



Publicació  
de Rosa Sensat

Novembre 1996

# PERSPECTIVA

## ESCOLAR 209

**El cicle superior  
de primària**

**El món de la immersió  
a Catalunya**

**Entrevista  
a Merrill Swain**



Novembre 1996

P E R S P E C T I V A  
E S C O L A R 2 0 9

**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, Ton Creus,  
Mercè Fluvià, Montserrat Galícia,  
Marta Mata, Carme Ortoll,  
Teresa Serra, Jesús Viñas

**Directora:**

Carme Tomàs

**Directora adjunta:**

Mercè Comas

**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:**

El conflicte dels Grans Llacs d'Àfrica,  
en els centres educatius. 1

**Monogràfic:**

***El cycle superior de primària***

L'infant madur. L'alumne de 3r. cycle de  
l'educació primària.

*Pilar Moreno Angulo* 2

Algunes reflexions sobre el cycle superior  
de primària. *Equip de mestres de  
cycle superior «Escola Casas»* 11

El mestre i la mestra de primària al  
cycle superior. 19

*Núria López i Marta Utset*

Les aules del cycle superior. 29

*Imma Bargalló i Quintana*

De la llei del 70 a la LOGSE: marc legal  
d'un cycle. *Zacarias Henar i Moros* 35

Bibliografia complementària. 44

*Biblioteca Rosa Sensat*

**Escola.**

***Salut escolar:***

Preparació de la revisió mèdica amb els nois  
i noies.

*Rosa Carrió i Soldevila* 48

***Llengües estrangeres:***

Equipar l'aula d'anglès. *Gemma Pallès,*

*M. Teresa Parera, Josep Ramon i*

*Margarita Ruiz* 53

**Escola i societat.**

***Immersion:***

Els programes d'immersió i l'ensenyament  
de la llengua escrita: Entrevista a Merrill

Swain. *Oriol Guasch i Marta Milian* 62

El món de la immersió a Catalunya.

*Oriol Guasch i Marta Milian* 69

Declaració final del III Congrés Europeu  
de Programes d'Immersion. 76

**Novetats bibliogràfiques.** 79

**Textos legals.** 82

## El conflicte dels Grans Llacs d'Àfrica, en els centres educatius

Aquests dies els mitjans de comunicació han acostat a les llars i a l'escola un conflicte greu. I ens hem de preguntar: com pot respondre l'escola a la interpel·lació produïda per unes imatges tan alarmants i potser volgudament alarmants? Ho ha de fer? De quina manera podem els educadors acollir l'impacte produït pel patiment de tants éssers humans, tan llunyans però tan propers alhora, i canalitzar-lo en el nostre treball a les aules per convertir-ho en un moment educatiu clau? ¿Veiem prou clar com situar-nos davant l'esclat violent d'un conflicte que ve de lluny, al qual no som aliens, com no som aliens com a humans a cap altra tragèdia humana, que, a més a més, en aquest cas ens qüestiona com a membres d'un país europeu ric?

Un dels objectius de l'educació és ben segur fomentar l'**esperit crític**. L'escola ha d'ajudar a entendre el que passa al món i també el perquè passa, tot mirant de pensar com es podria trobar una millor resposta personal i col·lectiva. En aquest cas potser caldrà ajudar a traspassar la primera lectura d'aquestes imatges i preguntar-nos les raons. Segurament molts dels nostres joves poden entendre les respostes d'uns homes i dones acorralats per la fam i la por, per la violència generada per la pobresa, la desigualtat, les situacions de domini.

D'altra banda l'escola ha de treballar positivament la diferència: a l'Àfrica, la gent té l'esperit de col·lectiu i de solidaritat entre persones. Però en situacions com l'actual es manifesta la cara més brutal d'una part de la humanitat forçada i arraconada. Potser amb els més grans caldrà plantejar-se les arrels històriques de la dominació i la violència a l'Àfrica. Ara n'hem copsat un esclat. Però la situació té unes causes complexes, que caldrà ajudar a entendre, malgrat el risc que comporta la simplificació d'una realitat tan confusa per causes ètniques, polítiques i econòmiques fonamentalment.

Però, sobretot l'escola ha d'emmarcar aquesta realitat en el treball continuat de cada dia pel desenvolupament d'actituds i valors de **convivència** i **solidaritat**. L'escola, els centres educatius en general, no poden restar passius davant els drames de la humanitat. Si el que ens fa humans o ens caracteritza com a tals és el fet de no poder restar indiferents davant la mort i el sofriment, quina hauria de ser la funció educativa ara?

Els nostres infants i joves han rebut l'impacte d'unes imatges colpidores que caldrà ajudar a analitzar. És potser el moment per mirar-nos el món, el nostre món, en el qual el 80% dels homes i dones viuen en situació de sofrència per la violència, la pobresa, el domini; mentre que l'escola ha d'educar de tal manera que els nois i noies assumeixin la necessitat de pensar estratègies de canvi per a una distribució més justa de la riquesa.

## 2 El cicle superior de primària

*Els nens i nenes del 3r. cicle de l'etapa primària han passat a ser els alumnes més grans de l'escola primària. Aquestes edats personifiquen la maduresa de la infància, però estan a les portes de l'adolescència. Haver d'avançar dos anys la sortida de l'escola pot precipitar la crisi adolescent. L'escola primària haurà de crear mecanismes de contenció dels sentiments pertorbadors que es derivin d'aquest comiat.*

### L'infant madur

L'alumne del 3r. cicle de l'educació primària

**Pilar Moreno**  
**Angulo**  
Psicopedagoga

Els nens i nenes de 5è. i 6è. de primària de les nostres escoles tenen entre deu i dotze anys. Pertanyen a una franja del sistema educatiu de la qual no s'ha parlat gaire fins ara. En aquestes edats l'individu es troba, encara, en una etapa psicològicament estable, sense crisis importants que comportin controvèrsia i preocupació ni a la família ni a l'escola.

D'altra banda, no se n'ha parlat gaire a causa del lloc que han ocupat aquests nivells educatius en la institució escolar. Fins ara han estat els alumnes «mitjans». Ja portaven temps a l'escola, set anys, i encara els en faltaven dos per sortir-ne.

A partir d'aquest curs 1996-97 s'han convertit en els alumnes grans dels centres d'educació infantil i primària.

S'ha precipitat el procés d'acomiadament del lloc que els acollirà des dels tres anys. Acabar l'etapa primària i sortir de l'escola requerirà, des d'ara, preparar-los el comiat, ajudar-los a fer-se a la idea que han conclòs una etapa molt important del seu procés educatiu que els posa a les portes de l'adolescència.

Abans d'entrar en els trets psicològics i evolutius d'aquestes edats cal aclarir alguns punts.

En primer lloc, és obvi que entre un alumne al principi de 5è. i un altre a final de 6è. les diferències són molt significatives. Abordar aquestes diferències implica adoptar una perspectiva processual i evolutiva.

En segon lloc, no es pot parlar d'aquestes edats aïlladament, sinó que les hem d'entendre en el marc d'una determinada dinàmica del desenvolupament psicològic. En aquestes edats, l'individu es troba al final d'un període inclòs entre dues grans crisis evolutives, la infància primera —quan els nens i les nenes estan en l'etapa de l'educació infantil— i l'adolescència.

Al començament de l'educació primària, els nens entren en una fase evolutiva denominada *latència* que culminarà amb la inauguració de la crisi adolescent, la qual té lloc, a la nostra cultura i en termes generals, en iniciar l'ESO.

D'acord amb la descripció psicoanalítica, la latència es caracteritza per una dessexualització de les relacions i els sentiments, per un predomini de la tendresa sobre la sexualitat, per una important disminució dels desitjos hostils i agressius. El període de latència s'origina sobre la base de la davallada de la conflictivitat edípica i es correspon amb una intensificació de la repressió (mecanisme pel qual s'enfonsen a l'inconscient representacions lligades a les pulsions, i que explica l'amnèsia dels continguts sexuals dels primers anys de vida) i un desenvolupament de la sublimació, mecanisme pel qual les pulsions sexuals són derivades cap a fins socialment valorats.

El nen d'aquesta edat es dedica a la millora de si mateix i de les seves capacitats, amb importants components competitiu d'on mira de sortir amb el mínim dany possible per a la seva autoestima, i tracta d'evitar per tots els mitjans sentiments d'inferioritat. (Hidalgo, 1990.)

És molt important tenir en compte el context social actual a l'hora de parlar de les característiques psicològiques de qualsevol etapa evolutiva.

Avui dia, els nostres nens estan immersos en un univers ple

#### 4 El cicle superior de primària

d'estímul informatius (fonamentalment a través de la televisió). Normalment, complementen l'escolaritat amb activitats extra-escolars lúdiques, esportives, etc. La majoria viuen al si de la família, però no és excepcional que els pares estiguin separats. En general treballen tant el pare com la mare i no solen tenir més de dos germans.

Valdria la pena distingir els nens que viuen a la ciutat dels que viuen als pobles. En el primer cas, han de planificar la relació extraescolar amb els companys i amics. En el segon, aquestes relacions es donen de manera més espontània i freqüent.

Tot sabent que estem parlant d'un nen ideal, podem traçar algunes línies que ens acostin al seu perfil psicoevolutiu.

#### **El punt de vista emocional**

En començar aquest cicle educatiu, el nen està en un moment molt estable del seu desenvolupament emocional. La seva estructura de personalitat està força instaurada, la norma està prou interioritzada i la fa servir sense grans temptacions de transgredir-la.

Disposa d'un important grau d'autonomia que li permet buscar els mitjans que li reporten la satisfacció de nombrosos interessos i la realització de projectes que planeja.

La frontera entre la fantasia i la realitat és clara; com a individu té plena consciència de si mateix i dels paràmetres reals en què se situa. Això li permet de gaudir amb els continguts de ficció i amb els de no ficció.

En el terreny sexual té lloc, cap al final de l'etapa, un desvetllament de la curiositat per aquesta temàtica, sobretot en el cas de les nenes, que comencen a experimentar la menstruació, amb el consegüent i espectacular canvi que es produeix en el seu cos i en la seva personalitat. Els nens, encara allunyats dels canvis forts que els provoca la pubertat, fan de la sexualitat una matèria de gran interès que els inquieta i els fa compartir gelosament moltes converses sobre aquest tema.



*Foto: Carme Ortoll.*

En aquest sentit, l'escola té un paper molt important quant al tractament d'aquest contingut. En general, desenvolupa processos d'ensenyament-aprenentatge que aporten informació als alumnes, els permet modificar idees errònies, confusions i prejudicis. En definitiva, proporciona un coneixement que els pot alliberar de sentiments pertorbadors i culpabilitzants.

Té plena consciència de si mateix i per tant és el moment de trobar les diferències amb els altres. Està summament interessat a ser el millor. D'aquí ve que en molts casos se'ns presenti com un individu competitiu, a vegades envejós, a vegades presumptuós i susceptible de rebutjar tot allò dels altres que a ell no li agrada i que en realitat es tracta del rebuig que sent per aspectes seus que no vol tenir i dels quals, projectant-los cap a fora, s'allibera (O'Shaughnessy, 1991).

L'escola té una gran tasca a desenvolupar en relació a l'observació de les diferències, a la necessitat de treballar la tolerància d'allò que no agrada, tant d'un mateix, com dels altres.

## 6 El cicle superior de primària

### El punt de vista cognitiu

Cap a aquesta edat ja ha aconseguit el domini de nombrosos coneixements de caràcter instrumental que li obren les portes d'universos culturals amplis i diversos. La lectoescriptura, així com els conceptes i relacions matemàtiques bàsiques, estan ben consolidats. També disposa ja d'una bona capacitat per establir relacions lògiques i per dur a terme processos reflexius i d'abstracció cada cop més complexos. Tot aquest utilitatge intel·lectual, juntament amb la consistència de la seva personalitat, li permet ser un individu fàcilment motivable, té molts interessos de caràcter cultural i s'engresca amb moltes temàtiques, com ara els animals, la natura, les cultures minoritàries o llunyanes, la informàtica, la tecnologia, l'astronomia, el medi ambient, els esports...

Li agrada desenvolupar projectes i ser un membre actiu en la construcció de coneixements. És ara quan comença a interessar-se per la lectura de manera més autònoma i fa ús d'una competència que ja està ben consolidada. Li agraden molt els textos narratius, sobretot de ficció i, com tots sabem, els còmics. L'escola, per aquesta disposició cap al saber i, fins i tot, per aquesta avidesa, pot fruir molt amb aquest alumnat.

### El punt de vista social

El creixent grau d'autonomia, juntament amb la progressiva presa de consciència dels altres i dels seus punts de vista, determina el tarannà de la conducta i el pensament social en aquestes edats.

Pel que fa al nivell d'autonomia, els nois i noies disposen d'un bon bagatge d'hàbits i competències per desenvolupar-se sols en molts àmbits de la vida.

Podríem dir que gaudeixen d'una autonomia «intrafamiliar»: es poden quedar sols a casa sense que perillin ni ells ni la casa. En canvi, fora de l'entorn familiar, encara no es manegen sols en un radi espaciotemporal massa ampli, tot i que es va eixamplant cada cop més. Encara no poden anar sols a tot arreu, ni tampoc a qualsevol hora. Si bé els agrada fer ús de la seva autonomia, accepten de bon grat la protecció i la tutela que exerceixen els adults sobre ells.



La relació amb els adults pot ser molt bona. És un moment en el qual necessiten models d'identificació, referències adultes per imitar. Aquests models poden pertànyer a l'entorn familiar, però també estan vinculats a les seves activitats escolars o lúdiques: per exemple, estableixen vincles afectius forts amb l'entrenador o amb el monitor de les seves activitats extraescolars o amb el seu tutor o tutora. Admiren personatges famosos del món de l'esport (futbolistes, ciclistes, tennistes, etc.) o de la música, imiten les seves formes i indumentària i acostumen a decorar els seus estris amb fotografies dels seus ídols.



En canvi, no veuen els pares com a éssers omnipotents capaços de donar-los la lluna. Tampoc no necessiten reafirmar contínuament les seves posicions davant els pares. És el moment de ser-ne amic; els agrada anar amb bicicleta el diumenge amb ells; s'ho passen molt bé fent junts unes vacances o un viatge cultural; a les nenes, sobretot, els agrada anar de compres amb la mare.

La relació amb els nens més petits que ells —sobretot al començament d'aquest cicle— es basa en la projecció de sentiments de protecció. És molt freqüent veure nens i nenes de 5è, entretenint els parvulets i jugant-hi. No es tracta del joc entre iguals que poden organitzar els nens de cicle inicial que a vegades s'ajunten amb els petits; és més aviat estar amb ells, observar-los, interactuar-hi mantenint una distància proporcional a les diferències que els separen.

Amb els seus iguals, la relació que estableixen és de companyonia. És el moment de la construcció de relacions amistoses fortes i duradores, i és el moment, també, en què ja fan una selecció d'aquells amb els que més connecten. Ja tenen prou capacitat per establir una interacció amb els seus iguals intensa, forta i duradora. Comparteixen interessos i assumptes durant lapsos de temps llargs, cosa que no passa amb els més petits, els quals tenen seqüències temporals més puntuals i curtes per compartir jocs i per interactuar amb els seus iguals.

És, en definitiva, el moment de la colla. El grup espontani alimenta moltes de les necessitats afectives i socials d'aquest moment del desenvolupament. Tenen una forta consciència de la

## 8 El cicle superior de primària

seva identitat com a nens. Això els contraposa molt clarament als adults i fa que, a vegades, estableixin aliances entre ells mantenint sentiments de complicitat davant dels adults.

Paral·lelament, despleguen, en relació amb els companys i amics, sentiments de competitivitat, els quals els pot portar a conflictes pel lideratge del grup. En la dualitat companyonia/competitivitat rau la idoneïtat del joc de regles, de la competició esportiva, etc.: sentiment de pertineça a un grup, a un equip, alhora que interès i desig de guanyar, de ser el millor o els millors.

Els sentiments i conflictes que sorgeixen d'una interacció basada en aquesta dualitat poden tenir un gran valor formatiu si se'ls ajuda, tant des de l'escola com des de la família, a analitzar els motius que els provoquen, i a reconèixer i tolerar les diferències individuals, tant pròpies com dels altres.

Finalment, cal destacar la gran separació que es dona entre nens i nenes, l'aglutinació dels grups segons el sexe i, fins i tot, l'exagerada ignorància recíproca d'ambós grups. Aquesta característica, que va desapareixent de mica en mica, no només il·lustra la peculiaritat de les relacions espontànies que estableixen, sinó que, a més a més, no respon a cap condicionant de l'escola, ja que aquesta més aviat sempre tendeix a organitzacions mixtes que a la llarga acaben per afavorir relacions de companyonia i amistat mixtes.

### El punt de vista moral

Com és l'ètica del nostre infant del 3r. cicle de primària?

A les assemblees de classe, o a qualsevol col·loqui de temàtica humana o social, aquests alumnes aporten un conjunt de raons i opinions que quasi bé sempre es polaritzen cap als extrems. Les coses són o bones o dolentes, justes o injustes; la seva valoració dels fets acostuma a ser rígida. La posició adoptada és normalment molt maniquea, i no és estrany que requereixin un agent causant o un culpable davant de tota mena de situacions o circumstàncies.

En la mesura que es tracta d'un individu que ja ha aconseguit

una certa descentració del seu punt de vista, i en tant que individu que ha interioritzat la norma, aconsegueix regulacions de la seva conducta que l'acosten cada cop més a comportaments socials i ètics acceptats i convencionals.

La imparcialitat és, per a ells, el tractament igual de tots els individus. El seu sentit de la justícia és propi de la capacitat de descentrar-se i d'anticipar en els altres les mateixes necessitats i els mateixos sentiments que ells tenen, però encara els falta quelcom que adquiriran en l'adolescència i que és afegir a la concepció igualitària de la justícia, la comprensió i el significat de les regles que objectiven i matisen els fets (Padilla, 1991). En aquest sentit, podríem dir que tenen un sentit de la justícia igualitària subjectiu, sense objectivar. Una intervenció educativa adequada, en aquest terreny, és aquella plenament conscient del sentit evolutiu de les concepcions infantils, que, partint d'elles, proporcioni situacions que afavoreixin la seva mobilització i permeti als nens i nenes construir un pensament el més obert i flexible possible.

## Conclusió

El final d'aquest tram d'edat ja frega els inicis de l'adolescència i la pubertat. Els espera una metamorfosi tant física com psicològica que els farà passar una crisi d'identitat i de relació molt important. Mentre aquesta crisi no arriba, els nens i les nenes responen molt bé a la idea d'un *infant madur*, sense, naturalment, obviar les diferències individuals, ni les problemàtiques particulars.

Però l'evolució psicològica humana està íntimament vinculada als condicionants externs. En aquest sentit val la pena plantejar-se quina repercussió pot tenir sobre el desenvolupament psicològic dels alumnes del 3r. cicle de primària el fet d'haver-se convertit en els alumnes grans de l'escola. Fins ara, com dèiem al començament, eren els alumnes mitjans. Encara tenien per davant el cicle superior d'EGB. La distància que els separava del final de l'etapa els permetia romandre «tranquils», instal·lats en la seva infantesa, però ara, sentir-se al final d'una etapa que apel·la d'alguna manera al final d'aquesta infantesa pot comportar l'avançament de la crisi adolescent. No seria estrany que els alumnes de 6è comencessin a

## 10 El cicle superior de primària

manifestar sentiments de fugida, comportaments fòbics, actituds de despit o de desmotivació, símptomes tots de la dificultat per deslligar-se d'una etapa viscuda i superada, però coneguda i còmoda; símptomes de la por d'haver-se d'enfrontar a un nou i desconegut univers escolar, social i psicològic, en definitiva a un nou horitzó més ric, però també més ampli i complex.

En aquest sentit, l'alumne de 6è. planteja un nou repte a l'escola primària: el d'acompanyar-lo i contenir-lo en el procés de culminació d'aquesta etapa escolar i psicològica.

### Bibliografia

- HARRIS, M. *Su hijo de 11 años*. Ed. Paidós. 3ª edició. Buenos Aires, 1993.
- HIDALGO, V.; PALACIOS, J. «Desarrollo de la personalidad de los 6 a los 12 años». A: *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol. 1. Compilació de Jesús Palacios, Alvaro Marchesi i César Coll. Ed. Alianza Psicología. 1ª edició. Madrid, 1990.
- O'SHAUGHNESSY, E. *Su hijo de 10 años*. Ed. Paidós. 2ª edició. Buenos Aires, 1991.
- PADILLA, L.; GONZÁLEZ, M. «Conocimiento social y desarrollo moral en los años escolares». A: *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol. 1. Compilació de Jesús Palacios, Alvaro Marchesi i César Coll. Ed. Alianza Psicología. 1ª edició. Madrid, 1990.

*L'aplicació de la Reforma ha comportat canvis importants en els centres públics escolars. La tasca del nostre equip de mestres s'ha centrat en el treball curricular, en la consolidació dels nous cicles i en l'adequació dels recursos humans i materials del centre per tal de donar resposta a les actuals necessitats educatives.*

## **Algunes reflexions sobre el cicle superior de primària**

### **Introducció**

En el curs 1990-91, els consells escolars de la nostra escola i de l'actual IES Municipal J. M. Zafra aprovàrem la proposta de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona d'avançar-nos a l'aplicació de la Reforma Educativa, constituir-nos en Centres d'Educació Infantil i Primària en el nostre cas, i en Institut d'Educació Secundària en el J. M. Zafra, amb el consegüent traspàs dels alumnes de 7è i 8è del nostre centre al seu.

Aquesta proposta inicial tenia com a objectiu assegurar la continuïtat dels alumnes de primària a secundària en aquells districtes de la ciutat on existien escoles dels dos tipus de la xarxa municipal.

En arribar el curs següent, pràcticament la majoria d'alumnes de la nostra escola que havien d'iniciar el 7è i 8è d'Educació General Bàsica, junt amb dues mestres de cicle superior que comptaven amb la corresponent titulació, van passar a iniciar 1r. i 2n. d'ESO a l'IES J. M. Zafra. Quedaven enrera moltes hores de preparació i formació en el centre de secundària, reunions entre els equips directius de les escoles, sessions informatives amb pares i alumnes...

L'experiència iniciada va ser una aposta a favor d'una reforma

*Equip de mestres  
del cicle superior*

CEIP Municipal  
«Escola Casas»

## 12 El cicle superior de primària

educativa que assegurés l'adequació gradual dels centres a les seves noves funcions, i el traspàs dels alumnes de primària a secundària amb unes mínimes garanties de coordinació i continuïtat. El manteniment dels grups-classe, el traspàs d'informació d'un centre a l'altre del procés d'evolució dels alumnes i els grups, de les programacions, etc., junt amb la realització d'alguna activitat conjunta, les visites dels alumnes de primària a secundària, les reunions informatives amb els pares i el seguiment dels corresponents consells escolars, marcaven una línia de treball i de diàleg que, malgrat les dificultats i els entrebanes amb què ens vam trobar, creiem que era la que calia dur a terme en un futur.

Per a aquells que considerem que l'ensenyament obligatori ha de ser coherent linealment des de l'educació infantil fins a acabar la secundària obligatòria, ens semblava imprescindible si més no assegurar el diàleg entre el darrer cicle de primària i el primer d'ESO, mitjançant canals d'informació i intercanvi entre aquests cicles, encara que s'impartessin en centres diferents.

La normativa de matriculació a secundària aprovada finalment el curs passat, la qual dóna prioritat a la lliure elecció de centres de la zona per part dels pares sobre la continuïtat dels grups, no ha afavorit en absolut el treball iniciat. La dispersió en la majoria dels casos dels alumnes en diferents IES fa molt difícil plantejar-se no ja la coherència i coordinació entre els centres de primària i els de secundària, sinó simplement que el pas del darrer cicle de primària al primer de secundària pugui ser quelcom més que un simple traspàs dels informes evolutius dels alumnes.

Finalment, i abans de passar a descriure la nostra experiència concreta quant a la transformació en escola de primària, ens agradaria també fer esment d'una qüestió que quan es produeix el pas a secundària cal tractar molt acuradament. Ens referim als alumnes amb risc social important i a tots aquells que es consideren d'integració o que presenten dificultats d'aprenentatge importants. Per a aquests alumnes, el fet que s'avanci en dos anys l'inici d'una nova etapa i l'allargament de l'escolaritat obligatòria fins als setze anys, poden resultar dificultats insuperables si no es preveuen accions i recursos importants que assegurin la seva correcta escolarització a secundària.

## L'inici de la nova etapa d'educació primària

El curs 1991-92 ens vam organitzar com un nou centre d'educació infantil i primària. Tan sols farem referència a partir d'ara a l'educació primària, ja que l'etapa de l'educació infantil mereix un tractament diferenciat.

L'adaptació organitzativa més formal no va ser difícil. Tradicionalment bona part de la feina dels equips de mestres en les escoles de primària s'ha dut a terme en l'àmbit del cicle. De l'organització anterior tan sols el cicle inicial de primària es mantenia estable. Els cicles mitjà i superior es veien modificats substancialment. Així, doncs, el treball amb els mestres va seguir tres direccions diferents:

- A. Iniciar l'elaboració del projecte curricular.
- B. Consolidar la dinàmica dels nous cicles.
- C. Reorganitzar els recursos humans i materials del centre.

### **A. El treball curricular**

Inicialment vam plantejar temes de discussió en el claustre que, seguint l'esperit de la Reforma, ajudessin a assolir acords programàtics i metodològics generals que facilitessin la concreció del PCC de l'escola.

Els primers anys van ser difícils, ja que teníem un buit legal important. Recordem que el currículum de l'educació primària no va estar regulat fins el maig de 1992 i que no va sortir publicat fins l'octubre d'aquell mateix any. No hi havia materials curriculars ni llibres de text que orientessin aquest procés. El primer tema que es va plantejar va ser l'anàlisi dels elements que intervenien en una seqüència d'ensenyament-aprenentatge. Aquest treball fet des dels cicles, però tenint el claustre com a àmbit fonamental de discussió i de consens, pretenia assentar les bases del que havia de ser una línia metodològica comuna del centre. Creiem que es va avançar força en aquest sentit. Es van compartir moltes experiències sobre aspectes tan importants i diversos com: l'atenció a la diversitat, el fet de tenir en compte els coneixements inicials, la importància de la interacció, l'adequació de les intervencions del mestre en els processos



## 14 El cicle superior de primària

individuals dels alumnes, la diversificació de recursos didàctics i organitzatius en un mateix grup classe, la importància de l'avaluació formativa, etc., etc. Cal dir en aquest sentit que l'actual estructura de l'escola primària ha facilitat, en reduir-se el nombre d'aules i de professors, l'intercanvi d'experiències entre els mestres dels cicles que configuren una mateixa etapa.

L'elaboració del PCC també ha contribuït a millorar aquest aspecte. En els anys posteriors es van anar analitzant diferents àrees d'aprenentatge (llengua catalana, medi natural, medi social, matemàtica, educació musical, educació física, etc.). Hem de dir, però, que en el nostre centre no es va optar per seguir el procés d'elaboració orientatiu plantejat des dels estaments oficials, segons el qual s'havia de començar per definir els objectius generals de l'etapa i de les diferents àrees curriculars, per després entrar en la seva seqüenciació per cicles, deixant per un últim terme la programació del 3r. nivell de concreció. A l'escola vam optar per treballar àrea per àrea tenint en compte tant la tasca de seqüenciació de continguts com la d'anàlisi de les activitats concretes d'aprenentatge que es feien amb els alumnes. Aquesta opció és, si es vol, potser menys ordenada i estructurada, i segurament més lenta, però permet anar definint el currículum i analitzar al mateix temps la pràctica quotidiana a l'aula i adoptar línies d'actuació comunes.

Respecte a aquest punt volem remarcar alguns aspectes sobre la tasca d'elaboració del segon nivell de concreció en el cicle superior.

En primer lloc, cal dir que la consideració de «contingut» dels aspectes procedimentals i actitudinals del currículum ha conduït a centrar la discussió més en com es treballen amb els alumnes aquests continguts que els conceptuals de les diferents àrees. En un cicle tradicionalment tan carregat de continguts conceptuals vam voler posar èmfasi en la planificació d'activitats d'aprenentatge que conduïssin els alumnes a anar avançant progressivament en l'adquisició de procediments o actituds fonamentals.

En segon lloc, el cicle superior és el cicle de primària en el qual intervenen més professors. Ens va semblar imprescindible que a l'hora de programar les àrees s'intentessin globalitzar alguns contin-





guts en la mesura que fos possible, de manera que l'alumne pogués arribar a establir el màxim de relacions possibles i al mateix temps aplicar els aprenentatges en contextos diversos per tal d'afavorir-ne la funcionalitat. Per fer això era necessari una coordinació entre tots en la planificació de les unitats de programació, en la seva temporalització, en la metodologia a emprar i en els criteris d'avaluació.

*Foto: Carme Ortoll.*

En tercer lloc, vam abordar el tema de l'avaluació dels alumnes. A més de tenir en compte la necessitat de considerar els diferents tipus d'avaluació (inicial, formativa i sumativa) al llarg del desenvolupament d'una unitat de programació, vam creure que especialment en aquest cicle s'havien de treballar els aspectes relacionats amb l'autoavaluació dels alumnes, entesa com una autoregulació de la seva activitat. Això comportava anar compartint amb ells la planificació de la tasca que s'havia de dur a terme i facilitar instruments per fer-ho.

Així, a l'inici d'una unitat de programació s'expliciten els objec-

## 16 El cicle superior de primària

tius generals, en les diferents activitats es pauten els processos a seguir i al final de la unitat es fan activitats de recopilació i de síntesi. Al mateix temps, en algunes activitats els alumnes utilitzen pautes d'autoavaluació. Cal dir, també, que hem intentat respectar la diversitat dels alumnes en els aprenentatges, crear un clima d'autoestima i respecte i fomentar al mateix temps la responsabilitat i l'esforç personal.

Un últim aspecte pel que fa a l'avaluació. Vam creure necessari l'elaboració per part dels mestres de les pautes d'avaluació per matèries, tenint en compte els diferents tipus de continguts d'aprenentatge. Aquestes pautes d'observació permeten a cada professor anar fent el seguiment de l'evolució dels alumnes al llarg del curs. Així mateix es recullen els aspectes relacionats amb l'assoliment dels hàbits i procediments de treball i d'aquells que es refereixen a l'evolució personal i social de l'alumne.

### ***B. La consolidació dels nous cicles***

Calia des d'un principi consolidar els nous cicles, facilitant una organització i un funcionament adients a l'edat dels alumnes. A més del treball estrictament curricular d'àrees calia definir altres aspectes pedagògics que són absolutament indispensables per al bon funcionament de l'escola i que s'han fet des de sempre. Podríem agrupar els aspectes en cinc apartats:

1. Els relatius al seguiment dels alumnes per part de tots els professors dels cicles, especialment d'aquells que presenten més dificultats: reunions d'avaluació i criteris comuns d'actuació, traspàs d'informació de l'evolució personal i de grup d'un curs a l'altre, elaboració d'una documentació individual i de grup-classe, etc.

2. Els que es refereixen al treball a l'aula: presentació i arxiu de treballs, organització de l'aula i dels materials, formes d'agrupació dels alumnes, criteris a seguir en les tasques individuals i en les de grup, etc.

3. Els relatius a l'organització d'activitats comunes: colònies, sortides compartides des de diverses àrees, projectes de treball comuns en el cicle o en l'etapa, etc.

4. Els que es refereixen a les normes de funcionament en els espais comuns (menjador, biblioteca, laboratori, etc.) i a la definició de les responsabilitats dels alumnes en el funcionament del centre.

5. I finalment els relatius a la relació amb els pares.

De tots aquests aspectes, voldríem destacar-ne dos:

En primer lloc, l'organització dels alumnes. No tenir els alumnes de 7è. i 8è. a l'escola ha provocat un canvi important en la relació entre els alumnes dels diferents cursos de primària. Els nens de l'actual cycle superior, per les característiques pròpies de l'edat, han esdevingut uns magnífics col·laboradors amb el centre i han estat capaços d'iniciar una relació més estreta amb els seus companys més petits i entre ells mateixos. Ara són els grans i ens han crescut de cop. A l'escola hem intentat agilitar l'organització dels alumnes del cycle superior donant continguts seqüenciats a les assemblees de classe a més de canalitzar les crítiques, propostes i suggeriments dels alumnes. Des de les àrees de llengua catalana i del coneixement del medi social per una banda i l'acció tutorial per l'altra, s'han treballat procediments de treball i continguts de tipus cívic, tendents a crear situacions en les quals els alumnes haguessin d'anar fent una construcció personal dels valors, alhora que possessin en pràctica comportaments socials que considerem indispensables de civisme, participació i solidaritat. Així mateix els alumnes participen en comissions mixtes amb el professorat molt lligades al funcionament quotidià del centre.

En segon lloc, la relació entre pares i escola respecte a l'avaluació dels alumnes. Refer els informes escolars ha comportat molta feina. Vam considerar des de l'inici del procés que els pares havien d'estar suficientment informats de l'evolució del seu fill o de la seva filla. A més de preparar les reunions individuals amb els pares, vam elaborar uns informes força detallats que faciliten trimestralment informació sobre l'aprenentatge dels alumnes en tots els seus vessants, de manera que els pares puguin copsar el procés seguit pel seu fill en relació amb els objectius que es proposen i a la seva evolució personal. Considerem que la utilització dels termes *Progressa adequadament* i *Necessita millorar* és poc rellevant i que, més que ser un intent de respectar les diferències individuals

## 18 El cicle superior de primària

dels alumnes, podia haver comportat una desinformació creixent en les famílies sobre el procés evolutiu seguit per l'alumne.

### ***C. Ajustament dels recursos humans i materials del centre***

Cal fer esment, encara que sigui de manera breu, que l'adequació d'una escola d'EGB a un centre de primària comporta una importantíssima tasca de gestió col·lectiva encaminada a dissenyar una organització del centre que respongui al projecte educatiu de l'escola.

La disminució de professorat en les escoles de primària i una ràtio excessivament ajustada provoquen que el perfil professional dels ensenyants en aquesta etapa variï considerablement, i que calgui fer ajustaments, a vegades molt difícils de dur a terme, per poder cobrir les noves necessitats educatives dels centres.

Finalment, l'adequació dels recursos materials. Ha calgut reestructurar les aules i els espais comuns de l'escola per tal que s'adeqüessin a les característiques de l'edat dels alumnes i a les noves funcions que es desprenen de l'aplicació del PCC.

*L'article parla del mestre de primària com a membre de l'equip de mestres de l'escola, i de la seva funció educadora, conjuntament amb les famílies. Finalment, ens mostra tres exemples d'activitat característica d'aquest cicle educatiu.*

## **El mestre i la mestra de primària al cicle superior**

### **Per començar**

No existeix un mestre de cicle superior. Parlem d'un mestre d'educació primària, que treballa d'acord amb la concepció constructivista de l'ensenyament-aprenentatge que emmarca la Reforma del sistema educatiu actual. Un mestre que aprofita la diversitat, que l'atén des del punt de vista dels interessos, les motivacions, les estratègies cognitives, etc. Un mestre que proposa metodologies d'ensenyament diversificades que possibilitin que tots els alumnes avancin a partir de la seva realitat i arribin el més lluny possible. Un mestre que treballa en equip, amb el cicle, amb qui comparteix objectius, projectes, criteris pedagògics que abasten un àmbit superior de l'aula-nivell.

Amb la nova ordenació del sistema educatiu, l'etapa primària es configura en tres cicles que, efectivament, responen més a les característiques evolutives dels nens i nenes que en formen part. Així, parlem de cicle i per tant entenem que és un període global configurat i definit per tots els mestres que hi intervenen, el treball conjunt dels quals permet fer el seguiment del procés d'ensenyament-aprenentatge d'uns nens i unes nenes entesos i atesos en la seva globalitat.

*Núria López*

*Marta Utset*

Mestres del Cicle Superior de Primària  
CP Escola Bellaterra

## 20 El cicle superior de primària

### Un cicle nou?

A banda de la concreció en els continguts i els objectius de les àrees curriculars, allò que, de fet, diferencia i defineix cada cicle de primària respecte dels altres és la caracterització psicològica dels alumnes i els objectius generals que són el punt de referència en tot moment del seu treball. Tant de l'un com de l'altre, val la pena consensuar una prioritització dels aspectes que el cicle es planteja com a fonamentals i característics del seu enfocament. El currículum possibilita aquesta autonomia als equips per prendre decisions que afecten directament el plantejament que es fa a partir de les necessitats i les demandes de cada realitat escolar. Aquests són els condicionants que fonamenten la caracterització del mestre d'un cicle i que orienten la seva actuació.

De la caracterització psicologicoevolutiva dels nens i nenes del cicle superior, se'n desprèn la prioritització i categorització dels objectius del cicle. Fonamentalment ens interessarà treballar l'autonomia en tots els sentits: d'hàbits i ritmes de treball, d'estratègies d'estudi, d'aprenentatge, d'actituds davant els altres i el que ens envolta. Autonomia en la presa de decisions individuals i col·lectives. Autonomia en l'autoavaluació, en la crítica constructiva i positiva per avançar. Ben lligada, aquesta autonomia, a un progrés en la responsabilitat individual, en l'autoreflexió de necessitats, interessos, conductes, respostes i actituds.

No podem oblidar que és el darrer cicle de la primària. Aquest caràcter terminal no ens hauria d'angoixar, sinó al contrari: és el moment de posar en pràctica, de treure a la llum, de connectar i relacionar, de demostrar l'estat d'aquelles capacitats generals que considerem que un alumne ha d'haver assolit en acabar l'etapa. Un dels objectius fonamentals del cicle serà afavorir que l'alumne disposi de les eines, els instruments, les capacitats, els recursos adequats i necessaris per continuar en la seva formació integral i global en l'etapa secundària.

El mestre del cicle superior té la possibilitat i l'encàrrec de transmetre informació de l'alumne al centre de secundària de destinació. Aquesta informació, cal entendre-la globalment, sempre amb la intenció d'afavorir l'inici de la nova etapa i facilitar als nous

ensenyants afavorir i continuar el procés d'ensenyament-aprenentatge integral. Aquests comentaris partiran dels avenços i els esforços que l'alumne ha fet per aconseguir millorar els aspectes que li oferien més dificultat. És important que aquest traspàs faci referència a aquelles dificultats rellevants en les quals l'alumne necessita ajut per avançar; i també a aquelles habilitats i estratègies que li permetran un bon seguiment curricular.

## **Un mestre nou?**

Quan pensem en el mestre del cicle superior, ens referim a un mestre que sap, que coneix, que s'interessa i es recicla en els continguts propis de les àrees curriculars que imparteix. I que les té presents com un tot que presideix la formació integral de l'alumne; són continguts, però, que s'envolten d'uns altres més propis de l'acció tutorial a primària, sense la interrelació amb els quals seria difícil avançar en l'ensenyament-aprenentatge integral del nen i la nena.

I és un mestre que també ha de saber fer. Per arribar a una pràctica que doni resposta a l'anàlisi que s'ha exposat fins ara, considerem tres aspectes que el mestre ha de tenir presents: les relacions afectives que es creen a l'aula, el procés d'ensenyament-aprenentatge i l'ambient apropiat on es puguin donar satisfactòriament els dos primers.

## ***Les relacions afectives***

A l'escola, i cada dia, s'estableixen múltiples llaços afectius. Aquestes relacions entre mestre i alumnes i entre ells mateixos són les que ajuden a aprendre i a créixer. El lligam afectiu amb el mestre canvia en el transcurs de l'escolaritat, de la dependència emocional i afectiva inicial es va passant a una relació d'empatia més distanciada, en la qual el mestre model esdevé més un guia. És, encara més, fonamental l'aprovació del mestre tant en el terreny personal com en els aprenentatges. El mestre té l'oportunitat i la responsabilitat de vetllar per l'autoestima i el reafirmament positiu personal dels nens i nenes. També la relació entre els alumnes evoluciona; es coneixen cada vegada més. Aquest fet, positiu d'entrada, també

## 22 El cicle superior de primària

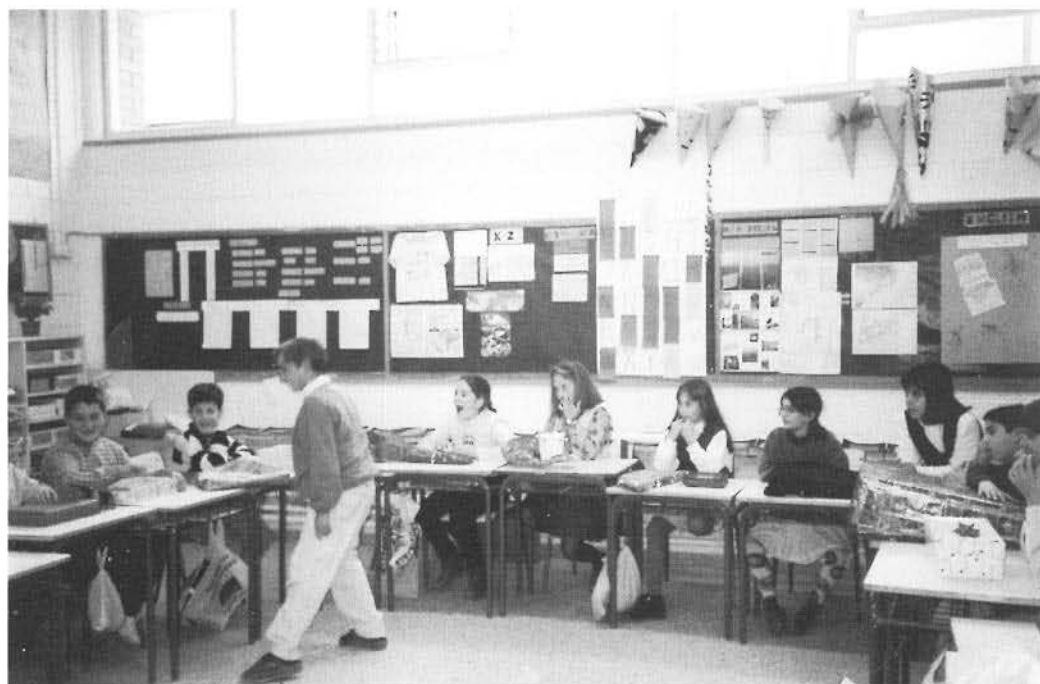
pot provocar situacions de rebuig envers algun dels components del grup-classe. El mestre que ho observa ha de preveure moments i activitats que permetin a cada alumne trobar el seu lloc al si de la classe, afavorint així la seva integració i acceptació per part dels altres. El mestre ha de creure en els seus alumnes: tots i cadascun d'ells fa alguna cosa que pugui ser objecte de felicitació. Aquesta actitud positiva reverteix en la dinàmica del gran grup, el qual tindrà més elements per veure diferentment el nen que l'hagi rebuda. També en aquest aspecte el nostre paper és de guia. No de guia absolutista, sinó d'adult que accepta propostes, que es posa a la pell dels altres, que s'engresca amb els projectes proposats pels seus alumnes. Un guia que valora positivament i explícitament els èxits i, també, les dificultats i els errors que, dotant-los del valor educatiu que contenen, ens marquen el camí que hem de recórrer per avançar. Un mestre, en definitiva, que estima i creu en els seus alumnes i els ho fa notar.

Al mateix temps, els nois i noies necessiten un mestre que sàpiga dir prou quan cal, obert però no per això permissiu, exigent en les seves demandes perquè creu que el que proposa és adequat i necessari per afavorir el procés d'ensenyament-aprenentatge i de creixement personal. Aquest mestre del cicle superior ha de promocionar la responsabilitat i el compromís individual i col·lectiu dels alumnes; i, per tant, també l'ha d'exigir. A partir d'una correcta relació personal mestre-alumne, el darrer cicle de la primària demana dels mestres que matinguin i intensifiquin el seguiment individual. Els nostres comentaris, observacions, suggeriments i indicacions, ben entesos i rebuts, han de conduir els nens i les nenes cap a un avenç d'autoexigència en el seu procés evolutiu.

### ***El procés d'ensenyament-aprenentatge***

Aquest mestre, conjuntament amb altres companys i companyes, té també la responsabilitat de prendre decisions pel que fa a la seqüenciació de continguts de conceptes, de procediments i de valors de les àrees curriculars del cicle. Amb visió de cicle, amb visió de període de dos anys, tenint present d'on vénen els alumnes i cap on es pretén que vagin. També en aquest cas, com passava amb els objectius de l'etapa, val la pena consensuar criteris de prioritització.





És fonamental partir del coneixement de com es produeix el procés d'ensenyament-aprenentatge en els nostres alumnes. Basant-nos en la idea constructivista d'aquest procés, cal tenir present que els i les alumnes tenen molts i diversos coneixements i punts de referència dels temes que es tracten a l'escola (estructures d'acolliment). Per tant, també hi ha malentesos, idees errònies i llacunes. Som els mestres els que, en iniciar qualsevol unitat de programació, hem de preveure activitats que permetin constatar i detectar aquestes estructures d'acolliment o coneixements previs. I fer partícips els alumnes del punt de partida i compartir amb ells els objectius finals, ja que ser conscient del propi procés d'aprenentatge facilita i ajuda el progrés individual. Conseqüentment, el mestre ha de diversificar les situacions d'aprenentatge, utilitzant diferents tipus d'agrupaments, organitzacions, diferents maneres de presentar nous continguts, diferents activitats d'exercitació, d'autoregulació i autogestió dels aprenentatges, d'estructuració, diferents moments de síntesi, diverses possibilitats d'avaluació. D'aquesta manera tendim més a permetre que cada alumne pugui trobar i posar en pràctica les seves particulars i diverses estratègies d'aprenentatge.

## 24 El cicle superior de primària

Al cicle que ens ocupa, aquest aspecte és fonamental: cal reforçar la consciència en l'aprenentatge de cadascú, per tal que el nen i la nena siguin els primers a poder incidir en el seu procés.

Hem de recordar que, en definitiva, són els nens i les nenes els que aprenen, els que aconsegueixen superar les dificultats. Però és el mestre o la mestra qui ha de fer aquest procés amb ells, sovint al costat, de vegades estirant des del davant, i sempre ajudant-los a ser-ne conscients i, per tant, alegrar-se amb ells pel que han après i engrescar-se amb ells amb el repte i la il·lusió del que queda per aprendre. A aquesta edat els alumnes encara estan altament motivats pels temes de treball, són capaços de relacionar-los amb els seus interessos i d'engrescar-se amb els objectius i les activitats d'aprenentatge. Cal que aquest interès per l'aprendre es fomenti i es potenciï amb visió del futur immediat que acollirà els nostres alumnes.

Finalment, fem referència a la resolució de situacions de la vida quotidiana com un dels objectius fonamentals del cicle: el mestre ha de proposar, i provocar que els mateixos alumnes demanin, projectes en els quals s'hagin d'utilitzar els aprenentatges fets a l'escola i que comporten i representen elaborar estratègies d'actuació, d'organització de grups, desenvolupament d'actituds de respecte, participació i solidaritat, etc. Tenim al davant uns nens i unes nenes capaços d'entendre els imprevistos, els inconvenients i les dificultats que poden sorgir en qualsevol moment de la vida de l'escola, dins i fora de l'aula. I, òbviament, voldran i agrairan que ho compartim amb ells i que els demanem l'opinió i suggeriments per col·laborar en la resolució real de situacions.

### ***L'ambient***

Ja veiem que hi ha molta feina per fer, que els mestres ho volem fer tot i sovint en poc temps. També veiem, per experiència, que aquest plantejament no funciona. Hem de tenir clares les nostres prioritats i preveure un temps i un espai per desenvolupar-les. El clima de treball, l'atmosfera que es respira a classe esdevé fonamental per a l'aprenentatge. L'aula és casa nostra, de tots, i ens agradarà tenir-la ben il·luminada i ventilada, amb motius de decoració proporcionats o realitzats pels alumnes, amb elements que

reflecteixin la personalitat dels nois i noies i, per tant, del grup. També aquí és important fer-los protagonistes de l'entorn, del seu entorn, i responsables a la vegada. Hem de poder transmetre als alumnes tranquil·litat, hem de donar-los estones de planificació, seguiment i avaluació de tasques tant individuals com de grup. Serà una bona oportunitat per incidir en el seguiment individualitzat de cadascú, d'estar a prop en les dificultats que sorgeixen i participar com a observador, com a ajudant o com a guia en les estratègies i les habilitats que posa en funcionament cadascú per sortir-se'n. És un bon moment per detectar els processos i entendre què costa i per què per poder-hi intervenir a l'instant. Tanmateix, hem de saber donar, també, estones de descans, de lleure i de gaudi, també dins l'aula: sovint una bona riallada col·lectiva, un somriure del mestre, distén l'ambient, ens apropa els uns als altres i ens anima a seguir endavant. I una reflexió final: veure que el mestre s'interessa, busca informació amb els alumnes, prova estratègies diferents; veure que també s'equivoca i demana ajut, que cerca solucions conjuntament amb els alumnes i surt de l'escenari frontal de la pissarra i esdevé un més del «públic» en alguns moments i es posa al seu costat en les discussions, de ben segur que tot plegat afavoreix la motivació dels nois i noies per estudiar, investigar, descobrir..., aprendre.



## Per acabar

No voldríem concloure sense fer referència a un dels vèrtexs fonamentals de l'escola: les famílies dels nens i les nenes. S'entreveu de tot el que hem dit que compartim amb elles els neguits, les il·lusions, les angoixes, els interessos i molts dels projectes de cada dia. Al cicle superior, els demanem que col·laborin a casa amb constància i fermesa. I, sobretot, que s'uneixin a l'entusiasme i la confiança del mestre en els seus fills. És final d'etapa i s'acosta el moment de fer el pas a la secundària. Aquest pas és engrescador i cal que el mestre transmeti a les famílies, tant com als alumnes, la il·lusió i la motivació que provoca una situació nova en la qual seguiran el seu procés integral d'aprenentatge.

Tot plegat i segur que molt més bull al cap del mestre del cicle superior. És veritat que hi ha dies que plou i dies que fa massa calor. Que de vegades sembla que les ganes de riure s'hagin perdut pel

## 26 El cicle superior de primària

camí de casa a l'escola. És veritat que hi ha moments en què ens enfadem a classe, en què discutim i no arribem a cap acord comú. És veritat que, tots aquests moments i tots els altres, ens ajuden a conèixer-nos millor, a valorar-nos i a respectar-nos, a entendre els altres i a nosaltres mateixos, en definitiva ens ajuden a aprendre i a madurar com a persones.

### **Exemples d'actuacions**

A continuació presentem tres activitats dutes a terme amb alumnes del cicle superior, les quals entenem que reflecteixen els plantejaments exposats fins ara.

#### ***El calendari de lectura: un pacte entre l'alumne i el mestre***

Al cicle destinem una hora quinzenal amb mig grup-classe a anar a la biblioteca. Allà, amb la finalitat d'exercitar la velocitat lectora, i mentre la resta del grup fa préstec de llibres i lectura silenciosa individual, el mestre dedica uns minuts a cada alumne. En aquest temps, el nen o la nena llegeix en veu alta un fragment escollit d'una novel·la, a partir de la lectura del qual el mestre detecta dificultats d'entonació, de dicció, de vocalització, de regressió, etc., així com el nombre de paraules llegides en aquest minut. Es comenta amb l'alumne i, si cal, se l'enregistra perquè es pugui escoltar, ja que hi ha dificultats que, capficats en la lectura oral, els alumnes no detecten. A partir d'aquí, es decideix amb el nen o la nena com treballarem: per on pretenem començar, quina disponibilitat i possibilitats d'ajut té a casa; es pacta un calendari quinzenal en el qual l'alumne es compromet a exercitar la lectura en veu alta a casa amb la freqüència que ell veu factible i necessària. Després de dues setmanes, es repeteix l'activitat. El mestre, que va enregistrant l'estat de les lectures de cadascú, comentarà els progressos i les petites i lentes millores que, en avançar el curs, cada vegada seran més gratificants. Destaquem aquí que els alumnes respecten el pacte: ha sortit d'ells i ells poden proposar-ne modificacions d'acord amb la seva progressió i les seves possibilitats. Aquesta exercitació de la part més mecànica de la lectura permetrà complementar el treball que es fa de comprensió a classe.

## ***El treball en grup: un pacte entre alumnes***

Per molts motius i amb moltes finalitats, els nens i les nenes treballen en grup a classe, en totes les àrees. Aquests grups poden tenir una durada més o menys llarga o bé canviar els components sovint. Sigui com sigui, la manera d'organitzar aquest treball, les fases del treball en grup són les que segueixen. Primer cal constituir el grup: es reparteixen les responsabilitats entre els membres (organitzador, secretari, material i portaveu) i se'n redefeixen les funcions a partir del treball encarregat. Aquí els alumnes pacten i es comprometen amb una forma de treballar i d'actuar. Aquests pactes quedaran escrits i signats per tots els components i el mestre. Abans de continuar, caldrà decidir el passos que el grup seguirà per desenvolupar el treball i com s'haurà d'organitzar per dur-lo a terme. En la fase de realització del treball, caldrà insistir en la idea que aquest mai no és la suma de parcialitats de cadascú, sinó que és el resultat d'una elaboració grupal. Cada pas ha de ser decidit i consensuat per tots els membres, ja que el treball final és responsabilitat i mèrit de tots. Caldrà que el grup faci una bona previsió del temps i dels materials que necessitarà. La presentació a la resta de la classe també forma part d'aquesta etapa. Finalment, ve la fase d'avaluació, no només del treball resultant sinó, i sobretot, del procés que el grup ha seguit. A partir del pacte inicial vindrà la revisió dels conflictes i les dificultats que han sorgit, dels imprevistos, els desacords; i és molt important fer ressaltar com el grup ha superat o no aquests entrebancs, veure què ha costat i com ha respectat cadascú els compromisos amb la resta dels companys. I aquest serà el punt de partida de la propera proposta de treball en grup.

## ***Contes per a la castanyada: una festa que dediquem a la resta de l'escola***

En el marc de la planificació de festes del centre i seguint la tradició de ja fa anys, en arribar la castanyada els alumnes i les alumnes de sisè preparen uns contes per explicar a la resta dels grups, des de P3 fins a cinquè. Els nenes i les nenes de sisè han participat com a receptors fins ara d'aquesta activitat. Ja saben en què consisteix; ara es tracta d'aprendre a fer-ho. A partir de contes de tradició oral i popular, amb temàtica adient a la festa de Tots

## 28 El cicle superior de primària

Sants, els nens i les nenes treballen en grup: han de llegir i entendre el conte, han de modificar el vocabulari i les expressions que calguin per tal d'adequar-lo a l'edat del grup a qui l'explicaran. Després ve el treball de lectura dramatitzada per arribar a la memorització del text i la narració oral. Aquí caldrà incidir en tots els aspectes que hi intervenen, des de la vocalització i l'entonació fins a l'expressió de la cara i la gesticulació. Finalment, amb un vestuari adequat, el matí en què se celebra la castanyada a l'escola, aniran per les classes explicant aquests contes que han treballat. En tot el procés és molt important l'autoavaluació i la valoració del grup, que constantment ajuda a modificar i millorar. I és fonamental la il·lusió que els grans de l'escola tenen per oferir aquesta bona estona als més petits; aquest entusiasme ajuda a no defallir en un treball que implica moments durs, sobretot per la complexitat de recursos que han de posar en funcionament per explicar oralment un conte en grup.

*A partir de la constatació del canvi que comporta, en un centre 3-12, que els nens i nenes del cycle superior passin a ser els grans de l'escola, es planteja la necessitat d'aprofitar la bonança psicològica d'aquestes edats per afavorir una autonomia, cooperació i participació més altes. El què, el qui, el com i el quan del que succeeix a les aules ha d'estar pensat segons els alumnes. Un model organitzatiu flexible i unes aules obertes a l'escola i a la realitat.*

## **Les aules del cycle superior**

### **Les aules del cycle superior**

En un centre que acull el segon cycle de l'educació infantil i l'etapa d'educació primària, els alumnes del cycle superior han passat de ser els mitjans a ser els grans de l'escola. Varia la visió que tenim d'aquests alumnes, per tant també és distint allò que se n'espera, allò que se'ls ofereix, allò que se'ls demana. En aquestes edats l'autoimatge encara està molt influïda pel judici dels altres. Hem de saber transmetre que «són capaços de», que saben prendre decisions i iniciatives, que ens en podem refiar.

I és cert. Hem de saber aprofitar l'estabilitat emocional d'aquestes edats i el grau d'autonomia adquirit per afavorir una participació i responsabilitat més grans.

### **El treball cooperatiu**

Les estratègies per a l'ensenyament-aprenentatge del treball en equip són fonamentals. El treball cooperatiu promou l'aprenentatge i millora la socialització. Els alumnes aprenen a observar, a comprendre, a resoldre problemes, a escoltar, a dialogar, a admetre la diferència, a decidir, a elegir, a sintetitzar... Afavoreix el vincle afectiu entre ells, la col·laboració, una interacció i comunicació més

*Imma Bargalló  
i Quintana*

Mestra. CRP Eixample

### 30 El cicle superior de primària

grans, l'ajuda mútua. Apareix també el conflicte. És un moment d'una competitivitat important, pot sorgir l'enveja, el menyspreu, el rebuig a algun company. En aquestes edats acostumen a fer una valoració rígida dels fets. Però és precisament ajudant-los a abordar el conflicte, a prendre'n distància, a analitzar i matisar, que els ajudarem a créixer i a ser tolerants.

Són edats també d'amplitud d'interessos de caràcter cultural, d'engrescament fàcil per temàtiques molt diverses: l'ecologia, els esports, el voluntariat, altres cultures, la tecnologia, la música, la salut i un llarg etcètera.

#### **I les aules?**

L'organització de les aules ha de respondre a les característiques dels nens i de les nenes d'aquestes edats. Un espai i un temps d'acord amb els alumnes.

L'escola és un col·lectiu complex, amb un munt de variables a tenir en compte a l'hora de planificar i sovint amb menys recursos dels que caldria. Així i tot, hem d'impulsar mecanismes que flexibilitzin l'agrupament de l'alumnat, la planificació del temps i l'organització dels espais, a fi de respondre millor a tots i a cadascun dels alumnes.

En aquest punt voldria assenyalar la importància del cap d'estudis com a dinamitzador de la presa de decisions respecte a l'organització del centre i del treball en equip dels mestres. Tant des de dins de la institució escolar com des de fora, hem de tendir a veure el cap d'estudis com el referent de la gestió pedagògica del centre, que impulsa i dinamitza la reflexió dels diversos grups de docents (cicles, intercicles, grups de treball, claustre...) i els acompanya com a emissor-aportador d'informació i elements de discussió i com a receptor atent de les inquietuds, plantejaments i acords presos. Des d'aquesta visió global, pot vetllar per la continuïtat i coherència de l'acció educativa i trobar les estratègies per tal que tot projecte d'innovació d'un grup sigui projecte d'escola.

Per fer-ho possible, cal que esdevingui l'interlocutor entre el grup





i/o el seu coordinador, i l'equip directiu, el qual tindrà així els elements suficients per decidir quan i de quina manera l'aveng d'un grup interroga, posiciona i s'assumeix com a col·lectiu de claustre.

*Foto: Carme Ortoll.*

Però, per ser dinamitzador i interlocutor en el si de l'escola cal que el cap d'estudis també miri enfora. Reconèixer amb convenciment aquesta funció també vol dir oferir-li formació i possibilitats de conèixer altres realitats. El cap d'estudis pot esdevenir una peça clau d'obertura del centre i afavorir el diàleg d'un claustre que es deixa interrogar sobre la pròpia pràctica educativa i apren de les aportacions d'altres experiències.

### **Un model organitzatiu flexible**

Les activitats d'aprenentatge amb els continguts a treballar han d'orientar el tipus d'agrupament de l'alumnat més adequat a cada situació, la distribució de la classe i el temps que es requereix.

Els nens i nenes de deu a dotze anys faciliten aquesta flexibilitat.

## 32 El cicle superior de primària

Tenen interès a realitzar projectes comuns, no necessiten tant guiatge per part de l'adult com en edats anteriors. Tenen capacitat per gestionar i fer bon ús dels recursos. Convé que participin en l'organització de l'aula, per tal que respongui als interessos del grup i sigui funcional, i a la vegada els comprometi a respectar les normes acordades per a un bon ús dels espais definits i dels materials.

S'han de fer seu l'espai, tant individualment com col·lectivament. Un espai ordenat i canviant, que respongui als seus interessos i a les necessitats de treballar en gran grup, en petit grup, individualment, d'experimentar, de comunicar-se, d'emmagatzemar, d'arxivar (Darder, 1991).

Definirem l'espai i les normes d'ús de la biblioteca d'aula, recurs imprescindible tant per a la lectura de plaer com per a la lectura de textos informatius i expositius. Els alumnes han de tenir a l'abast materials curriculars diversificats que complementin els llibres de text. Podem definir també un espai per a l'experimentació, per als jocs de taula i altres jocs didàctics, per als temes d'assemblea i acords de classe, per als mitjans audiovisuals i informàtics.

Òbviament, l'equipament de l'aula dependrà dels recursos de cada centre i del seu projecte educatiu. Un centre, per exemple, que doni prioritat a l'educació audiovisual com a eix transversal i hagi planificat el tractament que se li donarà a cada cicle, comptarà ben segur amb una dotació de recursos audiovisuals a les aules per aconseguir els objectius del seu projecte. De la mateixa manera trobarem centres amb aula d'informàtica i d'altres amb recursos informàtics a les aules.

En tot cas, el que és realment important és que els alumnes del cicle superior siguin usuaris regulars dels mitjans i espais tant de l'aula com de l'escola, i els utilitzin amb autonomia i responsabilitat d'acord amb els objectius acordats en cada moment.

L'estructuració del temps també ha d'estar d'acord amb el tipus d'activitat i de la capacitat de resistència dels alumnes, que varia segons l'edat, el moment de la jornada, la motivació... Els nois i les noies també han de poder dir la seva sobre l'ús del temps i la seva distribució.

La utilització adequada de l'agenda escolar la converteix en un altre instrument d'autonomia que ajuda l'alumne a controlar la planificació de les activitats.

No podem obviar que, en finalitzar el 3r. cicle de l'educació primària, aquests alumnes inicien una nova etapa de l'educació obligatòria caracteritzada per un currículum diversificat, l'organització per crèdits, la diversitat d'agrupaments d'alumnes, un nombre més gran de professors. En el terreny de la planificació i organització d'aquest cicle, ho hem de tenir present per poder apropar els alumnes al nou model de centre.

## **L'aula oberta**

Ha d'existir una relació d'obertura i intercomunicació entre l'aula i l'escola, considerada com a marc d'aprenentatges i relacions. Del ventall de possibilitats que d'aquesta consideració es deriven, en voldria fer ressaltar dues.

D'una banda, el paper que assumeixen com a grans de l'escola. En aquestes edats tenen un fort sentiment de protecció envers els més petits.

Els agrada estar amb ells, fer-los jugar, ajudar-los. Els encanta anar a les seves classes i explicar el que ells ja saben i cercar la millor manera de fer-se entenedors. Aquest intercanvi és enriquidor per a tots, petits i grans, i per aquests darrers una bona manera de ser conscients dels propis aprenentatges.

De l'altra, la interacció amb altres adults del centre i la varietat de rols que aquests assumeixen els ajuda a conèixer una dimensió diferent, més completa i objectiva, de la institució escolar.

## **L'escola oberta**

Les activitats adreçades a l'exterior ajuden els nois i les noies a obrir els ulls al món. Sortir de l'escola fa possible que els alumnes es beneficiïn de l'entorn com a espai pedagògic que desvetlla

### 34 El cicle superior de primària

l'interès, estimula l'observació, la capacitat de fer-se preguntes i la de cercar respostes.

La relació amb altres col·lectius del barri, del poble, de la ciutat, és un recurs excel·lent per a l'educació en el respecte, el diàleg, la solidaritat i el compromís.

En aquestes activitats, ens trobem amb un alumnat que respon de la millor manera als objectius proposats.

### **Bibliografia**

- ARNAIZ, P. *Aprenentatge en grup a l'aula*. Barcelona: Graó, 1987.
- DARDER, P.; FRANCH, J.; COLL, C.; PÈLACH, J. *El grup-classe. Un potencial educatiu fonamental. Projecte educatiu i concreció del currículum en el marc de la reforma*. Vic: Eumo, 1991.
- RUÉ, J. *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcelona: Barcanova, 1991.
- ZABALA, A. *La pràctica educativa. Com ensenyar*. Barcelona: Graó (Guix 14), 1995.

*L'evolució del sistema educatiu, des de la Llei General d'Educació fins a la LOGSE, ha significat un procés que ha anat transformant-se en un model de més autonomia pedagògica. A l'educació primària, que organitza els seus sis anys de duració en tres cicles de dos anys, el cicle superior en el tram final de l'etapa té unes característiques molt especials que permeten afirmar que es tracta d'un cicle totalment nou en l'ordenació del sistema.*

## **De la llei del 70 a la LOGSE: marc legal d'un cicle**

### **1. Introducció**

La Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) de l'any 1990 ha introduït canvis substancials en diferents aspectes de l'ordenació del sistema creat per la Llei General de l'any 1970. Alguns d'ells, tan coneguts com el perllongament de l'ensenyament obligatori fins als setze anys, la desaparició del Batxillerat Unificat i Polivalent, la definició d'un model de Formació Professional no vinculada a l'èxit o el fracàs de l'estudiant d'Educació General Bàsica o la incorporació dels alumnes als centres d'ensenyament secundari a partir dels dotze anys, són prou enlluernadors perquè d'altres canvis produïts, en alguns casos de gran importància des del punt de vista pedagògic i funcional, hagin passat desapercibuts. Un d'aquests canvis és precisament l'organització dels ensenyaments en cicles, que, si bé no representen cap innovació a l'ensenyament primari des del punt de vista conceptual i organitzatiu, la seva posada en funcionament per part dels equips docents, en el nou context de la LOGSE, pot aportar novetats de gran significat per al futur del sistema. En el desenvolupament dels cicles a l'ensenyament primari destaca per la seva novetat el cicle superior integrat pels dos últims cursos de l'etapa i, per tant, el corresponent a les edats cronològiques dels alumnes compreses entre els deu i

*Zacarias Henar  
i Moros*

Inspector d'Educació

### 36 El cicle superior de primària

els dotze anys. La mateixa duració del cicle, com també l'edat dels alumnes, ja significa un canvi en relació amb el sistema anterior, ja que no coincideixen ni amb l'antic cicle mitjà ni tampoc amb la segona etapa de l'EGB. Aquestes, però, no són ni les úniques ni, possiblement, les més importants novetats: el paper que el cicle superior té com a darrer cicle de l'ensenyament primari, element de transició cap a l'ensenyament secundari, la vinculació entre els objectius referencials del cicle superior i els objectius terminals de l'etapa, el model d'avaluació dels alumnes regulat per la LOGSE i concretat en l'esmentat cicle, entre d'altres, són alguns dels aspectes sobre els quals cal reflexionar a l'hora d'analitzar les novetats que aporta el cicle superior de l'ensenyament primari.

La concepció cíclica en l'ordenació educativa no sorgeix exclusivament com una aportació dels pedagogs o dels filòsofs de l'educació, ans al contrari, estem parlant d'un procés lent que dura prop de vint anys i sorgeix com a resposta a diferents problemes que planteja el desenvolupament del sistema educatiu. Aquest procés té tres moments fonamentals des del punt de vista de l'ordenació del sistema: la Llei General d'Educació i les seves orientacions pedagògiques dels anys 1970 i 1971, el desenvolupament dels cicles inicial i mitjà dels anys 1981 i 1982 i el currículum de primària publicat l'any 1992 pel Departament d'Ensenyament en el marc de la LOGSE.

## **2. L'ordenació del sistema educatiu a la Llei General d'Educació i a les orientacions pedagògiques dels anys 1970 i 1971**

A l'exposició de motius de la Llei General d'Educació trobem importants reflexions que poden, fins i tot, arribar a sorprendre, si es té en compte que parlem d'una llei aprovada en un context polític no democràtic. Així, entre d'altres qüestions, es posa èmfasi en l'educació com a element que contribueix a l'edificació d'una societat més justa, es critica el marc legal previ a la llei pel fet de reflectir un estil «classista» oposat a l'aspiració generalitzada, diu la llei, de democratitzar l'ensenyament, es manifesta la necessitat d'arribar a un consens social en el desenvolupament legislatiu de l'educació, com a única garantia d'adequar la nova regulació a

les autèntiques necessitats i aspiracions del país, i es postula l'autonomia dels centres per tal de superar la uniformitat estricta.

Aquests plantejaments ens permeten pensar en les possibilitats que el marc de la Llei d'Educació donava per desenvolupar un model d'una certa autonomia pedagògica dels centres, amb capacitat per concretar determinats aspectes tant dels plans d'estudis com de la pròpia organització. L'articulat de la llei, però, genera certs dubtes respecte a aquesta qüestió. Per exemple, quan es defineixen les competències del govern en matèria d'educació, es dóna una importància rellevant a la programació de la política educativa en «tots els nivells i modalitats», com també a la de reglamentar tots els ensenyaments; així mateix, si bé és cert que en algun moment la llei parla de cicles, no hi ha cap concreció d'aquest concepte al llarg de tot el seu articulat, mentre que sí que es concreten les etapes, primera i segona. D'altra banda, a l'article 17, en parlar dels programes i orientacions pedagògiques de l'EGB, la llei atribueix al Ministeri la competència en l'elaboració de *tots els programes dels diferents cursos que integren el nivell*. Difícilment el model d'estat fortament centralitzat dels anys 70 podia regular el sistema d'una altra forma.

La lectura atenta de les disposicions que despleguen la Llei d'Educació en els primers anys posteriors a la seva promulgació a l'any 1970, evidencia certa confusió en els conceptes relatius a l'agrupació de diferents cursos en una sola unitat organitzativa. Així, mentre la Llei General d'Educació diu que el sistema educatiu es desenvoluparà mitjançant els *nivells* d'Educació Pre-escolar, Educació General Bàsica, Batxillerat, Educació Universitària, Formació Professional i Educació permanent d'adults, és freqüent trobar literatura de caràcter normatiu que parla de *nivells* per referir-se al que d'altra banda també s'anomenaven cursos (vuit nivells en el cas de l'EGB), o bé trobar documentació en la qual es considera tota l'Educació General Bàsica com un sol cicle.

La Llei General d'Educació es va desplegar al seu inici mitjançant dues disposicions: les «Orientacions pedagògiques per als plans i programes d'estudi de l'Educació General Bàsica» de l'any 1970 i les «Noves orientacions pedagògiques» que per a la segona etapa de l'EGB es varen publicar l'any 1971. La primera d'elles està dividida

### 38 El cicle superior de primària

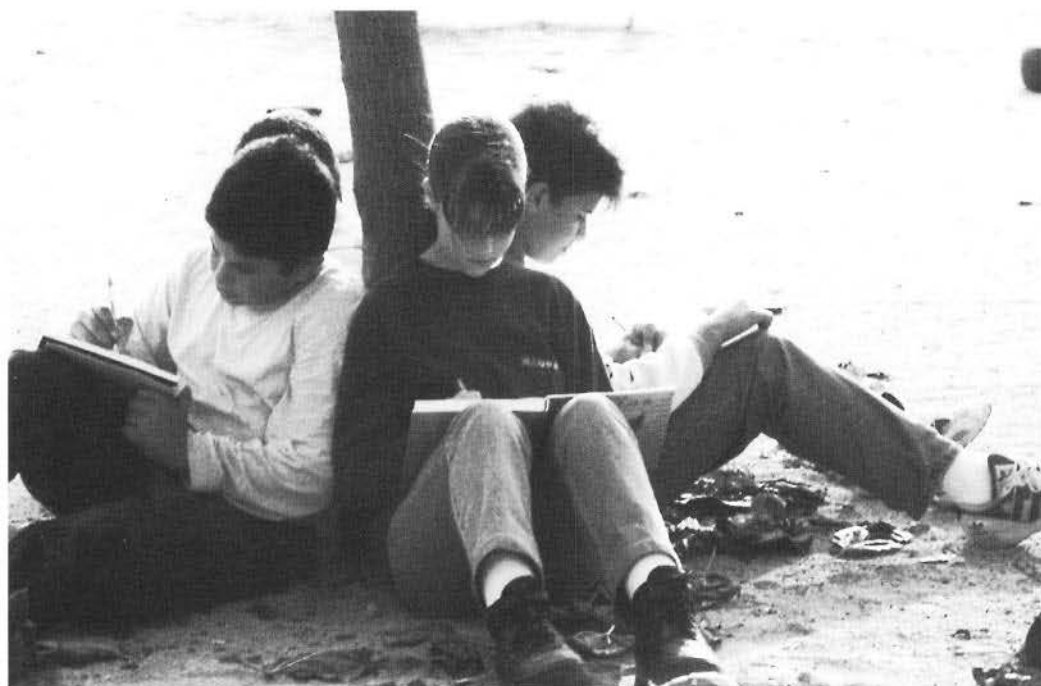
en quatre apartats: Objectius i directrius metodològiques en l'Educació General Bàsica, Nivells i continguts, Avaluació i Organització i temporalització del treball escolar. Al llarg d'aquests quatre apartats es diferencien, d'acord amb l'article 15 de la llei d'Educació, la primera etapa, de sis anys de duració, en la qual s'accentua el caràcter globalitzador de l'ensenyament, i la segona etapa, de quatre anys de duració, amb una «moderada» diversificació dels ensenyaments per àrees de coneixement. Els nivells i continguts estan explicitats any per any (curs per curs) i ni a l'apartat de l'avaluació ni al d'organització es considera altre marc organitzatiu diferent del d'etapa. El mateix es pot dir en relació amb les anomenades «Noves Orientacions» per a la segona etapa de l'any 1971.

Així, doncs, a la normativa de desplegament immediatament posterior a la publicació de la Llei General d'Educació no apareix cap concepte relatiu al cicle com a unitat organitzativa d'àmbit més reduït al de nivell educatiu que tingués unitat i coherència interna des del punt de vista pedagògic. Quan i per què apareix, doncs, aquest concepte desenvolupat?

### 3. L'aparició dels cicles a l'EGB

El 6 de desembre del 1978 es va refrendar per part dels ciutadans de l'Estat espanyol la Constitució aprovada per les Corts el 31 d'octubre del mateix any. Aquest fet va significar la transició política cap a un estat social democràtic de dret, en el qual es reconeixia el dret a l'autonomia de les nacionalitats i regions de tot el territori i, per tant, en el cas de Catalunya i d'acord amb el seu Estatut d'Autonomia, es possibilita que la Generalitat assumeixi competències plenes en matèria d'ensenyament, sense perjudici de les competències que l'article 149.30 de la Constitució reserva als poders de l'estat, relatius a la regulació de les condicions d'obtenció, expedició i homologació de títols acadèmics i professionals, com també a les normes bàsiques de desplegament de l'article 27 de la Constitució, pel qual es reconeix el dret a l'educació. En aquest context, era necessari adoptar amb urgència determinades mesures legislatives que permetessin adequar l'ordenació del sistema educatiu, regulat per la Llei General d'Educació, a la nova or-





ganització de l'estat democràtic de les autonomies, en el qual, per primer cop des del final de la República el 1939, es reconeixia, entre molts d'altres, el dret a l'ensenyament de la llengua pròpia de les comunitats autònomes. Les mesures esmentades es prenen mitjançant el Reial Decret 69/1981, de 9 de gener, d'ordenació de l'Educació General Bàsica i fixació dels ensenyaments mínims per al cicle inicial. És en aquesta disposició legal on apareix, per primer cop, l'ordenació de l'Educació General Bàsica, a l'efecte de programació i d'avaluació i promoció dels alumnes, en tres cicles: el cicle inicial, que comprèn els dos primers cursos de l'EGB, el cicle mitjà, que compren els cursos tercer, quart i cinquè d'EGB i el cicle superior, coincident amb els cursos de l'antiga segona etapa. D'altra banda, el Reial Decret esmentat estableix els ensenyaments mínims del cicle inicial, com també l'horari setmanal per curs de les àrees de llengua castellana, matemàtiques, experiències (naturals i socials) i religió/ètica.

*Foto: Carme Ortoll.*

Paral·lelament, l'apartat B, 7 de l'Annex del Reial Decret 2809/1980, del 3 d'octubre, de traspàs de serveis de l'Administració de

## 40 El cicle superior de primària

l'Estat a la Generalitat de Catalunya, va establir que corresponia a la Generalitat l'elaboració i aprovació de plans, programes d'estudi i orientacions pedagògiques que desenvolupin i complementin els ensenyaments mínims establerts per l'estat dins l'ordenació general del sistema educatiu. Les condicions legislatives estaven, doncs, donades perquè la Generalitat de Catalunya pogués emetre disposicions en l'àmbit de l'ordenació educativa, la qual cosa va fer mitjançant l'Ordre d'11 de maig de 1981, per la qual es regulen els ensenyaments de parvulari i cicle inicial d'Educació General Bàsica i l'Ordre de 16 d'agost, per la qual es regulen els ensenyaments del cicle mitjà d'Educació General Bàsica. En aquestes dues ordres el govern de la Generalitat de Catalunya va disposar que l'activitat docent, en les unitats corresponents dels cicles esmentats, es fes d'acord amb les anomenades «Orientacions i Programes Bàsics» publicades com a annex I a les ordres i regulà, a l'annex II, el temps setmanal de dedicació a la totalitat de les àrees, l'horari de les quals havia restat sense definir a la normativa bàsica del Ministeri d'Educació.

La gran novetat que va aportar la regulació dels cicles, en particular si ens referim al cicle mitjà, és que l'ordre de 16 d'agost defineix els objectius que s'han d'haver assolit en finalitzar el cicle, donant autonomia a cada escola per adequar aquests objectius de final de cicle a les característiques concretes de cada grup-classe. D'aquesta manera, es desenvolupava de forma coherent el principi ja explicitat en el preàmbul de la Llei General d'Educació de la major autonomia pedagògica dels centres al mateix temps que es creava un marc més adequat per resoldre el problema de la diversitat. Efectivament, coincidint amb la generalització de l'ensenyament bàsic, s'havia posat de manifest que el ritme del procés maduratiu dels alumnes podia ser significativament diferent i, així, el curs o nivell en el qual s'havien definit continguts a treballar de manera molt tancada, esdevenia un fre per donar respostes adequades a determinats alumnes, el ritme maduratiu dels quals estava per damunt o per sota de la mitjana. El cicle era, doncs, un marc de duració superior al curs acadèmic, molt més adequat per flexibilitzar el procés d'assumpció d'uns determinats objectius pedagògics.

Tot i així, en analitzar el contingut de les «Orientacions i Programes Bàsics» del cicle mitjà de l'EGB de l'any 1982 es manifesten

certes incoherències, en alguns casos producte de la lògica interna de cada àrea, però també conseqüència probablement de certa timidesa en el trencament de la concepció anterior d'etapa i curs acadèmic. Així es pot comprovar la manca d'homogeneïtat en la presentació formal dels programes bàsics de les diferents àrees i, per exemple, en el cas de l'àrea de ciències de la natura es prescriuen explícitament els continguts a treballar per a cada curs, posant en dubte la pròpia concepció de cicle i tornant a la mateixa línia de les orientacions de l'any 1970, mentre que, en el cas de l'àrea de ciències socials, les ordenacions proposen treballar els mateixos continguts al llarg de tot el cicle, però variant el grau dels aprenentatges que havien de produir-se a propòsit d'aquests continguts i plantejant d'aquesta manera els elements essencials de l'aprenentatge significatiu que estaran en la base de la concepció del currículum que regularà la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu de l'any 1992.



#### **4. El cicle superior d'educació primària en el marc de la LOGSE**

Les novetats del cicle superior des del punt de vista de l'ordenació del sistema educatiu cal analitzar-les per comparació amb el cicle mitjà de l'EGB i no amb la segona etapa per dos motius fonamentals: per la consideració de les edats cronològiques dels alumnes en primer lloc i, en segon lloc, pel fet que la segona etapa no va arribar a ser reordenada mai com a cicle a causa que l'any 1982 es van paraitzar les reformes parcials introduïdes en la Llei General d'Educació en la perspectiva d'una nova reforma educativa molt més profunda que va tenir lloc amb la publicació de la LOGSE l'any 1990.

Des del punt de vista psicopedagògic, l'alumne del cicle mitjà de l'EGB, amb una edat compresa entre els vuit i els deu anys, es caracteritza, entre d'altres trets, per la progressiva desvinculació de la figura del mestre i la conformació de grups d'iguals amb vincles cada cop més forts, per l'ampliació creixent de la seva capacitat de raonament i per la transició de la curiositat sensitiva cap a l'interès per l'aprenentatge pròpiament dit. Les característiques més destacables de l'alumne del cicle superior de l'educació primària són,

## 42 El cicle superior de primària

per contra, el fet de presentar trets significatius de maduresa en el raonament lògic i en les seves relacions amb els companys, el desenvolupament progressiu de la capacitat crítica i l'inici dels canvis psicobiològics cap a la preadolescència. Com és lògic, aquests trets generals configuren un marc totalment diferent d'actuació al cicle superior en relació amb l'antic cicle mitjà de l'EGB que cal que els mestres comprenguin i assumeixin.

Però, a més d'aquest fet substancial, relatiu a les característiques dels alumnes d'aquest cicle, cal destacar els relatius a la mateixa concepció del cicle i al seu paper dins de l'ordenació general del sistema. Com sabem, el Decret 95/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària, defineix els objectius generals de l'etapa, els objectius generals d'àrea i els objectius terminals que, per a cada àrea, no són altra cosa que els criteris d'avaluació. En el marc de la seva autonomia pedagògica, cada centre ha de definir els objectius referencials de cicle, d'acord amb la seqüenciació dels continguts que hagi portat a terme en el seu projecte curricular de centre. Aquesta especificitat del cicle significa que hi ha d'haver una articulació coherent entre objectius referencials del cicle superior, els objectius terminals d'àrea i els objectius de l'etapa definits en termes de capacitats dels alumnes en finalitzar-la.

Si aquest segon tret diferencial i significatiu del cicle superior en relació amb la resta de cicles de l'educació primària, el posem en relació amb el model d'avaluació regulada per la LOGSE ens apareix una tercera característica que obre perspectives de reflexió pedagògica de gran interès. Efectivament, l'acabament de l'etapa de l'educació primària no comporta cap tipus d'acreditació o titulació acadèmica. Independentment de si assolixen o no els objectius de l'etapa, tots els alumnes han de continuar l'ensenyament secundari obligatori, però cal ser conscients que és a l'últim curs de l'educació primària quan el professorat està en condicions d'avaluar si l'alumne ha assolit els objectius d'etapa o no, i això planteja la necessitat d'establir un model equilibrat entre l'avaluació formativa i l'avaluació sumativa, en el qual s'han de moure les juntes d'avaluació.

## Bibliografia

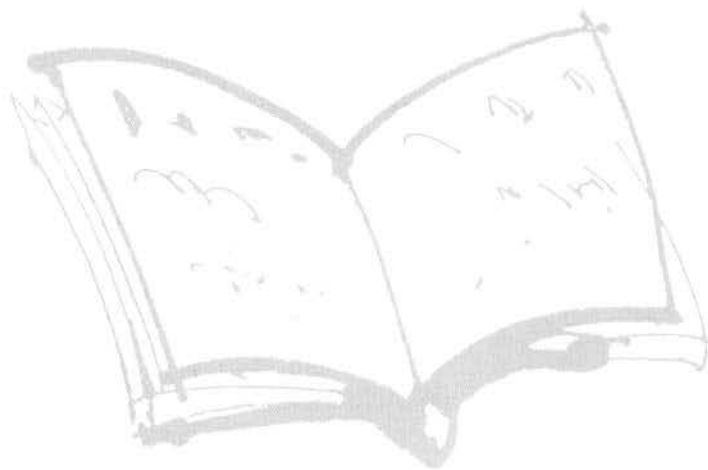
*Orientaciones pedagógicas para los planes y programas de estudios de la Educación General Básica.* Madrid: MEC, 1970.

*Segunda etapa de Educación General Básica: nuevas orientaciones pedagógicas.* VIDA ESCOLAR, núm. 128-130. Madrid, 1971.

*Orientacions i programes de parvulari i cicle inicial.* Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1981.

*Orientacions i programes de cicle mitjà.* Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1982.

*Currículum d'Educació Primària.* Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1992.



## Bibliografia complementària\*

*Biblioteca Rosa  
Sensat*

### Articles publicats a PERSPECTIVA ESCOLAR

- BURGUESA, T. *El treball per projectes: la intervenció de l'ensenyant*. n. 194 (1995), p. 38-45  
*Del curs al cicle*. n. 198 (1995), p. 2-41  
*L'Escola 3-12*. n. 191 (1995), p. 2-40  
MOLINA, L. *L'espai escolar, un lloc per viure*. n. 120 (1987), p. 21-24  
MONEREO FONT, C. *Les estratègies d'aprenentatge: què són, i per què, quan i com s'han d'ensenyar*. n. 206 (1996), p. 4-10  
PAPIOL SOLÉ, E. *Agrupaments flexibles: implicacions organitzatives*. n. 195 (1995), p. 45-51  
VILA, J.; PUIG, J. *Nivells d'autonomia segons els cicles educatius*. n. 194 (1995), p. 12-21

### Llibres

- ARNAIZ PASCUAL, P. *Aprenentatge en grup a l'aula*. Barcelona: Graó, 1987 (Biblioteca del mestre. Sèrie alternatives)  
CATALUNYA. Generalitat. Dep. d'Ensenyament. *Educació primària: currículum*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1992  
CATALUNYA. Generalitat. Dep. d'Ensenyament. *Orientacions i programes: cicle mitjà d'Educació General Bàsica*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1983  
CATALUNYA. Generalitat. Dep. d'Ensenyament. *Orientacions i progra-*

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

- mes: parvulari i cicle inicial d'Educació General Bàsica*. 2a ed. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1981
- CANO, M. I.; LLEDÓ, A. *Espacio, comunicación y aprendizaje*. Sevilla: Díada, 1990 (Investigación y enseñanza; 4)
- CANTÓN MAYO, I. *La organización de centros y la Reforma*. Vilassar de Mar (Barcelona): Oikos-Tau, 1992 (Cuadernos Ciencias de la Educación)
- CELA OLLÉ, J.; PALOU SANGRÀ, J. *Amb veu de mestre: un epistolari sobre l'experiència docent*. 3a. ed. Barcelona: Edicions 62, 1996 (Llibres a l'abast; 292. Sèrie Rosa Sensat)
- DARDER VIDAL, P.; FRANCH, J. *El grup-classe: un potencial educatiu fonamental*. Vic: EUMO, 1991. (Interseccions; 13) Inclou: COLL, C.; DARDER VIDAL, P.; PÉLACH, J. *Projecte educatiu i concreció del currículum en el marc de la Reforma*.
- DEAN, J. *La organización del aprendizaje en la educación primaria*. Barcelona: Paidós, 1993 (Temas de educación; 34)
- Desarrollo psicológico y educación*. Comp.: J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. Madrid: Alianza; 1990. 3 v. (Alianza psicología; 30, 31, 32)
- Diversitat i agrupament d'alumnes*. Ed.: J. Rué i M. Teixidor. Barcelona: Universitat Autònoma. ICE, 1991
- GAIRÍN SALLAN, J.; DARDER VIDAL, P. *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis, 1994- (Praxis Universidad)
- HARRIS. *Su hijo de 11 años*. Barcelona ...: Paidós, 1993 (Paidós educador; 38)
- La investigación de la enseñanza*. Dir.: M. C. Wittrock. Barcelona: Paidós; Madrid: MEC, 1989-1990. 3 v. (Paidós educador; 87, 88, 89)
- MARTÍN, A. *Ideas prácticas para innovadores críticos*. Sevilla: Díada, 1992 (Investigación y enseñanza; 9)
- NISBET, J.; SHUCKSMITH, J. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana, 1993 (Aula XXI; 34)
- O'SHAUGHNESSY, *Su hijo de 10 años*. Barcelona...: Paidós, 1991 (Paidós educador; 24)
- RUÉ, J. *El treball cooperatiu: l'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcelona: Baranova, Universitat Autònoma, 1991
- SALZBERGER-WITTENBERG, I.; HENRY, G.; OSBORNE, E. *L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre*. 3a. ed. Barcelona: Rosa Sensat: Edicions 62, 1996 (Llibres a l'abast; 295. Sèrie Rosa Sensat)
- SANTOS GUERRA, M. A. *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe, 1993 (Biblioteca de educación)

## Revistes

- L'Autoestima*. GUIX, n. 218 (1995), p. 65-69
- BALLESTER MARTÍNEZ, J. *Evaluación del trabajo en grupo*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 234 (1995), p. 48-53
- CALATAYUD, M. A. *L'avaluació del professorat d'educació primària: els seus protagonistes*. GUIX, n. 224 (1996), p. 29-33
- Estratègies flexibles*. GUIX, n. 187 (1993), p. 5-43
- ESTRUCH SUBIRANA, M. *Agrupación flexible para las materias instrumentales (ciclos 10-12 y 12-14)*. AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n. 35 (1995), p. 49-52
- MAGRIÑÀ PORTA, S.; SABATER MARTÍ, J. *Agrupaments flexibles a 6è d'EGB*. GUIX, n. 223 (1996), p. 65-67
- MALONDA GRAU, J. B. *Enseñanza-aprendizaje en los proyectos de trabajo*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 236 (1995), p. 44-49
- MIR, C.; REDÓ, M. *El treball cooperatiu o la corresponsabilitat activa del progrés individual i col·lectiu*. GUIX, n. 221 (1996), p. 49-52
- OLIVER VERA, C. *Agrupar a los alumnos: ¿ilusión o realidad?* AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n. 35 (1995), p. 53-57
- Un Projecte de cycle per espais d'aprenentatge*. GUIX, n. 217 (1995), p. 31-39
- Los Proyectos de trabajo*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 243 (1996), p. 47-91
- Segunda etapa de Educación General Básica: nuevas orientaciones pedagógicas*. VIDA ESCOLAR, n. 128-130 (1971)
- TORRE PUENTE, J. C. *Estrategias de aprendizaje: la tercera vía*. COMUNIDAD EDUCATIVA, n. 230 (1996), p. 5-8
- El Tratamiento de la diversidad: una experiencia*. AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n. 35 (1995), p. 59-62
- VIÑAO FRAGO, A. *La Educación General Básica: entre la realidad y el mito*. REVISTA DE EDUCACIÓN, n. extraordinario (1992), p. 47-71
- VIÑAO FRAGO, A. *¿Un nuevo nivel educativo?* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 238 (1995), p. 10-13

## Vídeos

- SERRA, T. *L'organització de la classe de primària*. Realització A. Corominas. Barcelona: Rosa Sensat, 1996 (VHS)



L'Administració facilita, a l'abast de tothom,  
una informació sobre:

- normes, competències, tràmits, permisos,  
preus, reclamacions
- subvencions, beques, ajuts, préstecs
- concursos, premis, cursos, activitats diverses
- organigrama (titulars, organismes, funcions,  
adreces, telèfons, fax...)

315  13 13  
**Telèfon obert**

i sobre qualsevol altra qüestió que sigui  
competència de la Generalitat de Catalunya

**Horari:** de 9 a 19 h de dilluns a divendres

**E.mail:** [sdginfo@correu.gencat.es](mailto:sdginfo@correu.gencat.es)

**Internet:** <http://www.gencat.es>

**Teletext:** Teleservei de TV3

**Videotex:** (nivell 031) +CATALUNYA#



**Generalitat  
de Catalunya**

*La revisió mèdica dels nois i noies pot esdevenir un element d'aprenentatge en el marc de l'educació per a la salut. L'autora presenta estratègies per preparar aquesta activitat amb l'alumnat des d'una vessant educativa.*

## **Preparació de la revisió mèdica amb els nois i noies**

Reconeixement de salut a nois i noies de deu a dotze anys

*Rosa Carrió i Soldevila*

Fac. Ciències de l'Educació, UAB

### **Introducció**

El reconeixement de la salut és una activitat necessària per al control de la salut individual i de la població en general. Un aspecte important dins l'ampli camp de la salut escolar és el dels reconeixements mèdics, ja que a través d'ells s'exerceix una acció preventiva en detectar anomalies i malalties cròniques desconegudes en aquells nois i noies que no han tingut mai aquest control. Si els exàmens de salut formen part de la vida de l'escola, s'han d'integrar plenament dintre de les activitats que s'hi realitzen. Per això convé que no sigui una activitat aïllada, sinó que ha de ser un element més de l'aprenentatge en la mesura en què els nois i noies han de tenir cura de la seva pròpia salut.

Els educadors han d'explicar als nois i

*Si els exàmens de salut formen part de la vida de l'escola,  
s'han d'integrar plenament dintre de les activitats  
que s'hi realitzen.*

noies el sentit de la revisió mèdica. D'altra banda, les revisions hauran de ser dignes i respectuoses amb el cos dels nois i de les noies per tal que aquests entenguin per què es fan.

Entre les preguntes més freqüents que es fan els alumnes hi ha les següents: com serà la revisió mèdica? Què hem de fer el dia de la revisió mèdica?

Per això un tipus d'explicació escrita abans de la revisió, sigui escolar o no, adreçat als nois i noies podria ser aquest:

«La revisió mèdica és important per a tothom, ja que no solament et permetrà a tu i als teus pares de saber com estàs i quins problemes pots trobar-te, sinó que també contribueix que tothom estigui més sa.

»La teva salut és important per a la de tots. I la salut de tots és important per a la teva.

»Estar bo és alguna cosa més que no patir malalties. Estar bo és créixer, fer-se fort, estar content...

»I també tenir amics i saber estar amb

ells, aprendre a espavilar-se una mica més cada dia, etc., però d'això no en parlarem, ara per ara.

»Per saber si els nois i les noies van fent-se grans i forts i si tenen el cos en forma, es fa a les escoles una revisió mèdica dels alumnes de sis, deu i catorze anys. D'aquí a pocs dies, arribaran a l'escola els metges i les metgesses que us visitaran a tu i a tots els teus companys i volem que sàpigues què és el que faran i què és el que has de fer.»

## **1. Com serà la revisió mèdica?**

Els metges no et punxaran ni et faran cap mena de mal. Només miraran com estàs i et demanaran que els expliquis algunes coses.

Perquè puguis explicar-los el que calgui i perquè els puguis preguntar allò que vols saber, t'explicarem en què consisteix la revisió.

Per exemple, et proposem que pensis quines coses vols saber i les anotis en la taula següent, al costat de cada un dels aspectes de la revisió.

<b>REVISIÓ DE</b>	<b>VULL SABER</b>
<b>El pes i la estatura</b> Saber-ho serveix per veure si un noi o noia creix normalment.	
<b>El cabell i la pell</b> És important tenir-ne cura i fer-ne bé la neteja per evitar malalties i infeccions.	

50 Salut escolar

REVISIÓ DE	VULL SABER
<p><b>Els ulls</b> Els desvies? T'hi veus prou o necessites ulleres? Et piquen els ulls?</p>	
<p><b>L'oida</b> Hi sents bé? Et fan mal les orelles? Hi tens sovint infeccions?</p>	
<p><b>El nas</b> Tens alguna dificultat per respirar l'aire? Ja saps que no t'has de posar els dits al nas per tal d'evitar infeccions.</p>	
<p><b>La boca i les dents</b> Com tens les dents? Ja te les neteges prou?</p>	
<p><b>El coll i les amígdals</b> Et miraran si tens ganglis i si tens les amígdals inflamades. Tens sovint mal de coll?</p>	
<p><b>El cor</b> Bombeja la sang amb prou força? Cal que facis més exercici?</p>	
<p><b>Els pulmons</b> T'escoltaran la fressa que fas en respirar per veure si és normal o no. Tens tos?</p>	
<p><b>Aparell urinari</b> Beus aigua cada dia? És molt important detectar anomalies de petit perquè després puguis integrar-te plenament al món dels grans.</p>	

REVISIÓ DE	VULL SABER
<b>Aparell genital</b> Et miraran si es desenvolupa normalment.	
<b>Aparell locomotor</b> Com tens la columna vertebral i els ossos? Tens sovint mal d'esquena? Tens els peus plans?	
<b>L'abdomen</b> Et palparan per conèixer com està el fetge, els intestins...	

## **2. Què has de fer el dia de la revisió mèdica?**

En el moment de les revisions mèdiques els nois i les noies solen trobar-se amb tres problemes:

### **A. Hi ha nois i noies que aquell dia no poden anar a l'escola**

Això sí que va malament, perquè si no hi van i no se'ls pot revisar és impossible de saber com estan de salut.

Anota quin és el dia de la revisió a la teva classe, i no oblidis de demanar als teus pares que també se'n recordin.

### **B. Hi ha nois i noies que tenen por de la revisió**

Ja t'hem dit que els metges no han de fer-te res. Només et miraran per fer-te saber,

a tu i als teus pares, com et troben. Si després de saber això encara tens por, prova d'escriure el que se't demana.

- Què és el que et fa por?
- Ara que ja ho has escrit, parla'n amb els teus pares i el mestre. Anota el que te'n diuen.
- Què et sembla que pots fer per vèncer la por?

### **C. Hi ha nois i noies que tenen vergonya quan han de despullar-se**

- Alguns d'aquests nois i noies tenen vergonya perquè aquell dia s'han oblidat de canviar-se i de portar roba neta.

Això és molt fàcil d'arreglar: com que ja tens la data apuntada, només cal que et recordis de dutxar-te i de canviar-te la roba.

52 Salut escolar

• També alguns nois i noies tenen vergonya de despullar-se perquè no els agrada que els altres els vegin el cos.

Hi ha persones que això els fa patir. Però heu de pensar que tot pot fer-se amb respecte i que el mestre i el metge ja faran el que calgui perquè ningú no hagi de patir.

A més a més, si ho pensem bé, no n'hi ha per tant: tots ens asseblem.

• Què pots fer perquè cap company o companya pateixi per despullar-se?

*Recorda*

*El dia de la revisió mèdica.*

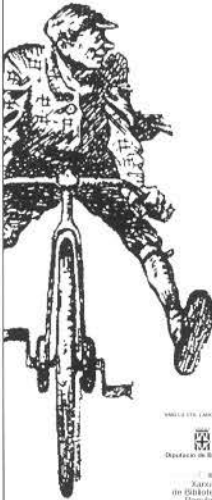
*Aquell dia has de dur roba neta.*

*No s'hi val a tenir por.*

Uns dies després, els teus pares rebran l'informe del teu reconeixement de salut fet pels metges. Si desitges que te'l comentin, parla amb ells.

# L'AVENTURA DE LLEGIR

ACTIVITATS, A BIBLIOTEQUES I SALES DE LECTURA DELS CENTRES CÍVICS DE BARCELONA, ON EL LLIBRE ÉS SEMPRE EL PRINCIPAL PROTAGONISTA

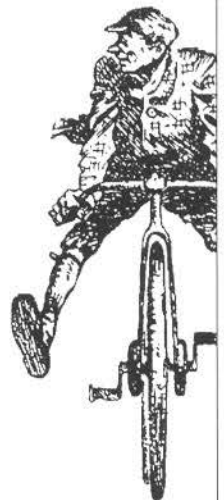


**PROGRAMACIÓ PENSADA PER A INFANTS:**  
SAC DE RONDALLES. NARRACIÓ DE CONTES POPULARS  
•  
AIXÒ ERA I NO ERA... RONDALLES MALLORQUINES  
•  
CONTES DE PAPER:  
HISTÒRIES CONTADES AMB FIGURES DE PAPER PLEGAT  
•

**PER A JOVES I ADULTS:**  
ESDEVINENTS DEL SEGLE XX.  
CONFERÈNCIES SOBRE FETS D'AQUEST SEGLE  
•  
LECTURES DRAMATITZADES,  
A CÀRREC D'ACTORS PROFESSIONALS  
•  
UNA ESTONA AMB... ESCRIPTORES I ESCRIPTORS  
•  
SOBRE LA TAULETA DE NIT.  
UNA TERTÚLIA AMB PERSONATGES POPULARS

VEHICLE DELS CARRIBOTZOS  
  
Ajuntament de Barcelona  
  
Institut de Cultura

Ajuntament de Barcelona  
  
**Institut de Cultura**



**NOVEMBRE-DESEMBRE 1996 i 301 77 75 EXT 366**

*Els autors parteixen de la idea que per aprendre una llengua és molt important que l'alumne estigui immers en un ambient adient. Per això fan una selecció dels materials que veuen més adients per organitzar una aula per a l'aprenentatge de la llengua anglesa.*

## Equipar l'aula d'anglès

*Gemma Pallès*  
*M. Teresa Parera*  
*Josep Ramon*  
*Margarita Ruiz*  
 Especialistes d'anglès

Setembre d'un any qualsevol. La Berta, com cada any, ha canviat d'escola. És propietària provisional especialista d'anglès, i ja se sap: curs nou, escola nova!

De fet, no es pot pas queixar: té bona combinació per arribar a Sant Pau de Filiagulla —només és una hora de tren.

«No està malament. L'edifici sembla prou gran i aquest estiu diuen que li han donat una bona mà de pintura, fins i tot a les aules que han quedat lliures. Vés a saber on paren els pobres de setè i vuitè... I quins mestres més macos! Mai no havia estat tan ben rebuda. Mira que n'estaven de contents en saber que era especialista d'anglès. Com? Dues línies? I, per acabar-ho d'adobar, tot l'anglès i la tutoria d'un sisè que es veu que són unes "perles"!»

«Ànim Berta, tu ets un tot terreny.»

«Del professor d'anglès de l'any passat ningú no en sap res i, per tant, no hi ha ma-

54 Llengües estrangeres

nera de saber què han fet els nens els últims anys.»

«Els llibres no estan malament, però, és possible?: ni un sol pòster, ni un trist casset; per no haver-hi, no hi ha ni els llibres de mostra que et deixen les editorials.»

«S'ha de fer tot. Com cada any: busca, dibuixa, retalla i enganxa, pinta, plastifica i, per postres, avui toca claustre!».

«Estava tan espessa que vaig aterrar al claustre al tercer punt de l'ordre del dia: habilitació d'aules buides... Que què? Que com? Que on? I és gran? No heu pensat a habilitar una d'aquestes aules per a llengües estrangeres? Increïble... Me l'han concedit! Som-hi!!!»

«Vaig a fer volar coloms. Com m'agradaria que fos aquesta aula?»

»Fem una llista:

- Un casset amb comptador per no fer els *listenings* eterns.
- Una tele amb vídeo.
- Suro a les parets per penjar-hi els pòsters i el que calgui.
- Taules piramidals per fer tot tipus d'agrupaments i disposar d'espais lliures per moure'ns.
- Prestatgeries per anar fent, amb el temps, una bona biblioteca.
- Un armari ben gran per poder-lo omplir de material divers: pilotes, titelles, barrets, a banda del material indispensable (tisores, cola....).
- El racó:

- dels possibles ordinadors;
- de l'autoaprenentatge amb fitxes graduals per treballar *vocabulary, writing, grammar*;
- dels jocs;
- dels *listenings*.

»I si començo per trucar a les editorials? Potser em faran algun regalet! Trucaré al centre de recursos, que alguna cosa o altra em deixaran. I si presentés el projecte per tenir les maletes i utilitzar-la per al racó dels *listenings*?

»Aquesta podria ser una bona carta per als Reis, però Berta baixa dels núvols! Pue comptar amb algun pressupost? Què tinc realment? Segur que no massa. De fet, no res.»

En aquesta situació pot ser que ben aviat ens hi trobem molts. A les escoles es disposarà d'un espai lliure; marxaran els de 7è. i 8è. i tindrem la possibilitat de muntar una aula específica d'anglès.

Tots sabem que per aprendre una llengua el millor és traslladar-nos al lloc on es parla. L'aula de llengües estrangeres podria ser aquest espai: un lloc que possibilita, en certa manera, la «contextualització».

El fet que tinguem un sol espai on concentrar tot el material del que disposem, al qual poden accedir els nens, fa que ells es puguin implicar més en l'aprenentatge de la llengua escollida.

Canviar d'espai, de mestre, d'ambient, motiva els nens a fer un canvi d'actitud.



*L'aula de llengües estrangeres podria ser aquest espai:  
un lloc que possibilita, en certa manera,  
la «contextualització».*



*Aula d'Anglès. CEIP Espronceda (Sabadell).*

desconnectar de l'anterior i connectar amb una nova sintonia.

En aquesta nova sintonia, en aquest nou ambient, els nens han de regir-se per unes altres pautes, per un altre codi lingüístic i segur que, mentre hi sigui, el respectaran.

Adequarem l'ambientació de manera que tots els grups que hi passin trobin un espai acollidor i atractiu creat tant pel material que hi trobaran com pel que ells mateixos aniran elaborant.

L'organització de l'aula serà flexible, de manera que ens faciliti treballar en gran i en petit grup, ja que diferents tipus d'activitats requereixen una distribució diferent de

l'aula. Això ens permetrà crear petits racons de treball tant per treballar les quatre destreses (*skills*): comprensió oral, comprensió escrita, expressió oral i expressió escrita (*listening, reading, speaking and writing*) quan ho creguem convenient, com per crear un *self-acces*\* possibilitant, al mateix temps, l'atenció a la diversitat.

Partint de la nostra experiència com a

\* Un *self-acces* o aula d'autoaprenentatge és un lloc on l'alumnat troba una gran varietat de material didàctic basat en l'ús de diferents procediments i mitjans tècnics de cara a aconseguir que els nois i les noies puguin dur a terme allò que es proposen per si mateixos, sense necessitat que la mestra o el mestre els digui a cada moment què han de fer o com ho han de fer.

56 Llengües estrangeres

mestres d'anglès, hem fet una selecció del material que ens poden oferir algunes editorials, o si més no les que han estat més disposades a col·laborar en la nostra tasca.

Tots sabem que l'oferta és molt àmplia, però hem volgut fer una síntesi, segons el nostre criteri, del que ens ha semblat més útil i assequible en aquests moments.

	OXFORD	PREUS
VÍDEO	<i>Wizadora</i> : 2 vídeos i llibres .....	19.900
LLIBRES DE LECTURA	<i>Story Land</i> : 11 títols de nivell 1-2-3 (preu unitat) ..... (preu amb quadernet del professor) .....	395 495
	<i>Start Reading</i> : 4 en total (preu unitat) .....	595
	<i>English Readers</i> : 10 en total (preu unitat) .....	510
	<i>Spellbinders (Theatre)</i> : 6 en total (2 de cada nivell) .....	*
	<i>Snowman</i> : llibre .....	1.275
	casset .....	990
	llibre del professor .....	850
	<i>Winnie the witch</i> : llibre .....	995
	casset .....	990
	<i>Oxford Reading Tree</i> : vídeo + llibrets (6 en total) .....	6.000
	Només vídeo .....	3.700
	6 llibrets .....	1.835
	6 llibres grans .....	8.500
	<i>Classis Tales</i> (amb casset): 2 per nivell (3 nivells) .....	Novetat. No té [preu.
DICCIONARIS	<i>Oxford Picture Dictionary Word Book</i> .....	695
	<i>Oxford Children's Picture</i>	
CASSETS PER A ESCOLTAR	<i>Are you listening?:</i> casset .....	990
	llibre del professor .....	1.615
	quadernet .....	1.290
ORDINADOR	<i>The fish who could wish</i> (novetat, en projecte) .....	7.500
GRAMÀTICA	<i>Grammar 1</i> .....	1.240
VOCABULARI	<i>Think in English (A-B)</i> .....	3.060
	<i>Oxford Picture Dictionary Word Book</i> .....	695
	<i>Oxford Children's Picture</i>	

CANÇONS I CASSETS	<i>Activity Book for Children: 6 en total (preu unitat) .....</i> 765
	<i>Jazz Chants for Children: casset .....</i> 990
	llibre alumne .....
	llibre del professor .....
	<i>Nursery Rhymes .....</i> 1.925
	<i>Jingle Bells: casset .....</i> 990
	llibre .....
<i>Jazz Chants Fairy Tales: 8 contes. 2 cassetts .....</i> 1.980	
llibre del professor .....	
PÒSTERS	* Els que van amb <i>Fanfare</i>
FLASHCARDS	* Les que van amb <i>Fanfare</i> ..... 2.070
RECURSOS	<i>Young Learners (Sarah Philips) .....</i> 2.820
	<i>Story telling with children (Andrew Wright) .....</i> 2.820
	<i>Dictionary Oxford Pocket .....</i> 1.690
	<i>Self Acces (Susan Sheerin (?)) -Més adient per a ESO</i>

	HEINEMANN	PREU
VÍDEO	<i>Big Red Bus .....</i>	10.000/11.000
LLIBRES DE LECTURA	<i>Heinemann Children's Readers (10 llibres i casset) ... (u. aprox.)</i> <i>New Wave Readers (5 llibres i casset)</i> <i>Heinemann Guided Readers (5 llibres i casset)</i>	400
DICCIONARIS	<i>Heinemann Picture Dictionary .....</i>	1.875
JOCS	<i>Heinemann Children's Games .....</i> <i>Play Games with English 1 .....</i> <i>Word Games 1 (Vocabulary) .....</i> <i>English Puzzles 1 .....</i>	4.975 4.750 4.750 4.750
CASSETS PER ESCOLTAR	<i>Let's Listen (5è o 6è) cassetts (2) .....</i> llibre .....	2.320 2.025
ORDINADOR	* En projecte *	

58 Llengües estrangeres

GRAMÀTICA	<i>Grammar is Great</i> 1-2 (1.800 c.u.) ..... 3.600 <i>Elementary English Grammar</i> ..... 2.000
VOCABULARI	<i>Word Games 1</i> (vegeu a jocs) ..... 4.750 <i>Heinemann Picture Dictionary</i> ..... 1.875
CANÇONS	' <i>Sing Along with Snap</i> ' (llibrets + casset) ..... 1.200 <i>Jacaranda Songs</i> (llibre + cançons) ..... 1.200
PÒSTERS	<i>Big Red Bus</i> 1-2 (preu unitat) ..... 3.630 <i>English Club 1</i> ..... 3.350
FLASHCARDS	<i>Big Red Bus</i> 1-2 (preu unitat) ..... 1.495 <i>Bravo...</i> (aprox.) ..... 2.000
PROMOCIONS	Resulta molt interessant fer-se soci del Club Heinemann, ja que llavors tindreu gratuïts els pòsters promocionals, calendaris i altres coses que surten. *La millor època per demanar aquest tipus de material és a principi d'any.
COMPRES	Si un particular demana directament a Heinemann, li fan el 15% de descompte.

	LONGMAN-NELSON	PREUS
LLIBRES DE LECTURA	<i>Polkadot Playbets</i> ..... <i>Stripey Short Stories</i> ..... <i>Easy Starts</i> : llibre ..... casset (4 llibres) ..... <i>Read with me. Reading Schemes (Ladybird)</i> : 16 llibres ..... (aprox.) <i>Read with me (Picture Cards)</i> <i>Twiggy and Company</i> : 4 nivells (novetat) <i>Footsteps</i> (Nelson) <i>Big big Books</i> (Nelson)	500 500 557 1.933 500

DICCIONARIS	<i>Elementary Dictionary</i> ..... 2.073
JOCS	<i>Bonanza</i> ..... 3.631
VOCABULARI	<i>Elementary Dictionary</i> ..... 2.073 <i>Activity Book</i> ..... 816
FLASHCARDS	<i>Max and Millie</i> ..... 3.255 <i>Splash Cards</i> ..... 3.255
PARLAR	<i>De dos en dos</i> ..... 2.227 <i>Elementary Communication Games</i> ..... 2.227
RECURSOS PER A MESTRES	<i>Conrad and Company: Especialment Activity Book Jamboree (Nelson) La Enseñanza del Inglés en la Educación Primaria</i> ..... 2.295 <i>Music Box (novetat)</i>

Partint de tot aquest material i tenint en compte que no tot és indispensable per començar, hem fet una tria del més adient per cobrir tots els possibles racons d'una aula d'anglès.

Si bé el pressupost global que proposem s'acosta a les 100.000 pessetes, heu de tenir en compte que, de ben segur, a l'escola teniu ja material que pot reemplaçar el proposat, i que podeu aconseguir bons descomptes.

### **Recordeu:**

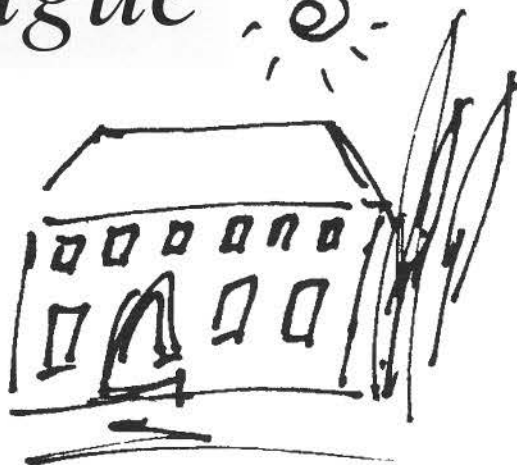
- Comprant directament a les editorials es pot aconseguir un descompte d'un 15%, però heu de saber que a la llibreria 'Come in' us el faran d'un 25%.

- El Centre de Recursos de Llengües Estrangeres ha canviat d'adreça: Via Augusta, 202-206, Barcelona; allà us informaran de com aconseguir les maletes (la convocatòria per sol·licitar-les surt al DOGC, a finals del segon trimestre: 'Dotació d'equipament per a aula de llengües per a l'ensenyament-aprenentatge de les llengües estrangeres a l'educació primària') i del possible material amb el qual podeu treballar. (Vegeu també el quadre de recomanacions de la pàgina següent.)

60 Llengües estrangeres

	NOSALTRES RECOMANEM	PREUS				
VÍDEO	<i>Wizzadora</i> (Oxford).....	19.900 * Utilitzeu el centre de recursos més proper				
LLIBRES DE LECTURA	Fer una tria dels proposats de cada editorial .....	30.000				
DICCIONARIS	<i>Dictionary Oxford Pocket</i> (aviat en català) .....	1.690 <i>Oxford Children's Picture</i>				
JOCS	<i>Heinemann Children's Games</i> .....	4.975 <i>Play Games with English</i> .....	4.750			
CASSETS PER A ESCOLTAR	<i>Are you listening?:</i> - casset .....	990 - llibre del professor .....	1.615 - quadernet .....	1.290		
ORDINADOR	Hi ha l'assessorament, si us poseu en contacte amb el PIE, (Via Augusta, 202-206, Barcelona. Tel. 400 69 00) on hi ha també el Centre de Recursos de Llengües Estrangeres. Tel. 400 69 16					
GRAMÀTICA	<i>Grammar 1</i> (Oxford).....	1.240				
VOCABULARI	<i>Word Games 1</i> (Heinemann) .....	4.750 <i>Think in English</i> (Oxford).....	3.060 <i>Conrad and Company: Activity Book</i> (Longman)			
CANÇONS	<i>Jazz Chants for Children</i> (Oxford) .....	4.135 <i>Jazz Chants Fairy Tales</i> (Oxford).....	5.750 <i>Jingle Bells and other Songs</i> (Oxford) .....	1.820		
PARLAR	«De dos en dos» (Longman) .....	2.227				
FLASHCARDS	<i>Max and Millie</i> (Longman).....	3.225 <i>Big Red Bus 1-2</i> (Heinemann).....	2.990			
RECURSOS PER A MESTRES	«Contando Cuentos» (Heinemann) .....	1.850 <i>Uso del Inglés en el aula</i> (Heinemann) .....	1.850 <i>Assessment</i> (Heinemann) .....	1.850 <i>Young learners</i> (Sarah P.).....	2.820 <i>Story telling with children</i> (A. Wright).....	2.820

# El Sugué ☀



Carrer de  
Sant Pere Pescador, 1  
17474 Torroella de Fluvià  
Girona  
Tel. 972/55 00 67

**Residència casa de pagès**  
per a grups i persones individuals.  
Lloc de trobada.  
Habitacions individuals, dobles i triples,  
amb dues sales grans i jardí.  
Mitja pensió o dret a cuina.

## **Activitats que ofereix l'entorn:**

### • Per als entusiastes de la natura:

Parc natural dels Aiguamolls de l'Empordà  
Platges de Sant Pere Pescador, Sant Martí d'Empúries, l'Escala...  
Pantà de Boadella

### • Per als amants de l'art

Sant Pere de Rodes, Vilabertrán, Perelada, Castelló d'Empúries, el barri jueu de Girona  
El Museu Dalí de Figueres, la ceràmica de la Bisbal  
Festivals de música i teatre (Perelada, Torroella de Montgrí)

### • Per als esportistes:

surfing • paracaigudisme • bicicleta • esquí aquàtic • hípica

L'A. M. agraeix a la residència El Sugué la seva col·laboració en l'Escola d'Estiu 1996.  
El Sugué va obsequiar amb un cap de setmana a un nou soci de Rosa Sensat.

*Merrill Swain, de The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Canadà, treballa des de fa anys en estudis sobre l'aplicació a l'aula dels programes d'immersió i sobre la competència lingüísticocomunicativa dels estudiants en la seva segona llengua.*

## **Els programes d'immersió i l'ensenyament de la llengua escrita: Entrevista a Merrill Swain**

*Oriol Guasch i Marta Milian*

Didàctica de la Llengua i la Literatura.  
Universitat Autònoma de Barcelona.

*El III Congrés Europeu de Programes d'Immersió ha tingut lloc a Barcelona els dies 25, 26, 27 i 28 de setembre de 1996. Aprofitem l'estada a Barcelona de Merrill Swain per conversar amb ella sobre els programes d'immersió al Canadà.*

**O. Guasch i M. Milian.**— *Probablement és conscient que els programes d'immersió constitueixen el focus d'atenció de molts mestres i de moltes escoles a Catalunya. Canadà ha estat l'origen del programa d'immersió català i ens agradaria tenir una idea clara de l'abast i les modalitats dels programes que es porten a terme al seu país. Ens podria explicar les modalitats de programes d'immersió que són vigents actualment al Canadà?*

**Merril Swain.**— *Vols dir models de programes d'immersió? Bé, doncs, el més*



*El més estès és el model anomenat early immersion program  
(programa d'immersió precoç), molt similar  
al programa d'immersió a Catalunya.*

estès és el model anomenat *early immersion program* (programa d'immersió precoç), molt similar al programa d'immersió a Catalunya. Comença a l'inici de l'escolaritat, a l'escola infantil —en alguns casos comença a primer de primària—, però, l'etapa infantil, primer, segon, i en algunes ocasions, tercer, són totalment en francès. Després, depenent del claustre de l'escola, i segons la zona, l'anglès s'introdueix a segon o a tercer. Després, l'anglès augmenta progressivament i, a sisè, hi pot haver un 50% de l'horari escolar en anglès i 50% en francès. La intenció és que els estudiants continuïn en un programa d'immersió, i ara és sempre possible perquè s'ofereix a totes les escoles, però al començament era un problema, perquè no hi havia prou escoles amb programes d'immersió. Aquest programa es coneix amb el nom de *early total immersion* (immersió total primerenca).

També hi ha el programa anomenat *early partial immersion* (immersió parcial primerenca). Comença generalment a primer, i els alumnes segueixen l'escola la meitat de la jornada en anglès, l'altra meitat en francès.

Després hi ha altres programes, *mid-immersion programs*, que comencen a quart o a cinquè. Aquests programes són parcials, és molt estrany trobar un programa que s'iniciï en aquest nivell i sigui totalment en francès; generalment segueixen la fórmula del 50% al llarg de tota l'escolaritat.

I també hi ha els programes d'immersió tardana, els *late immersion programs*. Aquests programes generalment tampoc no són totals, però hi ha molta variació.

Comencen, generalment, a setè, a sisè o setè, i, a l'àrea de Montréal, per exemple, totes les matèries es fan en francès, excepte una assignatura, que es fa en anglès. Això no obstant, a d'altres zones l'anglès hi és més present.

És a dir, tenim de tot: immersió primerenca, total o parcial, mitjana i tardana. Però el que comença més tard comença a setè. Generalment tots s'inicien abans.

**O. G. i M. M.**— *Quants anys tenen a setè?*

**M. S.**— En deuen tenir... tretze, sí, a setè, tretze anys.

**O. G. i M. M.**— *Els mestres encarregats de l'ensenyament en aquests programes reben alguna formació especial?*

**M. S.**— No sóc la persona més indicada per respondre aquesta pregunta. No ho conec amb detall. Hi ha programes de formació per a mestres d'immersió, és clar, on se'ls orienta en les estratègies d'ensenyament adequades per als programes d'immersió, però això varia segons l'àrea geogràfica. L'educació, al Canadà, s'organitza per províncies, i cada província té el seu propi programa de formació, i cada universitat, a través de les facultats d'educació, fa coses molt diferents; hi ha una gran varietat.

**O. G. i M. M.**— *Però, són cursos de formació inicial o de formació permanent? A Toronto, per exemple, com està organitzat?*

**M. S.**— Bé, a la meua província, només hi ha cursos de formació permanent. Quan un mestre comença a treballar, pot inscriure's en el que anomenen *additional qualification courses* (cursos de qualificació addicional) i el contingut d'aquests cursos fa referència específica als programes d'immersió al francès.

Durant la formació inicial, a la meua província, ara s'iniciarà un programa de formació en immersió, però encara és molt limitat.

**O. G. i M. M.**— *Quin tipus d'estudiants són els que segueixen programes d'immersió? Són tots de llengua materna anglesa o parlen altres llengües a casa?*

**M. S.**— En general, són de llengua anglesa, però la immigració ha augmentat molt —per exemple, a la meua ciutat, Toronto, un 50 o 60% dels estudiants no són de parla anglesa. I els pares són d'un nivell sociocultural alt i volen que els seus fills vagin a escola en francès. La tendència és escollir programes d'immersió mitjana; als pares els sembla que és millor primer adquirir la llengua de la majoria, l'anglès —per exemple un nen italià o xinès— i, a quart o cinquè, iniciar un programa d'immersió mitjana al francès. Aquest és el model d'actuació més freqüent a Toronto per als nens i nenes d'altres llengües diferents de l'anglès.

És a dir, els programes d'immersió primerenca tendeixen a ser seguits, sobretot, per nens i nenes de famílies angleses, però tampoc no voldria generalitzar. Hem fet un estudi molt interessant, a mi em sembla

fascinant. Vam observar nens i nenes que havien iniciat el programa d'immersió a cinquè, en un programa al 50%. Vam fer les nostres observacions a finals de vuitè. En aquest programa hi havia un percentatge molt alt d'alumnes de llengües diferents de l'anglès: polonès, italià, xinès, tagalog, grec..., totes les llengües presents a l'àrea metropolitana de Toronto. És un estudi de grans dimensions, sobre una població nombrosa. Vam separar els alumnes de les diferents llengües dels de parla anglesa, i també teníem informació de la competència en lectura i en escriptura en la llengua familiar dels nens i nenes de les altres llengües. És a dir, per exemple, els nens grecs, escriuen en grec? podien llegir en grec? ho feien sovint?, etc. És a dir, vam fer tres grups. I el que vam trobar és que els nens i nenes que escriuen i llegien en la llengua de casa tenien més bons resultats en francès que els altres en tots els ítems avaluats. I els de llengües diferents de l'anglès però que no tenien competència en lectura i escriptura en la seva llengua, no presentaven en els resultats de les proves de francès cap diferència en relació als anglòfons. És a dir que la competència en llegir i escriure en la pròpia llengua és un factor molt important. I no hi ha cap altre estudi comparable en aquesta línia, ni de l'abast d'aquest.

**O. G. i M. M.**— *El desenvolupament de les habilitats lligades a l'ús de la llengua escrita és un factor clau en l'escolarització. Segons la seva experiència, es pot parlar de trets específics o de dificultats específiques en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura de la L2 en els*

*La competència en llegir i escriure en la pròpia llengua  
és un factor molt important.*

*escolars dels programes d'immersió respecte dels programes d'escolarització en llengua materna?*

**M. S.**— Hi ha algunes recerques sobre aquest punt que suggereixen que els processos d'aprenentatge de la lectura i els processos d'aprenentatge de l'escriptura en primera llengua i en segona llengua són idèntics. Hi ha alguns estudis fets en alumnes d'immersió al francès que suggereixen que és així.

Actualment, però, al Canadà, hi ha una controvèrsia sobre si és millor, per ensenyar de llegir, seguir un mètode més fonètic, que relacioni sons i lletres, que no pas el mètode global, conegut amb el nom de *whole language approach*. No sé què passa a Catalunya, però al Canadà el *whole language approach* és extremadament conegut i acceptat a la majoria d'escoles, i hi ha ara una certa tendència a no considerar-lo adequat per a l'ensenyament en segona llengua. Els escolars necessiten més ajuda per fer-se amb el codi quan la seva competència en llengua oral en segona llengua no és tan forta com en la seva primera llengua.

**O. G. i M. M.**— *Ino passa el mateix amb els mètodes de correspondència so-grafia?*

**M. S.**— No es pot dir que aquest mètode estigui generalitzat. Alguns mestres parlen de les lletres de l'alfabet, però els escrits que els nens fan seguint la representació fònica són molt difícils de llegir perquè hi aporten els sons de la seva llengua.

**O. G. i M. M.**— *Però aquesta és la raó*



*per la qual alguns creuen que el mètode global és millor, i sembla que vostè està dient el contrari.*

**M. S.**— No, no estic dient el contrari. Estic dient que hi ha una controvèrsia sobre aquest tema.

**O. G. i M. M.**— *Aleshores, suggereix que al Canadà estan començant a pensar que el mètode de correspondència so-grafia és millor?*

**M. S.**— A veure, deixa-m'ho tornar a dir. Quan els alumnes tenen dificultat per aprendre de llegir o d'escriure, aleshores el programa de reforç generalment inclou un retorn al sistema de correspondència so-grafia. Però no estic segura que sigui la

millor manera de fer-ho. Tinc companys que no hi estarien gens d'acord, i que precisament dirien tot el contrari: «És millor reforçar la llengua oral en segona llengua, obrir les oportunitats d'usar-la per així ampliar-ne la competència; en canvi, basar-se en la correspondència so-grafia implica buidar la llengua de contingut significatiu per als alumnes, i això no pot funcionar.»

Això no obstant, hi ha altra gent que diria justament el contrari: «Aquesta nena fa tres anys que no aprèn de llegir, i ara, en dues setmanes, s'ha desbloquejat a partir del mètode so-grafia, que l'ha ajudat a interpretar el codi.» És a dir que jo crec que depèn molt del nen o nena que aprèn, de les seves capacitats individuals.

**O. G. i M. M.**— *I també del context?*

**M. S.**— I també del context, naturalment, és clar. Fins a quin punt el nen o la nena estan exposats a contextos de segona llengua, la quantitat i qualitat d'aquesta segona llengua...

**O. G. i M. M.**— *O de les estratègies del mestre per oferir-los contextos o situacions riques i motivadores en segona llengua...*

**M. S.**— Absolutament d'acord.

**O. G. i M. M.**— *Es pot dir que les habilitats de lectura i escriptura desenvolupades per a la L2 es traspassen sempre i sense dificultats a la primera llengua?*

**M. S.**— Sí, sobretot si el sistema d'escriptura és el mateix. Potser és més pro-

blemàtic, per exemple, passar de l'anglès al xinès o a l'àrab. S'han d'aprendre uns nous símbols, i això és una exigència nova. Però si pots transferir d'una llengua a l'altra amb el mateix sistema de signes, no hi ha problema.

**O. G. i M. M.**— *Però, fins i tot si el sistema gràfic és diferent, la dificultat és només superficial?*

**M. S.**— Sí, crec que sí, però caldria investigar-ho. Perquè els sistemes gràfics del xinès i l'àrab... tinc curiositat per saber-ho.

**O. G. i M. M.**— *Quines són les línies mestres que des del seu punt de vista haurien d'informar les propostes d'ensenyament de la lectura i l'escriptura de la segona llengua en els programes d'immersió?*

**M. S.**— Des de la meua perspectiva, sóc partidària del *whole language approach*, perquè crec que com més ric és el significat, més s'avança en el desenvolupament i en la motivació del nen i la nena.

Després de dir això, però, he de dir que en els nivells superiors encara fan molts errors de llengua superficial en escriptura —ara estic treballant en una recerca amb alumnes de vuitè, i tenen una bona competència en llengua segona: saben què volen dir, saben com dir-ho, estan segurs que poden escriure el que volen dir. Estem intentant de fer-los conscients del seu ús de la llengua i fer-los atents a la forma. Però seria un error de seguir el mateix mètode a segon o a tercer.

*Si pots transferir d'una llengua a l'altra  
amb el mateix sistema de signes,  
no hi ha problema.*

**O. G. i M. M.**— Això, doncs, vol dir que no és adequada la insistència en la forma en els primers moments d'aprendre de llegir i escriure?

**M. S.**— Exactament. És això.

**O. G. i M. M.**— Què cal tenir en compte perquè els programes d'immersió, a més de promoure el coneixement de dues o més llengües, promoguin una aproximació real als móns culturals que vehiculen?

**M. S.**— Aquesta pregunta és molt interessant perquè, treballant amb francès i anglès al Canadà, les diferències culturals són mínimes, i no es consideren importants per fer-ne una qüestió que repercuteixi en l'ensenyament. Però araestic a punt de preparar un programa d'immersió a l'anglès per al Japó i per a ells el punt més important és la qüestió de la diferència de cultures. Crec que la pregunta depèn molt de quines cultures entren en contacte. Estic segura que molts dels nostres estudiants, en els programes d'immersió al francès, absorbeixen la cultura francesa simplement perquè els seus mestres són de llengua materna francesa; poden tenir un professor de Bèlgica, un professor de l'Ontario francès, un professor del Quèbec, etc., etc. és a dir, s'hi troben immersos, en la cultura francesa. Però també s'ha de dir que en les nostres cultures no hi ha gaire diferència entre les zones francòfones i les anglòfones —la cultura del Quèbec no és ni de bon tros tan diferent de l'anglès com la cultura japonesa.

**O. G. i M. M.**— Passa el mateix a casa

nostra. La cultura, i fins i tot la llengua, no són tan diferents; les actituds, però, constitueixen la veritable diferència.

**M. S.**— Sí. Al Quèbec, les relacions entre francès i anglès són molt diferents de les de la resta del Canadà. A la resta, els francesos són realment una minoria, i estan molt més assimilats a la cultura majoritària, mentre que si vas al Quèbec, ets conscient que pertanyes a una altra cultura, que entres en un altre món, et sents una mica com quan vas a Europa!

**O. G. i M. M.**— Moltes gràcies.

*La implantació dels programes d'immersió (total i precoç) s'ha estès al nostre país amb molt poc temps. Aquest creixement ràpid planteja molts reptes a totes les institucions i persones implicades en el seu bon funcionament.*

*L'atenció de tothom s'ha centrat fins fa poc d'una manera especial en els primers anys de l'escolarització (preescolar i cicle inicial, tres a set anys), entre altres coses perquè aquest era el període d'aplicació d'aquest programa que proposava l'administració educativa. En l'actualitat, però, aquesta atenció es va estenent a tot l'ensenyament primari (fins als dotze anys) i es fixa prioritàriament en el desenvolupament de les habilitats lligades a l'ús de la llengua escrita i en els models d'intervenció que hauran d'assegurar-ne el domini en les dues llengües. Els comentaris de la professora Merrill Swain obren un espai de reflexió sobre aquesta qüestió i a la vegada plantegen la necessitat d'investigar en el camp de l'adquisició de*



*El III Congrés Europeu de Programes d'Immersió que ha tingut lloc a Barcelona del 25 al 28 de setembre de 1996 permet als autors fer una reflexió sobre la manera com la immersió s'ha dut a terme a Catalunya, fer-ne un balanç i proposar línies de futur.*

## El món de la immersió a Catalunya

*Oriol Guasch i Marta Milian*

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. UAB

### El III Congrés Europeu de Programes d'Immersió

Del 25 al 28 del darrer setembre es va celebrar a Barcelona, amb el lema: “Construir la diversitat, bastir la cohesió”, el III Congrés Europeu de Programes d'Immersió, organitzat per l'Institut Europeu de Programes d'Immersió i el Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona. El Congrés va comptar amb més de tres-cents assistents provinents principalment d'Espanya (sobretot de Catalunya, País Valencià, les Illes i el País Basc) i de la resta d'Europa (Finlàndia, Holanda, França, Alemanya, Itàlia, Gran Bretanya i Àustria). Fou també qualitativament important la presència de nord-americans, provinents tant del Canadà com dels Estats Units, i significativa la de tures, neozelandesos o sud-africans.

La simple enumeració dels llocs d'origen dels inscrits és una mostra que el congrés no

## 70 Immersió

es plantejava un fenomen particular només propi de països amb situacions lingüístiques especials sinó un fenomen de caràcter universal. Les realitats lingüístiques dels diferents racons de món són diverses i particulars, però hi ha un fet comú que, entre d'altres, les afecta totes: la interrelació creixent entre les llengües i cultures, provocada per les noves tecnologies de la comunicació i multiplicada per raons polítiques, socials i econòmiques. El contacte entre llengües és un fet arreu del planeta i la necessitat de conèixer-ne altres a més de la pròpia es fa evident pràcticament a tothom. La institució escolar es veu empesa cada vegada més a plantejar-se una educació plurilingüe no només per a una elit d'alumnes sinó per a la totalitat de la població. Una educació plurilingüe que comporti una atenció a la multiculturalitat, és a dir, que es plantegi de manera que el coneixement de la llengua de l'altre porti a acostar-se al seu món cultural.

Els congressistes compartien també els pressupòsits bàsics d'una manera específica d'acabar aquesta educació plurilingüe i pluricultural: els programes d'immersió lingüística, i quan es parla d'aquests programes el punt de referència obligat és l'experiència canadenca desenvolupada des dels anys seixanta, que s'ha convertit en els darrers trenta anys en el punt de partida de propostes molt diverses.

### **Diversitat de les aportacions**

El congrés es va desenvolupar a partir d'onze ponències que l'organització va encarregar a estudiosos de diferents països,

de més de cent comunicacions que van presentar els inscrits, de l'exposició de cartells i materials i de dues taules rodones. En conjunt aquestes aportacions van mostrar la diversitat dels programes que es duen a terme arreu, diversitat deguda: a l'estatus de les llengües implicades (immersió en llengües minoritàries o majoritàries, en llengües del país o estrangeres), a la situació sociolingüística del territori on es du a terme la immersió (àrees monolingües o amb situacions diverses de contacte de llengües), al tipus de població escolar que els segueix i al seu grau d'homogeneïtat a les aules (escolars de nivells socials afavorits i llengua majoritària o minories immigrants d'estatus diversos), a les variants en l'aplicació del programa (d'aplicació precoç o tardana, total o parcial) o al seu grau d'universalització en el sistema educatiu de cada país. Malgrat les diferències immenses que es van fer patents, per exemple, entre experiències tan diverses com l'holandesa i la catalana (Holanda és un país amb una única llengua oficial, en el qual es du a terme l'escolarització en llengua materna i es planteja una immersió parcial i tardana en una llengua estrangera) es van posar en relleu també uns amplis espais de coincidència pel que fa als objectius dels programes i als problemes que planteja la seva consecució. Aquestes coincidències van quedar recollides en la declaració final del Congrés.

### **Declaració final del Congrés**

En el seu preàmbul, la declaració final del Congrés confirma la capacitat dels nens i nenes per aprendre de manera precoç dues



*La declaració final del Congrés confirma la capacitat  
dels nens i nenes per aprendre  
de manera precoç dues o més llengües.*

o més llengües, i fa notar que són fonamentalment els sistemes pedagògics i les reticències dels adults el que pot limitar aquesta capacitat. Seguidament para atenció a tres qüestions fonamentals.

En primer lloc, fa referència als trets del model pedagògic en què s'haurien de fonamentar els programes d'immersió: 1) una acció educativa centrada en el protagonisme de l'aprenent en la construcció dels coneixements i en el caràcter funcional de l'aprenentatge de la llengua. 2) la implicació dels claustrers en aquesta proposta educativa i la confiança i la col·laboració de les famílies tant en el plantejament del programa com en el seu desenvolupament, i 3) el suport material de l'administració educativa pel que fa a la formació inicial i permanent del professorat, la consolidació d'equips d'ensenyants, l'elaboració de materials i el desenvolupament de la recerca.

En segon lloc, remarca que aquests programes no són programes de substitució sinó d'enriquiment lingüístic i que, per tant, han de parar una atenció especial a la valoració i l'ensenyament de la primera llengua dels escolars que els segueixen.

En tercer lloc, fa referència al plurilingüisme com un fenomen lligat a la transmissió dels valors de tolerància i a la construcció de la cohesió social. En aquesta línia es remarca la conveniència de promoure l'ús i el coneixement de les llengües minoritzades al costat de les llengües que tenen una vida social normalitzada.

## **La immersió a Catalunya**

Els programes d'immersió s'han estès d'una manera ràpida a l'Estat espanyol, sobretot al País Basc i als Països Catalans, i d'una manera especial a Catalunya. Només en deu anys, del 1983 al 1993, han arribat a enquadrar a Catalunya un 40% dels escolars d'infantil i primària, uns 230.000 alumnes, i continuen creixent... Això ha estat possible, en primer lloc, per l'entusiasme i la dedicació dels mestres, i per la qualitat de la seva feina; en segon lloc, i malgrat algunes reticències inevitables, per l'actitud favorable dels pares i de la societat en general, i en tercer lloc per un marc legal implementat des del Parlament de manera unitària per les forces polítiques catalanes, desenvolupat pel govern de Catalunya i confirmat pel Tribunal Constitucional i pel Tribunal Suprem de l'Estat.

Ara bé, som en un moment de reforma global del sistema educatiu en què a l'escola i als ensenyants en general ens cal aturar-nos, reflexionar sobre el que s'ha fet i establir línies d'actuació futura, i la recent experiència del Primer Congrés de la Renovació Pedagògica clos la darrera primavera és una mostra del que diem. Pel que fa als programes d'immersió, després d'aquests anys d'expansió i d'una certa consolidació del model, cal també reflexionar sobre el que s'ha fet, comprovar els èxits i les insuficiències i establir el camí a seguir en el futur. En aquest sentit les conclusions del Congrés es pot dir que són un bon punt de referència per a nosaltres.

## Balanç de l'experiència

Dues publicacions recents (*El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya* d'Ignasi Vila, Barcelona: Horsori Ed., 1995 i *Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana* de Josep M<sup>a</sup> Artigal, coord., Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 1995) ens donen les pistes per a un diagnòstic de la situació de la immersió a Catalunya.

L'anàlisi del que s'ha fet fins ara ens permet d'afirmar que el programa d'immersió es mostra eficaç en la promoció del coneixement del català i del castellà entre els escolars, comporta els avantatges que van aparellats a la promoció del bilingüisme precoç i no representa cap inconvenient pel que fa al desenvolupament de les capacitats de coneixement dels alumnes que els segueixen. Així mateix, la conveniència del programa es demostra, d'una banda, pel fet que mentre el coneixement del castellà per part de la població escolar catalana depèn exclusivament de les capacitats dels alumnes, el seu coneixement del català depèn, entre d'altres factors, d'una manera especial del grau de catalanització del currículum; i de l'altra, pel fet que els escolars de llengua familiar catalana tenen més coneixement del castellà que no els escolars de llengua familiar castellana del català. I aquestes diferències són notables a l'escrit però més encara als usos orals.

Aquests resultats fan patent que s'ha recorregut un camí, però que hi ha encara insuficiències que cal corregir. Els dèficits

en el coneixement de la llengua oral i el seu ús escàs pels alumnes en el marc de l'escola són, possiblement, l'indici d'un enfocament erroni de l'ensenyament de la llengua. Ens trobem de vegades encara a l'escola amb una concepció de l'ensenyament de la llengua més centrada en els coneixements gramaticals que no en el seu ús com a instrument de comunicació, i molt atenta al codi escrit i molt poc al usos orals.

Per un altre cantó, tendim a passar per alt que la llengua, a més de ser una eina per a la comunicació, és un instrument de pensament, de generació de coneixement. Que els nens i nenes parlin en la nova llengua al final del cicle inicial no vol dir que hagin desenvolupat les habilitats que els permetran d'emprar-la per als usos més elaborats. Aquestes habilitats es van desenvolupant tot al llarg de l'escolaritat obligatòria. No es pot, doncs, donar per tancat el programa al final del cicle inicial i pensar que els escolars que el segueixen no requereixen ja una atenció específica. Cal estendre l'atenció especial i la planificació específica fins al final de primària.

L'expansió ràpida dels programes ha comportat que el nombre de mestres que hi participen creixés molt en molt poc temps. Malgrat els cursos de reciclatge, aquesta incorporació accelerada d'ensenyants al programa ha fet que la capacitació lingüística i pedagògica d'alguns no fos sempre prou adequada i que la seva participació en l'experiència no es dugués a terme amb el grau d'implicació necessari. Aquesta consideració es pot traslladar també als claustres, empesos en alguns casos a afe-

*El programa d'immersió es mostra eficaç  
en la promoció del coneixement del català  
i del castellà entre els escolars.*

gir-se a la immersió per les exigències de l'entorn, però sense una assumpció clara del que significa per als plantejaments pedagògics de l'escola. Quant a la motivació i l'actitud de les famílies, el procés ha estat semblant i la tendència a la universalització del programa ha anat acompanyada d'una tendència a la disminució de la implicació de les associacions de pares.

Ens cal, doncs, en línia amb les conclusions del Congrés, en primer lloc, replantejar la nostra concepció del que és saber una llengua i de com s'aprèn i s'ensenya per millorar uns resultats escolars que no ens poden deixar satisfets perquè no assoleixen els objectius que ens marca el marc legal: que tota la població escolar tingui un coneixement suficient i equilibrat de les dues llengües oficials al final de

l'escolaritat obligatòria. En segon lloc, cal que des dels claustres es proposin projectes lingüístics de centre adequats a les situacions reals de les escoles i que impliquin les associacions de pares, i que, així mateix, es vetlli pel seu compliment. En tercer lloc, cal que l'administració faci un esforç per reforçar la formació inicial i permanent del professorat i per donar instruments de tota mena a les escoles i els mestres, i que des de la universitat, en col·laboració amb el món de l'ensenyament obligatori, s'emprengui una política de recerca que permeti d'avançar línies de solució als problemes que es plantegen a les aules.

Si no fem esforços reals perquè això s'acompleixi, correrem el perill que a mesura que la immersió sigui cada dia quantitativament més important vagi esdevenint qualitativament menys eficient.



FUNDACIÓ  
JAUME I

# XVIII Premis BALDIRI REIXAC

Convocatòria per al curs 1996-97  
Dotació total 12.800.000 ptes.

Aquests premis, destinats a l'estímul i al reconeixement de l'escola catalana, són dotats per la **Fundació Jaume I** amb les aportacions dels receptors del **llibre-nadala** que la Fundació trameta cada any a les persones interessades per la nostra cultura.

L'àmbit d'actuació és el dels Països Catalans.

L'organització dels premis compta amb l'assessorament de la DEC d'Òmnium Cultural.

Els **Premis Baldiri Reixac** són convocats en **tres modalitats**:

---

## **1 PREMIS A ESCOLES**

**12 premis de 500.000 ptes. cadascun.** Serà premiada la qualitat global de l'actuació escolar en l'aspecte concret de la catalanitat. És indispensable que el lloc que ocupen la llengua i la cultura catalanes en el conjunt de les activitats de l'escola s'adigui al **Projecte Lingüístic del Centre.**

Per a participar-hi cal omplir i trametre el **qüestionari** que facilita la **Fundació Jaume I**, així com la documentació que s'hi demana. Les escoles ja presentades en anys anteriors i no premiades que desitgin optar a aquesta convocatòria, només caldrà que presentin el qüestionari actualitzat, sense necessitat d'aportar documentació nova. No es poden presentar les escoles guardonades en convocatòries anteriors.

## **2 PREMIS A MESTRES I PROFESSORS**

Dotat amb 800.000 ptes. que es distribueixen de la manera següent:

**400.000 ptes. al treball guardonat**, i una **subvenció de 400.000 ptes.** per a contribuir a la seva edició.

**Serà atorgat a un treball inèdit de temàtica pedagògica que contribueixi a l'ensenyament en català a qualsevol àmbit educatiu.**

Cal acompanyar els treballs -presentats anònimament- amb la **fitxa d'inscripció** complimentada, dins un sobre tancat. A l'exterior no hi ha de constar el nom de l'autor sinó només el títol del treball: A l'edició del treball premiat s'hi farà constar el premi amb el qual ha estat guardonat. El Jurat podrà dividir el premi o deixar-lo sense adjudicar.

## **3 PREMIS ALS ALUMNES**

**60 premis de 100.000 ptes. cadascun**, en llibres catalans a triar pels interessats. Seran atorgats a **treballs escolars fets, preferentment, en equip** per alumnes de qualsevol nivell educatiu no universitari.

Els treballs hauran de ser **en català i podran tractar de qualsevol de les àrees de coneixements dels diversos**

**cicles escolars, així com ésser resultat d'activitats de l'escola:** excursions i visites, periòdics escolars i diaris de classe, col·leccions, àudiovisuals, etc. (dels murals, maquetes i manualitats més grans de 60 x 60 cm., només se n'admetran fotografies).

El Jurat considerarà d'una manera especial els treballs que suposin un **aprofundiment en la realitat nacional catalana i en la nostra tradició cultural.**

Els treballs s'acompanyaran d'una memòria breu, no més llarga de dos fulls, on s'especificaran les motivacions, les circumstàncies, la manera com s'ha fet el treball, etc. Quan es tracti d'alumnes d'educació infantil, del cicle inicial d'Educació Primària o d'Educació especial, la memòria podrà ser redactada pel mestre.

Per a optar al premi, cal acompanyar cada treball amb una **fitxa d'inscripció**, segons el model que en facilita la **Fundació Jaume I.**

No seran admesos els treballs que no vagin acompanyats de l'esmentada **fitxa d'inscripció** complimentada.

---

## **ASPECTES GENERALS**

Els treballs i la documentació s'han d'adreçar a la **FUNDACIÓ JAUME I**, **Aribau, 185, 3r. Tel i FAX: 200.53.47 08021. BARCELONA**

**El termini de presentació s'acabarà el dia 17 de febrer de 1997.**

Els treballs tramesos per correu que arribin després d'aquesta data, només seran admesos si al mata-segells consta que la tramesa és anterior al 10 de febrer.

Els treballs no premiats podran ésser recollits des del 20 de juny fins al 17 d'octubre, previa presentació de la fitxa d'inscripció.

La **Fundació Jaume I** podrà disposar dels treballs premiats durant un any per tal d'exposar-los i promoure'n la difusió.

---

## **Premis BALDIRI REIXAC**

Amb el patrocini honorífic de la

 **Generalitat de Catalunya**  
**Departament d'Ensenyament**

## **Construir la diversitat, bastir la cohesió. Recerca i propostes pràctiques en els programes d'immersió**

### **Declaració final del III Congrés Europeu de Programes d'Immersió**

Les institucions i persones reunides a Barcelona del 25 al 28 de setembre de 1996 en ocasió del III Congrés Europeu de Programes d'Immersió considerem que

La majoria d'infants estan capacitats per aprendre dues o més llengües. Només les limitacions de certs sistemes pedagògics i les actituds negatives dels adults poden treballar en contra d'aquesta bona predisposició.

La immersió és un model òptim per aprendre les llengües que no són les familiars. Tot i que pot adoptar diferents modalitats, està basada en una sèrie de principis com són:

- Un tractament pedagògic adequat que asseguri una bona comprensió de la llengua d'ensenyament.
- Una adaptació al ritme natural d'aprenentatge de la llengua per part de l'alumne.
- Una valoració i ensenyament de la seva pròpia llengua. Immersió no vol dir substitució de la llengua de la família per la llengua de l'escola sinó procés d'enriquiment lingüístic que porta a l'infant a ser capaç d'utilitzar dues o més llengües.
- Una transmissió de valors de tolerància i de construcció de la cohesió social.
- La immersió és un projecte pedagògic que requereix la bona disposició de l'equip pedagògic i la confiança i col·laboració de les famílies.
- A les comunitats europees amb més d'una llengua es recomanen programes d'immersió en la llengua del territori, especialment si aquesta és minoritzada i el context extraescolar no en facilita l'ús i l'aprenentatge.
- L'escola s'ha de preparar per educar ciutadans del segle XXI que hauran de ser necessàriament plurilingües.
- La immersió és un model coherent amb aquest objectiu. I ho ha de fer amb un

plantejament pedagògic que integri l'ensenyament de les llengües del currículum i incorpori una pedagogia innovadora.

- Per tal de possibilitar l'accés de la majoria de ciutadans al plurilingüisme, l'administració educativa haurà de procurar els recursos adients (formació de professors, desenvolupament de materials, etc.).

Finalment, creiem que els programes d'immersió poden ser una eina molt útil en la construcció d'una comunitat europea diversa, cohesionada i decidida a preservar el seu pluralisme lingüístic i cultural —incloses les seves llengües i cultures actualment minoritzades.

És per això que demanem a les institucions europees el seu suport a la promoció d'aquest tipus de programes.

# VÍDEOS DIDÀCTICS

Una amplíssima collecció de vídeos didàctics adreçats a Educació Infantil, Primària, Secundària Obligatòria, BUP, FP, COU, Escoles Intermèdies, Facultats Universitàries i Centres Culturals. Tots van acompanyats d'una extensa guia didàctica.

Uns 450 títols agrupats en més d'un centenar de cintes, sobre els temes següents:

- CIÈNCIES EN GENERAL
- CIÈNCIES EXACTES
- FÍSICA, QUÍMICA
- ANATOMIA I FISIOLOGIA HUMANES
- BOTÀNICA
- BIOLOGIA, ZOOLOGIA
- ARTS, EXPRESSIÓ...
- CIÈNCIES DE LA TERRA. ECOLOGIA
- CIÈNCIES TECNOLÒGIQUES
- GEOGRAFIA, ANTROPOLOGIA, DEMOGRAFIA
- ECONOMIA
- HISTÒRIA I ART ANTICS
- HISTÒRIA I ART CATALANS
- HISTÒRIA DEL SEGLE XX
- LENGÜES I CULTURES ESTRANGERES

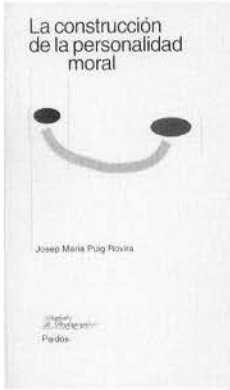


*Informació, catàleg i comandes a:*

**Fundació Serveis de Cultura Popular**

**Provença, 324, 3r. - Telèfon (93) 458 30 04 - Fax (93) 458 87 10 - 08037 Barcelona**





## Novetats bibliogràfiques

### Biblioteca Rosa Sensat

BAUMGART, D.; JOHNSON, J.; HELMSTETTER, E. *Sistemas alternativos de comunicación para personas con discapacidad*. Madrid: Alianza, 1996 (Psicología; 41)

Extracte de l'índex:

Factores a considerar en el diseño y selección de los sistemas de comunicación; El tratamiento de las conductas problema como comunicación; Factores relevantes en sistemas utilizados por niños y niñas de preescolar, primaria, adolescentes y adultos

BLANCH, X. *Cinc cèntims sobre la reforma educativa*. Barcelona: Proa, 1996 (Proa butxaca; 14). Premi Joan Profitós 1995 d'assaig pedagògic.

DÍAZ DE RADA, A. *Los primeros de la clase y los últimos románticos: una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI, 1996 (Antropología y etnología)

Extracte de l'índex:

La visión ideal de la escuela como dispositivo instrumental y sus realizaciones prácticas; Una presentación retrospectiva del procedimiento de investigación; El instrumento o la

inerencia de la organización; El colegio o la construcción de un orden local; «A contracorriente». Orígenes y destinos de las prácticas de la socialización en el instituto; Continuidad sociocultural en el instituto y el colegio; La visión instrumental y la comprensión desocializada del mundo académico

GIL CABRERA, C.; REDONDO BARCALA, F. J.; ARRIBAS ANTÓN, M<sup>a</sup> C. *La asamblea de la clase: una experiencia en el segundo ciclo de educación infantil*. Madrid: Escuela Española, 1996 (Didáctica y pedagogía)

Extracte de l'índex:

Rutinas de la asamblea. Materiales globalizadores; Objetivos y contenidos del Real Decreto de enseñanzas mínimas desarrollados en la asamblea; Registros de observación y evaluación

HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, F. J. *Torpeza motriz: un modelo para la adaptación curricular*. Barcelona: EUB, 1995

Extracte de l'índex:

Evaluación de las necesidades especiales y organización escolar; La adecuación individualizada del currículum motriz; Elemen-

80 **Novetats bibliogràfiques**

- tos para la integración en la educación física; Detección de necesidades educativas motrices especiales. Un enfoque socio-educativo; Propuesta curricular; Referencias teóricas del equilibrio y de la postura; Comunicación y factores que alteran el proceso de enseñanza aprendizaje; El entorno físico del aula y el material didáctico en las actividades físicas adaptadas; Propuestas de tareas motrices en el sujeto con torpeza motriz
- LIPMAN, M.; SHARP, A. M. *Admirant el món: manual d'instruccions per acompanyar el Kio i Gus*. Vic: Eumo, 1996 (Filosofia 6/18)
- Manual de legislació educativa: estatal y autonómica*. Coord.: M<sup>a</sup> Antonia Casanova Rodríguez, Jose M<sup>a</sup> Vera Mur. Barcelona: Praxis, 1996
- Manual de orientació y tutoría*. Coord.: Manuel Álvarez González, Rafael Bisquerra Alzina. Barcelona: Praxis, 1996
- PLAZA DEL RÍO, F. S. *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. Archidona (Málaga): Aljibe, 1996 (Biblioteca de educación)
- Extracte de l'índex:  
Delimitación conceptual de los términos disciplina y castigo; Disciplina escolar y ambiente de aprendizaje; Corrientes disciplinarias en el contexto educativo; Estudio de casos sobre la disciplina en un centro escolar; Informe del estudio
- Primer diccionari*. Vic: Eumo, 1996
- PUIG ROVIRA, J. M. *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós, 1996 (Papeles de pedagogía; 30)
- Extracte de l'índex:  
Principales tendencias en educación moral; Perfil de la personalidad moral; Proceso de construcción de la personalidad moral
- RUAIX I VINYET, J. *Diccionari auxiliar*. Moia: L'autor, 1996
- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ. ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS. *Sistema sexo-género: unidad didáctica*. Madrid: Seminario de Educación para la Paz: Los Libros de la Catarata, 1996 (Edupaz; 5)
- VERNETTA SANTANA, M.; LÓPEZ BEDOYA, J.; PANADERO BAUTISTA, F. *El acrosport en la escuela*. Barcelona: INDE, 1996 (La educación física en ...Reforma)
- Extracte de l'índex:  
Manifestaciones gimnásticas-acrobáticas colectivas y origen del acrosport; El acrosport como disciplina deportiva de competición y sus modalidades; Acrosport en la escuela. Objetivos, contenidos, aspectos técnicos, intervención didáctica y evaluación; Aspectos prácticos: introducción al contenido

# HISTÒRIA DE LA MÚSICA.

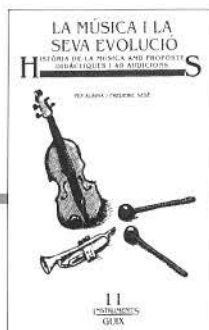
## Èpoques i formes

*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



## DOGC

### 4-10-1996

Ordre de 3 de setembre de 1996, de regulació del procediment de qualificació de determinats centres públics o privats sostinguts amb fons públics de Catalunya com a centres d'atenció educativa preferent.

### 18-10-1996

Resolució de 2 de setembre de 1996, per la qual es concedeixen ajuts a alumnes que realitzin plans de transició al treball durant l'any 1996.

### 23-10-1996

Ordre de 15 d'octubre de 1996, per la qual es regula la composició inicial del consell escolar dels col·legis d'edu-

cació infantil i primària de nova creació.

Ordre de 15 d'octubre de 1996, per la qual es regula la composició inicial del consell escolar dels instituts d'educació secundària i de les seccions d'educació secundària de nova creació.

### 25-10-1996

Resolució de 23 d'octubre de 1996, per la qual es convoca concurs de trasllats per proveir places vacants corresponents a cossos docents d'ensenyaments secundaris.

### 30-10-1996

Resolució de 14 d'octubre de 1996, per la qual es resol la convocatòria per a la con-

cessió de subvencions destinades al sosteniment de les llars d'infants i dels centres d'educació infantil de primer cicle de titularitat privada sense finalitat de lucre.

Resolució de 18 d'octubre de 1996, de convocatòria del procés electoral per a l'elecció dels membres dels consells escolars dels centres docents públics de nivell no universitari de Catalunya.

Resolució de 23 d'octubre de 1996, per la qual s'anuncien convocatòries adreçades al cos de mestres per tal de proveir llocs de treball en centres públics d'educació infantil, educació primària i educació especial.

## PERSPECTIVA ESCOLAR

Butlleta de subscripció

Cognoms	Nom
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Adreça
<input type="text"/>

C.P.	Població	Província
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Telèfon
<input type="text"/>

He recollit aquesta butlleta a: \_\_\_\_\_

S'inscriu a **Perspectiva Escolar** per a l'any **1997** (10 núm.)

Import: **6.550 ptes.** Preu exemplar: **725 ptes.** (IVA inclòs)

Pagament: Per xec nominatiu a favor de l'A.M. Rosa Sensat

adjunt a la butlleta

Per domiciliació bancària

## Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms	Nom
<input type="text"/>	<input type="text"/>

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

Banc o Caixa	Adreça de l'agència
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Població	Província
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Entitat	Oficina	Compte/llibreta
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

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

Firma del titular

**RESPOSTA  
COMERCIAL**

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

**TARGETA POSTAL**

**NO  
NECESSITA  
SEGELLS**

A franquejar  
a destinació

**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

Apartat de Correus 486 F.D.  
08080 Barcelona

# IV PREMI "MESTRES 68"

RECONeixEMENT  
A LA TASCA  
DESENVOLUPADA  
EN EL MÓN  
DE L'EDUCACIÓ  
**1996**

Presentació de propostes de reconeixement  
a la tasca educativa efectuada per una persona (ensenyant o no),  
grup o entitat, abans del 31 de desembre de 1996

Cal adreçar-les a:

R O S A  
S E N  
S A T

**IV Premi "Mestres 68"**  
*Secretaria de la Facultat d'Educació  
de la Universitat de Girona*  
Emili Grahit, 77 - 17002 Girona

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



Hi col·laboren



Generalitat de Catalunya  
Departament  
d'Ensenyament



Diputació  
de Girona



Universitat de Girona  
Facultat de Ciències de l'Educació

Amb el suport de:



"la Caixa"

# NOVETAT VÍDEO

Sèrie: **ELS VÍDEOS DE PARVULARI**

• • • ***L'organització de l'aula de primària***

Guió : **Teresa Serra** • Realitzador: **Agustí Corominas**

Durada: **18 minuts** • Format: **VHS** • PVP: **2.900 ptes.**



• • • Aquest vídeo presenta diversos tipus d'organització de l'aula en funció dels cicles de l'etapa, i fa un recorregut a través de situacions variades que mostren diferents formes d'organització, segons les intencions educatives.

Distribució: **Triangle S.L.** C/ Lepanto, 135-137 • 08013 Barcelona • Tel. (93) 265 18 21

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

**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

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