, un ésser viu o un fenomen. Però l'observació constitueix bàsicament un exercici intel·lectual per mitjà del qual s'estableixen relacions.

Observar no vol dir constatar; parlar davant d'un aquari de les característiques dels éssers que hi viuen és comparable a establir una lliçó magistral, però utilitzant un element de motivació, l'aquari. Proposar que els alumnes descriguin, prèvia observació, objectes o animals pel seu aspecte o pel seu ús tot dient «la granota té quatre potes» o «la sorra de l'aquari serveix de suport per a molts éssers vius» pot ser que sigui un bon exercici de llengua oral, un bon inici d'una observació, però és una observació incompleta des del punt de vista científic. Tot i essent cert que l'observació passa per una activitat sensorial, no és observació si no hi ha activitat intel·lectual. Tan sols quan l'observació de la granota porti els infants a establir relacions entre el seu saber anterior i l'objecte de l'estudi podrem parlar d'observació científica. El fet que uns alumnes expliquin que els ous de la granota són rodons, de color transparent, etc., és un primer pas. Només quan siguin capaços de relacionar aquestes característiques amb la vida de l'animal, les seves necessitats, el seu medi, amb altres animals semblants, etc. podrem dir que hi ha observació científica.

L'activitat d'observar sovint en els cursos de edats més petites ha estat molt lligada a l'observació lliure. És interessant de treballar-la a classe? Òbviament, l'observació lliure és un element important de motivació per als alumnes que en els moments inicials incita a l'exploració, motiva la curiositat. Sovint durant l'observació els nens i nenes es retroben, en la majoria de casos, amb situacions conegudes o viscudes anteriorment i això els permet compartir i



comunicar fàcilment les seves sensacions, els permet recrear-se amb coses conegudes per ells i els anima a la comunicació. Moltes vegades l'observació lliure és important, perquè els nens i nenes no només miren, sinó que sols o conjuntament amb d'altres manipulen, fan estimacions, comparen, controlen, identifiquen propietats o canvis. Per exemple, si donem als nens cotxes petits perquè observin lliurement el seu moviment, els nens comencen a fer mil i una provatures sobre el seu funcionament. És, per tant, un moment en què l'espontaneïtat el porta a posar en joc, d'una forma implícita, les seves idees sobre un fenomen. Escoltar i observar el que els alumnes diuen durant una observació lliure ens permet copsar com conceptualitzen la seva experiència mentre la viuen, i mirar allò que fan ens permet de veure com controlen les variables que intervenen en un fenomen.

Tot són avantatges en el plantejament de l'observació lliure? Quines limitacions té? Una primera i molt important: No hi ha cap objectivitat en les dades que recullen els alumnes. Un objecte, un fenomen en si no té la veritat; depèn del marc de referència. Així

34 Procediments genèrics: l'observació

mateix, l'objectivitat de l'alumne acostuma a estar marcada per les seves experiències, per les seves preconcepcions i per les seves expectatives. Sovint, en practicar l'observació lliure, els alumnes es troben davant de situacions que no saben resoldre, és a dir, topen amb obstacles conceptuals i el que els resulta més senzill és inventar-se una resposta al problema que implícitament troben. Moltes altres vegades no tenen obstacles conceptuals, ni els busquen. Per exemple, dos nens fan baixar un cotxe cada un per una rampa. Els preguntes quin arriba primer i el nen et pot respondre tranquil·lament que el seu i donar qualsevol explicació. En realitat fan el mateix que fa part de la comunitat científica quan no es compleixen les seves prediccions: neguen la realitat i introdueixen una idea que les faci complir. El nen o la nena no coneix la realitat i inventa fàcilment una resposta. D'altres vegades l'alumnat es troba amb limitacions tècniques que no sap resoldre i que li impedeixen d'avançar amb la resolució que ell voldria; per exemple, un nen veu que hi ha éssers vius molt petits en el sòl que està observant i els vol buscar, però no sap utilitzar correctament una lupa.

3. De l'observació al treball experimental

Plantejar l'observació com una activitat intel·lectual implica entrar en la dinàmica del treball experimental científic i per tant en la formulació de qüestions i preguntes a resoldre, en la planificació i realització d'una o diverses experiències que posin a prova les hipòtesis formulades, en la utilització dels resultats per establir una possible resposta al problema plantejat.

Formular preguntes sembla una tasca aparentment molt fàcil, però cal ensenyar-ho a fer. Cal aprendre a destriar aquelles preguntes que són importants de les que no tenen cap rellevància amb relació al fet o fenomen que s'està estudiant. Així, en el cas de l'estudi de l'aquari, fer preguntes com ara: per què la granota està trista? de quin color és la granota? o, què fa la granota quan li donem menjar? no ajuden els infants a avançar en el camp de la comprensió científica. En ocasions, el mestre desaprofita el moment interessant per formular una pregunta. Sembla que a vegades hi hagi por d'intervenir. Per exemple, tenim un aquari i es mor un peix. L'observació s'ha aca-

bat: «s'ha mort», quan en realitat s'ha creat un nou problema objecte d'un nou estudi: per què s'ha mort?

Quan tenim formulada una qüestió a resoldre, entrem directament en la necessitat de formular hipòtesis, és a dir, de donar una resposta provisional al problema plantejat. No podem formular una hipòtesi, si no hi ha un problema prèviament formulat. Per ajudar els/les alumnes a plantejar una hipòtesi els podem ensenyar a fer frases tals com: «si passa tal cosa... llavors observaré que...» Per comprendre-ho millor, imaginem que volem ensenyar el paper dels vasos conductors de les plantes. Sovint es proposa fer l'experiència de col·locar api dins un recipient que conté aigua acolorida per tal que els nens i nenes observin la tinció dels vasos conductors en absorbir l'aigua. El problema plantejat en l'experiència, i que cal que l'alumnat expliciti, és saber si les plantes disposen o no d'uns vasos conductors per transportar les diferents substàncies. En aquest cas, una possible hipòtesi que l'alumne podria plantejar seria: «si col·loquem l'api dins d'un recipient d'aigua acolorida, llavors observaré que els vasos conductors queden acolorits». Habitualment, el que fem és plantejar l'experiència i demanar als alumnes que constatin el que succeeix, és a dir, que observin i ho descriguin, i al final se'ls demana que explicitin la conclusió que esperem: les plantes disposen de vasos conductors per transportar les substàncies pel seu interior.

Per comprovar una hipòtesi cal identificar prèviament les variables que intervenen en el problema que s'ha plantejat, distingint entre variables dependents, variables independents i variables que cal controlar. Imaginem un possible problema: de què depèn el fet d'obtenir sons més greus o més aguts en fer vibrar una corda? Les hipòtesis que genera el problema són múltiples i poden estar centrades en el material de la capsa, la grandària de la capsa, la llargada de les gomes, el seu gruix, la seva tibantor, etc. Per tal d'esbrinar el problema cal estudiar-les una per una. Així, per exemple, podem formular una primera hipòtesi: si la llargada de la corda és més gran, llavors potser obtindrem un to més greu. En aquest cas la variable independent, la que volem estudiar, serà la llargada de la goma; la variable dependent, és a dir, el que haurem d'anar mesurant o comparant quan anem canviant la variable independent, serà el to, i les variables a controlar per tal que no

36 Procediments genèrics: l'observació

variïn durant tota l'experiència seran el gruix, la tibantor i la capsa.

Quan tenim formulada una hipòtesi, necessitem comprovar si aquesta és veritat o no, i en moltes ocasions ens cal dissenyar un o diversos experiments. Cal recordar que no sempre és necessari plantejar i realitzar un treball experimental de laboratori, perquè hi ha problemes científics per a la resolució dels quals no es necessita el treball experimental.

Per dur a terme una experimentació cal prèviament que els alumnes la planifiquin, que la realitzin i que en vagin controlant el desenvolupament per tal d'anar prenent nota de tot el que va succeint. Tan sols al final poden treure alguna conclusió que els porti a fer una interpretació i a la construcció d'un possible model. Moltes vegades es parla d'experimentació i, en realitat, el que es planteja és una constatació, on l'infant només descriu allò que està manipulant. Així, per exemple, es planteja que els nois i noies barregin sucre i farina amb aigua i se'ls demana tan sols que diguin què han fet i què ha passat. Moltes vegades, s'eviten aquelles experiències que no surten, que no funcionen. Cal tenir clares dues coses: que qualsevol experiència es una experiència parcial i que el difícil camí cap a la generalització s'aconsegueix amb el domini de situacions petites i locals; que les situacions conflictives donen possibilitat de crear un nou conflicte, el qual podem expressar per mitjà de noves preguntes que cal resoldre, que aquestes posteriorment podran resoldre, o generar-ne d'altres.

En realitat, l'observació lliure ha de ser un primer pas vers l'observació dirigida o organitzada i si entenem l'observació com a exercici intel·lectual i no com a mera constatació sensorial, de fet podem dir que observació i treball experimental es confonen en una sola cosa.

L'article presenta l'observació com a procediment fonamental en l'àrea de l'Educació Plàstica i Visual a l'escola. Posa l'accent en els diferents àmbits en què s'ha de treballar aquest contingut des d'aquesta disciplina, posant èmfasi en el fet que aprendre a veure repercuteix en el de saber entendre. Conclou amb la presentació d'una proposta d'un tema concret com a mostra de les possibles activitats d'aprenentatge en aquest contingut procedimental.

L'observació a l'àrea d'educació plàstica i visual

«Hem desatès el do de veure les coses a través dels nostres sentits. El concepte apareix divorciat de la cosa percebuda, i el pensament es mou entre abstraccions. Els nostres ulls han quedat reduïts a instruments d'identificació i mesura; per això ens falten idees susceptibles de ser expressades en imatges i no tenim la capacitat de descobrir significats en allò que veiem.»

R. Arnheim

**Enrica Casademont
Missum Forrellad**

Un dels aspectes més específics que promou l'aprenentatge a través de l'educació plàstica és el desenvolupament de la capacitat visual. Facilita l'aprenentatge de l'entorn, sigui natural o cultural, des d'un punt de vista del que és habitual i això ens permet distingir aspectes de la realitat que escapen normalment a la nostra atenció.

El tema que avui ens ocupa, l'observació, tot i ser un contingut procedimental bàsic en qualsevol àrea de coneixement, té unes particularitats ben concretes en la nostra, ja que és la font que ens facilita la informació, tant des del vessant perceptiu com des dels vessants processual, crític i expressiu; i ens permet portar a terme el producte artístic.

L'observació ens ajuda a establir relacions, classificacions,

38 Procediments genèrics: l'observació

comparacions de les quals extraïem conclusions que ens possibiliten generalitzar. Pot ser directa o indirecta. Anomenem observació directa el fet d'analitzar detingudament una parcel·la de la realitat. L'observació indirecta és la que ens posa en contacte amb productes ja elaborats i ens permet apreciar diferents tractaments, tant de forma com de fons, de les imatges representades.

Tant l'una com l'altra ens procuren nova informació que amplia, aprofundeix i matisa la que ja posseïm. La informació que obtenim amb la pràctica d'aquest procediment, la rep la ment i l'acumula, i així podem establir noves relacions i combinacions que potencien el desenvolupament cognitiu i les capacitats expressives i creatives.

Per anar desenvolupant les capacitats que tot individu posseeix, s'han de plantejar activitats d'aprenentatge empíric per ampliar la capacitat d'observació a través de propostes problemàtiques amb graus de dificultat creixent.

Els coneixements que s'han d'adquirir en la pràctica artística són complexos, ja que comporten no solament «entendre» l'objecte observat, sinó de poder concretar-lo en una representació formal (materialitzar l'objecte en imatges a través de les tècniques artístiques), utilitzant les estructures i el sistema del mitjà (composició, codi, color, forma, espai, etc.).

Per treballar l'observació en la nostra àrea s'han de tenir en compte els diferents nivells que es presenten a continuació:

1. L'observació directa de l'entorn.
2. L'observació de la pròpia producció.
3. L'observació indirecta a través d'obres d'artistes o moviments artístics rellevants.
4. Tenir present, a l'hora de tractar cada un dels punts anteriors, els aspectes expressius.

1. L'observació directa de l'entorn

En aquest apartat s'ha de potenciar l'anàlisi de l'objecte que s'ha d'observar a partir d'una reflexió que ens ajudi a relacionar: mesures, estructures, color, valors, textura, espai, etc.

La pràctica analítica ens ha de permetre afinar cada vegada amb més rigor la relació entre imatges reals, imatges mentals i les imatges representades.

2. L'observació de la pròpia producció

En aquest apartat s'ha de fomentar l'observació del procés productiu, les habilitats i els recursos que durant la materialització de les imatges són necessàries. S'han de considerar aspectes motors i característiques de materials i tècniques.

Podem observar resultats gràfics diversos segons la pressió i direcció del traç amb relació al material, a les eines i a la tècnica escollida, que ens permetin reutilitzar la informació obtinguda amb propòsits de representació objectiva.

3. L'observació indirecta

En aquest apartat s'han de considerar dos aspectes imprescindibles: un d'objectiu —l'estructura i morfologia del llenguatge— i l'altre subjectiu —els aspectes afectius i emotius que ens retransmet el missatge.

Per a l'observació i comprensió d'una obra plàstica o visual s'han de donar referents conceptuals i crítics com:

- Si l'obra és representativa o no.
- Quin codi s'hi utilitza.
- Com s'hi organitza l'espai.
- Quin grau d'iconocitat té.
- Saber el tema tractat.
- Quines tècniques artístiques s'hi han utilitzat.
- A quin moviment o corrent artístic pertany.
- Qui és l'autor.
- On va viure i a quina època, etc.

Per entendre el sentit profund del seu significat s'ha d'establir una lectura connotativa de l'obra:

40 Procediments genèrics: l'observació

- Què ens suggereix.
- Quines associacions ens evoca.
- Quines emocions ens desvetlla, etc.

Com més habituats estiguem a l'observació d'obres d'art, més facilitat tindrem per comprendre símbols i significats, per establir diferències, per conèixer i reconèixer artistes, estils, moviments, etc., i també per apreciar diferents estètiques.

4. Tenir en compte els aspectes expressius

En aquest apartat s'ha de parlar de l'actitud que es procurarà fomentar per a la pràctica d'una bona observació. Normalment, a la vida quotidiana no necessitem l'apreciació expressiva de l'entorn. Seria aclaparador. Però sí que és necessària, per a una bona pràctica artística, l'observació sensible de l'objecte d'interès.

Tant si l'observació és directa com si és indirecta, la nostra actitud és decisiva a l'hora de «veure» l'objecte motiu d'estudi. La pràctica artística no s'acaba en la comprensió formal de les formes i les seves relacions. Hem d'oblidar el *que sabem* per atendre el *que veiem*. Hem de ser receptius a les sensacions i emocions que les imatges, les formes, els colors... ens transmeten. Hem de saber-ne copsar les particularitats, les diferències, la singularitat.

S'ha de potenciar una observació curiosa per atendre els aspectes expressius de l'entorn. No s'ha de tenir pressa, observar a poc a poc, sense prejudicis, voler veure amb uns altres ulls, oblidar el que mirem i veure el que tenim davant nostre.

Tal com s'ha dit en el punt anterior, com més habituats estiguem a observar, més facilitat tindrem per apreciar diferents situacions, relacions i combinacions.

Si l'observació atén els aspectes gràfics de la mateixa producció, s'han de fomentar actituds que fomentin l'experimentació —la paciència, la constància i la curiositat.

Proposarem activitats que potenciïn la utilització de les tèni-



ques artístiques i els instruments que li són propis per extreure'n conclusions personals sobre com utilitzar els recursos grafomotors que ens faciliten la producció artística, així com aprendre a apreciar la seva expressivitat.

Generalment, la factura de l'execució és la que dona pautes expressives a l'obra d'art. Tal com es tracta la matèria, el traç que s'utilitza per concretar la forma són aspectes que donen vitalitat, consistència i força a la representació.

Com afecta el material escollit l'expressivitat del producte artístic?

Si volem transmetre un sentiment violent, per exemple, ben segur que no agafarem un llapis color pastel i pintarem suaument, sinó que agafarem un pinzell ben gruixut sucad de negre o vermell i tacarem el suport amb força i contundència. Fins i tot la disposició a l'hora de posar-nos a pintar serà decidida, serà expressiva.

Proposta d'aprenentatge. L'observació en el tema «el cel»

Presentació

De tan habitual i quotidià com és, «el cel» és força desconegut. Els nens, en els seus treballs plàstics, el tradueixen en un esquema-estereotip anomenat «línia de cel». Línia horitzontal a la part superior del paper, acompanyada del to «blau cel» o del primer blau que és al seu abast.

Si en un inici aquest esquema de «línia de cel» pot ser expressió i síntesi d'orientació espacial gràfica, així com d'identificació cromàtica —hi ha estudiosos sobre el tema que ho posen en dubte—, en els dibuixos i pintures infantils la representació del cel esdevé més empobridora a mesura que el noi creix. La mostra de cels en els paisatges d'expressió espontània, durant les edats dels nens d'ensenyament primari, són una bona mostra de per on camina i on acaba el llenguatge plàstic, si no es faciliten als nois models d'aprenentatge.

Ens proposem tractar el tema «cel» únicament i essencialment com a volta sobre nostre, deixant de banda elements que hi podrien tenir cabuda, com ocells, màquines voladores, etc. Volem treballar-lo com a espai infinit i canviant que envolta el nostre planeta. Observar-lo i gaudir dels elements atmosfèrics —núvols, sol, pluja, vent, tempesta...—, conèixer com és sensible i modificable per la mà de l'home —la contaminació, pluja àcida, el foc...—, veure el cel com un gran full en el qual formes, colors i llums escriuen missatges, identificables i traduïbles en exercicis plàstics.

En aquesta etapa en la qual el nen es troba en el procés de conquesta de l'espai i cerca camins de representació objectiva de la realitat visual, l'observació atenta i sistematitzada d'un element —en aquest cas «el cel»— ha de ser un camí que el porti a la superació d'esquemes rígids tot potenciant-ne les possibilitats expressives.

El noi, a més, ampliarà i completarà la seva informació directa del cel amb l'observació de bones imatges, fotografies, il·lustracions i

especialment obres d'art originals o en reproducció. La visió del cel ha inspirat molts artistes, els quals han plasmat la seva vivència de manera sensible i intel·ligent. Cal conèixer les característiques dels celatges que ens han deixat molts pintors en les seves obres segons èpoques, estils i maneres de ser. Es podria fer un recorregut per la història de l'art des del punt de vista de les representacions ja analítiques o sintètiques de l'espai cel. En la pintura clàssica destaca el cel serè; en el barroc i romanticisme el cel és exaltat; en l'impressionisme, cromàtic i emotiu; torturat en l'expressionisme. En la pintura d'avui, moltes vegades el cel és tractat com un espai simbòlic. Aquest contacte del nen amb l'art li despertarà sovint, a més de coneixements i lligams afectius amb el tema, curiositat pels recursos tècnics que li ofereixen els materials i el seu tractament.

S'aconsella treballar l'argument cel en una Unitat de Programació temporalment llarga, perquè les transformacions reals observables en el cel no són previsible. Sempre que sigui possible ens basarem en l'observació del natural. Caldrà que l'educador cerqui estratègies adequades, tals com l'aprofitament, si es donen, de situacions atmosfèriques inhabituals, possibles intermitències temporals (potser deixant i reprenent el tema en diferents moments i hores del dia, estacions de l'any...). L'observació es farà de forma sistematitzada —identificant, comparant, contrastant— tot gaudint de la visió del cel a fi d'aconseguir una percepció més justa que permeti l'experimentació de materials i tècniques i la representació emotiva dels colors i les llums, en formes i textures que la naturalesa hagi inspirat al noi, representació que serà, segur, ben lluny de l'esquema-estereotip «línia de cel» inicial.

Objectius didàctics

- Observar l'espai que ens apareix com una volta sobre nostre, «el cel».
- Veure, gaudir, analitzar, percebre i interpretar les qualitats canviants del cel: to, llum, formes, textura visual, moviments, proporcions, harmonia, contrast, direcció.
- Experimentar atentament amb els materials, els suports i les eines.
- Projectar plàsticament l'espai «cel» observat, representant-lo expressivament.

44 Procediments genèrics: l'observació

- Apreciar, en observacions sistematitzades, la pròpia representació plàstica, la dels companys i, en especial, les obres d'art relacionades amb el tema.

Avaluació inicial

Sense haver explicitat prèviament res sobre el tema «cel», es demana als nois que elaborin en color diferents paisatges, de mar, de muntanya, de ciutat... amb la tècnica que els sigui més familiar (barres de cera, pintura, llapis de colors, collage, etc.).

S'agrupen en una mostra els treballs realitzats. Els nois observen les pròpies interpretacions plàstiques i les dels companys tot apreciand-les globalment. Es demana fixar-se més atentament en la representació del cel, en cadascuna de les obres. Es porta a terme una anàlisi de les semblances i diferències en les diverses projeccions. S'interroga sobre records i vivències relacionats amb el tema. Es reflexiona sobre d'altres possibilitats d'expressió i es proposa treballar l'espai cel, partint de l'observació directa.

Tant les imatges realitzades, com les expressions verbals són recollides per l'educador com a referència per a posteriors avaluacions.

Orientacions didàctiques

1. Observació directa del cel. Pot ser des de diferents llocs, començant pels més propers: la mateixa aula, el pati de l'escola, una plaça del barri o, en una sortida expressa, des del camp obert o davant del mar dominant l'horitzó. Es tracta d'identificar els elements plàstics que caracteritzen el cel del moment.

Seria útil responsabilitzar un parell de nois del grup classe, cada vegada diferents, perquè, cada dia que es considerés oportú, observessin el cel i en prenguessin un apunt plàstic. Pot ser un estímulo i un recull de variants de captació i expressió.

Els colors del cel. De quants tons diferents pot ser? De quin color

és ara? Blau clar, intens, blau gris, gris clar, gris plom, blanc, rosat, groguenc, ataronjat, violeta...?

La volta del cel és ara d'un sol to, plana i llisa? O s'aprecien interaccions entre els colors, en harmonies o en contrastos? Uns colors ocupen més espai que d'altres?

La llum i l'ombra. En un cel clar i lluminós i en un cel ennuvolat. Apreciar els valors de clar i fosc. Veure com un sol resplendent influeix en el color. Percebre l'impacte de la llum enmig de núvols o boires. Un punt de llum, una esclatxa de llum. Clarianes de llum suau o contrastada. Ombres de núvols negres. Comparar la llum del cel del matí la del migdia o de mitja tarda. Observar la llum de llevant o de ponent a diferents hores.

El cel té formes? El cel pot ser un espai llis sense més elements que la llum i el color, però també podem observar-hi formes canviants, més o menys diàfanes o concretes. El sol i els núvols i les interaccions d'aquests en superposicions parcials o totals. Cel immòbil, encalmat o esvalotat pel vent o la pluja que mouen visiblement els núvols. Cel que, si a voltes pot semblar estàtic, és certament sempre dinàmic. Percebre els contorns dels núvols, resseguir-los a poc a poc amb els ulls. Dibuixar-los gestualment en l'aire, sols amb el dit. Núvols suaus, plans, estirats i dispersos, o potents i escumejants, agrupats, elaborant volums (de llum i ombra) que s'enlairen, construint formes insòlites que poden fer viatjar la imaginació. És el moment de demanar als nois que associïn formes i verbalitzin fantasies.

2. Observació indirecta del cel. Per mitjà de fotografies recollides de la premsa diària i de revistes, pòsters, postals, etc., que serviran per il·lustrar el tema, sobretot quan sigui difícil o impossible accedir-hi a través de l'observació del natural. Dins del camp de la imatge, cal concedir un espai rellevant a l'obra d'art, ja sigui contemplada en directe o a través de bones reproduccions. Quins artistes ens han explicat més i millor el tema del cel? Observar les diferents expressions de celatges en pintures, de les quals es poden seleccionar algunes mostres. Del recull d'imatges, les unes caldrà exposar-les en espais murals i d'altres es classificaran en dossiers, com a documents de consulta i d'informació.

46 Procediments genèrics: l'observació

Proposem uns determinats artistes que, en la seva trajectòria, han fet del tema del cel part important de la seva obra. Són exemples per a fer-ne una lectura particular:

William Turner (s. XIX). Representa els elements atmosfèrics en els aspectes més grandiosos, passant del realisme a la quasi abstracció mitjançant taques expressives de color.

Vincent van Gogh (s. XIX). Cels vigorosos i dinàmics, llum i fosc, expressió d'una lluita.

Claude Monet (s. XX). Cels amables, rics i vibrants de color.

Edvard Munch (s. XX). *El crit*. Cel angoixant, torturat.

Cal documentar-se sobre les obres i els artistes. S'ha d'observar com els elements simples: línia, color, forma, textura..., interaccionen entre si en l'espai compositiu. Com les mesures i agrupacions de colors i formes configuren els cels dels pintors en harmonies o en contrastos —fins i tot violents—, en espais dinàmics traduïbles en estats d'ànim, com joia, temor, seguretat, o en missatges que interroguen, denuncien, donen confiança...

Al llarg de la Unitat de Programació seria bo organitzar una sortida a un museu on el noi pugui conèixer i apreciar l'obra d'art original. El professor haurà de seleccionar els paisatges, idonis per a ser observats, que continguin els cels més expressius.

3. De l'observació a l'experimentació. Amb la col·laboració dels nois s'equipa l'aula i es transforma en taller de proves. S'obre un espai i un temps d'interrogació. Quina visió vol explicar plàsticament l'alumne? La d'un cel transparent o bé opac i nuvolós...? La d'un cel esponjós o dur i llis, etc.? S'intenta que a partir de l'experiència i l'observació, amb diferents materials i tècniques, seleccioni els més adequats al seu propòsit. La manera més objectiva d'aconseguir-ho és assajant raonadament, però amb gosadia, amb cura, però sense por. Fer apunts del cel amb taques ràpides i en formats reduïts és una manera d'experimentar amb el material. Descobrir recursos en el suport paper segons tipus de format, to, gruix i textura. Veure que la tècnica del *gouache*, on

les superposicions de pintura són possibles en humit i en sec, és idònia per a expressar cels densos. Cercar transparències en l'aquarel·la, en taques soltes sense insistir. Pintant damunt de paper humitejat, el color s'escampa i esponja, tècnica adient per a determinats celatges. Provar quines sensacions associables a la visió d'un cel provoca la taca de pintura líquida o bé pastosa. Experimentar mescles de colors, matisos i gradacions. Descobrir la importància dels gruixos dels pinzells i de saber carregar-los amb el punt just de pintura o d'aigua per diluir els tons, o bé comprovar com amb pinzells eixuts es pot arrosegar la pintura en pinzellades, imitant el traç del vent quan escombra núvols. Seleccionar papers tintats per elaborar en tècnica de collage; estripar, retallar i encolar en juxtaposicions expressives; comparar entre els retalls i la natura i accentuar tons, reforçar colors i formes... Plasmar per mitjà del llapis l'expressivitat dels núvols, interpretant el seu embalum no sols pel color, sinó també per la línia i amb clars i foscos, en grafit. Guixos de color, pastels, barres de cera, llapis de colors, retoladors, tots són útils per representar el cel; cada material en les mans del noi que assaja dóna respostes diferents.

4. De l'experimentació a la representació. A partir de l'observació de processos i resultats obtinguts en el període d'experimentació, el noi elabora el seu treball d'expressió plàstica sobre el cel.

De l'observació del cel real es pot arribar a la seva expressió plàstica a través de dues maneres ben diferents d'expressió: objectiva i subjectiva.

L'objectivitat en la representació, en aquest cas del cel, és l'intent de traduir semblantment en color i formes, el que es veu o s'ha vist. No certament com una còpia mecànica, sí, però, procurant ser fidel a través de la visió o de la memòria a l'aparença real dels elements presents o recordats.

L'expressió subjectiva pot posar el seu accent en un moment o altre de la vivència del cel, però no s'hi subjecta, sinó que s'hi inspira, la qual cosa el porta a imaginar, a crear. Ambdós tractaments són igualment vàlids. L'observació objectiva pot reforçar l'expressió subjectiva.

48 Procediments genèrics: l'observació

La majoria dels artistes ens han deixat en la seva obra l'expressió del cel unida a un context determinat: paisatge rural, marina, paisatge urbà... La intenció de l'U.P. respecte al tema del cel no és altra que la representació d'aquest en ell mateix, la qual cosa pot portar a resultats gairebé abstractes. No obstant això, si l'alumne se sent atret a representar el cel dins d'un context determinat serà bo que ho pugui expressar així, si bé s'ha de recomanar que quedi de manifest el protagonisme de l'espai cel.

5. Observació i apreciació dels treballs realitzats. Els treballs han de ser exposats amb la periodicitat que es cregui oportuna, per tal de ser observats i valorats pel seu autor i entre els companys. La lectura de les obres ha de ser sistematitzada i ha d'ocupar un lloc i un temps rellevants. Serà bo recollir tot el procés: apunts preparatoris, tipus de materials, experiències i recursos tècnics emprats. Convidrà, en les representacions, apreciar, a més dels elements del llenguatge visual, les interrelacions d'aquests formant la composició. El fet donarà pas a un torn d'interrogacions i verbalitzacions.

Una mateixa obra pot ser interpretada diferentment segons la manera de ser i les vivències del qui la contempla. Aquestes diferents interpretacions del cel poden ser traduïbles en raonaments i sentiments que poden ser explicitats en forma de títol.

Des de les primeres mostres de cels —avaluació inicial— als últims celatges, s'evidenciarà un recorregut progressiu. El mestre haurà de tenir especialment cura del procés personal de cada noi, avaluant els passos seguits a través de l'observació, que els ha permès arribar a la creació.

Bibliografia

- ARNHEIM, Rudolf. *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza, 1992.
- CABANELLAS, M. Isabel. *Formación de la imagen plástica del niño*. Ed. Grafina S.A.
- EISNER, Elliot. *Educación de la visión artística*. Barcelona: Paidós, 1995.
- GOMBRICH i altres. *Arte, percepción y realidad*. Barcelona: Paidós.



Bibliografia complementària*

ARNHEIM, R. *Arte y percepción visual: psicología del ojo creador*. Madrid: Alianza, 1992 (Alianza forma; 3)

BADIA, J.; COLOMER, R.; SÁNCHEZ, M. *Pràctiques d' escriure: propostes de treballs de llengua*. Barcelona: Casals, 1991

BUSQUETS FÀBREGAS, J.; CUCALA, A.; RUBIÉS, A. *Vinyes verdes vora el mar: observar i comprendre el paisatge*. Barcelona: Graó, 1994 (Biblioteca de la classe; 70)

CALAF, R. *Didáctica de las ciencias sociales: didáctica de la historia*. Vilassar de Mar: Oikos-Tau, 1994 (Práctica en educación)

CASTAÑEDA, M. *Análisis del aprendizaje de conceptos y procedimientos*. México: Trillas, 1982

COLL, C. *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1986

COLL, C. *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica al currículum escolar*. Barcelona: Paidós, 1991

Com treballar els continguts procedimentals a l'aula. Coord.: A. Zabala. Barcelona: Graó, 1993 (Punt i seguit; 8)

Los Contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid: Santillana, 1992 (Aula XXI/ Santillana; 52)

EISNER, E. *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós, 1995 (Paidós educador; 115)

HEIMLICH, J.E.; PITTELMAN, S.D. *Los mapas semánticos: estrategias en el aula*. Madrid: MEC: Visor, 1990 (Aprendizaje Visor; 65)

JORNADAS DE ESTUDIO SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (2: 1990: Barcelona) *Enseñar a pensar a través del currículum escolar*. Comp.: C. Monereo. Barcelona: Casals, 1991 (Comunicació i aprenentatge)

**Biblioteca
Rosa Sensat**

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

50 Procediments genèrics: l'observació

- MANENT, M.; MÁRQUEZ, C.; PALOU, J. *Tècniques de treball i estudi*. Barcelona: Rosa Sensat, 1989 (Dossiers Rosa Sensat; 41)
- MAURI, T.; VALLS, E.; GÓMEZ, I. *Els continguts escolars: el tractament en el currículum*. Barcelona: Graó: Universitat de Barcelona. ICE, 1992 (Materials per a la innovació educativa; 2)
- NISBET, J.; SHUCKSMITH, J. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana, 1993 (Aula XXI/ Santillana; 34)
- NOGUEROL, A. *Tècniques d'aprenentatge i estudi: aprendre a l'escola*. Barcelona: Graó, 1989 (Guix; 12)
- POZO, J.I. *Estrategias de aprendizaje*. En: *Desarrollo psicológico y educación*. Comp.: J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. Madrid: Alianza, 1990 (Alianza psicología; 30; 31; 32), v. 2, p.199-221
- PUIG, I. *Los procedimientos*. Barcelona: Octaedro, 1993 (Cuadernos Octaedro: serie metodologías)
- PUIG, I. *Aprender a aprender*. Barcelona: Empúries, 1989-92 (Línia de suport; 1; 2; 3) 3 v.
- SELMES, I. *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós; Madrid: MEC, 1988 (Temas de educación; 11)
- TREPAT, C.A. *Procedimientos en historia: un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó: Universitat de Barcelona. ICE, 1995 (Materiales para la innovación educativa; 10)
- VALLS, E. *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: La Universitat. ICE: Horsori, 1993 (Cuadernos de educación; 11)

Revistes

- ALONSO TAPIA, J. *¿Enseñar a pensar? Sí, pero ¿cómo?* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 164 (1988), p. 52-54
- AMORÓS, C.; LLORENS, M. *Los procedimientos*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 139 (1986), p. 36-41
- ARRIETA ILLARRAMENDI, M. *Los procedimientos en geometría*. UNO, n. 3 (1995), p. 13-19
- BALADA, M. *Los procedimientos en la educación artística: un estudio sobre el trazo*. AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n. 35 (1995), p. 11-17
- COMELLAS, J. M. *La gestió mental: una estratègia innovadora per abordar els procediments*. EDUCAR, n. 19 (1995), p. 107-114
- Didáctica de los procedimientos*. AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n. 3 (1992)
- Ensenyar i aprendre procediments*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 192 (1995), p. 57-62

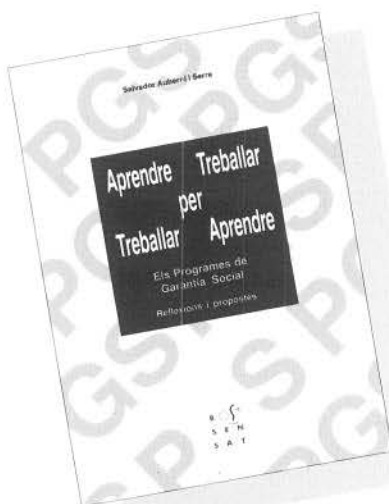
- GIMENO, X. *L'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge als alumnes de parvulari*. GUIX, n. 163 (1991), p. 11-13
- HERNÁNDEZ, F. *El lugar de los procedimientos*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 172 (1989), p. 20-23
- HERNÁNDEZ, F.; TREPAT, C. *Procedimientos en historia*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 193 (1991), p. 60-64
- IZQUIERDO, C.; NOGUEROL, A. *Tècniques d'estudi: un camí cap als procediments*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 149 (1990), p. 20-27
- MONEREO, C. *Les estratègies d'aprenentatge: de les receptes a la metacognició*. GUIX, n. 163 (1991), p. 4-10
- MONEREO, C. *Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar*. INFANCIA Y APRENDIZAJE, n. 50 (1990), p. 3-25
- MORENO, A. *Metaconocimiento y aprendizaje escolar*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 173 (1989), p. 53-58
- NOGUEROL, A.; IZQUIERDO, C. *De les tècniques d'estudi i aprenentatge als procediments*. ESCOLA CATALANA, n.270/272 (1990), p. 30-32; n. 274 (1990), p. 46-48
- NOVAK, J. D. *Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. La opinión de un profesor-investigador*. ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS, n. 3 (1991), p. 215-228
- POZO, J.I. *Adquisición de estrategias de aprendizaje*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 175 (1988), p. 8-11
- Los procedimientos (Área: ciencias de la naturaleza)*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 180 (1990), p. 28-32
- Procedimientos en matemáticas*. UNO, n. 3 (1995)
- PUIG, I. *Les estratègies d'aprenentatge, una moda?* ARTICLES, n. 2 (1994), p. 128-134
- Tècniques d'aprenentatge i estudi*. GUIX 2, n. 171, 173, 175, 177-178, 180, 182 (1992)
- VALLS, E. *Los procedimientos: su concreción en el área de historia*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 168 (1989), p. 33-36

NOVETAT

- • • *Aprendre per Treballar, Treballar per Aprendre.*
Els Programes de Garantia Social

Salvador Auberni i Serra

108 pàg. PVP: 1.600 PTA.



- • • *Els Programes de Garantia Social* són un recurs previst per la LOGSE, per a nois i noies que no tinguin la mínima titulació acadèmica, per facilitar la seva inserció a la vida activa. Aquest llibre ens presenta una anàlisi acurada dels elements a tenir en compte per dissenyar actuacions concretes en aquest camp. És un treball fruit de l'experiència i la reflexió.

R
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Còrsega 271, baixos • 08008 Barcelona
Tel. (93) 237 07 01 • Fax (93) 415 36 80
BBSRS (93) 415 67 79

Distribució: **Triangle S.L.**
C/ de Lepanto, 135-137
08013 BARCELONA
Tel. (93) 265 18 21
Fax (93) 265 15 94

Experiència duta a terme a segon de Primària de l'Escola de Bellaterra en ocasió dels cinquanta anys de la mort dels pintors Mondrian i Kandinski per apropar els nens i les nenes al món de l'art, entendre l'abstracció com a llenguatge plàstic i experimentar amb materials i tècniques diverses.

Mondrian - Kandinski, dos camins vers l'abstracció

Apropament del món de l'art a l'escola

*Helena Forrellad Vives
Miquel Forrellad Vives
Anna Torra Mentuy*

Plàstica a segon de Primària

Justificació

El gener del curs 1994-95, les classes de 2n de l'Escola de Bellaterra visitaren l'exposició que tenia lloc a la Fundació La Caixa, en commemoració dels cinquanta anys de la mort dels dos pintors.

Aprofitem aquest esdeveniment cultural com a punt d'inici del nostre treball, que es desenvoluparà en el transcurs del 2n trimestre. Cal dir que al Parvulari de la nostra escola es treballa molt la plàstica a partir d'uns plantejaments molt ben definits i es familiaritza ja els nens i nenes amb el món de l'art. Tenen, per tant, una base que ens possibilita marcar-nos els objectius que exposem a continuació.

54 Experiències escolars

Piet Mondrian (Amersfort, 1872 - New York, 1944)

El 1911 coneix el cubisme i a partir d'aquí comença a treballar en les seves primeres obres abstractes. El 1920 funda el moviment neoplasticista.

Él seu art és un art abstracte geomètric, rigorós i auster. El quadre és un compendi del món.

Representa formes belles amb un mínim d'elements. L'harmonia es basa en la precisió i l'equilibri de les matemàtiques i la música. La vida és pura activitat interior i cal eliminar la presència del món exterior perceptible pels sentits.

El tipus de representació es basa en l'arquitectura de la superfície plana, l'ús exclusiu de l'angle recte, dels colors primaris i dels «no colors»: blanc, gris i negre.

Vassilij Kandinski (Moscou, 1866 - Neuilly-sur Seine, 1944)

Després de passar per diversos estils, el 1908 pinta la primera obra mundial totalment abstracta.

Per Kandinski la descripció dels objectes no és necessària i fins i tot perjudica la pintura.

L'Art es basa en el subconscient intuïtiu, el pintor ha d'actuar segons la seva «necessitat interior».

Síntesi de racionalitat i espiritualitat, atenció a la ciència i a la música: «la pintura pot desplegar les mateixes forces que la música».

La seva estància a la Bauhaus suposa un canvi a la seva pintura que es torna més racionalista passant d'un expressionisme abstracte a un estil més elaborat i geomètric.

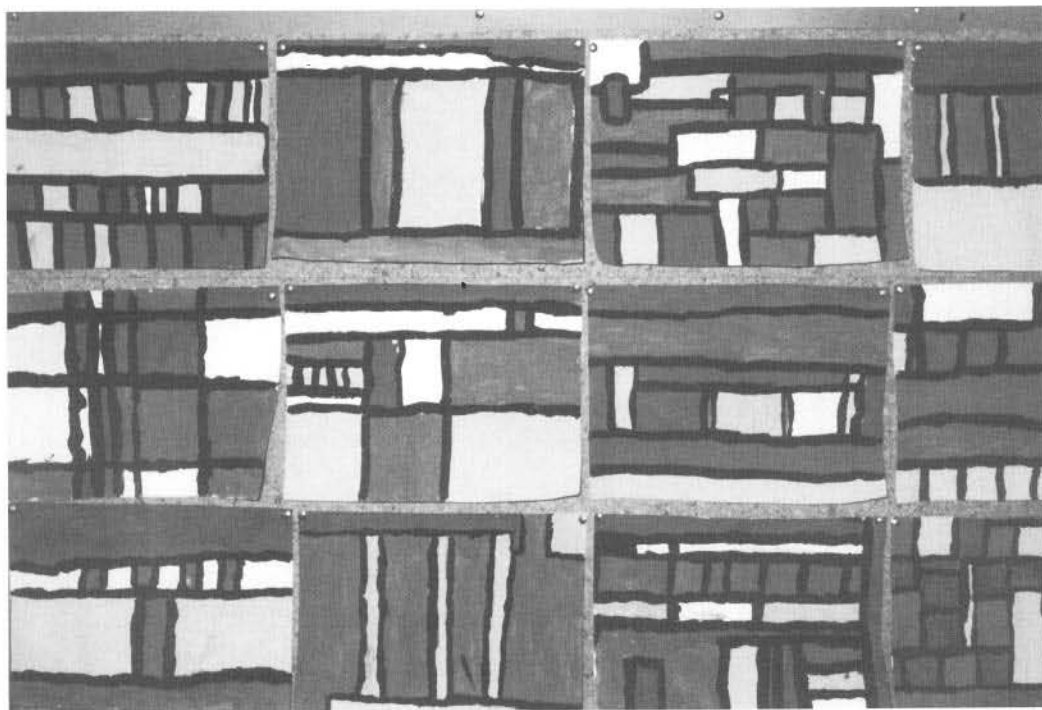
Objectius

- Acostar els nens i les nenes al món de l'art, concretament a l'obra d'aquests dos grans pintors.
- Descobrir l'evolució dels pintors des del figurativisme a l'abstracció a partir de l'observació de les seves obres.
- Interpretar i aprofundir en l'evolució de cada un dels casos a partir de l'experiència personal de cada un dels nens i nenes.
- Entendre l'abstracció en el món de l'art com a llenguatge plàstic que es va definint al llarg d'un procés creatiu.

- Experimentar amb material i tècniques plàstiques diversos.

Procés

- Abans de visitar l'exposició.
- La visita.
- Treball posterior: Mondrian, Kandinski.
- Treball col·lectiu: visita del pintor Sergi Barnils.
- El llibre.



Abans de la visita a l'exposició

Es porten llibres dels dos pintors. Se situa una mica els nens en relació a les seves vides i obres i es comenten alguns aspectes referents al llenguatge plàstic de cada un d'ells: colors, formes, temes, etc.

A través de l'observació d'algunes obres es va descobrint l'evolució en aquest llenguatge: figurativisme - pas intermedi - abstracció.

La visita

Concertem una visita comentada amb guia. La durada és de tres quarts, aproximadament. Els guies se centren en l'observació d'algunes obres, triades prèviament.

Parlen una mica de la vida i la manera de ser dels pintors, però se centren bàsicament en l'evolució de les obres amb el temps, cosa que, de fet, és el que el muntatge de l'exposició pretén mostrar.

Treball posterior

Comencem primer amb Mondrian i passem després a Kandinski.

MONDRIAN

Primera sessió

Sortim fora de l'escola, observem un paisatge, ens fixem en els diferents plans, en els elements que hi destaquen, en els colors, en el cel...

56 **Experiències escolars**

En fem un apunt amb llapis de grafit.

Segona sessió

Agafem el paisatge i el tornem a fer. Aquesta vegada amb ceres toves. Hi afegim, per tant, el color, a part dels detalls que no ens hem entretingut a fer a l'apunt.

Tercera sessió

Parlem de Mondrian, mirem llibres i comentem algunes obres en les quals s'observa un allunyament del realisme a través de la simplificació de formes i colors.

Agafem el paisatge fet amb ceres i ara el tornem a fer, però retallant papers de colors. Les formes, així, se simplifiquen i també els colors, ja que hem de prescindir de detalls i matisos de color que ens oferien les ceres.

Quarta sessió

Després de l'observació dels quadres geomètrics abstractes de Mondrian, es fa el pas del paisatge anterior al paisatge abstracte a través de l'última simplificació de formes: representació de la realitat amb línies horitzontals i verticals. Els colors es redueixen als primaris, més el negre, el blanc i el verd.

Aquest treball es fa amb pintura i s'utilitza el regle per fer l'esboç amb grafit.

Cinquena sessió

Cada nen i cada nena expliquen per escrit en què ha consistit el treball realitzat.

Descriuen allò que s'ha fet intentant en molts casos parlar del procés que han seguit, del figurativisme a l'abstracció.

KANDINSKI

Primera sessió

Després de mirar i parlar d'algunes de les primeres obres de Kandinski, sortim al pati de l'escola. És una tarda bastant càlida. El sol es comença a amagar darrere dels arbres.

Es tracta de fer una representació realista d'un arbre, però intentem buscar la sensació que l'aire, l'ambient i la claror del moment ens produeix.

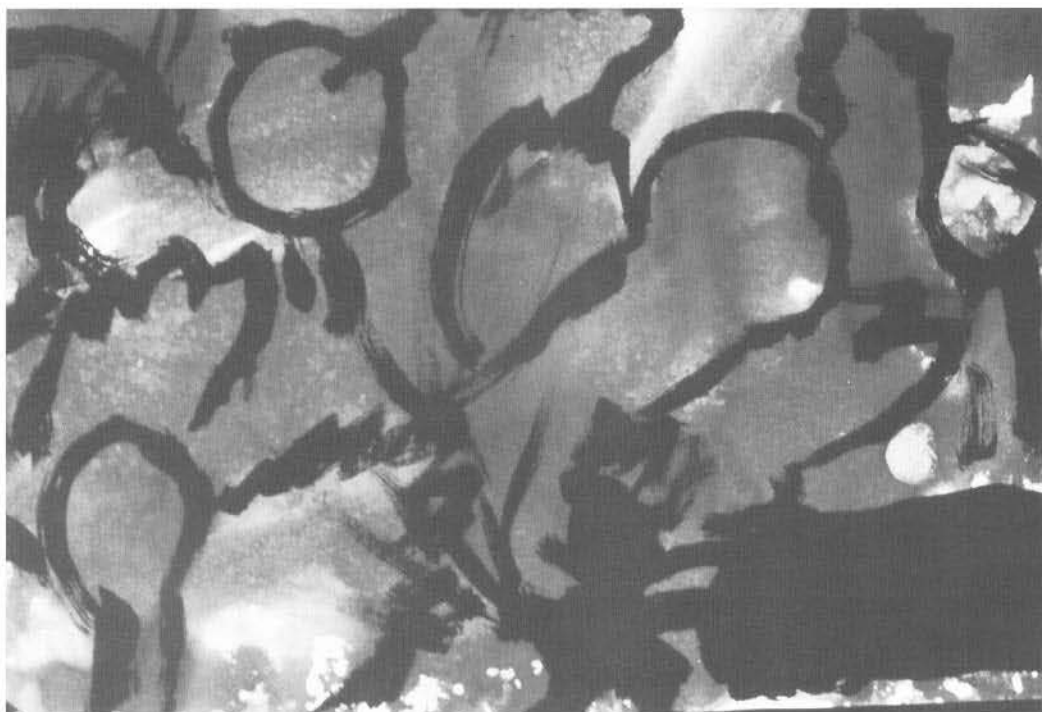
Si bé l'arbre és realista, el fons no té per què ser-ho. Surten, així, fons vermells, taronges, difuminats, amb traços circulars. El treball és fet amb ceres toves i per acabar de donar l'ambient que ens interessa retoquem algunes parts (o totes) amb oli aplicat amb un cotó.

Segona sessió

Parlem de la relació que per a Kandinski tenia el llenguatge plàstic amb el llenguatge musical i observem algunes obres del pintor en les quals s'inicia l'allunyament del realisme primerenc.

Escoltem la cavalcada de les Valquíries, de Wagner. Intentem veure els colors que la música ens suggereix.

Parlem de les sensacions que hem sentit



i dels colors que hem vist, així com de la relació dels uns amb els altres. Plasmem els colors que hem vist al paper, amb pintura.

A partir d'allò que ens suggereixen aquestes taques de colors i després de tornar a escoltar la música, s'acaba el treball utilitzant la línia negra (pintura i pinzell) per definir objectes, animals, paisatges...

Tercera sessió

Cada nen i cada nena escriu la història que representa el seu treball, barreja de formes que han anat apareixent a partir de la combinació d'unes sensacions i sentiments amb les taques de color.

Les històries són una mostra del punt en el qual ens trobem, a mig camí entre la realitat i l'abstracció.

Quarta sessió

Tornem a reprendre la conversa sobre les sensacions que havíem sentit amb la música de Wagner.

Els nens i les nenes surten a la pissarra a representar aquestes sensacions amb els punts i línies que els sembla que les expressen.

Se'ls ensenyen diferents composicions fetes amb punts i línies del llibre *Punt i línia sobre el pla*, de Kandinski. Es comenten les sensacions que ens produeixen, com

58 Experiències escolars

també la gran varietat de punts i línies possibles a fer.

Sobre un fons de color, amb guixos mullats amb sucre, els nens i nenes fan la seva representació de les sensacions que han sentit amb la seva personal composició de punts i línies, traçades amb cera negra.

Cinquena sessió

Tal com vam fer amb Mondrian, cada nen i cada nena fan el seu escrit sobre el procés seguit al llarg de tot el treball sobre el pintor rus.

Treball posterior

Ens visita el pintor Sergi Barnils.

Ens porta obres que mostren la seva evolució del figurativisme a l'abstracció. Es fa un quadre abstracte amb la col·laboració de tots els nens i nenes de 2n.

El llibre

Tot aquest treball es recopila i s'enquaderna.

És una manera de valorar tot allò que han estat fent els nens i les nenes, alhora que els fa conscients de la feina feta. Permet, a més a més, que l'experiència portada a terme traspassi les portes de l'escola i arribi als pares.

Valoració

La metodologia de treball s'ha fonamentat sempre en la interpretació personal per part dels nens i nenes de tot allò que hem observat o hem experimentat.

Cadascú, a partir de la seva manera de ser i de la seva experiència, ha anat elaborant el seu propi procés. Els treballs de la quitxalla no pretenen imitar les obres dels pintors, sinó comprendre el procés de cada un d'ells. Així, seguint els seus passos avancen en l'aproximació a les seves obres, però alhora fan les seves descobertes entorn del llenguatge plàstic.

El pas del figurativisme a l'abstracció es materialitza a través d'aquest llenguatge, però, de fet, el procés mental que implica és de considerable dificultat. El resultat ha estat molt positiu. Per tot plegat, pensem que el treball ha estat interessant i de molt profit.

L'avaluació en els treballs plàstics és contínua, ja que a cada moment es va posant de manifest allò que cada infant va assimilant.

Amb els textos escrits hem pogut acabar de fer la valoració sobre l'acompliment dels objectius que ens havíem proposat.

Els llibres, doncs, són la mostra clara dels resultats obtinguts. Cal dir que tot i que la il·lusió i l'apassionament es detecten amb bastant facilitat, no oblidem que allò que s'inscriu en el món de la sensibilitat i les sensacions és difícilment mesurable.

NOVETAT

• • • *Estratègies d'integració*

Ignasi Puigdemívol i Agudé

1r Premi Hermini Tudela.

Edita: Fundació Privada Catalana de l'Hemofília

252 pàg. PVP: 2.900 PTA.



- • • *Estratègies d'integració* és el resultat d'una recerca duta a terme durant cinc anys (dos de seguiment directe) amb la col·laboració d'un equip de professors/es que atendien, en diferents nivells de primària, alumnes amb necessitats educatives especials derivades d'afectacions de diferent grau i tipologia.

R
S
S
O
E
A
S
E
N
T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Còrsega 271, baixos • 08008 Barcelona
Tel. (93) 237 07 01 • Fax (93) 415 36 80
BBSRS (93) 415 67 79

Distribució: **Triangle S.L.**
C/ de Lepanto, 135-137
08013 BARCELONA
Tel. (93) 265 18 21
Fax (93) 265 15 94

Experiència de teatre històric duta a terme amb alumnes de Cicle Mitjà de l'escola Joc de La Bola de Lleida, en la qual es va fer l'estudi, l'escenificació i la representació de la història recent d'El Salvador, per conèixer aquest país i treballar bàsicament continguts actitudinals.

«Adéu a les armes»

Experiència teatral

Enric Larrégola i Bujeda

Pedagog (EAP núm. 1 de Lleida)

Ramona Lladonosa i Hervera

Responsable del Departament d'Escoles Associades a la Unesco (CEIP Joc de la Bola)

L'actual disseny curricular de l'ensenyament obligatori estableix una tipologia de continguts prou coneguda, fets i conceptes, procediments i actituds, valors i normes. Els educadors tenen força experiència a dissenyar situacions d'ensenyament-aprenentatge pels continguts de fets i conceptes i pels de procediments, però s'obren raonables dubtes a l'hora d'enfrontar-se amb els d'actituds, valors i normes.

Els continguts actitudinals presenten una doble vessant:

D'una banda, un aspecte conceptual; per tant, són necessàries activitats d'aprenentatge que provoquin una memorització comprensiva amb tot el que això implica: lligam amb els coneixements previs, tenir en compte la zona de desenvolupament proper (ZDP) i el nivell de desenvolupament dels alumnes, que el nou

L'experiència que aquí presentem pretén treballar bàsicament continguts actitudinals, sense oblidar els altres dos tipus, els quals paral·lelament també es treballen.

contingut sigui significatiu i funcional, que hi hagi actitud favorable i activitat mental de l'alumne.

D'una altra, un aspecte afectiu. Calen, doncs, activitats experiencials dotades de components afectius, és a dir, els continguts actitudinals cal «viure'ls».

L'experiència que aquí presentem pretén treballar bàsicament continguts actitudinals, sense oblidar els altres dos tipus, els quals paral·lelament també es treballen. Parteix de la convicció que el teatre històric pot fer un paper educatiu important: conèixer una part de la història d'un país, la seva gent, el seu medi natural, els seus problemes... i representar-ho amb nens i nenes, constitueix, sens dubte, una interessant aportació a una educació integral que permet fomentar actituds més solidàries envers la resta de pobladors del nostre planeta. A més, com vàrem poder comprovar, aquesta activitat permet un fet certament singular: la projecció de part del seu potencial educatiu més enllà de les persones que la feren possible.

L'experiència es dugué a terme amb alumnes de Cicle Mitjà del CEIP Joe de la Bola de Lleida durant el curs escolar 1991-92. L'estudi, escenificació i representació de la història recent d'El Salvador, 1980-1992, ens va permetre a tots plegats conèixer més i millor aquest país centreamericà, els seus problemes i la seva gent, i va originar forts sentiments de solidaritat entre les i els participants i espectadors de la representació.

En el desenvolupament del nostre treball seguirem l'esquema següent:

A) Projecte. Aquí vàrem incloure:

1. Condicionants de l'experiència.
2. Naixement de l'experiència.
3. Programació inicial.

(Temporalització: primer trimestre del 1991-92.)

B) Execució del projecte. Constà dels apartats següents:

1. Recerca de documentació.
2. Escripció del text i disseny de la decoració.
3. Representació de l'obra.

(Temporalització: segon trimestre del 1991-92.)

C) Valoració i projecció de l'experiència. Vàrem considerar:

1. Projecció inicial.
2. Valoració.
3. Nova projecció.

(Temporalització: a partir de l'abril de 1992.)

Desenvolupament de l'experiència

A) Projecte.

1. Els condicionants de la nostra experiència varen ser tres:

a) Ser un centre de treball agermanat amb la comunitat «Segundo Montes» d'El Salvador i ser una escola associada a la Unesco. Això ens va permetre tenir un cert

62 Experiències escolars

coneixement previ, una motivació inicial i unes possibilitats de documentació més grans.

b) El fet que, en el centre, l'àrea d'Educació Visual i Plàstica s'organitza mitjançant un sistema de tallers en els quals els nens i nenes de diferents nivells i cursos d'un mateix cicle treballen plegats. Això ens va donar la possibilitat de treballar conjuntament amb dos grups: l'un responsable del guió i la representació i l'altre encarregat del disseny i realització dels decorats.

c) En el centre, i concretament en el mateix cicle, el teatre és una activitat habitual. L'hàbit dels nens i nenes en aquest camp va fer més fàcil la tasca a desenvolupar.

2. El naixement de l'experiència. Els acords de pau a El Salvador de finals de 1991 van ser l'origen del nostre projecte.

3. La programació inicial de l'experiència.

Un cop vàrem tenir clar el que volíem fer vam passar a elaborar la programació. Així doncs:

- Dins el primer nivell de concreció, vam establir quins eren els objectius generals de l'Etapa Primària i els objectius generals i continguts de les àrees de Coneixement del Medi Social i Coneixement del Medi Cultural que feien referència a la nostra activitat.
- Dins el segon nivell de concreció, vam

determinar la temporalització de les diferents actuacions.

- Finalment, en el tercer nivell de concreció vam definir els continguts, els objectius didàctics, les activitats d'ensenyament-aprenentatge, les activitats d'avaluació i les línies bàsiques de valoració de l'experiència en el seu conjunt.

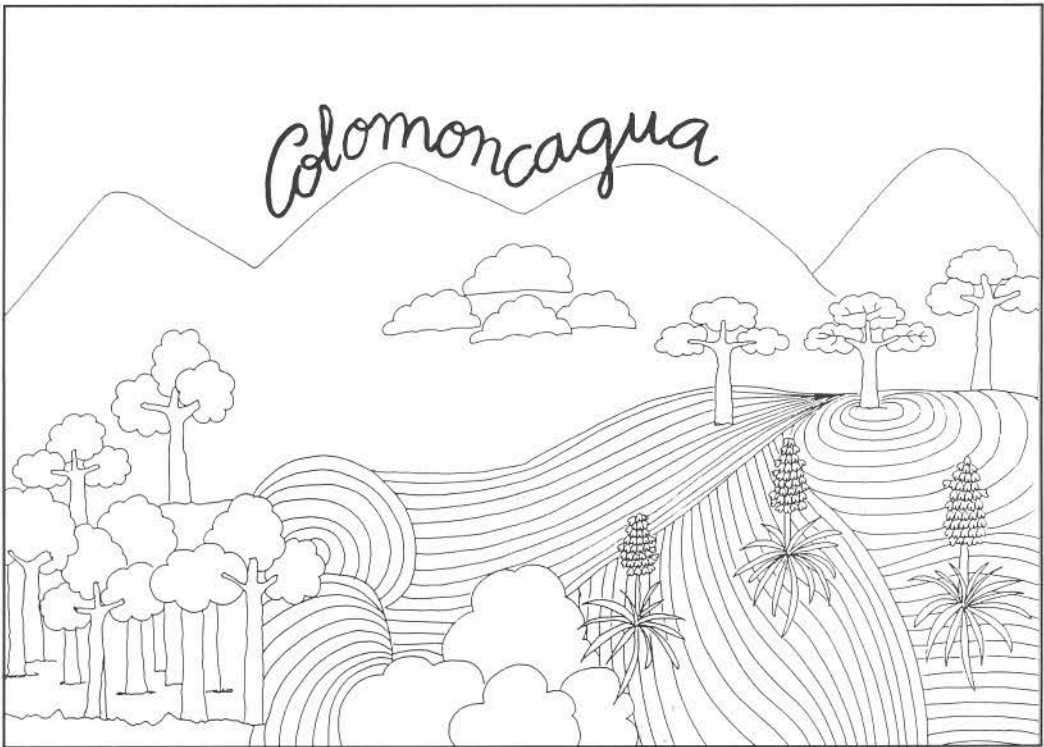
B) Execució del projecte.

1. La recerca de documentació. En el nostre cas vam analitzar diferents cartes dels nens i nenes, mestres i responsables educatius de la comunitat «Segundo Montes», dibuixos de nens i nenes salvadorencs, la *cartilla de niños* (llibret de treball de les seves escoles de Primària), una casset del grup musical «Ciudad Segundo Montes» de l'esmentada comunitat, dos vídeos de TV3, els materials de Intermón «Redescobrir Amèrica» i la premsa local i estatal del mes de gener de l'any 1992 que publicava articles sobre El Salvador, la història recent del qual nosaltres volíem interpretar.

2. L'escriptura del text de l'obra i disseny dels decorats. A partir de la informació recollida ens vam decidir per muntar una peça teatral semimusical, on el diàleg i la música eren, per un igual, la clau de la interpretació. La vam distribuir en set parts i dinou escenes i vam dissenyar també quatre decorats diferents i diversos complements decoratius.

3. La representació de l'obra. Per a tal fi vam distribuir els nens i les nenes encar-

A partir de la informació recollida ens vam decidir per muntar una peça teatral semimusical, on el diàleg i la música eren, per un igual, la clau de la interpretació.



Dibuix per a un dels decorats preparats per a la representació. Colomoncagua era el nom del campament de refugiats al país veí, Hondures.

regats de la decoració en cinc grups de treball amb una tasca determinada: fer realitat els dissenys prèviament elaborats, i vam repartir entre els nens i les nenes encarregats de l'escenificació els diferents papers a interpretar.

A partir d'aquí, assajàrem l'obra repetidament. L'últim assaig el férem plegats els integrants dels dos tallers, per coordinar les funcions a realitzar, ja que els nens i nenes decoradors havien d'encarregar-se durant la representació de diferents aspectes de suport. També vam elaborar i repartir els programes anunciadors de l'obra i vam filmar la representació.

Finalment, el dia 10 d'abril de 1992 vam representar l'obra en un teatre local de la ciutat.

C) Valoració i projecció de l'experiència.

1. En un primer moment incidírem en alumnes i mestres participants i en alumnes, mestres, pares i mares assistents a la representació.

2. A continuació, per a la valoració de l'experiència vam partir d'unes enquestes anònimes que vam passar a totes les persones (mainada, pares, mares, professorat) assistents i participants. Els models d'a-

64 Experiències escolars

questa foren tres: un, per a alumnes participants, un segon per a alumnes assistents, i un tercer per als adults assistents. El tractament estadístic de les dades recollides ens va permetre més tard fer la nostra valoració com a mestres. Cal dir que, en general, els resultats van estar molt satisfactoris, que l'activitat va servir perquè tots plegats coneguéssim més i millor el país d'El Salvador i certament va originar forts sentiments de solidaritat envers els salvadorencs.

3. Finalment, vam pensar en una nova projecció de l'experiència. Davant resultats tan positius vam creure oportú fer una projecció més enllà de l'àmbit educatiu i comunitat educativa. Així doncs, es cedí la cinta de vídeo als nens i nenes i famílies del centre que ho van demanar, es publicà en un diari local, es va fer una comunicació en el «V Encuentro estatal de Escuelas Asociadas a la Unesco» (Granada 1992), es va participar en concursos, es va incloure al Primer Congrés de Renovació Pedagògica i es va trametre una còpia de l'experiència als responsables educatius de la comunitat «Segundo Montes» d'El Salvador.

Conclusions

Les vàrem considerar des de dues vessants:

A) En l'àmbit intern, ens vàrem sentir satisfets, perquè tots junts, alumnes i professorat, vàrem ser capaços de dur a terme un projecte comú, un repte important, que creiem haver superat amb suficiència.

La valoració dels alumnes participants es va inclinar per les respostes més positives en relació a l'activitat (de l'ordre del 90%), la qual cosa avala el grau d'interès que per a ells va suposar l'obra. Així com nosaltres mateixos vàrem gaudir d'una forma certament especial tot el desenvolupament de l'experiència.

B) En l'àmbit extern, si no en quantitat sí en qualitat, també ens va satisfer. Dins el marc escolar vàrem poder arribar a quelcom tan poc accessible com són els sentiments i les actituds de les persones. El nostre treball va servir perquè un grup aproximat de 300 persones, majoritàriament nens i nenes, pogués conèixer més i millor la realitat d'un país i dels seus habitants, que viuen d'una manera molt diferent de la nostra, perquè durant un temps, més o menys llarg, generés sentiments de empatia i solidaritat envers una altra «realitat» a la qual sens dubte es veuen abocats molts altres pobladors del nostre planeta.

Per acabar i a tall d'exemple, els continguts tractats a la nostra Unitat de Programació varen ser:

Programació de Continguts

- A) Procedimentals:
1. Lectura i anàlisi de textos.
 2. Establiment de relacions amb altres persones.
 3. Anàlisi de material audiovisual.
 4. Situació geogràfica de països.
 5. Escripció de textos.
 6. Dibuix de paisatges.

Dins el marc escolar vàrem poder arribar a quelcom tan poc accessible com són els sentiments i les actituds de les persones.

65

7. Debat amb altres persones.
 8. Dramatització de períodes històrics.
- B) Fets, conceptes i sistemes conceptuals:
1. Els refugiats.
 2. La comunitat Segundo Montes d'El Salvador.
 3. La guerra a El Salvador.
 4. La pau a El Salvador.
- C) Actituds, valors i normes:
1. Sensibilització envers els problemes del poble salvadorenc.
 2. Solidaritat amb els nens i nenes salvadorencs.
 3. Respecte per comunitats diferents de la nostra.
 4. Esperit crític respecte a les situacions analitzades.
 5. Comunicació amb els altres.
 6. Estimulació de l'espontaneïtat.
 7. Respecte pel treball col·lectiu.
 8. Eliminació d'inhibicions i complexos.

NOVETAT

- • • *L'escola Decroly:
una educació global
des del parvulari*

F. L. Dubreucq
40 pàg.



R 
S **E** **N**
S **A** **T**

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Còrsega 271, baixos • 08008 Barcelona
Tel. (93) 237 07 01 • Fax (93) 415 36 80

Programa d'educació cívica adreçat principalment a les nenes i nens de deu a tretze anys, promogut per l'Ajuntament de l'Hospitalet, per proporcionar a la mainada una aproximació sistemàtica a les institucions democràtiques mitjançant la seva participació a la vida de la comunitat.

Una activitat formativa i participativa: el Ple Infantil Municipal de l'Hospitalet

Rosa Maria Díaz

L'Hospitalet de Llobregat

El Ple Infantil Municipal de L'Hospitalet és un programa d'educació cívica adreçat principalment a nens i a nenes de deu a tretze anys, promogut per l'Ajuntament de l'Hospitalet i en col·laboració amb les escoles de la ciutat.

Inicis

A començaments del curs 1989-1990 va ser encarregat per l'Alcalde de la ciutat el projecte del Ple Infantil de l'Hospitalet, a partir de l'experiència que es tenia a Badajoz des del curs 1985-1986.

La sessió de constitució del Primer Ple Infantil de l'Hospitalet va tenir lloc el 22 de març de 1990, en el saló de plens de l'Ajuntament. A aquesta sessió van ser invitats, a part de les escoles participants, la Concejal de Enseñanza i l'Alcalde Infantil de Badajoz.



Objectius i metodologia

L'objectiu general de la institució del Ple Municipal Infantil s'establí en els seus inicis per «proporcionar als nens una aproximació sistemàtica a les institucions democràtiques, tant pel que fa a la seva naturalesa com pel que fa a la seva organització i al seu funcionament».

Aquest objectiu inicial es va anar perfilant i centrant en els fonaments i els procediments que serveixen de base ideològica a una societat democràtica i plural: la participació, el respecte, la valoració positiva de la diferència, el diàleg, el compromís, la col·laboració i la solidaritat. De la

mateixa manera s'hi van anar adequant els objectius més operatius, inclosos implícitament o explícitament en l'objectiu inicial.

- Participació dels nens i de les nenes a la vida de la comunitat a través dels «petits regidors». El conjunt de les activitats es fa cada vegada obert a més nens i nenes.
- Coneixement més complet de la seva ciutat, tant pel que fa a espais com a ofertes culturals, esportives, etc.
- Desenvolupament de les seves capacitats per formular idees d'actuació sobre el seu entorn, en la mesura de les seves possibilitats. Utilització del diàleg i de la negociació.

68 Educació cívica

- Difusió de les seves idees i de les seves conclusions a tots els nens i nenes de la ciutat.

Aquesta difusió es fa durant els plens infantils, que tenen lloc en horari escolar, de 15.30 h. a 16.30 h., que són públics i als quals s'invita especialment les escoles participants.

Aquestes sessions plenàries són massives, amb uns 150 assistents, en la seva majoria nens i nenes de les escoles participants.

La metodologia emprada es basa en:

- L'elecció d'uns temes que els interessin i que puguin tenir aplicació a la nostra ciutat.
- El treball en equip, en petits grups.
- La recerca i la tramesa d'informació o de propostes.

Posada en marxa a començaments de curs

Les activitats, el funcionament i els trams d'edat dels representants infantils han anat variant durant aquests anys, a vegades per causes externes i d'altres per maduració del projecte i canvis de criteris.

Des de fa uns tres cursos s'ha ampliat el nombre de representants en el ple infantil i cada any es renova la meitat dels seus membres. Això ens permet treballar amb més calma tot el tema del «programa electoral» amb els que inicien el segon any com

a representants, mentre es tornen a fer eleccions a les escoles.

Des de mitjan setembre fins a començaments de novembre aproximadament, hi ha doncs dues línies de treball:

1. Renovació de la meitat de regidors infantils, que seran elegits per dos anys:

- Informació del projecte a totes les escoles, de la forma que el professorat creu més convenient.
- Les escoles comuniquen a l'Ajuntament les dades dels nous representants, normalment un per escola.

A partir d'aquí comença un procés d'informació de l'activitat als pares i de presentació de tots els components del Ple Infantil entre ells.

2. Mentrestant, l'altra meitat prepara els «programes electorals», que seran presentats a tots els membres del Ple Infantil a finals de novembre.

Posteriorment, i durant els ple de constitució, es farà l'elecció i es proclamarà l'alcalde infantil, el portaveu del Ple Infantil.

Activitats del curs 1995-1996

Enguany hi participen 19 escoles de la ciutat, el 27% de la totalitat (70 escoles públiques i privades), amb un total de 40 representants.

Durant el primer trimestre les activitats han girat principalment entorn de la participació democràtica i de la solidaritat:

- Eleccions a les escoles.
- Preparació dels programes electorals.
- Presentació dels diferents programes a tots els components del Ple Infantil. Enguany el tema del «programa electoral» consistia en la descripció de la ciutat. Els candidats havien de fer ressaltar els aspectes de la ciutat que els semblaven més importants, més interessants, més característics, etc. Les propostes es presentaven mitjançant cartells. Durant la presentació, els candidats explicaven els cartells i responien a les preguntes dels seus companys.
- Votacions i constitució del nou Ple Infantil.
- Redacció d'un ban: *El Ple Infantil x Bòsnia*, que va llegir l'alcalde infantil el dia 9 d'octubre davant de l'Ajuntament en un acte de solidaritat amb Bòsnia i amb els seus habitants més joves. Posteriorment es va enviar a totes les escoles i als esplais de la ciutat.

Des del mes de gener les activitats giren entorn de la ciutat i els seus habitants. Hi treballen diferents aspectes:

- coneixement de la ciutat: places, edificis, mobiliari urbà, equipaments, mitjans de comunicació, etc.;
- medi ambient: arbres, animals, parcs, neteja, etc.;
- diversitat dels seus habitants, dels oficis, etc.

En aquest cas les propostes es fan mitjançant fotografies:

Hi ha unes trobades d'informació i de minipreparació sobre pràctica fotogràfica. Les diferents «comissions» escullen els temes que els interessa fer ressaltar i es fan unes sortides comentades pels diferents barris, en col·laboració amb el Museu d'Història de la Ciutat. En aquestes sortides i també quan ho consideren oportú, els participants poden fer les fotografies que seran les seves aportacions sobre els temes escollits. Per finalitzar, entre tots farem un muntatge que recollirà la visió que els nens i les nenes del Ple Infantil tenen de la ciutat i que quedarà exposat cap al mes de maig, amb oferta de visites comentades.

Algunes consideracions

Des que es va posar en marxa, el 1990, i per les seves pròpies característiques —educació cívica, apropament a les institucions democràtiques, etc.— el programa ha permès una àmplia gamma de tractaments i d'enfocaments.

Però, com tots els projectes, necessita una mínima estabilitat en els criteris de funcionament per poder anar fent les modificacions requerides pel projecte i que siguin realment modificacions «madurades».

D'altra banda, les escoles participants ho han d'assumir amb un cert compromís de continuïtat, el qual evitaria l'actual participació «intermitent» d'algunes escoles i

70 Educació cívica

permetria una tasca prèvia i més globalitzada a l'escola.

I per acabar

El Ple Infantil de l'Hospitalet no comporta solament la participació dels nens i de les nenes elegits com a regidors infantils. S'han de potenciar i de consolidar els altres nivells de participació en totes les etapes del procés: durant les eleccions, els electors; en les sessions plenàries, les propostes i les rèpliques que es plantegen als representants.

Pel que fa a les diferents activitats proposades pel Ple Infantil (Cavalcada de Reis, tallers de disfresses, curs de fotografia) són obertes i només cal apuntar-s'hi.

En aquesta nova legislatura el programa ha passat a l'Àrea d'Educació i Cultura i el seu disseny i la seva coordinació estan en procés de reorientació.

HISTÒRIA DE LA MÚSICA.

Èpoques i formes

Per al professorat...

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

Pep Alsina / Frederic Sesé

PVP: 1.575 ptes



Per a l'alumnat...

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

Pep Alsina / Frederic Sesé

(Biblioteca de la Classe, 72)

PVP: 940 ptes



Per a tota persona interessada en la música...

- LA MÚSICA I LA SEVA EVOLUCIÓ. 49 audicions

Pep Alsina / Frederic Sesé

DOBLE DISC COMPACTE

PVP: 4.160 ptes



GRAÓ

C/ Francesc Tàrrrega, 32-34
08027-Barcelona

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

Entrevista amb la guanyadora del Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1995, la qual explica la seva experiència com a mestra pel que fa a la dificultat que tenen la majoria de nens i nenes per escriure correctament i les estratègies que va posar en marxa per resoldre aquestes mancances.

Entrevista amb M. Pilar Cor, guanyadora del Premi Rosa Sensat de Pedagogia

M. Pilar Cor fa vint anys que es mestra de primària a l'escola pública d'Artés (Bages), i ho explica amb entusiasme. No sap massa el que li passa, se sent emocionada, afalagada i sorpresa. Sorpresa, perquè arran del Premi Rosa Sensat de Pedagogia que ha guanyat, ha anat a la ràdio a parlar-ne, li telefonen de diferents indrets de Catalunya, es reuneix amb mestres per parlar del seu treball i no acaba d'entendre com ha passat de ser una mestra que s'ho passa bé amb la seva feina quotidiana, a ser una mestra que li demanen com i què fa amb els seus alumnes perquè aprenguin a escriure. És fàcil contagiar-se la il·lusió de la M. Pilar.

Perspectiva Escolar.- De què tracta el treball, pel qual t'han concedit el premi?

M. P. Cor.- El treball és sobre llengua i concretament sobre escriptura. Em sem-

blava que els alumnes s'avorrien molt i vaig constatar que no sabien escriure. Així va ser com des del petit racó de la meua classe em vaig posar a intentar jo també de fer-hi alguna cosa. I ara fa tres anys llargs que hi estic remenant. No he inventat res, però al llarg de tot aquest temps he canviat metodologies, he donat prioritat a procediments sobre conceptes...; fins i tot, un estiu em vaig dedicar a escriure un conte de 64 pàgines per poder conèixer i analitzar ben de prop les eines que necessita un escriptor, un escriptor entre cometes. Em va anar molt bé, perquè vaig descobrir uns autors meravellosos, lingüistes professionals, que em van ensenyar moltes coses.

P. E.- *Quin va ser el motor que et va fer iniciar aquest treball?*

MP. C.- Un problema que va tenir el meu fill: en entrar a l'institut és va adonar que tenia serioses dificultats per expressar-se per escrit. Jo el vaig ajudar en allò que vaig poder, però vaig veure que els seus companys tampoc no en sabien. Aleshores la meua curiositat com a mestre em va portar a indagar les causes i l'abast del problema.

P. E.- *En la introducció del teu treball dius que de llegir i escriure en sap tothom, però fer-ho bé no.*

MP. C.- Sobretot escriure, i ho he investigat en diferents àmbits, fins i tot la gent que ho ha de fer servir per a la seva professió. És una situació força generalitzada.



P. E.- *Amb això vols dir que les eines que dona l'escola no són suficients o adequades?*

MP. C.- A primària les eines estan mal orientades: en general s'ensenyava el nen a escriure a través de la correcció, i jo penso que el nen ha de tenir les eines abans d'escriure. I a secundària no fan servir la lectura i l'escriptura com a objectiu sinó com a eina de treball. Si els ensenyants de primària i secundària intentessin posar remei a la problemàtica que representa no saber escriure, es reduiria molt el fracàs escolar. Una font del fracàs radica en el fet que no comprenen el que llegeixen i es perden, no saben el que és secundari o

74 Entrevista

principal i molts alumnes que haguessin pogut continuar estudiant a BUP s'han perdut. Hi ha un salt molt gran entre primària i secundària. Els mestres de primària ens quedàvem curts pel que fa a l'ensenyament de l'escriptura i els de secundària ja no ho consideraven un objectiu i els nois no seguien. Havien de fer resums i treballs sobre llibres que no entenien.

P. E.- *Com vas estructurat tot aquest nou enfocament de l'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura?*

MP. C.- Aquest procés va desencadenar l'elaboració d'aquest treball que he portat a terme amb els meus alumnes i que he presentat en aquest premi. Intentaré resumir-lo breument. L'apartat de metodologia, el conformen dues paraules: *motivació* i *descobrimet*. La *motivació* ens l'ha proporcionada un joc, en aquest cas un personatge imaginari que ha reptat constantment els nens i nenes a escriure bé, i l'estímul d'haver de participar a la TV. Ha estat per aquest motiu, respondre a un desafiament, que s'ha creat un objectiu permanent que ha donat, entre altres, una funcionalitat a l'aprenentatge. La interrelació constant que comportava aquesta fita comuna també ha estat motivadora i rica. El *descobrimet* ha consistit que els propis nens i nenes mitjançant un material adequat, han anat endevinant la manera d'escriure bé, han estat els veritables protagonistes de l'aprenentatge. A més, aquest tipus de material, a banda de demanar un bon esforç d'atenció i comprensió i de desenvolupar competències informacionals, també ha estat una eina motivadora,

ja que està preparat perquè, en la diversitat, tots i totes puguin assolir i gaudir dels èxits de les troballes.

P. E.- *Com has concretat el currículum a la teva aula?*

MP. C.- Està organitzat de manera que la composició escrita sigui realment un dels objectius globals de l'assignatura de llengua. Així, les pluges d'idees i els esborranys, la coherència, la cohesió i l'adequació, la relectura i la reescriptura són la part fonamental del programa. Aleshores, l'ortografia, la gramàtica i el lèxic estan tractats com a sub processos d'aquest objectiu. D'aquesta manera, els alumnes veuen que els escrits s'han de presentar sense faltes d'ortografia i amb un vocabulari ric i adequat, és a dir, veuen la utilitat d'aquests aspectes de la llengua, i no com a exercicis que s'han de resoldre perquè sí.

P. E.- *Pots explicar una mica més en què consisteix el material que feies servir?*

MP. C.- Consistia en unes fitxes d'*exercicis per descobrir*, és a dir, una sèrie de propostes encaminades a aprendre tots els conceptes i elements que inclouen la pràctica de la composició escrita, els quals estaven preparats de manera que els mateixos alumnes en poguessin trobar la solució; *qüestionaris* per repassar i sintetitzar allò que havien après; *cartes*, que cada nen havia de respondre; *llibres de contes, diccionaris*, etc.

P. E.- *Quin paper hi fa la TV, en aquest joc?*

MP. C.- Al final tots van fer una redacció que van llegir pel canal de la TV local. Això ens va fer treballar l'agilitat lectora, a més de ser un dels aspectes de la motivació: el fet que algú els hagi d'escoltar.

P. E.- *Quina relació creus que hi ha entre lectura i escriptura?*

MP. C.- Un nen que agafa gust per la lectura escriu bé, perquè agafa gust com a escriptor. Normalment els que escriuen bé és que llegeixen molt, però n'hi ha pocs. Un repte és com motivar-los perquè llegeixin.

P. E.- *En el teu treball, com hi entrava la lectura?*

MP. C.- Constantment havien de consultar a la biblioteca de l'escola per informar-se. Els alumnes han après a consultar a la biblioteca i observar. A més, entre el material hi havia contes.

P. E.- *Ensenyar a escriure vol dir ensenyar gramàtica o ensenyar a comunicar?*

MP. C.- La gramàtica mai no ensenya a escriure; s'ha d'ensenyar a comunicar, ensenyar el nen a tenir idees sobre allò que vol dir, a ordenar-les, fer esquemes, pensar a qui ho vol dir, i dir-ho de la manera més clara possible. També és important una bona expressió oral, i nosaltres també l'hem treballat perquè cada escrit l'havien de exposar oralment.

P. E.- *Quina experiència portes a terme ara amb els teus alumnes?*

MP. C.- Un altre joc. Aquest curs ens hem posat l'objectiu d'escriure un llibre sobre la llegenda del bandoler de les nostres contrades, en Perot Rocaguinarda, que està molt poc escrita. Hi participa tota la classe, he aconseguit il·lusionar-los (els nens quan se senten importants es mobilitzen). El programa que aplico és el mateix, però ara es un treball interdisciplinari amb plàstica, perquè hi ha il·lustracions, i amb socials, perquè seguir els moviments de Rocaguinarda ens obliga a estudiar la comarca d'Osona.

P. E.- *Al mes de juny, sortirà el treball del premi publicat amb el títol de El repte de la senyoreta Geni de Fotims o una experiència de composició escrita, què els diries als mestres perquè el llegeixin?*

MP. C.- En primer lloc que experimentar és extraordinari, buscar amb la pròpia experiència eines per millorar l'ensenyament és gratificant, la satisfacció que dona veure els resultats anima. Si llegeixen el meu llibre s'animaran a experimentar i també penso que els serà útil per ensenyar, hi trobaran molts exemples d'alumnes que s'havien perdut i com, a mesura que fan el treball, es van recuperant i agafen il·lusió.

A mi m'ha fet reflexionar molt aquest treball. Ha estat un procés de tres anys magnífics. La programació, jo l'he feta a 4t. de bàsica, però podria fer-se a tercer o a sisè.

Elogi del nen que llegeix

Jaume Cela

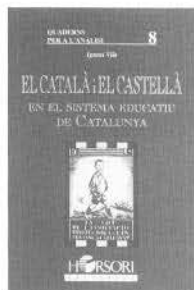
Plou. Decideixo agafar l'autobús. Tinc sort i puc seure. Trec el llibre que estic llegint. Són uns contes de Dorothy Parker. *Cor de crema*, es diu el recull. El vaig comprar fa uns quants dies. A la contraportada vaig llegir-hi aquest consell de Mercè Rodoreda: «Si vols escriure contes, llegeix abans Dorothy Parker.» Jo escric contes i no coneixia aquesta autora. Vaig fer cas a la Rodoreda i em vaig comprar el llibre. M'endinso en la lectura. Al cap d'una bona estona, alço els ulls i veig l'autobús ple de gom a gom. No m'havia adonat que hi havia tanta gent. En tenim per estona, penso, perquè la pluja convoca més cotxes i el tràfic s'alenteix, com la mateixa lectura. De sobte et descobreixo. No tens més de dotze anys. Estàs mig aixafat per una senyora de pitrera generosa i la cartera d'un senyor que deu portar un mostrari de guants de boxa. L'autobús frena i arrenca, arrenca i frena, un ballet que té les regles que imposa la circulació. Tu estàs dins del llibre. Abandono la meua lectura per llegir-te a tu.

No sé com et dius, ni si a casa teva teniu les parets plenes de prestatges amb llibres de tota mena, ni si vas a una escola on el teu mestre o la teva mestra malda per encomanar-te aquesta passió. Només sé que llegeixes. Bellugues els ulls. El cos el tens presoner. Les mans, lliures per passar els fulls. Intento veure què llegeixes, però no puc. Si fos un llibre meu —i perdoneu-me l'autopublicitat— cridaria de goig, perquè ensopegar amb un lector com tu és descobrir or en un riu. Et queden ben poques pàgines per acabar el llibre. Deu ser una aventura. Potser *L'illa del tresor*, l'aventura de les aventures. L'aventura més gran de la història de les aventures. La joia més perfecta d'aquest gènere. Baixa la dona de la pitrera voluminosa i tu gairebé no et bellugues. Dos joves ocupen l'espai de la dona. I tu com si res, continues dins el llibre. Gires l'última pàgina i acabes el llibre. Somrius. Inicies un gest estrany. Ara l'entenc. Vols guardar el llibre dins la butxaca de la jaqueta que portes. Et costa, però ho aconsegueixes. I, oh meravella de les meravelles, en treus un altre.

Nen sense nom. De tu no en parlarà ningú. De tant en tant, algú lamentarà que els nens i les nenes d'avui dia no llegiu i faran elucubracions apocalíptiques on la televisió es convertirà en el nou dimoni que roba les hores de la lectura. Però jo sé que sou una bona colla; mai com ara els nois i les noies, els nens i les nenes no han llegit tant. L'aval d'aquesta afirmació són els meus anys d'experiència com a mestre —els i les que llegiu i que també mireu la televisió. Feu com jo, que m'agrada llegir, però que aquest gust el sé fer compatible

amb mirar la televisió i apagar-la, quan el programa no m'interessa, amb la mateixa facilitat que abandono un llibre quan la seva història no m'ha atrapat. En Rodari, en un article que es deia *Com ensenyar a odiar la literatura als nens*, defensa que els mèrits educatius de la televisió superin els demèrits: «La petita pantalla enriqueix el punt de vista, nodreix el vocabulari, posa en marxa una quantitat inversemblant d'informació, introdueix els nostres petits analfabets en un circuit més vast que el familiar, que no sempre és envigorit per les informacions, per la cultura, per les idees. Gairebé es podria afirmar que la TV disminueix la dificultat de la lectura...» Encetes el nou llibre sense abandonar el somriure. Arribo a la meva parada i he de baixar. Sense treure els ulls del paper, em deixes passar. Quan sóc al carrer, et miro i continues dins del llibre. Em vénen a la memòria els versos de Machado: «... quiero anotar en mi cartera / la gracia de tu rama verdecida».

78 Novetats bibliogràfiques



Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

AINSCOW, M. *Necesidades especiales en el aula: guía para la formación del profesorado*. Madrid: UNESCO, Narcea, 1995 (Educación hoy)

Extracte de l'índex:

Situación internacional; Reconsideración de las necesidades especiales; Punto de vista curricular; Mejorar la escuela; Perfeccionamiento del personal; La mejora de la escuela mediante el perfeccionamiento del maestro; Conjunto de materiales educativos de la UNESCO; Perfeccionamiento del personal docente

Cuestiones de antropología de la educación. Barcelona: CEAC, 1995 (Educación y enseñanza)

Extracte de l'índex:

Del animal insuficiente a los valores; El modelo cultural en la construcción de la antropología de la educación; Identidad cultural y educación en una sociedad global; Los valores y el hombre contemporáneo; Educación afectiva y de la sensibilidad

DUBREUCQ, F. L. *L'Escola Decroly: una educació global des del parvulari*. Barcelo-

na: Rosa Sensat, 1995 (Temes d'infància; 24)

Estrategias e instrumentos para la gestión educativa. Coordinadores Joaquín Gairín Sallán, Pere Darder Vidal. Barcelona: Praxis, 1995

LACÁRCEL MORENO, J. *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor, 1995 (Aprendizaje Visor; 116)

Extracte de l'índex:

Teorías sobre la psicología de la música; Conductista, Cognitiva, Psicología social y teoría psicométrica; Fundamentos psicológicos de la educación musical; La conservación de la música y la Teoría del Desarrollo; La teoría cognitiva de Serafine; Estudio empírico sobre la conservación de la melodía en niños de 4 a 9 años

MACCORMICK, R.; JAMES, M. *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid: Morata, 1995 (Pedagogía: manuales)

Extracte de l'índex:

Rendición de cuentas y evaluación; Desarrollo profesional y mejora de la enseñanza; Revisión del currículum; Evaluación a cargo de agentes externos; La evaluación a cargo

- de los que trabajan en la escuela; estrategias combinadas; Revisión de técnicas específicas; Utilización de la evaluación
- PALOMO DEL BLANCO, M. *El niño hospitalizado: características, evaluación y tratamiento*. Madrid: Pirámide, 1995 (Ojos solares)
- Extracte de l'índex:
- Problemática de la hospitalización infantil; Estrés y contexto hospitalario; Evaluación de la experiencia de hospitalización infantil; Intervención en la hospitalización infantil
- Programa de educación en valores para la etapa infantil*. Archidona (Málaga): Aljibe, 1995 (Biblioteca de educación)
- Extracte de l'índex:
- Contextualización de la acción educativa en la etapa infantil; Unidades didácticas: educación para la vida en sociedad, educación vial, educación para la salud-higiene, educación ambiental, educación para el consumo, educación para la coeducación
- Quinze pedagogos. La seva influència, avui*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya: Proa, 1995 (Textos universitaris; 1)
- TEDESCO, J.C. *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya: Alauda, 1995 (Hacer Reforma)
- Extracte de l'índex:
- La crisis del sistema tradicional; Calidad para todos; La escuela total; Los docentes: ¿profesionales, técnicos o militantes?; La Reforma educativa
- VILA, I. *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori, 1995 (Quaderns per a l'anàlisi; 8)
- Extracte de l'índex:
- L'educació bilingüe; La competència lingüística dels escolars de Catalunya; La immersió lingüística a Catalunya; Alguns problemes de l'educació bilingüe a Catalunya

Textos legals



DOGC

5-2-1996

Decret 31/1996, de 23 de gener, de modificació del Decret 56/1994, de 7 de març, pel qual s'aproven les normes per a la sol·licitud i la concessió de les subvencions que promou la Secretaria General de Joventut.

23-2-1996

Decret 67/1996, de 20 de febrer, pel qual es regula l'adscripció dels mestres al primer cicle de l'educació secundària obligatòria i la readscripció en els centres d'educació infantil i primària, la normativa transitòria dels desplaçaments per modificacions de les plantilles docents, el desenvolupament dels requisits

d'especialització, i el pla de formació i capacitació per a la recol·locació del professorat.

Resolució de 22 de gener de 1996, de regulació de la fase de pràctiques que preveu la Resolució de 18 d'abril de 1995, de convocatòria per a la provisió de 314 places de funcionaris docents de diversos cossos d'ensenyaments secundaris a Catalunya.

BOE

1-2-1996

Resolució de 8 de gener de 1996, de la Secretaria d'Estat d'Educació, per la qual es convoquen ajudes econòmiques individuals per a activitats de formació del professorat.

7-2-1996

Ordre de 30 de gener de 1996, que modifica la de 28 de febrer de 1994, per la qual s'estableix el procediment per a la provisió de vacants de personal funcionari docent a l'estranger.

13-2-1996

Ordre de l'1 de febrer de 1996, per la qual s'aproven els temaris que han de regir els procediments d'ingrés, adquisició de noves especialitats i mobilitat per a determinades especialitats dels Cossos de Professors d'Ensenyament Secundari i de Professors Tècnics de Formació Professional.

Coneguem-nos!

R **O** **S** **A**
S **E** **N**
S **A** **T**

Fes-nos saber:

- les teves inquietuds
- les teves iniciatives
- els teus interessos
- les teves perspectives
- les teves dèries

T'oferirem el que tenim:

- diferents tipus de materials impresos i àudio-visuals
- grups de treball i seminaris
- conferències, debats, tertúlies, jornades i congressos
- sortides i viatges
- cursos de postgrau
- Premi Rosa Sensat de Pedagogia
- Escola de Català per a adults
- tot tipus d'assessoraments
- borsa de treball
- biblioteca adreçada als mestres
- ...

Associa'ns amb tu

També ens trobaràs:

- al Saló de l'Ensenyament
- a Expodidàctica

i a les principals llibreries especialitzades en educació.

Premi
Rosa Sensat
de
Pedagogia
1996



16a convocatòria

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

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

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

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



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Edicions 62

