

Facultat de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Tesi Doctoral

**QUÈ SABEN I QUÈ HAN APRÈS LES ESTUDIANTS DE MESTRA
DE PRIMÀRIA PER ENSENYAR CIÈNCIES SOCIALS ? :**

**Un estudi de cas sobre la formació inicial en
Didàctica de les Ciències Socials a Blanquerna - URL**

· Autor : FRANCESC RIERA i PIFERRER

· Director : Dr. JOAN PAGÈS i BLANCH

Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les
Ciències Socials. Facultat de Ciències de l'Educació. UAB. 2003

Francesc Riera i Piferrer

**QUÈ SABEN I QUÈ HAN APRÈS LES ESTUDIANTS DE MESTRA
DE PRIMÀRIA PER ENSENYAR CIÈNCIES SOCIALS ? :**

**Un estudi de cas sobre la formació inicial en
Didàctica de les Ciències Socials a Blanquerna - URL**

**Tesi Doctoral
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA**

Novembre de 2003

A la Imma i als nostres fills,
als meus pares.

Per la seva paciència i
el seu suport incondicional.

SUMARI

Introducció	9
-----------------------	---

PRIMERA PART

Capítol 1 : Origen i objectius de la investigació	13
Capítol 2 : Marc teòric de la investigació	23

SEGONA PART

Capítol 3 : Context de la investigació	81
Capítol 4 : Metodologia	103

TERCERA PART

Capítol 5 : Resultats	173
Capítol 6 : El cas de la MAITE	209
Capítol 7 : El cas de la NÚRIA	359
Capítol 8 : El cas de l'ALBA	545

QUARTA PART

Capítol 9 : Conclusions i suggeriments	707
--	-----

Bibliografia	739
------------------------	-----

Annexos	757
-------------------	-----

Índex general	939
-------------------------	-----

Índex d'annexos	945
---------------------------	-----

Introducció

Com preparar els mestres de primària per ensenyar ciències socials ? La pregunta que encapçala aquesta tesi me la vaig formular des del primer dia que em vaig dedicar a la formació inicial dels mestres. En bona mesura això va ser el que em va motivar a investigar sobre el meu propi treball. Puc avançar que no tinc una resposta definitiva, però aquesta investigació m'ha servit sobretot per reflexionar sobre les possibilitats i les dificultats dels actuals plans d'estudi de la diplomatura de mestre i per aprendre dels meus propis errors.

Com s'exposarà més endavant, la tesi té molta relació amb el que estic fent (probablement si no em dediqué a formar futurs mestres no me l'hauria plantejada). Vint-i-cinc anys enrera, no podia imaginar que arribaria un dia en el qual l'interès per les ciències socials i el seu ensenyament en l'etapa d'educació primària serien la meva principal ocupació professional. L'experiència viscuda a les aules com a alumne d'EGB havia estat molt poc motivadora. Una experiència predominant aleshores i encara existent avui en dia, basada en un ensenyament memorístic, poc participatiu, centrat en el mestre i en el seguiment gairebé absolut d'un llibre de text, del qual sovint se'n desconeixen no només els seus propòsits sinó també el sentit de la major part dels seus continguts.

Vint-i-cinc anys després, realitzats els estudis de Magisteri i posteriorment la llicenciatura en Geografia i Història General, l'exercici de la docència universitària en la formació inicial dels futurs i les futures mestres¹ d'educació primària, m'ha permès conèixer com s'ensenyava i com s'aprèn l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural en diverses escoles del país. La tasca de tutor de pràctiques d'ensenyament m'ha permès constatar la necessitat d'una formació inicial, que permeti replantejar la concepció que tenen les futures mestres de l'ensenyament d'aquesta àrea, amb la finalitat de facilitar un canvi de la seva pràctica.

¹ Per fer més àgil la redacció, d'ara en endavant s'utilitzarà preferentment la forma femenina, atès que la major part del personal docent de l'etapa d'educació primària i els tres casos analitzats en aquesta tesi són dones.

El contingut de la tesi s'ha estructurat en quatre parts. En la primera part hi figura la presentació d'aquesta investigació, indicant el seu origen i els objectius plantejats (capítol 1). També s'hi exposa l'estat actual de la recerca sobre l'ensenyament de les ciències socials en l'etapa d'educació primària i, especialment, sobre la formació dels seus mestres en Didàctica de les Ciències Socials (capítol 2), que en configura el seu marc teòric.

En la segona part es presenten les dades del context de la investigació (capítol 3), fent referència a les característiques del grup d'alumnes, al seu Pla d'estudis i a les assignatures de Didàctica de les Ciències Socials² i de Pràcticum. En el capítol 4 s'indiquen els referents teòrics que s'han escollit en relació amb la metodologia de la recerca i es descriuen i justifiquen els passos seguits en el treball de camp, fent un èmfasi especial en els instruments emprats per obtenir la informació i en els criteris seguits per analitzar i valorar les dades recollides.

La tercera part està integrada per quatre capítols i en ella s'hi exposen els resultats obtinguts. En aquesta part, la més extensa de la tesi, es presenten breument en primer lloc (capítol 5) els resultats referits al grup classe que configurava el context de la investigació, integrat per 60 alumnes. A continuació, s'analitzen els resultats referits als tres casos (Maite, Núria i Alba, en els capítols 6, 7 i 8, respectivament), dels quals se n'ha fet un seguiment més a fons. En cada cas es fa una presentació inicial de l'alumna, del centre on ha realitzat les pràctiques i de la mestra del centre que ha realitzat la tasca de tutora. Després es descriuen i analitzen les dades més rellevants recollides a través de diversos instruments aplicats al llarg del curs i per cloure el cas, es presenta una síntesi amb la interpretació del procés d'aprenentatge realitzat per l'alumna.

En la quarta i última part (capítol 9) s'han contrastat les tres interpretacions, cercant els factors coincidents (malgrat l'especificitat de cada context), que han tingut una major influència en els tres processos, tenint en compte els supòsits i els objectius plantejats inicialment en aquesta tesi. De tot plegat se'n deriven finalment uns suggeriments per a la formació dels futurs

² D'ara en endavant, es citarà l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials amb les inicials DCS.

mestres de Primària en DCS i unes implicacions per a posteriors investigacions en aquesta temàtica.

Clou aquesta tesi l'apartat de les referències bibliogràfiques consultades en la realització dels diferents capítols, especialment per a l'elaboració del marc teòric i de la metodologia de la recerca, així com un important apartat d'annexos, que documenta el context de la recerca, els instruments aplicats en el treball de camp i les dades recollides.

L'elaboració d'una tesi ocupa un espai de temps important en la vida de l'investigador, que en funció de diverses variables pot ser més llarg o més curt. En el meu cas, per motius professionals i personals, ha estat un període llarg (el treball de camp es realitza el curs 1998-99 i la tesi es presenta el novembre de 2003). Compaginar sempre la investigació amb una important càrrega docent i ser pare dues vegades en aquest interval de temps, ha fet difícil que la recerca s'hagi pogut presentar abans.

Com en totes les tesis doctorals, la realització d'aquesta no hauria estat possible sense les orientacions i col·laboracions de moltes persones, entre les quals és necessari destacar-ne algunes que voldria agrair particularment.

En primer lloc, el meu agraïment al Dr. Joan Pagès i Blanch, director d'aquesta tesi i també del treball de recerca realitzat anteriorment, coordinador i professor del programa de doctorat en Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona. Li agraeixo les orientacions donades al llarg del seu procés de realització i especialment la seva total disponibilitat, la seva paciència i el seu suport en els moments més incerts.

També vull agrair el mestratge de la Dra. Pilar Benejam i Arguimbau, coordinadora i professora del mateix programa de doctorat de la UAB durant els cursos corresponents al bienni 1995-97. El seu treball és un testimoni de la feina feta amb rigor i professionalitat, i també una referència i un estímul molt important per a totes aquelles persones que ens dediquem a la formació del professorat en el camp de la Didàctica de les Ciències Socials.

A les alumnes de Magisteri i les mestres de les escoles de pràctiques, que han col·laborat en el treball de camp d'aquesta recerca. Amb totes elles hem compartit l'interès per millorar la formació docent i l'ensenyament de les ciències socials en l'etapa d'educació primària.

A la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, de la Universitat Ramon Llull, que ha estat el meu lloc de treball en els darrers anys i el context en el qual s'ha dut a terme la major part del treball de camp de la investigació. El meu agraïment particular a la Dra. Ma. Dolors Olivé i Vallès, professora de Geografia durant els meus estudis de Magisteri a Blanquerna i companya de l'Àrea de Didàctica de les Ciències Socials, per la seva col·laboració i suport en la realització d'aquesta tesi.

Finalment, un record especial per a tots els mestres i les mestres de ciències socials, geografia i història, que he tingut al llarg de la meva escolarització obligatòria, i un darrer agraïment al professorat tant de l'antiga Escola Universitària de Mestres Blanquerna com de la Facultat de Geografia i Història, de la Universitat de Barcelona. Gràcies a molts d'ells he descobert la importància del coneixement social en l'educació de les persones, per fer més conscients, més lliures i més responsables les seves vides i les dels altres.

Moltes gràcies a tothom.

Francesc Riera

PRIMERA PART

Capítol 1 : ORIGEN i OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ

1.1 Origen de la investigació

Des del curs 1992-93 treballa com a professor de Didàctica de les Ciències Socials de la diplomatura de Magisteri, a la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, de la Universitat Ramon Llull. Durant el bienni 1995-97 vaig realitzar els cursos del Programa de Doctorat en Didàctica de les Ciències Socials, a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, defensant el treball de recerca sobre la formació inicial dels mestres de l'especialitat d'Educació Física en Didàctica de les Ciències Socials.

Aquesta doble activitat, de professor i d'estudiant de doctorat, m'ha permès durant els darrers anys analitzar i contrastar la investigació educativa recent sobre el que ha de ser l'ensenyament i l'aprenentatge de les Ciències Socials en l'educació primària i la pràctica de la docència en la formació inicial de les mestres d'aquesta etapa. Tal com manifestava en la cloenda del meu treball de recerca, tenia interès en continuar aprofundint en la formació inicial dels mestres, però ara centrant la recerca de la tesi doctoral en l'especialitat de Magisteri de les qui han optat per ser tutores d'educació primària, les anomenades mestres "generalistes".

Com la resta del professorat universitari que imparteix la Didàctica de les Ciències Socials, des del primer dia m'ha preocupat com s'ensenyen i com s'aprenen les ciències socials i quina ha de ser la preparació inicial que han de rebre les docents per ensenyar aquesta àrea als nens i a les nenes d'entre sis i dotze anys. Quina ha de ser la finalitat d'aquesta formació inicial, a través de quins continguts i en quina seqüència, a través de quina metodologia i de quines activitats d'aprenentatge, de quins recursos i de quin tipus d'avaluació. En definitiva, amb quin programa.

Tal com s'exposarà en el següent capítol sobre el marc teòric de la recerca, no hi ha gaires propostes en el nostre país sobre la formació inicial dels mestres d'educació primària en didàctica de les ciències socials. Aquesta recerca tampoc pretén establir un programa definitiu (penso que és impossible fer-ho individualment), però sí analitzar la pròpia pràctica educativa i esbrinar quin tipus d'aprenentatge ha suposat per a tres alumnes meves, el seu pas per dues assignatures (la Didàctica de les Ciències Socials i el Pràcticum), de les quals n'he estat simultàniament el seu professor i el seu tutor.

Per situar l'objecte d'aquesta investigació és necessari contextualitzar-lo en el marc general de l'educació actual a Espanya i més específicament, en el camp de la formació inicial dels docents de primària. Sense pretendre fer-ne una diagnosi detallada, no es poden obviar quins són els problemes més rellevants de l'actual context social en relació amb el món de l'educació.

Molts són els autors i els documents arreu del món que des de sempre insisteixen en la importància de la formació del professorat per millorar la qualitat de l'educació. Així ho confirma, per exemple, un dels darrers informes de la UNESCO (1998) :

"Aunque las condiciones de la enseñanza son importantes, el papel de los docentes es fundamental en lo que atañe a la calidad y la pertinencia de la educación. La manera en que se los educa y prepara para su trabajo constituye un indicador esencial del tipo de calidad y pertinencia de la enseñanza que se desea lograr." (p. 63)

Certament no és l'únic factor a tenir en compte però sí un factor clau en qualsevol pla de millora de l'ensenyament. En el context espanyol, són moltes les veus que des de la universitat reclamen un nou pla d'estudis per a la formació inicial dels mestres de primària, a través d'una llicenciatura que permeti una millor capacitat professional dels docents, a partir d'un replantejament de la formació actual tal com està concebuda i estructurada. Un nou pla per formar professionals que puguin donar respostes a les exigències d'una societat en canvi i amb importants reptes per afrontar (com l'educació intercultural i les noves tecnologies de la informació i la comunicació, considerades actualment dues grans prioritats estratègiques¹).

¹ Prioritats més rellevants segons el document elaborat per la Comissió sobre *Els objectius de l'ensenyament en les primeres dècades del segle XXI*. GENERALITAT DE CATALUNYA (1998). *Jornades de debat Catalunya, demà*.

Però com succeeix també en altres àmbits del context actual, les mancances d'aquests plans d'estudi topen amb la majoria política del Partit Popular, que ha deixat en una via morta aquesta reivindicació i des de l'any 2000 està aprovant noves lleis de gran transcendència social sense el debat i el consens necessaris per al progrés del conjunt de la societat.

Les lleis que d'una forma més directa estant marcant darrerament el context educatiu espanyol són la LOU (Llei Orgànica d'Universitats) i la LOCE (Llei Orgànica de Qualitat de l'Educació), ambdues aprovades sense el consens polític necessari per a l'estabilitat que requereix la seva aplicació. En relació amb la gestació i tramitació d'aquesta darrera llei, cal denunciar la manca absoluta d'un debat previ a la seva negociació (ben diferent del treball que va precedir l'aprovació de la LOGSE) i la incapacitat del govern per argumentar bona part dels canvis que s'han volgut introduir. Aquest fet ha estat denunciat per diverses persones de reconegut prestigi en el món de l'educació, com la pedagoga Marta Mata, la qual dimití com a membre del Consell Escolar de l'Estat com a mostra de rebuig a aquesta manca de diàleg per part del govern.

En un article on es repassen els principals canvis que suposaren les dues últimes grans lleis del sistema educatiu espanyol (la Llei General d'Educació de 1970 i la LOGSE de 1990), Benejam (2002) indica :

"Las decisiones educativas responden siempre a maneras de entender la sociedad y se basan en criterios sobre prioridades o preferencias de claro signo ideológico y político." (p. 22)

La Llei de Qualitat posa de manifest unes altres prioritats o preferències ideològiques (les del Partit Popular), com correspon a una societat plural com la nostra. Però el que no es correspon amb una societat democràtica és defugir el debat sobre els criteris que justifiquen els canvis que es volen imposar a través de la nova llei. És una contradicció evident, que essent la formació del professorat un element clau en la qualitat de qualsevol sistema educatiu, aquesta llei no només manté el mateix tipus de formació inicial per al professorat d'educació primària, sinó que a més a més ha estat aprovada (com en el seu moment ho va ser la LOU), amb el rebuig majoritari dels col·lectius docents i de la resta dels sectors socials afectats. És surrealista pensar que els

canvis que introdueix la nova llei suposaran una millora de la qualitat de l'ensenyament. Tal com expressa Pagès (2002) :

“Una de las tareas más fáciles y probablemente más vistosas de cualquier administración educativa es el cambio, la reforma, de las leyes educativas y de los currículos escolares. Al contrario, una de las tareas más difíciles, más comprometidas y costosas, que lucen menos, es el cambio, la reforma, de las prácticas educativas. El abismo existente entre la legislación educativa y la práctica de enseñar contenidos en contextos reales parece que ha ido aumentando a lo largo del siglo XX en numerosos países de nuestro entorno. En muchos de ellos, además, el siglo XXI se inició con un franco retroceso de las ideas educativas progresistas y la imposición de ideas neoconservadoras como la que pretende impulsar el gobierno del PP con la Ley de Calidad.” (p. 69)

Davant de problemes reals com el fracàs escolar o la manca de disciplina, el govern opta per atribuir-ne les causes a la manca d'interès dels alumnes i reduir-ne la diversitat a les aules, enlloc d'augmentar el pressupost destinat a l'educació, especialment el dedicat a la formació del professorat i la dotació de més personal i més recursos per als centres, per fer front als problemes que ha suposat la implantació de la LOGSE. Aquest és un dels principals problemes que caracteritzen l'actual context educatiu espanyol.

Un altre problema important, com es va demostrar amb el Reial Decret d'Ensenyaments Mínims de l'ESO de desembre de 2000 i s'ha demostrat posteriorment amb el Reial Decret d'Ensenyaments Mínims de Primària de juny de 2003, és que novament s'imposen per llei unes modificacions en els currículums de l'àrea, que no es justifiquen per enlloc ni vénen avalades per resultats d'investigacions que demostrin que d'aquesta manera s'obtidran uns millors aprenentatges per part de l'alumnat d'aquestes dues etapes.

Davant d'aquesta manca d'argumentació de les noves lleis i propostes per millorar l'educació (en el nostre cas, per millorar l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials), aquesta recerca pretén contribuir modestament en el coneixement, en concret, del camp de la formació inicial dels mestres de primària per ensenyar ciències socials. I contribuir-hi tenint en compte què succeeix en tres contextos reals i quines recerques s'han fet anteriorment, essent conscient que es tracta d'un àmbit poc investigat fins ara en el nostre país (Fuentes, 1995; Pagès, 1996). La major part de la recerca s'ha centrat més en la formació del professorat de secundària que dels mestres de primària.

El **problema** que pretenc investigar consisteix en donar resposta a les preguntes següents :

- què saben i què han après els estudiants de mestre de primària per ensenyar ciències socials ?
- quin és l'impacte del programa de DCS que s'imparteix a la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, per capacitar els mestres d'educació primària per ensenyar ciències socials ?
- com ho han après i per què ?
- què han après de la pràctica i, en especial, de la seva intervenció a través d'una unitat didàctica de Coneixement del Medi Social i Cultural, en una aula de primària ?
- com relacionen els estudiants de magisteri els continguts apresos a DCS amb la pràctica, quan han d'analitzar la intervenció d'un mestre i quan han de programar una unitat didàctica i dur-la a la pràctica ?
- com relacionen els problemes de la pràctica amb els continguts del programa de DCS ?
- què caldria tenir en compte des del programa de DCS i des de la pràctica en la formació dels mestres de primària per ensenyar ciències socials ? Per què ?

1.2 Objectius de la investigació

Un cop exposades les dades referides tant al context personal com al context més general d'aquesta recerca, s'indiquen a continuació uns supòsits inicials, a partir dels quals es concreten després els objectius de la investigació.

La manera més adequada de formar mestres de primària per ensenyar ciències socials entenc que ha de considerar els supòsits següents :

Primer supòsit

L'aprenentatge de la professió de mestre de primària i, més concretament, l'aprenentatge per aprendre a ensenyar ciències socials, parteix i està condicionat per les representacions prèvies dels estudiants de mestre.

Segons la investigació existent (capítol 2), un dels factors que més influeix en els resultats dels aprenentatges dels futurs mestres són les seves *representacions prèvies* (conjunt d'idees, concepcions, coneixements inicials) sobre l'objecte d'estudi, en el nostre cas sobre ensenyar ciències socials. És a dir, la pròpia concepció de les disciplines socials, el rol del mestre i la manera d'ensenyar les ciències socials i el protagonisme dels alumnes i la manera d'aprendre ciències socials.

Aquestes concepcions de les ciències socials i del seu ensenyament-aprenentatge dels estudiants de mestre són el resultat de la seva escolarització (EGB, BUP i COU) i dels coneixements adquirits en els cursos i les pràctiques anteriors de la mateixa carrera de Magisteri.

La diferència temporal entre el llarg període d'escolarització obligatòria i el temps destinat a la seva formació inicial com a docents, explica en bona mesura que es tractin d'unes *representacions prèvies* molt arrelades i resistents al canvi (Pendry, 1988; Slekar, 1998).

Per què influeixen aquestes representacions en allò que aprenen de DCS ? Perquè aquestes experiències han forjat una imatge de l'ensenyament de les ciències socials que pot afavorir o obstaculitzar el seu procés formatiu, segons correspongui o no amb la imatge del model de mestre de CCSS que es pretén formar. Per tant, la influència d'aquesta imatge pot ajudar a mantenir o modificar les seves concepcions i les seves pràctiques.

Conèixer quines són les *representacions prèvies* de l'alumne, a quina racionalitat obeeixen i com i quan s'han format, és el punt de partida del procés d'aprendre a ensenyar ciències socials, d'aprendre la seva didàctica.

L'alumne ha de fer explícites aquestes representacions i els seus orígens a través d'un procés d'autoreflexió, perquè només poden canviar quan aquest pren consciència de que les ha de canviar.

El professor de DCS les ha de tenir presents durant tot el procés d'ensenyar a ensenyar ciències socials, per treballar amb elles, no contra elles, i ajudar a l'alumnat a crear la seva competència, per decidir si cal canviar-les o mantenir-les.

Segon supòsit

Només les pràctiques innovadores poden provocar el canvi de les representacions prèvies i del “fer de mestre”. Les pràctiques tradicionals, reproductores, dificulten aquest canvi.

En general, les *representacions prèvies* que tenen la majoria dels estudiants de Magisteri sobre la seva experiència de les CCSS són fruit d'un ensenyament molt tradicional d'aquesta àrea. Aquestes representacions són molt difícils de canviar, però una bona relació teoria-pràctica pot ajudar i facilitar el seu canvi. Els processos formatius basats en una relació constant i coherent entre la teoria impartida a la facultat i la pràctica educativa de les aules de primària, obtenen uns millors resultats en els aprenentatges dels estudiants de mestre.

Quan les practicants tenen l'oportunitat d'observar i viure unes pràctiques innovadores i reflexionar sobre elles, és probable que es produeixi un canvi en les seves concepcions sobre l'ensenyament de les ciències socials i sobre el “fer de mestre”. Quan les pràctiques són tradicionals, reproductores, basades en el protagonisme del mestre i en el contingut factual..., és probable que el canvi conceptual sigui més difícil d'assolir, encara que des de la facultat se'ls subministrin els instruments teòrico-pràctics per dur-lo a terme.

Tercer supòsit

Un ensenyament centrat en problemes, acompanyat d'una revisió continuada dels sabers teòrics, de les experiències pràctiques i de la relació entre ambdues, permet formar mestres reflexius i crítics en Didàctica de les Ciències Socials, i per tant, facilita el canvi de les seves representacions prèvies.

Per formar mestres reflexius i crítics en Didàctica de les Ciències Socials, s'ha d'esbrinar primer quin nivell cognitiu i conceptual tenen els estudiants de Magisteri, per plantejar activitats que desenvolupin les capacitats de pensament d'ordre superior dels alumnes. Si no tenen adquirides aquestes

capacitats, difícilment podran treballar-les després amb els seus alumnes de primària.

Per formar mestres reflexius i crítics en Didàctica de les Ciències Socials, s'ha de fomentar un ensenyament centrat en problemes, una revisió continuada dels sabers teòrics, de les experiències pràctiques i de la relació entre ambdues. Quan des de la DCS es promou una pràctica reflexiva, es pot aconseguir formar mestres capaços d'analitzar les pràctiques, d'identificar la seva racionalitat i de pensar models d'ensenyament-aprenentatge adequats per intervenir-hi. Aquesta formació reflexiva i crítica pot contrastar amb unes pràctiques rutinàries que dificultin la preparació dels estudiants de mestre.

Quart supòsit

El programa de DCS de l'especialitat de mestres de primària, de la Universitat Ramon Llull, compleix alguns dels requisits per a la formació de mestres reflexius, però necessita del suport del pràcticum perquè tots els alumnes puguin contrastar la teoria amb el que passa a les aules de primària.

És necessari que en les assignatures de didàctica general i de les diverses didàctiques específiques hi hagi sempre una continuïtat amb la pràctica, perquè és en aquesta on els problemes adquireixen sentit i on les teories es validen. Degut a l'actual conjuntura, això només és possible fer-ho amb un reduït número d'alumnes i sempre que hi hagi coincidència entre el professor de DCS i el tutor de Pràcticum.

La investigació pretén comprovar en tres contextos reals fins a quin punt aquests quatre supòsits són certs. Per això, es plantegen els següents **objectius** :

- En relació amb el primer supòsit,
analitzar i valorar les representacions prèvies dels estudiants de mestre sobre les CCSS i el seu ensenyament-aprenentatge, els seus orígens, la seva

influència en els aprenentatges realitzats en les assignatures de DCS i Pràcticum, i els seus canvis en finalitzar el curs.

- En relació amb el segon supòsit,
descriure, analitzar i valorar els coneixements utilitzats en l'elaboració, realització i avaluació d'una unitat didàctica de l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural, i la seva relació amb el programa de DCS.

També identificar els factors de la relació entre la teoria i la pràctica (tant a la facultat com en el centre de pràctiques), que afavoreixen o dificulten el canvi conceptual, en relació amb la seva concepció de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials, i la seva aplicació a l'aula de primària.

- En relació amb el tercer supòsit,
analitzar i valorar els aprenentatges realitzats per ensenyar ciències socials des d'un model d'ensenyament més reflexiu i crític (alternatiu al tradicional), així com els problemes detectats en aquesta formació.

- Finalment, en relació amb el quart supòsit, aquesta investigació també possibilita,

avaluar una experiència en formació inicial en DCS dels mestres d'educació primària i suggerir propostes de millora per a nous plans d'estudi o matisar-ne algunes fetes anteriorment per altres autors.

Com es pot observar, hi ha un interès per conèixer millor les tres fases per les quals passa qualsevol programa de formació de mestres : la influència del bagatge previ que les alumnes hi aporten en començar l'assignatura, els coneixements que realment s'utilitzen a l'hora d'analitzar les pràctiques d'aula i dur a terme la seva pròpia intervenció, i finalment, la seva capacitat per reflexionar i avaluar els propis aprenentatges.

Del conjunt de la investigació se n'espera poder precisar millor quins factors incideixen en el seu aprenentatge (quan hi incideixen, com hi incideixen...), per comprendre millor el seu context i per orientar tant noves recerques sobre la formació inicial dels mestres com nous plans d'estudi d'aquesta titulació.

Per investigar la validesa dels supòsits plantejats i el nivell d'assoliment d'aquests objectius, s'ha optat per una recerca qualitativa, centrada en la metodologia dels estudis de cas, tal com s'exposarà en el capítol 4. En conseqüència, s'ha optat per fer un seguiment en profunditat de tres alumnes (d'un total de 60), la qual cosa permet uns nivells de concreció elevats però sense la pretensió de generalitzar els descobriments de la recerca ni al conjunt de l'alumnat de DCS del curs estudiat (malgrat hi hagi situacions molt semblants en els tres casos estudiats), ni molt menys a qualsevol programa de DCS per a la formació inicial dels mestres de primària.

Entenent que els casos analitzats tenen punts de partida diferents i realitzen unes pràctiques en contextos diferents, he optat per tractar-los primer individualment. Posteriorment (punt 9.1), s'han contrastat les interpretacions dels tres casos, analitzant les semblances i les diferències dels resultats obtinguts.

Aquests són els objectius plantejats en aquesta recerca, per avaluar també la incidència de la meua pròpia pràctica docent, tant de professor de Didàctica de les Ciències Socials com de tutor del Pràcticum, convençut de la importància que tenen ambdues assignatures per provocar un canvi en les concepcions que tenen les alumnes sobre les ciències socials i el seu ensenyament, i un canvi que suposi una aposta per una pràctica d'ensenyament més innovadora, alternativa al model que encara predomina en moltes escoles.

Sóc molt conscient que l'actual context social i polític, condicionat per la majoria política del govern del Partit Popular, aposta decididament per un retorn a la vella escola (més centrada en l'avaluació dels resultats i no tant dels processos, més dirigida pel mestre i amb menys participació dels alumnes...), sense tenir en compte els resultats de les investigacions realitzades al respecte. Penso que només des d'investigacions que ens permetin conèixer amb precisió què succeeix a les aules de Primària quan s'ensenyen i s'aprenen ciències socials, i què succeeix també a la facultat quan s'aprèn a ensenyar ciències socials, és possible detectar quins són els problemes reals i plantejar millores fonamentades que repercutixin positivament en la formació dels futurs mestres i en darrer terme, en els aprenentatges dels seus alumnes.

Capítol 2 : MARC TEÒRIC DE LA RECERCA

Què sabem de l'ensenyament de les Ciències Socials a primària i de l'ensenyament de la Didàctica de les Ciències Socials en la formació de mestres ?

La investigació sobre la formació inicial que reben els futurs docents per ensenyar ciències socials, geografia i història a primària, forma part d'un camp de coneixement més ampli que és el de la investigació en Didàctica de les Ciències Socials.

Durant els últims vint anys aproximadament, la Didàctica de les Ciències Socials a Espanya s'ha anat configurant en una nova àrea de coneixement científic, amb entitat pròpia, de forma similar al procés seguit per altres didàctiques específiques. Aquest procés de constitució en camp de coneixement específic ha comportat un seguit de reptes de construcció teòrica i de consens corporatiu entre els membres de la nova comunitat científica, que segons Prats (1997), encara no estan resolts actualment :

"...hay que reconocer que nuestra área de conocimiento se encuentra en un estado de arranque, y todavía no ha alcanzado un grado aceptable de madurez. La razón es la inexistencia de un corpus teórico, suficientemente consensuado y debatido por el conjunto de investigadores. De hecho, uno de los problemas más acuciantes con los que contamos es, desde mi punto de vista, la falta de acuerdo sobre cuáles son los núcleos conceptuales sobre los que trabajar y los principales problemas a dilucidar. Pero a ello debe añadirse el poco desarrollo de los métodos y técnicas de investigación..., la poca importancia que, hasta el presente, se le ha dado a las peculiaridades tanto conceptuales como epistemológicas de las ciencias que se trata de enseñar..." (p. 13)

Darrerament s'han dut a terme una bona colla d'investigacions i de treballs d'innovació, que han permès anar més enllà dels tòpics relacionats amb l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquesta àrea i organitzar diversos grups de reflexió, que han iniciat algunes línies d'investigació. En un estudi citat pel mateix autor sobre la producció bibliogràfica espanyola en Didàctica de les Ciències

Socials (Prats, 2000), exposa la recerca feta fins ara i indica els passos que caldria seguir per avançar en la consolidació d'aquesta àrea de coneixement. Entre altres característiques, remarca que la major part de les investigacions s'han publicat en un període de temps molt breu (el 80% dels títols en els darrers quinze anys), que generalment contenen poques referències bibliogràfiques d'altres països, i que a través d'elles es fa difícil establir un debat o una discussió científica sobre temes específics de l'àrea. L'increment de les publicacions sobre el tema -afirma- no ha significat fins ara que hi hagi hagut moltes idees noves i aportacions valuoses per configurar l'àrea, sinó més aviat el contrari, hi ha (segons Prats) una certa escassetat de mètodes i reflexions didàctiques originals i establertes amb rigor.

Per aquest motiu, considera necessària :

"la existencia de un debate fecundo y una constante comunicación y aprovechamiento de la reflexión que pueda establecer y, sobre todo, consensuar líneas de investigación y puntos de debate y reflexión..." (p. 15)

I que això permeti orientar les jornades i trobades entre els investigadors de l'àrea cap a la discussió científica i la delimitació dels principals problemes conceptuals i metodològics.

Més recentment, el treball de Travé (2001) fa una panoràmica de la investigació en Didàctica de les Ciències Socials publicada a Espanya, comptabilitzant un total de 90 recerques i classificant-les en quatre àmbits : investigacions curriculars (43), investigacions centrades en el professor (19), investigacions centrades en l'alumne (22) i investigacions ecològiques (6). De cadascun d'aquests àmbits analitza quins han estat els objectes investigats, les metodologies emprades, les dificultats trobades i les conclusions a les quals han arribat. Segons Travé, la investigació en Didàctica de les Ciències Socials ja compta amb un important nombre de recerques, essent un camp que genera expectatives. Les temàtiques investigades es caracteritzen per la utilització d'una diversitat de tipologies, instruments i tècniques, manifestant-se en els darrers anys un canvi de paradigma d'investigació, prioritzant enfocaments de tipus interpretatiu i crític. L'autor aposta per les investigacions de tipus ecològic perquè entén que són les que permeten comprendre més globalment els

processos complexos i multicausals que s'esdevenen a l'aula, quan s'aprenen i s'ensenyen les ciències socials.

A l'hora de classificar les investigacions relacionades amb la Didàctica de les Ciències Socials trobem diferents propostes, segons els criteris dels autors consultats. Pagès (1997 a i b) o Travé (1998, 2001) exposen unes determinades classificacions de les recerques realitzades fins ara, coincidint en diferenciar dos àmbits : la investigació feta sobre el professorat de ciències socials i la investigació feta sobre els alumnes. Per una altra banda, Prats (2000) fa una proposta de cinc àmbits d'investigació que la Didàctica de les Ciències Socials hauria d'abastar en un futur :

1. Sobre temes de disseny i desenvolupament curricular en les diferents etapes i disciplines educatives;

2. Sobre construcció de conceptes que centrin el contingut relacional i polivalent de la Didàctica de les CCSS;

3. Sobre el comportament i el desenvolupament de la professionalitat docent del professorat de Ciències Socials;

4. Sobre les concepcions de la història, la geografia i altres ciències socials per part de l'alumnat i l'avaluació dels seus aprenentatges;

5. I sobre la didàctica del patrimoni : espais de representació i desenvolupament comunicatiu.

A efectes d'aquesta investigació, centro la meva atenció en els dos camps d'investigació en Didàctica de les Ciències Socials més directament relacionats amb aquest treball :

- el camp de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials, la geografia i la història, especialment en l'ensenyament primari (punt 2.1), i
- el camp de la formació inicial dels mestres de primària i, més en concret, en la didàctica de les ciències socials (concretament en la didàctica de l'àrea de *Coneixement del Medi Social i Cultura*) (punt 2.2).

D'aquest dos camps d'investigació s'han tingut en compte de forma preferent però no exclusiva, les recerques realitzades a partir de l'any 1990 i que es centren tant en els alumnes com en els mestres d'educació primària (cal tenir en compte que bona part dels treballs realitzats fins al moment es refereixen a l'educació secundària).

De cadascun d'aquests camps d'investigació s'han seleccionat aquelles línies de recerca que han aportat el context de partida de la tesi, en un doble sentit : 1) en la configuració del marc teòric, conceptual i metodològic (tant de la programació de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials com de la mateixa recerca), i 2) en l'exposició dels resultats de les recerques realitzades fins ara per comprovar si coincideixen, o no, amb els resultats obtinguts en el treball de camp.

A continuació s'exposen les aportacions més rellevants del primer camp i s'analitzen més a fons les del segon camp, per estar més directament relacionades amb les d'aquesta recerca.

2.1 L'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials, la geografia i la història a primària : investigacions i problemes

La formació inicial dels mestres de primària ha de tenir en compte els resultats de les investigacions sobre com s'ensenyen i com s'aprenen les ciències socials en aquesta etapa educativa. En aquest apartat trobem tres línies de recerca que ens interessen especialment : 1) les investigacions sobre els sabers i el Currículum de *Coneixement del Medi Social i Cultural* de Primària; 2) les investigacions sobre els qui aprenen aquesta assignatura (els alumnes), i finalment, 3) les investigacions sobre la realitat del seu ensenyament per part dels mestres.

A continuació s'apunten algunes de les recerques que s'han realitzat en cada cas i que m'han semblat més rellevants, els resultats més importants que s'han obtingut i la seva vinculació amb aquesta investigació. Cal tenir en compte que, en general, encara no hi ha gaires estudis fets sobre cadascuna d'aquestes qüestions.

2.1.1 La investigació sobre els sabers i el Currículum de Coneixement del Medi Social i Cultural de Primària

Dins d'aquest apartat es diferencien dos tipus de recerques : aquelles fetes sobre els continguts disciplinars de les ciències socials, la geografia i la història que han de ser objecte d'aprenentatge per part de l'alumnat de primària, i les investigacions realitzades sobre les disposicions oficials que determinen els objectius i continguts generals per a cadascuna de les àrees d'aquesta etapa educativa.

Com és sabut, les ciències socials abasten coneixements de la realitat des d'àmbits ben diversos (història, geografia, economia, antropologia, sociologia,...) i cada disciplina parteix d'un camp semàntic propi i d'una metodologia específica. Això suposa una dificultat a l'hora de decidir quins són els continguts socialment rellevants que s'han d'ensenyar i aprendre avui a les escoles, i per què aquests i no uns altres. Dins de la recerca sobre els sabers de l'àrea de Coneixement del Medi, existeixen més propostes que recerques empíriques. Algunes aposten per un enfocament interdisciplinar entre Ciències i Ciències Socials com l'elaborada per Cañal, García i altres (1995), a partir de l'experimentació del projecte anomenat "*Investigando Nuestro Mundo (INM)*", en l'àmbit d'aplicació de la Reforma Educativa a Andalusia.

D'altres busquen una certa racionalitat en la selecció dels continguts. Així, per exemple, la investigació sobre els conceptes clau transdisciplinars en la didàctica de les ciències socials (Benejam, 1997), realitzada per un grup de professors i professores de diverses universitats. Des d'una visió interpretativa i crítica de les ciències socials, els seus autors fan una proposta en la qual seleccionen set conceptes clau (Identitat-Alteritat, Racionalitat-Irracionalitat, Continuïtat-Canvi, Diferenciació : diversitat i desigualtat, Conflicte, Interrelació i Organització social), que, per una banda, serveixen per explicar el món i la societat, i, per l'altra, permeten orientar i organitzar un currículum de ciències socials crític, per a l'ensenyament obligatori. En un plantejament similar trobaríem als EUA algunes de les propostes recollides per Wayne Ross (1997), en especial el treball d'Evans (1997), que aposta per un currículum no disciplinar sinó centrat en problemes socials rellevants.

També cal esmentar la importància de les aportacions fetes en alguns treballs per adaptar les teories constructivistes (com a teoria de l'ensenyament i l'aprenentatge), a l'ensenyament de les ciències socials. Per a Benejam (1993), el constructivisme permet fer una síntesi entre dues concepcions de l'ensenyament de la geografia (la de la teoria humanista i la de la teoria neopositivista), perquè a partir del constructivisme s'exploren les idees prèvies dels alumnes sobre l'espai humanitzat, s'introdueixen nous conceptes geogràfics i s'apliquen les noves idees a la solució de problemes. En el treball de Benejam i Comes (1994) es fa una proposta de selecció i seqüenciació d'uns procediments bàsics per a la geografia (les habilitats cartogràfiques), també des d'una perspectiva constructivista.

En el camp de la història, Pagès (1989) fa una aproximació a un currículum sobre el temps històric. Després de justificar la importància de la temporalitat com a element bàsic tant per al desenvolupament de la personalitat individual com de la construcció social de la realitat, concreta una proposta per treballar el temps com a objecte d'estudi en l'ensenyament obligatori.

Altres propostes sobre els continguts de ciències socials de l'ensenyament obligatori (primària i secundària) són les següents :

- referides al currículum de Geografia, el treball de Merino (1991), amb una proposta per a l'ensenyament de la geografia descriptiva, i de Morcillo (1991), amb una proposta per a l'ensenyament de la geografia tant a l'antiga EGB com en els estudis de Magisteri;

- referida al currículum d'Història de l'Art, la investigació d'Alonso (1995), amb una proposta didàctica per ensenyar les bases fonamentals de l'arquitectura, la pintura i l'escultura en els tres cicles d'educació primària;

- i referida a l'educació en valors i els problemes socials rellevants, trobem la investigació i proposta d'Oller (2000), sobre l'eix transversal de l'Educació Viària.

Per altra banda, els objectius de l'àrea, és a dir les capacitats que han de ser adquirides a través de conceptes, procediments i actituds per part dels nens i de les nenes entre els 6 i 12 anys, a Catalunya vénen indicats des de 1992 en l'actual Currículum d'aquesta etapa. Pagès (1994) n'ha fet una anàlisi crítica

d'una part dels seus continguts (els referits a la Història), caracteritzant primer els tres models curriculars presentats per Cornbleth (1985) –els models tècnic, social o pràctic i crític- i contrastant-los amb els actuals Currícula de Primària i Secundària. A parer seu, els objectius generals i els continguts conceptuals i procedimentals de l'àrea permeten desenvolupar els continguts d'Història més d'acord amb els principis de la racionalitat crítica, que no pas el que es desprèn dels objectius terminals que s'hi indiquen i que considera més propis d'un model curricular tècnic. Com assenyalava en les seves conclusions :

“El repte que per als professors suposa trencar amb la concepció curricular pròpia del model tècnic, tenir protagonisme en el disseny i en el desenvolupament del currículum, canviar i adequar la pràctica per prioritzar la formació del pensament més que la transmissió i l'acumulació o el descobriment de coneixements, pot tenir efectes positius per a l'ensenyament de la història i pot convertir el coneixement històric en un coneixement útil per als estudiants i per a la societat.” (p. 52)

També Pérez, Ramírez i Souto (1997) van fer una anàlisi comparativa de vuit currícula de l'àrea de Coneixement del Medi (inclòs el Medi Natural), corresponents a les set comunitats autònomes amb competències educatives en aquell moment (País Valencià, Navarra, Catalunya, Andalusia, Galícia, País Basc i Canàries) i a la zona que gestionava el MEC. L'estudi analitza les semblances i les diferències en la concepció de medi que en cada cas expressen les finalitats, així com l'organització dels continguts i dels criteris d'avaluació, i dóna a conèixer un projecte alternatiu (GEA + Clío), que ha de servir de base per a l'elaboració d'una nova proposta de seqüència dels continguts.

En qualsevol cas per plantejar un currículum de l'àrea alternatiu a l'actual, no és suficient fer-ne una anàlisi teòrica dels seus supòsits. És necessari investigar quina és la realitat del procés d'ensenyament-aprenentatge que es porta a terme a les escoles. En aquest sentit, segons Pagès (1999) :

“Para pensar alternativas a la enseñanza y al aprendizaje de una nueva temporalidad es necesario conocer de donde partimos. Sin duda, el análisis de los currículos y de los textos puede ofrecer información relevante al respecto. Pero esta información no será completa ni comprensible si no se contrasta con los resultados de otras informaciones procedentes de la investigación.” (p. 243)

Tot i que l'autor es refereix en aquesta cita a l'ensenyament i l'aprenentatge del temps històric, la situació és extensible a la resta de

coneixements de les ciències socials. Per aquesta raó és necessari complementar aquesta investigació amb la realitat del que succeeix a les aules, per analitzar els processos d'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials a partir de contextos concrets, que en permetin identificar millor les dificultats i orientar amb encert les noves propostes. Amb aquest fi s'indiquen a continuació algunes recerques sobre l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials més rellevants.

2.1.2 La investigació sobre l'aprenentatge del Coneixement del Medi Social i Cultural a Primària : quines idees prèvies tenen els alumnes, quins problemes d'aprenentatge se'ls presenten i què aprenen

Tal com recull Pagès (1997b), la major part de la recerca sobre els alumnes i els seus problemes d'aprenentatge de les ciències socials prové de la psicologia educativa, si bé darrerament també se n'està duent a terme des d'un enfocament que parteix de la seva didàctica. Pagès classifica les investigacions sobre els alumnes en dos apartats diferents : un primer referit a les seves representacions mentals sobre el coneixement social i un segon, sobre els problemes derivats del seu aprenentatge. S'hi afegeix un tercer apartat sobre les investigacions que s'han fet per avaluar els resultats dels aprenentatges realitzats pels alumnes.

Cal tenir present que en la major part dels casos les recerques es refereixen a alumnes de secundària, perquè fins ara són poques les que s'han centrat sobre l'alumnat de primària.

a) Les investigacions sobre les representacions socials de l'alumnat

Es tracta d'un conjunt de recerques que han aportat una informació rellevant per conèixer millor com els alumnes construeixen el seu coneixement social. Una de les idees centrals de les teories constructivistes de l'aprenentatge és la següent :

“...todo nuevo conocimiento se origina a partir de conocimientos anteriores, y es una consecuencia del contexto sociocultural en el que vive, por lo que los significados que los alumnos dan a los contenidos de la enseñanza dependen de las teorías construidas con anterioridad.” (Pagès, 1997 : 220)

Aquestes investigacions ens indiquen que aquestes idees o representacions prèvies que condicionen l'aprenentatge de nous continguts, són estables, coherents i força resistents als nous coneixements, de forma que reclamen una metodologia que faciliti una participació més activa dels alumnes i que els predisposi a l'aprenentatge (Audigier, 1988; Segal i Iaies, 1993; Aisenberg, 1994).

Inicialment van ser els psicòlegs socials (per exemple, Moscovici, 1976 i 1987) i els psicòlegs cognitius com Delval (1981 o 1988) o Delval i Del Barrio (1981) els primers interessats en esbrinar les idees prèvies dels alumnes sobre el coneixement social. Actualment, però, cada vegada hi està més interessada la investigació didàctica.

Les metodologies emprades en el conjunt d'aquestes investigacions són diverses, com variats són també els continguts analitzats. He seguit la classificació realitzada per Pagès (1997) de les investigacions sobre les representacions mentals de l'alumnat dels continguts socials en tres àmbits. Hi he afegit investigacions més recents, citant els noms dels autors d'algunes de les recerques i els temes que han estat analitzats :

1. Investigacions de les concepcions i els coneixements de la història :

- Criscioni et al. (1993), sobre la percepció del temps, la construcció de la seva identitat personal i els problemes de l'aprenentatge de la història, en alumnes de l'escola mitja i superior d'Itàlia;
- Brophy, Vansledright i Bredin (1993), sobre les idees de la història dels Estats Units, en alumnes de cinquè curs de primària;
- González (1993) i Grupo Valladolid (1994), sobre el pensament històric dels adolescents;
- Teruel (1998), sobre la representació del temps per part d'un grup d'adolescents, a partir de l'ordenació d'uns esdeveniments històrics...

2. Investigacions de les concepcions i els coneixements de la geografia :

- Clary (1987), sobre el concepte d'escala espacial;
- André et al. (1988), sobre la representació espacial dels alumnes a l'escola;
- Lesourd (1993), sobre les idees de nens de 10 i 13 anys de la vida de les persones en cinc països del món;
- Smith et al. (1994), sobre les percepcions de la geografia en alumnes de quart de primària;
- Vecino (1996), sobre les representacions espacials dels nens de 5 a 7 anys;
- Nadal (2000), sobre el coneixement de l'espai proper i llunyà entre els 5 i 8 anys...

3. Investigacions de les concepcions i els coneixements de l'economia :
 - Scherrer (1986), sobre el concepte d'empresa;
 - Echeita (1988), sobre la comprensió infantil de les relacions d'intercanvi;
 - Sierra (1995), sobre el concepte de treball;
 - Denegri (1995), sobre les representacions de l'origen i la circulació del diner;
 - Navarro (1995), sobre la mobilitat i l'estratificació socioeconòmica...

4. Investigacions sobre altres conceptes o fets socials concrets :
 - Knowles (1993), sobre la percepció de la Guerra del Golf per part de nens americans;
 - Navarro i Enesco (1993), sobre la representació que els nens es fan de les guerres;
 - Gavaldà (1993), sobre la percepció que tenen els adolescents de les eleccions autonòmiques a Catalunya;
 - Gil (1993), les concepcions sobre el Tercer Món en alumnes de 1r de BUP i 3r de magisteri;
 - Berti i Calogero (1994), sobre la comprensió dels processos polítics entre els 8 i 14 anys;
 - Ramírez i Gómez (2000), sobre la representació infantil del món social...

Més recentment trobem les recerques d'Aisenberg (2000) i de Molero i Moreno (2001). La investigació d'Aisenberg (2000) estudia els coneixements previs d'alumnes de 11 i 12 anys, sobre les relacions entre el govern i la societat, i les funcions dels poders del govern en l'elaboració de les lleis. L'autora analitza les idees expressades per aquests alumnes en dues situacions didàctiques (primer a partir de la interpretació individual d'un text i en segon lloc, a través d'una posada en comú). Afirmar les dificultats per determinar si els alumnes aprenen o no aprenen i què aprenen en aquestes situacions, perquè :

"...a pesar de tratarse de los mismos contenidos enseñados y de la misma situación, los contenidos aprendidos por distintos alumnos pueden no ser los mismos y/o no ser los previstos." (p. 247)

Convençuda de la potencialitat que ofereix per a l'aprenentatge la interacció entre els coneixements previs dels alumnes i els continguts de Ciències Socials, adverteix que la simple introducció de nova informació no en garanteix la reflexió de l'alumnat, sinó que això depèn del tipus de treball intel·lectual que es promogui a l'aula. I indica tres factors importants per a les interaccions cognitives entre els alumnes :

"que el derecho a analizar la pertinencia de una idea no sea patrimonio exclusivo del maestro (por lo cual los alumnos no necesitarían esperar una intervención / aprobación del maestro para seguir participando); que no se suponga la existencia de una única respuesta válida (lo cual autorizaría la posibilidad de discordar); que se admita que el cuestionamiento, los errores y las dudas son inherentes al proceso de conocimiento (y no aspectos propios de la "debilidad" del que no sabe)." (p. 249)

En relació amb el treball de Molero i Moreno (2001), les autores es refereixen a la investigació que una d'elles (Molero, 1988) va realitzar sobre el procés de formació de la identitat nacional en el País Basc i el coneixement del propi país, a través d'una mostra de 160 alumnes d'entre 6 i 14 anys (corresponents als vuit cursos de l'antiga EGB). A través d'entrevistes clíniques intenta conèixer quines eren les categories i els principis al voltant dels quals els alumnes organitzen el seu pensament sobre aquest tema.

Tenint present que el nen, a través de la interacció amb l'entorn (que inclou els seus semblants, els adults i els grups socials de pertinença), dona significat al món que l'envolta, els resultats de la recerca indiquen que la representació del propi país i la formació de la identitat nacional són fruit d'un procés d'elaboració llarg i que encara no està del tot definit als 14 anys. Amb variacions segons l'edat i el model lingüístic d'escolarització, els aspectes que més sobresurten referits a la identitat, són primer els corresponents a la identitat personal (nom, edat i gènere), seguits dels grups socials de pertinença (família, amics, escola), essent la pròpia nacionalitat un factor menys valorat que els anteriors.

L'estudi conclou afirmant que treballar continguts referits al propi territori intensifica la formació d'una identitat nacional i que l'assumpció d'una determinada identitat per part dels mateixos alumnes pot afavorir certs aprenentatges, perquè estan més motivats per aprendre coses del seu propi país.

b) Les investigacions sobre els problemes d'aprenentatge de l'alumnat

També la investigació psicològica s'ha interessat en conèixer quins són els problemes d'aprenentatge de les ciències socials. La major part de les recerques citades per Pagès (1997) es refereixen a l'aprenentatge de la història i han suposat unes aportacions importants per comprendre millor el seu ensenyament. A Espanya destaquen les següents investigacions :

- Carretero, Pozo i Asensio (1983), sobre la comprensió de conceptes històrics durant l'adolescència;
- Asensio, Carretero i Pozo (1986), sobre el pensament relativista;

- Pozo, Asensio i Carretero (1986) i Pozo i Carretero (1989), sobre les explicacions històriques;
- Asensio, Carretero i Pozo (1989), sobre el temps històric;
- Jacott i Carretero (1993), sobre les explicacions, les causes del descobriment d'Amèrica, segons un grup d'alumnes de 6è i 8è d'EGB, 2n de BUP i estudiants de psicologia i història;
- Carretero et al. (1994), sobre la causalitat també en relació amb el descobriment d'Amèrica, analitzant les respostes d'alumnes de diferents edats (novells) i historiadors (experts);
- Voss et al. (1994), sobre les causes de la crisi de la Unió Soviètica i el paper dels seus protagonistes, a partir de l'opinió d'un grup de persones...

El conjunt d'aquestes aportacions és molt interessant però no acostuma a dir res sobre altres aspectes (com el tipus d'ensenyament que han rebut o el context social i institucional on s'ha produït), que permetrien entendre millor els orígens d'aquests problemes. Per aquest motiu és necessari complementar-les amb altres investigacions sobre el pensament dels mestres i la pràctica del seu ensenyament.

Fora d'Espanya trobem les següents investigacions sobre els problemes de l'aprenentatge de la història :

- Shemilt (1987 a), indaga les idees dels adolescents sobre les característiques i els usos de les evidències històriques emprades en el projecte History 13-16;
- Shemilt (1987 b) investigà la comprensió empàtica i causal, contextualitzant la seva recerca dins del seu projecte curricular; a Espanya, Domínguez (1986) ha investigat també la capacitat de comprensió empàtica en alumnes de secundària.
- Ashby i Lee (1987), analitzen les idees dels alumnes sobre el concepte d'empatia i les seves relacions amb la comprensió històrica, proposant diferents nivells per a la seva anàlisi;
- Brophy (ed.) (1993) (1996), recull diversos estudis de casos sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials i la història a les aules de primària;
- Lee i Ashby (2000), investiguen la progressió que es dona en la comprensió de la història en alumnes entre els 7 i els 14 anys.
- Bustamante, Ooka Pang i Rodríguez (2001), estudien el coneixement de la disciplina en una aula de 3r de primària, entenent la classe com un laboratori de cultura.

En els darrers anys, Licerias (2000) ha centrat el seu estudi en les dificultats d'aprenentatge de les ciències socials. Aquest autor analitza els diversos factors que dificulten l'aprenentatge dels alumnes de primària i secundària, especificant-los en funció del contingut d'estudi (sobre l'aprenentatge de les ciències socials en general, l'aprenentatge de la geografia i l'aprenentatge de la història). Entre altres factors cita la manca d'interès i n'esbossa les seves causes :

“La falta de interés de los alumnos por el aprendizaje de estas materias puede deberse a múltiples causas y circunstancias no siempre –o, mejor, casi nunca- relacionadas con aspectos disciplinares. No obstante, entre los factores que explicarían esa desmotivación están la falta de atractivo de la materia, de los conocimientos o las tareas propuestas para el aprendizaje, por ofrecerse muchas veces como contenidos poco significativos, proclives a un aprendizaje

memorístico, tratados de forma rutinaria, huérfanos de recursos metodológicos y de elementos facilitadores del aprendizaje, y amparados en la sola participación del libro o la palabra del profesor.” (p. 63)

També es refereix a les dificultats que troben els alumnes tant per a l'aprenentatge de conceptes espacials i històrics, com per a l'adquisició dels procediments més bàsics per al domini del saber geogràfic i històric. I fa una proposta d'intervenció (psicopedagògica, didàctica i curricular), en la qual planteja estratègies generals i específiques per millorar l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials, atenent a les dificultats observades.

Com es pot apreciar el nombre de problemes analitzats és significatiu i és un referent per comprendre millor l'aprenentatge de les ciències socials. És necessari, però, ampliar aquestes recerques contextualitzant-les, facilitant més dades sobre els processos de desenvolupament d'aquests aprenentatges. Perquè tal com indica Licerias, bona part de les dificultats d'aprenentatge del alumnes estan relacionades amb la forma com aquests continguts han estat ensenyats pel mestre. En aquest sentit és necessari referir-se també a les investigacions sobre l'ensenyament que porten a terme els mestres de ciències socials (punt 2.1.3 d'aquest capítol).

c) Les investigacions sobre els resultats dels aprenentatges

Què sabem sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a Primària ? Segons Pagès (1999), i en relació amb el temps històric però generalitzable a altres continguts, continuem sabent molt poc sobre què s'ensenyava, com s'ensenyava i què s'aprèn i com, tant a les escoles de primària com en els centres de secundària. Aquests interrogants són extensibles molt probablement als aprenentatges de les altres àrees curriculars.

Alguns autors consideren l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants com una eina molt important en el desenvolupament professional dels docents. L'obra compilada per Allen (2000) recull les experiències d'algunes de les principals tendències educatives “neoprogressistes” dels EUA, com a exemples de les possibilitats que poden tenir els treballs escolars en l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes i en la millora de la formació dels mestres a través del treball grupal. Entre altres aspectes, l'obra proposa processos i mètodes per

observar i descriure els treballs dels alumnes d'educació infantil i educació primària, amb l'objectiu d'analitzar com els docents utilitzen, adapten i creen processos per avaluar aquests treballs de forma coherent amb les seves pròpies reflexions i criteris. Aquesta major coherència entre els mètodes desenvolupats en cada context per dur a terme el procés d'ensenyament i el procés d'avaluació, qüestiona algunes tendències actuals en el món educatiu, com el de l'aplicació d'estàndards uniformes per avaluar els resultats dels aprenentatges dels alumnes.

En el cas d'Espanya, els darrers anys s'han realitzat dos estudis que ofereixen una visió general dels resultats d'aprenentatge dels alumnes de l'últim curs d'aquesta etapa educativa. Corresponen a la *"Evaluación de la educación primaria. Informe"*, realitzada per l'INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación).

En el treball de camp del primer estudi –elaborat per Gil i altres (1997)-, s'exposen els resultats de l'aprenentatge en l'àrea de Ciències Socials, d'una mostra de 10.721 alumnes de 6è curs d'EGB, del curs 1994-95. Les respostes han estat obtingudes a partir d'una prova que contenia 24 preguntes relacionades amb els continguts del currículum de Coneixement del Medi de Primària. Segons es desprèn de l'anàlisi dels resultats contrastats amb les opinions manifestades pels mateixos alumnes :

"Para los autores del Informe, los alumnos de 6º curso de EGB que obtienen mejor rendimiento en la prueba de Ciencias Sociales tienen, a tenor de sus respuestas, el siguiente perfil como alumnos :

- "nunca o casi nunca van a visitar museos o exposiciones en su tiempo libre",
- "alguna vez van de excursión para visitar lugares de interés en su tiempo libre",
- "les gusta la materia",
- los profesores les enseñan de vez en cuando a interpretar y analizar gráficas, mapas, planos, dibujos, fotografías y textos",
- "a menudo hacen exámenes o pruebas",
- "trabajan más individualmente que en grupo",
- "pocas veces trabajan en grupos pequeños y debaten temas entre ellos",
- "el profesor utiliza muy poco los medios audiovisuales (proyector de diapositivas, vídeo)",
- "de vez en cuando usan atlas y mapas murales",
- "no suelen realizar actividades fuera del aula o excursiones relacionadas con las materias",
- "su profesor de vez en cuando manda y revisa los deberes para casa",
- "casi nunca el profesor pregunta sobre lo que saben de un tema nuevo, ni introduce el tema con un problema práctico relacionado con la vida diaria",
- "siguen el libro de texto",
- "el profesor no da fotocopias de los contenidos relacionados con el tema que estudian" y
- "consideran que es importante ir bien en Ciencias Sociales" (p.73)".

L'Informe també recull entre altres dades les opinions del professorat però els seus autors no les contrasten amb les expressades pels alumnes ni les utilitzen per comprendre els resultats obtinguts en la prova. Per exemple, en el cas concret de l'ensenyament-aprenentatge del temps històric i de la història, Pagès (1999) afirma :

“...el Informe ofrece poca información, pero la que ofrece ratifica la necesidad de introducir cambios urgentes en las prácticas de enseñanza de la historia, y en general de las ciencias sociales, en educación primaria. No permite conocer de manera concisa las razones por las cuales una gran mayoría del alumnado sabe “reconocer cambios y transformaciones relacionadas con el paso del tiempo” y, en cambio, un buen sector de esta amplia mayoría, no sabe “situar cronológicamente un hecho histórico” ni domina los “aspectos básicos del tiempo histórico : los ejes cronológicos” (p. 255)

Segons Pagès aquesta investigació diu ben poca cosa sobre el que en realitat succeeix a les aules de primària quan s'ensenyava el Coneixement del Medi, perquè no pretén indagar l'origen dels problemes de l'aprenentatge d'aquests continguts. Només cerca saber què saben, sense esbrinar per què ho saben o no ho saben o com ho han après.

En relació amb el segon estudi “Evaluación de la educación primaria 1999”, la mostra es va obtenir a partir de les respostes de 10.743 alumnes de 6è d'educació primària, durant el curs 1998-99 (a més a més de les dades facilitades pels seus centres, equips directius, mestres tutors, coordinadors de cicle i famílies). Encara no se n'han publicat globalment els resultats, només els resums informatius d'alguns aspectes de l'estudi i referint-se sovint al Coneixement del Medi, sense especificar de si es tracta del Medi Social i Cultural o bé del Medi Natural.

De forma similar a aquests dos estudis, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya ha realitzat una avaluació de les competències bàsiques durant el curs 2000-01, a partir d'una mostra constituïda per 150 centres i 2.721 alumnes de quart curs de primària. Dins de l'àmbit sacionatural totes les competències han estat assolides majoritàriament, essent la de saber “*extreure informació d'un text*” la més reeixida (87% dels alumnes) i la de “*classificar elements seguint un criteri establert*”, la que menys (65 %).

Globalment es fa la següent valoració d'aquest àmbit :

- S'assoleix el coneixement del propi cos, de la identitat personal, i en general de l'espai proper, però hi ha alguna dificultat per classificar els elements de l'entorn;

- També són ben coneguts els trets de la cultura del nostre país;
- La capacitat de buscar informació en diferents fonts està ben assolida, però no tant la capacitat d'organitzar-la;
- La identificació de les etapes dels processos de transformació i d'elaboració de productes s'assoleix bé, tot i que hi ha certes dificultats per establir-ne l'ordre.

Aquesta avaluació permet registrar el percentatge d'alumnes que assolix o no unes determinades competències, però tampoc proporciona informació sobre el tipus d'ensenyament i aprenentatge que es realitza a les aules de primària, una informació que permetria relacionar en bona mesura les metodologies aplicades amb els resultats obtinguts.

2.1.3 La investigació sobre l'ensenyament del Coneixement del Medi Social i Cultural a Primària : com ensenyen els mestres, quins mètodes, recursos, estratègies... utilitzen.

Fins ara s'han citat algunes investigacions que permeten aproximar-nos a la realitat de l'aprenentatge de les ciències socials per part dels alumnes, però sobre la pràctica del seu ensenyament (sobre què n'ensenyen els mestres i com ho ensenyen...), actualment encara se'n saben poques coses.

A l'hora de classificar la recerca sobre el professorat de Ciències Socials, alguns autors (Pagès, 1997b i Travé, 1998), parteixen de les aportacions de Thornton (1991), les quals diferencien tres tipus d'estudis sobre el pensament i la pràctica d'aquests professors :

- Investigacions de les concepcions del professorat sobre el significat de les Ciències Socials i del seu ensenyament;
- Investigacions sobre la seva planificació del procés educatiu per part del professorat de Ciències Socials;
- I investigacions sobre l'ensenyament de les Ciències Socials, és a dir, sobre la seva pràctica educativa.

Thornton parteix dels principis de la racionalitat crítica en considerar que el coneixement es construeix socialment, en funció dels contextos socials i històrics. Per aquest motiu justifica aquests tres camps d'estudi, entenent que per saber com actua el professorat de ciències socials és necessari conèixer

quin és el seu marc conceptual o context de referència (en el qual hi poden haver influït des de la seva experiència escolar fins a la formació rebuda com a docent) i quin pes té aquest en les decisions que pren sobre la planificació i l'ensenyament d'aquesta àrea.

La classificació d'aquestes recerques és relativa perquè hi ha una interdependència entre les concepcions del professorat, la programació i l'ensenyament de l'àrea.

Investigacions de les concepcions del professorat sobre el significat de les Ciències Socials i del seu ensenyament

En aquest camp trobem un bon nombre de recerques que indaguen el pensament del professorat, per analitzar com entenen les ciències socials i quines són les finalitats del seu ensenyament.

Segons Pagès (1997b), un bon nombre d'elles s'han centrat en el pensament del professor d'Història de Secundària. Lamentablement, sembla que no hi ha massa interès en investigar les concepcions dels mestres i de les mestres de primària sobre les ciències socials i el seu ensenyament. Hi ha, però, algunes recerques, per exemple, sobre el pensament econòmic dels mestres de primària (Walstad, 1979, 1980; Chizmar i Halsinki, 1983). Més recentment, Travé (1998) ha investigat en la seva tesi doctoral les concepcions econòmiques d'un grup d'alumnes d'entre 2n de primària i 8è d'EGB, i d'un grup d'estudiants de 3r curs de magisteri.

També s'ha investigat el pensament del professor en situacions més concretes com l'ensenyament de determinats temes (Wineburg i Wilson, 1991), la influència de la seva formació i experiència en les seves concepcions sobre l'ensenyament de les ciències socials (Palonsky, 1993) i la influència de la formació rebuda en la concepció de la geografia. També Audigier (1999) a França ha investigat les concepcions que tenen els mestres de primària que ensenyen geografia (què entenen per geografia, quins són els seus continguts, com creuen que s'ha d'ensenyar...).

Més recentment, Tutiaux-Guillon (2003) investiga el pensament del professorat de geografia i història sobre les finalitats cíviues i culturals de

l'ensenyament de les ciències socials a França. L'ensenyament de la geografia i de la història es considera fonamental per a la formació de la consciència històrica, la consciència territorial i la consciència cívica dels ciutadans, una formació que els ha de permetre construir la seva pròpia identitat al voltant d'una cultura. Però els resultats d'algunes recerques anteriors posen de manifest que aquestes finalitats assignades institucionalment no sempre corresponen amb les actituds i les pràctiques dels docents que imparteixen aquestes matèries.

En no disposar d'investigacions que expliquin com tenen en compte els docents aquestes finalitats a l'hora d'ensenyar geografia i història, l'autora remarca la importància d'investigar no només les concepcions manifestades sinó també les concepcions pràctiques, a través de les formes i els continguts que s'ensenyen realment a les aules. En aquest sentit, Tutiaux-Guillon participa en una investigació qualitativa, en la qual es realitzen entrevistes a 8 mestres voluntaris (4 de *collège* i 4 de primària) i observacions de les seves classes d'història i de geografia, per analitzar què succeeix a l'aula en relació amb la construcció de la consciència històrica, territorial i cívica dels seus alumnes. Malgrat tractar-se encara d'una investigació en curs, entre les primeres conclusions, l'autora destaca el poc interès manifestat pels mestres al voltant de les finalitats de l'ensenyament de la geografia i la història. De l'anàlisi de les entrevistes s'observa que hi ha molt poca reflexió per part dels mateixos mestres sobre les finalitats del seu ensenyament, indicant la necessitat de treballar molt més aquest aspecte en la formació tant inicial com continuada dels docents.

Els resultats de les investigacions sobre aquestes concepcions del professorat, importants com ja he assenyalat pel que fa al professorat de secundària i escasses pel que fa als mestres de primària, es poden resumir en tres aspectes (Thornton, 1991 a; Evans, 1993) :

- El que pensen els professors sobre les ciències socials determina en bona mesura les decisions que aquests prenen sobre el currículum i l'ensenyament d'aquesta àrea, condicionant a més a més les representacions i les actituds dels alumnes envers ella. Com que el pensament és divers, també ho són les concepcions sobre el que s'entén per ensenyar ciències socials;

- El pensament del professorat té una influència important tant en la planificació de l'ensenyament (per exemple, els continguts que es seleccionen) com en el mateix ensenyament que s'aplica a l'aula (per exemple, en l'enfocament metodològic que s'utilitza);
- La major part del professorat té molta llibertat per definir les ciències socials en la pràctica, però aquesta llibertat no s'exerceix. Fins i tot, alguns professors no són conscients de tenir-la i tenen dificultats per relacionar les finalitats de l'ensenyament de les ciències socials amb la seva pràctica.

Investigacions sobre la planificació del procés educatiu per part del professorat de Ciències Socials

Algunes investigacions aporten informacions interessants sobre els processos que realitza el professorat a l'hora de decidir què ensenyar i com fer-ho. L'estudi de cas de Cornett (1990) indaga com el conjunt de concepcions del professorat (que anomena "teories pràctiques personals" (TPP)) orienta la presa de decisions a l'hora de programar el currículum i portar-lo a la pràctica, en el cas d'una professora de Secundària.

La tesi doctoral de Pagès (1993) investigà els processos que van realitzar els professors de ciències socials a l'hora de concretar, programar i desenvolupar el contingut del currículum d'aquesta àrea, durant la reforma del cicle superior d'EGB que es va experimentar a Catalunya.

Des d'una altra perspectiva, les recerques de Valls (1995) sobre els continguts dels llibres de text i la seva presentació, permeten conèixer el paper dels llibres de text a l'hora de programar i concretar els continguts que hauran d'aprendre els seus alumnes. Gerber i Lidstone (1996), per la seva part, presenten un recull de treballs sobre el desenvolupament curricular en l'ensenyament de la geografia, fent atenció entre altres factors, a les decisions que pren el seu professorat a l'hora de planificar i realitzar les seves classes.

Entre les idees més destacables d'aquestes investigacions, Pagès (1997) indica :

"- Los profesores transforman el currículo y toman decisiones pensando en un grupo concreto de alumnos y, en consecuencia, piensan el currículo en términos de lo que es posible enseñar a cada grupo concreto de alumnos más que en lo que puede ser un currículo ideal.
- El currículo es considerado por los profesores como un cuerpo de conocimientos identificado por "expertos" y presentado a través de libros de texto.
- Una mayoría de profesores manifiesta que les resulta más fácil enseñar que decidir qué enseñar.
- Muchos profesores no son conscientes del grado de control que ejercen sobre el currículo que planifican para sus alumnos.
- La viabilidad y la socialización son los principales criterios utilizados por los profesores para programar el currículo de ciencias sociales." (p. 217)

Investigacions sobre l'ensenyament de les Ciències Socials

Dins d'aquest apartat trobem les recerques que tenen com a objectiu principal analitzar i comprendre les decisions que prenen els professors a l'hora d'ensenyar Ciències Socials. Aquests estudis utilitzen una metodologia de treball de tipus etnogràfic, en el qual l'observació directa hi té un paper fonamental. Entre les diverses investigacions amb aquest propòsit, destaca la de White (1986), sobre la construcció del concepte de cultura a la Grècia clàssica, en una classe de sisè de primària. En la seva anàlisi sobre les formes institucionalitzades de comunicació existents en una classe, per aconseguir les finalitats proposades, observa que els marcs de comunicació canvien amb relativa facilitat, demostrant que un mateix mestre pot actuar de maneres diferents en la interacció amb els seus alumnes, per estructurar els seus coneixements històrico-socials.

Thornton (1992, 1994) analitza l'acció dels mestres de primària a l'hora d'ensenyar ciències socials, tenint en compte les decisions que aquests prenen i en quina mesura poden ser un bon model d'innovació curricular per als nous mestres que es formen al seu costat.

La investigació de Gómez (1996) és un estudi de cas sobre les concepcions i la pràctica docent d'una mestra de ciències socials del cicle superior d'EGB. L'autor analitza els factors que acaben configurant l'ensenyament d'aquesta mestra i afirma, entre altres conclusions, que el canvi i la millora educativa s'ha de fonamentar en el treball en equip dels mestres, en una formació centrada en la presa de decisions i en el recolzament humà i material de l'administració cap a aquells centres que portin a terme processos innovadors.

Audigier (2002) ha realitzat, entre els anys 1997 i 2000, una investigació per conèixer la situació de l'ensenyament de la història, la geografia i l'educació cívica, a l'escola elemental francesa centrant-se bàsicament en el paper dels docents. Després d'exposar els principals canvis que darrerament s'han produït tant en la societat en general com en el context escolar en particular, l'autor explicita les dificultats que s'han trobat per realitzar un estudi com aquest (per exemple, per la complexitat que suposa avaluar la presència explícita d'aquestes tres disciplines en l'espai i el temps de l'escola, pel condicionant que suposa el tipus de col·laborador que ha participat en aquesta recerca i pel fet de no disposar d'una investigació similar prèvia amb la qual poder comparar els resultats).

L'estudi planteja sis hipòtesis i utilitza diversos instruments (entrevistes, observacions...) per recollir dades al voltant de cinc temes : les representacions dels docents de la història, la geografia i l'educació cívica i el seu ensenyament; les eines que utilitzen per preparar les classes, els materials que utilitzen a l'aula i com els utilitzen, les pràctiques d'avaluació dels alumnes i les pràctiques qualificades com a innovadores. Audigier manifesta la complexitat d'un estudi com aquest, per la diversitat dels materials aplegats i la diversitat de formes i continguts recollits, que han exigint una diversitat de tractaments, obtenint una imatge diversificada de l'ensenyament d'aquestes tres disciplines.

A partir del que han expressat els mestres i del que aquests han fet realment, segons les observacions realitzades, Audigier conclou que els docents no segueixen gaire els programes oficials, que aquests imaginem, improvisen, creen o reproduïxen rutines, es passegen per la història i l'espai terrestre segons els seus interessos, la seva experiència, allò que ells creuen que és útil, desitjable, agradable per als seus alumnes; i que un gran nombre de docents, preocupats per a una formació crítica, creuen que primer cal saber i conèixer la realitat abans de qüestionar allò que se'n sap d'ella.

Audigier creu important fer arribar els resultats d'aquestes recerques a la formació dels mestres, que aquests deconstrueixin i analitzin críticament les seves concepcions i que és necessari tenir un coneixement del currículum real que es porta a terme a les aules (perquè no sempre coincideix el que els mestres diuen que fan, amb allò que realment fan).

Per conèixer la situació de l'ensenyament de les ciències socials de primària a Espanya, es disposa de la informació facilitada pels mestres de 6è d'EGB, que formaren part de la mostra estudiada en l'Informe sobre l'avaluació de l'educació primària, realitzada per l'INCE durant el curs 1994-95. En aquest Informe s'analitzen entre altres, aquestes variables de la pràctica docent :

- procediments emprats durant la darrera quinzena de classes;
- freqüència de determinades pràctiques docents;
- correcció d'exercicis;
- pla de treball dels alumnes;
- participació dels alumnes;
- responsabilitat dels alumnes a classe;
- delimitació de pautes per al desenvolupament de les diverses activitats;
- i procediments didàctics,

que ens aproximem a la metodologia aplicada a les classes de ciències socials. Però les dades són obtingudes a través d'un qüestionari, no de la seva observació directa, amb la qual cosa continuem sense saber amb precisió què s'ensenya i com s'ensenya d'aquesta àrea de coneixement.

Com a resum d'aquestes investigacions sobre la pràctica de l'ensenyament de les ciències socials, es pot afirmar que, per part del professorat, sembla que hi ha un predomini clar de les estratègies d'ensenyament transmissives, centrades en classes magistrals i l'ús massiu del llibre de text; que en pocs casos s'intenten aplicar metodologies més actives, que si bé obtenen millors resultats, majoritàriament no aconseguen el desenvolupament d'un pensament social crític entre els alumnes; i que l'eficàcia de la narració i l'exposició com a mètodes d'ensenyament, varien considerablement d'un professor a un altre (Pagès, 1997, p. 219).

2.1.4 Les investigacions analitzades i la tesi

Bona part de les aportacions dels treballs exposats en aquest punt 2.1 s'han tingut més en compte en el programa de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials de la URL i en el Pràcticum realitzat per les tres alumnes que han estat objecte d'aquest estudi de cas, que no pas en la investigació pròpiament dita. Tot i així, s'han considerat uns determinats principis conceptuals i metodològics, a l'hora d'assessorar els estudiants i d'analitzar les

seves produccions, tant les prèvies a les seves intervencions com les posteriors a aquestes.

Concretament, en relació amb els sabers i el currículum de Medi Social de Primària (punt 2.1.1), el programa recull la proposta sobre conceptes clau de Benejam (1997), perquè és la que millor encaixa en la concepció crítica de l'ensenyament de les ciències socials que es vol potenciar. Per aquest motiu els alumnes l'analitzen en el segon tema dedicat als models curriculars, perquè pugui ser tinguda en compte posteriorment en les intervencions educatives que es realitzaran en les aules de pràctiques.

El programa també incorpora altres aspectes (les aportacions de les diferents escoles geogràfiques a l'ensenyament de la geografia, la tipologia de l'actual Currículum de Coneixement del Medi Social i Cultural i les crítiques que n'ha rebut...), perquè els alumnes siguin conscients de la racionalitat que hi ha al darrera de qualsevol proposta curricular. Considerem que aquest és un primer pas perquè aprenguin a identificar la pràctica de l'ensenyament d'aquesta àrea que observen a les aules de primària i aprenguin en darrer terme a prendre decisions sobre les seves pròpies pràctiques, adequant les seves propostes a cada context i d'acord amb els principis d'un model curricular crític.

En relació amb els processos d'aprenentatge dels alumnes (punt 2.1.2), el programa aplica una metodologia constructivista. Per aquest motiu, donada la importància de les representacions mentals en l'ensenyament-aprenentatge dels continguts socials, tant l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials com les unitats didàctiques realitzades per les tres alumnes en els respectius centres de pràctiques, preveuen unes activitats inicials destinades a la detecció de les idees prèvies dels alumnes, perquè fent-les explícites formin part de l'inici i desenvolupament de cadascun dels processos d'aprenentatge. En aquest sentit, en ambdues situacions també estan previstes activitats (treballs en petits grups, posades en comú, debats), que facilitin les interaccions cognitives entre els alumnes i permetin el desenvolupament del seu pensament crític i reflexiu.

En aquesta recerca es descriu amb detall el procés diari d'ensenyament-aprenentatge realitzat per les tres estudiants de Magisteri, per detectar quins elements el faciliten o dificulten, des de la detecció de les seves idees inicials

fins a l'obtenció dels resultats finals. Paral·lelament, les tres practicants planificaran, realitzaran i avaluaran el procés d'ensenyament-aprenentatge dels respectius grups d'alumnes de primària, a partir de la seva intervenció educativa a través d'una unitat didàctica de Coneixement del Medi Social i Cultural.

En ambdós casos, tant en les classes de la facultat com en les dutes a terme en les escoles, s'utilitzaran diversos instruments per recollir dades d'aquests processos que posteriorment seran analitzades i valorades per part dels seus autors. Aquestes dades han de servir per conèixer millor què aprenen de Didàctica de les Ciències Socials les practicants (i de Coneixement del Medi Social i Cultural els nens i nenes de primària), i per què ho aprenen, tenint present també com han estat ensenyats cadascun d'aquests continguts als respectius alumnes. Se n'esperen detectar els principals problemes que dificulten l'aplicació d'un model crític d'ensenyament-aprenentatge en ambdós processos i suggerir algunes propostes per intentar solventar-los.

Finalment, en relació amb el procés d'ensenyament que porten a terme els mestres d'aquesta àrea (punt 2.1.3), el programa de Didàctica de les Ciències Socials ha centrat una part del treball del primer tema en l'autoreflexió crítica dels alumnes envers les seves concepcions de les ciències socials i el seu ensenyament, per fer-los més conscients d'aquestes i de la seva influència a l'hora de prendre decisions sobre la seva programació i la seva pràctica a l'aula. Aquest fer "més conscient" a l'alumnat de les seves concepcions i dels seus orígens s'entén com un primer pas per millorar l'ensenyament d'aquesta àrea, tenint en compte que les seves experiències i les seves concepcions han estat majoritàriament les pròpies d'un model curricular tradicional.

El programa també centra una part del treball del segon tema, d'una banda en la relació entre les concepcions dels diferents models curriculars i l'ensenyament de les ciències socials que caracteritza cada model, i per l'altra, en una anàlisi crítica de l'actual currículum de Coneixement del Medi Social i Cultural vigent a Catalunya. L'objectiu és fer més conscients als alumnes del caràcter ideològic de qualsevol currículum d'aquesta àrea i de la importància que té el mestre a l'hora de prendre decisions per concretar-lo tant en el projecte curricular de centre com en les unitats didàctiques.

Per aquest motiu, en el marc del Pràcticum es demanarà especialment als alumnes que observin, descriguin i valorin les classes de Coneixement del Medi Social i Cultural que es realitzaran a la seva aula de pràctiques, per confirmar o desmentir algunes de les dades recollides en els informes que s'han fet sobre la pràctica docent. Per exemple, per comprovar si és cert que tres de cada quatre mestres (un 76%, diu l'Informe de l'INCE del curs 1994-95) esbrinen els coneixements previs dels alumnes a l'hora d'iniciar un tema d'aquesta àrea. Des de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials s'insistirà, per exemple, en observar quan i com es fa aquesta detecció d'idees prèvies i quina repercussió té posteriorment en el procés d'aprenentatge dels alumnes, per conèixer millor què ensenyen els mestres i com ho ensenyen.

En definitiva, les alumnes protagonistes dels tres casos d'aquesta recerca exemplificaran, amb el seu treball d'observació i d'intervenció, la seva capacitat per detectar els problemes d'ensenyament i d'aprenentatge descoberts per les investigacions i tractats en la programació de Didàctica de les Ciències Socials. I permetran comprovar si el coneixement obtingut des de la pràctica de l'ensenyament de les Ciències Socials a primària permet articular una formació de mestres per ensenyar Ciències Socials més adequada a la realitat. O, en tot cas, ens assenyalaran els obstacles i els problemes que encara perduren en aquesta formació.

2.2 La formació inicial dels mestres de primària en didàctica de les ciències socials

Com he exposat en el capítol anterior, en la meua investigació intento esbrinar quin és l'impacte en la formació de tres estudiants, de l'assignatura Didàctica de les Ciències Socials que imparteixo a la URL, fent el seu seguiment i analitzant la relació que estableixen entre la teoria i la pràctica que experimenten en aules de primària. Aquesta assignatura i aquestes pràctiques d'ensenyament s'insereixen en el pla d'estudis de la diplomatura de Mestre, de l'especialitat d'educació primària, que es cursa a la URL i que es detalla en el capítol següent.

Per contextualitzar millor aquests estudis és necessari tenir en compte prèviament quins són els orígens de les actuals titulacions de Magisteri (especialment de primària), quina és la racionalitat a la qual obeeixen i quins són els problemes que estan tenint des de la seva implantació.

2.2.1 La formació inicial dels mestres de primària : investigació i problemes

L'estructura del sistema educatiu espanyol promulgada per la LOGSE coincidí amb la implantació d'un nou model de formació del professorat de les diverses etapes d'ensenyament no universitari. Els canvis que es van voler introduir també responien en part a la necessitat de revisar les diverses titulacions universitàries, perquè –segons Pomar (1998)- poguessin ser homologades amb les carreres d'altres països europeus.

El Reial Decret 1440/1991, de 30 d'agost, va establir els actuals plans d'estudis d'aquesta titulació en set especialitats : Educació Infantil, Educació Primària, Llengua Estrangera, Educació Física, Educació Musical, Educació Especial i Audició i Llenguatge. La nova configuració del sistema educatiu espanyol (amb l'ampliació de l'ensenyament obligatori fins als 16 anys i el reconeixement de la importància de l'etapa de 0 a 6 anys), implicà un canvi de model de professor, que també va suposar un canvi en la formació del professorat responsable d'aquestes etapes :

“...els professors, a més d'impartir coneixements, han de ser capaços d'elaborar projectes curriculars que s'adaptin a les característiques i necessitats dels alumnes de les escoles on duran a terme la seva tasca (...) el docent era vist com un simple aplicador del currículum, ara anem passant a la figura del docent dotat de coneixements, valors i actituds i destreses per contribuir a l'elaboració de la teoria; un docent reflexiu capaç d'adaptar la seva acció psicopedagògica a les necessitats particulars dels alumnes i del context.”

(Pomar, 1998 : 49)

Per analitzar el tipus de formació del professorat que proposen els actuals plans d'estudi de la titulació de Mestre és necessari referir-se a les diferents tendències o corrents existents en aquest camp. La formació del professorat compta amb un cert repertori d'obres i autors que recullen amb més o menys amplitud, les diferents *perspectives ideològiques* (Pérez Gómez, 1995), *orientacions conceptuals* (Marcelo García, 1995) o *tradicions de reforma*

de la formació del professorat (Liston i Zeichner, 1993), segons la terminologia emprada en cada cas.

Classificar un model de formació del professorat no és una tasca simple :

“Como en toda propuesta de clasificación en ciencias sociales y humanas, aun en las más depuradas, vamos a encontrarnos con límites difusos y ejemplares difíciles de encuadrar, que fácilmente deberían encontrarse en la intersección de alguna de las perspectivas,”
(Pérez Gómez, 1995 : 339)

Per altra banda, a Espanya no hi ha gaires investigacions sobre els plans d'estudi de Magisteri. Destaquem la tesi de Benejam (1986) -de la qual més endavant se n'esmenten les aportacions més importants- i en el cas concret de Catalunya, la investigació històrica de Carbonell (1977) sobre l'Escola Normal de la Generalitat. Altres investigacions (com les de Cárdenas (1987) o Delgado (2000)), també fan una anàlisi dels plans d'estudi però centrant la seva recerca en aspectes relacionats amb la formació dels mestres en ciències socials, per la qual cosa se'n donen més detalls en el punt 2.2.2.

On més s'han investigat i se n'han conceptualitzat les diverses tipologies és als EUA. Per exemple, Liston i Zeichner (1993) caracteritzen quatre tradicions de reforma de la formació del professorat :

- la tradició acadèmica
- la tradició de l'eficàcia social
- la tradició desenvolupadora
- i la tradició reconstruccionista social

Cadascuna d'aquestes tradicions ha generat uns models curriculars determinats i uns plans de formació centrats en cada racionalitat. Segons Pomar (1998), el perfil de docent que proposen inicialment els actuals plans d'estudi, permet afirmar que teòricament s'aproxima a les característiques d'una determinada tipologia de formació del professorat (la “*tendència orientada a la indagació*”, que tindria relació amb la tradició reconstruccionista social). Però la mateixa concreció de les assignatures que conformen el pla formatiu de cada especialitat i la seva posterior posada en marxa, han posat de manifest diversos problemes i contradiccions, que l'allunyen clarament d'aquesta tipologia.

En el debat previ a la seva implantació, diferents universitats ja posaren de manifest la insuficiència temporal d'una diplomatura, la necessitat d'organitzar les pràctiques de manera més coordinada amb les didàctiques específiques o el desequilibri entre la preparació psicopedagògica i la preparació de coneixements curriculars bàsics, entre altres qüestions. Però a diferència del que succeeix en altres contextos –per exemple, als EUA-, en els quals l'administració sol·licita informes a la mateixa universitat, a partir dels quals poder elaborar propostes de formació del professorat (Teacher Preparation Research, 2001), aquest no va ser el cas de la darrera reforma de la formació de mestres a Espanya.

Finalment es van aprovar uns plans d'estudi que es mantenen en tres anys, amb un període de pràctiques insuficient (allunyat del temps d'inducció a la pràctica professional d'algunes propostes) i una manca evident d'interdisciplinarietat entre els sabers que constitueixen aquesta formació. Entre les causes d'aquesta manca d'interdisciplinarietat cal comptar amb les dificultats d'integrar dins la nova estructura organitzativa de les facultats d'educació, a un gran nombre de professors que pertanyen a departaments molt diversos.

La situació més crítica es dona en el cas de l'especialitat d'Educació Primària. Alguns dels seus problemes parteixen de la mateixa troncalitat i del seu caràcter prescriptiu, mentre d'altres els han afegit posteriorment cada universitat. Sorpren, per exemple, la forta presència d'una troncalitat comuna de caràcter psicopedagògic (32 crèdits), en contrast amb el poc pes de la sociologia de l'educació i de les noves tecnologies. I és del tot qüestionable que s'incloguin de forma prescriptiva dins de la troncalitat d'aquesta especialitat, matèries que són la base de les noves especialitats (Educació Física, Educació Musical, Llengua Estrangera i Educació Especial).

Tal com afirma Pagès (1997) :

“Parece que no se tuvo demasiado en cuenta la relevancia política y social de la profesión de maestro, y la necesidad de prepararlo para adaptarse al cambio social y a los distintos contextos sociales en los que desarrollará su profesión...

Estamos, pues, ante un currículo de formación inicial de los maestros de primaria que se puede caracterizar por una sobrecarga de conocimientos y una mala solución de la relación entre el saber académico y el saber profesional, entre la formación científica que como universitarios han de tener los maestros y la formación psicopedagógica, sociológica y didáctica que necesitarán para ejercer su profesión. Un currículo caracterizado por el predominio de la cantidad por encima de la calidad, por el puntillismo y por su superficialidad en lugar de la

profundización del saber y del establecimiento de unas sólidas bases para seguir aprendiendo a lo largo de la vida profesional.” (p. 91)

Amb la diplomatura de Mestre d'Educació Primària s'ha passat sobtadament d'un pla d'estudis molt centrat en la formació de mestres especialistes (en Ciències, Filologia o Ciències Humanes) a un nou pla centrat en la formació molt més complexa de mestres generalistes, sense tenir en compte els canvis que això havia de suposar en la preparació dels propis professors ni sense una anàlisi de les necessitats reals dels futurs docents. Això ha dibuixat un currículum fet aparentment per interessos corporatius (tal com es desprèn d'una primera anàlisi), que s'aproxima als models formatius més clàssics (tradició acadèmica), amb un clar predomini de l'acumulació i la fragmentació dels coneixements més bàsics per a la formació inicial d'aquests docents.

Els actuals plans d'estudis no tenen una base argumentativa coherent ni han tingut en compte les propostes d'algunes investigacions anteriors, com la tesi doctoral de la Dra. Pilar Benejam. En la seva recerca (Benejam, 1986) estableix un interessant i complert estudi comparatiu de la formació de mestres de sis països (França, la R.F. d'Alemanya, Anglaterra, els EUA, la Unió Soviètica i Espanya) i concreta una de les poques propostes fetes fins ara, de reforma de la formació inicial del professorat. El seu treball té en compte la diversitat dels contextos socials que analitza i parteix sobretot en el cas d'Espanya, per ser el més conegut, dels problemes del sistema educatiu en les seves diferents etapes. Algunes de les intuïcions del seu treball sobre certes tendències en la formació del professorat s'han anat confirmant amb el pas del temps, amb la darrera reforma del sistema educatiu espanyol. Però altres propostes de l'autora continuen pendents i són un punt de referència per a properes reformes.

Per citar només alguns aspectes, Benejam apostava aleshores -i continua apostant actualment-, per un major grau d'exigència professional, acadèmica i personal dels docents en l'exercici de les seves responsabilitats, enumerant les capacitats i actituds del perfil que haurien de tenir. També concretava quines serien les instàncies que se n'haurien de responsabilitzar al llarg de tot el procés educatiu, detallant fins i tot les condicions que haurien de reunir perquè això fos possible.

En una societat desconcertadament canviant com l'actual, en la qual els coneixements són cada vegada més amplis i relatius, cada cop és més clar que una de les principals finalitats de l'educació dels infants és *saber aprendre*. Per això els cal el desenvolupament d'unes capacitats mentals, d'unes habilitats socials i l'adquisició dels coneixements instrumentals necessaris. Si aquest és un objectiu prioritari de l'escola primària, en conseqüència, també ha de ser un dels pilars fonamentals al voltant del qual hauria de girar la formació del seu professorat. Un professorat que, en canvi, continua tenint un pla d'estudis atomitzat de matèries molt diverses, que l'impedeixen adquirir sovint aquesta capacitat d'aprendre, que només s'aconsegueix estudiant a fons una selecció de continguts. Com afirma Benejam (2000), aquesta situació requereix urgentment un replantejament, perquè :

"el nivell de complexitat i la diversitat del coneixement és tan gran que un mestre generalista com el d'infantil o primària no pot pretendre aprofundir en tots els camps que li són propis".

Per fer front a aquests problemes, Benejam feia una proposta a llarg termini, per a la formació inicial del professorat (des d'educació infantil fins al Batxillerat), consistent en :

- uns primers estudis de tres anys en una facultat universitària, per a la *formació acadèmica* i personal del candidat a docent, en el qual es realitzaria una especialització en una o dues matèries, que permetrien a l'alumne el desenvolupament d'un seguit de capacitats i hàbits mentals fruit de l'aprofundiment en el seu camp de coneixement;
- un període de *formació professional* (després de superar un examen d'entrada), a través d'un segon cicle cursat en una facultat d'educació, que permetrien a l'alumne l'especialització en l'etapa educativa escollida i dotar-lo d'una base de coneixements teòrics relacionats simultàniament amb la pràctica educativa;
- i finalment, un curs d'inducció o pràctiques guiades i la superació d'unes darreres proves, abans d'entrar a exercir la docència.

Aquesta era i continua essent ara un projecte a llarg termini, que no troba encara els suports precisos per convertir-se en realitat, perquè també compta amb l'oposició de diversos col·lectius, cadascun d'ells per interessos diferents. Però sens dubte, permetria dotar d'una major i millor formació al

professorat d'aquestes etapes i alhora, el dignificaria més socialment i professionalment.

Les mancances dels actuals plans d'estudis de Magisteri es van posar de manifest en el *Congrés internacional commemoratiu del 25è aniversari de la incorporació dels estudis de magisteri espanyols a la universitat* (realitzat a la Universitat Autònoma de Madrid el desembre de 1997) :

“Si en relación a cualquier carrera siempre resulta difícil elaborar planes de estudio o mejorar los existentes, mucho más ardua resulta la tarea cuando se refiere a la formación de los maestros y maestras. En nuestro país, dos factores han incidido negativamente en este sentido. Por una parte, el escaso margen temporal que proporciona para la formación una diplomatura de tres años. Por otra parte, la falta de auténtico diálogo y colaboración interdisciplinarios. La comunicación frecuente y fluida entre los especialistas de las diferentes áreas, hubiera permitido, como mínimo, unificar lenguajes para poder entenderse y descubrir problemáticas comunes. Su ausencia ha impedido cuajar un modelo integral de formación en el que converjan todos los esfuerzos, y ha perpetuado viejos e inútiles enfrentamientos entre los que defienden a ultranza una formación culturalista y los que defienden a ultranza una formación profesionalizadora...

La conjunción de ambos factores, ha dado como resultado unos planes de estudio faltos de medida, que no satisfacen a nadie...” (Rodríguez Marcos, 1998 : 13)

Les ponències d'aquell congrés evidenciaren que si bé actualment hi ha diversos models de formació de mestres dins de la Unió Europea, també hi ha una tendència comuna cap a una formació universitària de quatre anys de durada i unes preocupacions comunes sobre la necessitat d'augmentar el pes de les pràctiques i de potenciar més la integració de la teoria i la pràctica. En aquest sentit, les conclusions de l'esmentat congrés assenyalaren unes orientacions que caldria tenir en compte en l'elaboració de nous plans d'estudis:

“a) Los estudios de Magisterio deben profesionalizar a quien los cursa. Pero la profesionalización bien entendida no niega la necesidad de conocimiento profundo de las áreas a impartir. La carrera debe proporcionar los conocimientos científicos y culturales necesarios para garantizar el buen ejercicio de la enseñanza. Conocimientos que, para no sobrecargar los planes, deberían de concretarse no sólo en asignaturas diferentes, según la especialidad elegida, sino también según la modalidad de Bachillerato u otros estudios de procedencia. Más que atomizar los contenidos en múltiples materias, a veces casi monotemáticas, habría que revalorizar el papel de las materias que aportan a los maestros y maestras fundamentos generales, que potencian una cultura general sólida...

b) En la formación de los maestros y maestras se deben armonizar e integrar la teoría y la práctica...” (p. 340)

La formació inicial dels mestres és un tema preocupant. Des de diferents perspectives es reflexiona sobre la situació actual i es realitzen propostes de futur. Així, per exemple, les obres de Pérez, Barquín i Angulo (1999) i de Montero (2001) des del camp de la pedagogia, i el treball de Porlán i Rivero

(1998) des del camp de la didàctica de les ciències, són una mostra de la preocupació que hi ha a Espanya per la formació dels docents. També des de la didàctica de les ciències socials s'analitzen els problemes que plantegen els plans d'estudis vigents i es fan noves propostes.

L'obra editada per Pérez, Barquín i Angulo (1999) recull diverses aportacions que contribueixen al debat sobre la formació actual dels docents. Per exemple, en l'apartat dedicat a la pràctica de la formació docent se n'analitzen les principals problemàtiques i es plantegen algunes propostes per millorar-la, conscients del contrast existent entre la importància teòrica que es concedeix al pràcticum i la manca d'atenció que està tenint per part de les diferents parts implicades (universitats i escoles). El treball de Blanco (1999), per exemple, proposa un model de formació a través del pràcticum, remarcant :

- la importància dels seminaris amb el supervisor de la facultat com a complements imprescindibles de les experiències d'observació i intervenció en la realitat escolar;
- la necessitat de potenciar i redefinir la figura tant del supervisor de la universitat com del mestre d'aula que tutoritza el practicum,
- i la necessitat de redefinir també les relacions entre la universitat i les escoles, com a passos per avançar cap a una major interrelació i coherència entre els coneixements teòrics i l'experiència pràctica.

Altres aportacions, com per exemple la de Pérez (1999), fan una anàlisi crítica dels plans de pràctiques que segueixen la major part de les facultats d'educació andaluses, i proposen també un pràcticum que provoqui la reflexió, no una pràctica basada en l'experiència rutinària dels mestres d'aula que els practicants es limitaran a copiar. Per això insisteix en la importància de seleccionar i col·laborar estretament amb els centres de pràctiques :

"...se impone elegir entre los centros escolares aquellos que ofrecen mayor calidad, inquietud y preocupación por la tarea educativa, interesantes proyectos de innovación, pero no crear laboratorios artificiales con la intención de primar la experimentación desnaturalizada y evitar a los futuros docentes el contacto con las dificultades de la realidad." (p. 657)

Per la seva banda, Barquín (1999) davant d'un context social cada vegada més canviant i més exigent amb la tasca dels docents, també suggereix algunes pistes sobre el tipus de formació del professorat que és necessari per fer front als nous reptes. Conscient dels hàndicaps de l'actual cos docent

espanyol, reclama alguns canvis en la formació inicial dels mestres, tenint present quin ha de ser el seu paper com a docents social i intel·lectualment compromesos en una societat globalitzada. Barquín opina que és necessari que els docents trobin quin ha de ser el paper de l'escola en la nova societat de la informació i indica algunes àrees d'acció i atenció per part de docents i escoles, com a àmbits prioritaris per innovar els processos educatius des d'un enfocament crític de l'ensenyament :

- conèixer i relacionar la problemàtica actual amb l'escola;
- cercar la implicació de l'escola en els problemes socials pràctics que afecten a tothom;
- i recuperar el lideratge de l'escola com a promotora de la seva funció social crítica, que afavoreix el desenvolupament moral i ciutadà dels seus alumnes.

Actualment continuem sense saber gaire què passa en les aules universitàries, més enllà de les avaluacions globals que es puguin portar a terme. Però entre les primeres conclusions que se'n treuen, es fa evident que cal racionalitzar aquests plans d'estudi, perquè difícilment es pot pretendre una innovació formativa amb una dotzena d'assignatures per curs. Segons Pagès (1997), un plantejament raonat de les competències professionals que haurien de tenir els mestres, hauria de portar-nos a una major interdisciplinarietat entre les diverses didàctiques específiques i entre aquestes i la *Didàctica General* i la *Psicologia de l'educació i del desenvolupament en edat escolar*, sobretot a partir de l'anàlisi de problemes concrets de la pràctica educativa :

"Dada por supuesta la diferencia entre los contenidos de cada área de conocimiento sería conveniente, sin embargo, que los futuros maestros aprendieran cómo capitalizar o rentabilizar un mismo tipo de decisiones que les presentarán problemas diferentes y requerirán estrategias también diferentes en función de los contenidos que deberán enseñar. Esta interdisciplinariedad exige la búsqueda de espacios comunes, poder plantear situaciones de enseñanza y aprendizaje cooperativas, realizar tutorías sobre los problemas de la práctica y su reflexión teórica en pequeños grupos, y la coordinación del profesorado universitario y su disponibilidad para implicarse en los problemas de la práctica no sólo como investigador externo sino como participante." (p. 96)

Pagès també es refereix a la necessitat de canviar la metodologia predominant de les classes de la facultat, a través de "*la substitución de los métodos transmisivos por el constructivismo social, una coherente relación*

teoría-práctica, y una combinación de métodos expositivos y tutorías científicas interdisciplinares” (1998 : 333).

En aquesta línia, s'ha fet una proposta a curt termini d'un pla d'estudis de *Graduat Superior en Magisteri*, adreçat a mestres ja diplomats, que té en compte bona part d'aquestes propostes. Aquesta titulació pròpia de la universitat que la imparteixi, correspondria a un segon cicle de formació universitària, que ampliaria i completaria la formació inicial acadèmica i professional. Es tracta d'un projecte que pretén avançar a llarg termini cap a una reforma general dels plans d'estudi, que englobaria la formació inicial dels ensenyants de tots els nivells educatius no universitaris, tal com ja preveia la tesi de Benejam (1986) i la proposta de l'anomenat "*Grup XV*", dirigit pel Dr. Gimeno Sacristán i del qual la Dra. Benejam en formava part.

Com exposa la mateixa autora (Benejam, 2000 : 37-38), aquesta iniciativa pretén corregir les principals mancances de l'actual pla d'estudis, reforçant els aspectes que es consideren més bàsics :

"El pla d'estudis que proposem relaciona estretament teoria i pràctica, crea espais d'interdisciplinarietat, renuncia a preparar els mestres en totes les àrees curriculars, però insisteix en les matèries instrumentals i dóna una especialització. La didàctica d'etapa dóna unitat al programa i fa evidents els buits, de manera que reclama la formació permanent..."

Benejam (2002) insisteix en la importància de les pràctiques al llarg de la formació dels docents, apostant per una vinculació més directa entre la teoria i la pràctica, tant del professorat que imparteix la didàctica de les ciències socials a la universitat com dels mestres col·laboradors de pràctiques.

De moment, aquesta proposta de *Graduat Superior en Magisteri* està aturada. La materialització d'aquest projecte a curt termini pot ser útil per fer avançar en aquesta direcció a les futures reformes dels plans d'estudi de Magisteri. És sabut que els plans actuals no són els que millor s'ajusten a les necessitats de l'escola del segle XXI, però el context polític actual no és favorable als mateixos principis que en el seu moment van inspirar-los. Mentrestant, es necessari continuar investigant més sobre els resultats dels plans actuals.

2.2.2 La formació inicial dels mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials : investigacions, problemes i resultats

Com ja he assenyalat en l'apartat anterior, els actuals plans d'estudis del nostre país per a la formació inicial dels mestres no faciliten la preparació més òptima per als futurs docents. Per això, en els darrers anys està tenint cada vegada més importància el camp d'investigació sobre la formació inicial dels mestres, especialment dels mestres generalistes d'educació primària, per fonamentar-ne noves propostes de millora. A través d'estudis principalment de tipus etnogràfic, les investigacions analitzen contextos concrets amb un doble objectiu : conèixer millor les característiques dels processos d'ensenyament-aprenentatge que realitzen els futurs docents tant a les aules universitàries com en els centres de pràctiques i proposar millores que permetin avançar cap a un model formatiu alternatiu (més coherent, més interdisciplinar, en alguns casos més crític..., que el model predominant actual).

Aquesta preocupació per conèixer com es formen els futurs mestres genera molta investigació sobre la formació inicial, no només en el nostre país sinó en tot el món occidental. Un exemple relacionat amb la formació de mestres per ensenyar Ciències Socials el trobem en el treball editat per Wayne Ross (1994). Aquest treball té dues parts, la primera dedicada a la pràctica reflexiva en ciències socials, relacionant la implementació del currículum i el desenvolupament professional (destaca l'aportació de Thornton); i la segona, dedicada a la promoció de la pràctica reflexiva entre el professorat novell i experimentat, de la qual en destaca el treball d'Adler. Més recentment, i en una línia semblant, l'obra editada per Hurst i Wayne Ross (2000), aprofundeix en aquests mateixos aspectes, destacant el treball de Kincheloe dedicat a la formació dels mestres per a l'ensenyament de les Ciències Socials.

En aquest apartat es presenten els resultats de les línies de recerca més directament vinculades a aquesta formació inicial. Per conèixer què succeeix quan els estudiants de mestre de primària aprenen a ensenyar ciències socials ens interessen els resultats de les tres línies d'investigació següents : les investigacions sobre els programes existents i sobre noves propostes formatives; les investigacions sobre l'aprenentatge dels futurs mestres en DCS, i finalment, les investigacions sobre l'ensenyament que imparteix el professorat

de DCS. A continuació es recullen les aportacions més importants de cada línia de recerca, tenint en compte que no sempre les tres línies es presenten com a àmbits diferenciats sinó que hi ha moltes interrelacions entre elles.

**a) Els sabers i el currículum de la Didàctica de les Ciències Socials :
problemes detectats en els programes formatius i propostes**

En aquest apartat s'engloben les investigacions sobre les característiques teòriques i metodològiques dels programes de formació, així com les diverses propostes que s'han dut a terme sobre la formació teòrico-pràctica dels futurs mestres de ciències socials.

En relació amb els programes formatius, el treball de Pagès (1997 a) fa un recull ampli de les investigacions i els treballs realitzats sobre plans de formació del professorat de ciències socials. Després de descriure i valorar la recerca feta als EUA i en diferents països europeus (Anglaterra, Holanda, Alemanya, França, Espanya i Itàlia), arriba a les següents conclusions :

“Como puede comprobarse, los resultados de las investigaciones y de los trabajos revisados comparten muchos puntos. El más importante, sin duda, se refiere a la general insatisfacción de los programas de formación inicial del profesorado de ciencias sociales [*amb un predomini clar de la racionalitat positivista, amb uns continguts poc relacionats amb la vida i les necessitats dels nens (Hoffman, 1993)...*] y a los intentos de buscar soluciones realistas para formar a profesores con capacidad para enfrentarse con éxito a los problemas de la práctica. Por otro lado, muchas investigaciones dedican una particular atención a la relación entre la formación teórica y la práctica, la relación entre el aprendizaje en la universidad y el aprendizaje en las aulas de primaria y secundaria.” (p. 69)

Per la seva banda, Armento (1996) detecta una insatisfacció general i dubta que amb els programes oficials de formació de mestres en ciències socials, aquests puguin influir en un canvi significatiu en l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquesta àrea. Per concretar propostes de millora és necessari conèixer amb més precisió si els programes de formació aconseguen modificar o no les creences, el coneixement i la pràctica dels futurs mestres. Però la investigació que s'ha fet fins ara no ens informa de si aquests canvis o aquestes millores es donen o no.

Els resultats d'algunes recerques sobre la influència real dels programes i cursos de formació sobre els seus estudiants apunten la incidència d'alguns

factors. Per exemple, Wayne Ross (1987) després d'analitzar a vint-i-cinc futurs mestres, arriba a la conclusió que el desenvolupament de les seves perspectives era fruit de la interacció de tres factors (variables socials estructurals, biografies personals i determinats processos interactius), i que la influència dels programes de formació sobre aquestes perspectives era marginal. En canvi, la recerca de Johnston (1990) sobre dos estudiants d'un curs de formació va concloure que aquests cursos sí tenien una influència, complexa, en les creences i les pràctiques dels futurs docents, i que allò que hi aprenien depenia en bona mesura de la personalitat i dels coneixements previs d'aquests.

Fan falta estudis més amplis perquè encara se sap molt poc sobre la realitat dels programes per formar mestres de primària.

Un altre problema important relacionat amb el poc impacte dels programes actuals de formació, es refereix a la relació teoria-pràctica. Tal com recull Benejam (1993) :

“Es por demás conocida la escasa influencia de los programas de formación inicial del profesorado en la mejora de la práctica docente (Gimeno y Fernández, 1980; Smith, 1980; Goodman, 1986; Ross, 1987;...). Los profesores noveles conocen muchos principios generales teóricos pero no saben como ponerlos en práctica cuando han de responder a las necesidades de unos alumnos concretos en situaciones únicas. Ello es así porque la acción didáctica deja muchos espacios de indeterminación en los que hay que optar alternativas que dependen del maestro quien puede hacer o dejar de hacer, por lo que la práctica entra en el ámbito de lo contingente e incorpora el principio de incertidumbre.” (p. 67)

La relació teoria-pràctica és fonamental per a la capacitació didàctica i professional dels futurs mestres i la major part dels programes actuals presenten una contradicció important entre “una retòrica progressista y unas prácticas de aula tradicionales, basadas en una metodología transmisiva” (Pagès 1997 a : 55). Segons Adler (1993), una de les causes principals del fracàs dels programes de formació del professorat és la separació entre la investigació i la pràctica. Per això suggereix que aquests cursos es fonamentin en una indagació reflexiva sobre la pràctica, formant als futurs mestres com a investigadors pràctics. Les aportacions de Schön (1992) sobre la importància d'un pràcticum reflexiu en la formació dels futurs docents, poden pal·liar en bona mesura aquest problema, ensenyant als estudiants de mestre a ser més reflexius a través de les pràctiques i aprenent d'elles. Això els permetrà

resoldre problemes reals de contextos concrets, que no poden ser apresos teòricament només a partir de les classes de la facultat.

A més a més de la insatisfacció general de la majoria dels programes oficials i la poca coherència en la relació entre la teoria i la pràctica, s'ha d'afegir una altra problemàtica important a l'hora d'analitzar els programes de formació i fer noves propostes : la manca de consens i claredat sobre les finalitats de l'ensenyament de les ciències socials, i consegüentment, dels objectius que s'han d'assolir a l'hora de formar els mestres de ciències socials.

Segons Armento (1996) :

“El objetivo general de los estudios sociales es educar a los ciudadanos en una sociedad democrática aunque los educadores discrepan sobre las formas particulares de conseguir este fin, también discrepan sobre la definición de ciudadanía, y hasta sobre si la noción de ciudadanía debería guiar este campo (Leming, 1991, 1992; Marker & Mehlinger, 1992) (...) ...la confusión y discordancia sobre los objetivos llega a ser un elemento importante en el contexto dentro del cual la investigación se examina.” (p. 20)

En relació amb les propostes sobre cursos de didàctica de les ciències socials, als EUA n'hi ha diverses que aposten per una formació fonamentada en els principis de la teoria crítica. Per exemple, l'obra editada per Evans i Warren Saxe (1996) presenta una proposta d'un currículum centrat en problemes socials. En realitat aquestes propostes són portades a terme en pocs casos degut al predomini de la influència positivista que encara mantenen la major part dels responsables dels centres formatius.

Davant d'aquesta realitat, Armento (1996) suggereix algunes idees sobre les característiques que haurien de tenir els programes formatius i remarca la importància de la recerca :

“Aunque hay quizás cientos de programas de formación en los Estados Unidos y seguramente miles alrededor del mundo, es bastante poca la investigación que describe, asesora o critica estos programas o proporciona un examen crítico de las interacciones de enseñanza y aprendizaje que ocurren en las clases... Muchos educadores de profesores necesitan creer que la investigación de sus propias prácticas forma parte integral de su propio avance profesional.” (p. 29)

Altres autors que suggereixen programes formatius com a conseqüència de les recerques realitzades són Wilson i Williamson Mcdiarmid (1996), autors d'una recerca centrada en els coneixements que els futurs mestres han de tenir (la disciplina i la seva didàctica), a partir del que ja saben.

Owens (1997), per la seva part, a partir dels resultats d'una recerca sobre les idees de 562 estudiants de mestre d'educació primària, de set universitats dels EUA, extreu un conjunt de reptes que considera importants per al professorat que imparteix la Didàctica de les Ciències Socials, si vol que la formació que rebin aquests estudiants sigui profitosa. Aquests sis reptes que haurien de ser tinguts en compte en qualsevol proposta de formació inicial de mestres de ciències socials, són els següents :

- 1r / canviar la percepció negativa que tenen els futurs mestres de l'ensenyament de les Ciències Socials (una assignatura avorrida), fent-los adonar de la seva importància dins del currículum;

- 2n / derivat d'aquesta experiència negativa, superar la manca d'interès per l'ensenyament de les Ciències Socials, convencent-los que pot ser una experiència significativa i rellevant per al seu aprenentatge. Si no és així, continuaran considerant aquesta àrea com a secundària;

- 3r / millorar els coneixements socials que tenen els estudiants de mestre com a conseqüència dels seus aprenentatges anteriors :

"És difícil entendre com les ciències socials es poden ensenyar satisfactòriament com a un estudi integrat de les Ciències Socials i altres àrees per promoure la competència cívica (NCSS, 1994), quan la seva naturalesa bàsica continua sent un misteri per aquells que són els responsables d'ensenyar-les." (p. 115)

- 4t / treballar les creences sociològiques conservadores dels estudiants sobre les minories, la classe social o el gènere, per afavorir un tractament multicultural de les Ciències Socials;

- 5è / relacionat amb la selecció dels continguts, prioritzar el treball sobre temes nous, desafiants, per dedicar més temps a discutir temes crítics i complexos presentats en forma de problemes;

- i 6è / afavorir unes pràctiques d'ensenyament coherents amb la formació universitària que reben els alumnes, perquè siguin el màxim de profitoses (més del 30% dels estudiants van ser assignats a mestres d'aula que ells descrivien com a posseïdors d'un estil d'ensenyament tradicional, i un 33% afirmaven que els seus mestres tutors es mostraven desinteressats o molt desinteressats a l'hora d'ensenyar ciències socials).

En conseqüència, Owens considera que :

"És contraproductiu, com a mínim, assignar un mestre en formació inicial a un mestre tutor que no està interessat en l'ensenyament de les ciències socials... Trobar mestres tutors que estiguin disposats a tenir alumnes de pràctiques a les seves aules, no és una estratègia acceptable ni satisfactòria per dur a terme les pràctiques d'ensenyament." (p. 118)

A Espanya, segons Pagès (1997a), no s'han publicat alternatives globals a la formació inicial dels mestres de primària en didàctica de les ciències socials, com sí s'han donat en el cas de la formació inicial del professorat de secundària (Benejam, 1993; Maestro, 1993, García, 1991; Luis y Guijarro, 1992). Les poques propostes fetes són força desiguals i es centren bàsicament en la discussió dels continguts que han de formar part del programa de didàctica de les ciències socials per a la formació inicial dels mestres de primària.

La proposta de programació de l'Associació Universitària de Professors de Didàctica de les Ciències Socials (AADD, 1990), va ser presentada, discutida i aprovada en el II Simposi de Didàctica de les Ciències Socials realitzat a Córdoba, i pretenia marcar unes pautes d'acció comunes per al professorat de l'àrea de les Escoles Universitàries de Formació del Professorat d'EGB, com a primer pas per definir els seus objectius, establir els seus mètodes i elaborar el seu propi saber teòric i pràctic. Els continguts proposats foren els següents :

1. La didàctica de les ciències socials
2. L'ensenyament de les ciències socials. El problema del seu contingut
3. La programació dels continguts socials
4. L'aprenentatge i les ciències socials
5. La comunicació en l'ensenyament de les ciències socials
6. La metodologia en la didàctica de les ciències socials
7. Els recursos en l'ensenyament de les ciències socials
8. L'avaluació en l'ensenyament de les ciències socials
9. La investigació en la didàctica de les ciències socials
10. El concepte d'espai i la seva representació geogràfica i artística
11. El concepte del temps social
12. Els valors socials

La proposta de Benejam (1992) és, per la seva coherència, una de les propostes més significatives realitzades a Espanya. Benejam planteja els fonaments del contingut de la Didàctica de les Ciències Socials que han d'aprendre els docents per ensenyar aquesta matèria. Per aquesta investigadora, la didàctica indaga en la teoria (a través de la seva relació amb

les ciències referents i amb les teories de l'aprenentatge) i indaga també en la pràctica. Des de la teoria, la reflexió epistemològica de les ciències referents és necessària per definir quins són els objectius de les ciències socials, per seleccionar i seqüenciar els continguts i per decidir les metodologies més adients, en funció de la perspectiva teòrica que hom adopti.

D'altra banda, afirma que les teories constructivistes permeten una escola crítica i alternativa, i reclama una major importància de la dimensió pràctica, perquè el contingut sobre el qual s'han de formar els docents ha de sorgir de la reflexió sistemàtica sobre la pràctica educativa.

García, Licerias i Plata (1992) enuncien una proposta de currículum de Didàctica de les Ciències Socials per a la formació inicial dels mestres de primària. Argumenten que els canvis socials han de ser presents a l'escola i això demanda un professorat capacitat per fer front als nous reptes. Per això cal una formació que els capaciti i que en el cas de les ciències socials, aposten per un programa que entenen que hauria d'estar integrat en tres blocs: un primer de fonamentació epistemològica, un segon de teoria i disseny curricular sobre l'àrea i un tercer, de desenvolupament curricular amb el corresponent tractament didàctic, i que hauria de tenir en compte una dotzena de criteris, que configuren el conjunt de continguts de ciències socials que els futurs docents haurien d'aprendre. Aquests autors afirmen que els continguts disciplinars han d'ocupar un paper central i no secundari (tampoc exclusiu) en la formació inicial dels mestres que imparteixin les ciències socials a primària.

Una altra de les propostes és la de García et al. (1993), que presenta els continguts bàsics que han de ser apresos en didàctica de les ciències socials en un manual adreçat als estudiants de magisteri de primària. Segons Pagès (1997 a), aquesta proposta està poc fonamentada i és incompleta si pretén aconseguir allò que els seus autors es proposen, perquè es centra en bona part en el coneixement dels mateixos blocs de continguts del currículum de primària, sense tenir en compte altres aspectes clau de la seva formació, com per exemple les concepcions sobre les ciències socials i el seu ensenyament dels futurs mestres, la relació teoria-pràctica o la relació amb les altres didàctiques i les altres àrees del currículum de primària.

L'obra de Rozada (1997) és –segons el mateix autor–, una guia per a la formació del professorat de ciències socials, adreçada als docents en actiu i

també interessant per als estudiants de magisteri. Partint d'un enfocament crític de l'ensenyament, proposa un seguit de temes complementats amb textos i altres lectures, que pretenen facilitar el desenvolupament de processos formatius individuals i col·lectius.

Una proposta més recent és la d'Hernández (2002), adreçada tant al professorat de primària i secundària com als mestres en formació. Aquesta proposta pretén ser una eina de reflexió sobre l'estat actual de la didàctica de les ciències socials i alhora ofereix un conjunt d'activitats pràctiques per realitzar a l'aula.

Altres experiències en formació inicial dels mestres de primària proposen una interrelació entre les diverses didàctiques específiques (als EUA trobem la proposta de Szymanski et al. (1994), sobre les "*Unitats d'Ensenyament Integrades*"). Aquestes unitats estan pensades per pal·liar el problema de l'atomització d'assignatures dels actuals plans d'estudis, sempre que no oblidin la importància de la relació teoria-pràctica, com a eix bàsic del procés formatiu dels futurs mestres.

Malgrat les dificultats que ofereixen els plans d'estudis vigents per portar a terme una proposta global de formació per als mestres de primària en didàctica de les ciències socials, basada en els principis de la racionalitat crítica, Pagès (1997 a) aposta per mantenir el desenvolupament de concepcions innovadores i suggereix què cal fer en aquest sentit :

"Así, por ejemplo, es importante preparar al futuro profesor para ejercer su rol de mediador entre el currículum prescrito y su alumnado. Los futuros profesores han de aprender a interpretar el currículum prescrito y sus supuestos y han de saber adecuarlo a las necesidades, habilidades e intereses de su alumnado. Han de saber que en el momento de tomar decisiones actúan sus propios intereses, sus concepciones y sus habilidades sobre el contenido, el aprendizaje y la enseñanza.

Para aprender a tomar decisiones sobre el currículum y sobre la enseñanza de las ciencias sociales algunos autores [Van Cleaf (1991); Kaltsounis (1987)] consideran conveniente enseñar al futuro profesor de primaria a formularse una serie de preguntas o de cuestiones básicas a las que deberá dar respuesta antes, durante y después de su enseñanza" (p. 81)

També Ellis (1991) indica els coneixements i les habilitats que haurien de tenir els mestres de primària de ciències socials, per exercir de forma competent la seva professió.

Com s'ha pogut comprovar, a Espanya són més freqüents les propostes que les investigacions sobre programes existents o sobre el desenvolupament pràctic de les propostes. Les recerques i els treballs considerats fins ara

ofereixen una panoràmica de la situació de la formació de mestres per ensenyar Ciències Socials que cal completar amb altres recerques sobre l'aprenentatge dels estudiants de magisteri i l'ensenyament de la Didàctica d'aquesta àrea.

b) L'aprenentatge dels estudiants de magisteri en DCS

Aquesta és la línia de recerca que compta amb un major nombre d'investigacions i dins de la qual podem diferenciar tres àmbits d'estudi molt interrelacionats entre ells :

- les investigacions sobre **les idees i els coneixements previs** dels futurs mestres sobre les ciències socials i el seu ensenyament;
- les investigacions sobre **els problemes d'aprenentatge** que es troben els estudiants de magisteri d'educació primària durant el seu procés formatiu, amb una atenció especial a **la relació teoria-pràctica**;
- i les investigacions sobre **els resultats dels aprenentatges** dels futurs mestres i l'existència o no d'un **canvi**, tant de les seves concepcions inicials com de les seves pràctiques.

Aquesta interrelació que es dóna sovint entre els tres àmbits dificulta poder delimitar amb precisió cadascuna de les investigacions. Per aquest motiu, es fa una presentació conjunta de les recerques principals fetes als EUA i a Espanya, indicant les seves aportacions més importants en relació amb els objectius d'aquesta tesi. S'han seleccionat majoritàriament els treballs referits a la formació inicial dels mestres d'educació primària, incorporant alguns estudis (pocs) sobre la formació del professorat de secundària que també s'han considerat interessants per a aquest treball.

Davant d'una imatge majoritàriament molt clàssica de l'ensenyament de les Ciències Socials (metodològicament transmissiu, avorrit...), algunes investigacions qüestionen que els futurs mestres puguin fer seus els models actuals d'ensenyament-aprenentatge d'aquesta àrea, sense analitzar prèviament els seus mateixos punts de vista sobre el saber, l'ensenyament i l'aprenentatge. Segons algunes recerques, el resultat de la formació inicial dependrà en bona mesura del seu propi sistema de creences i de les experiències que pugui tenir

tant des de la mateixa assignatura de Didàctica de les Ciències Socials com des de les pràctiques escolars. En qualsevol cas, l'important no és tant conèixer quines són aquestes idees prèvies sinó treballar amb elles i analitzar després del procés formatiu si s'ha produït o no algun canvi i per què, tant en les seves concepcions inicials com en les seves pràctiques.

Una de les investigacions pioneres en aquest sentit va ser realitzat als EUA per part de Goodman i Adler (1985). A través d'una investigació qualitativa analitzaren les principals concepcions sobre les ciències socials d'un grup de setze estudiants de mestre, comprovant que en la major part dels casos, tenien unes concepcions diferents de les concepcions oficials de les ciències socials. Per aquest motiu varen creure que els cursos de Didàctica de les Ciències Socials haurien de servir per provocar un canvi d'aquestes concepcions entre els futurs docents, perquè els alumnes aprenguin a desenvolupar el currículum a partir dels seus propis interessos intel·lectuals i els dels seus alumnes, i perquè prenguin consciència dels propòsits i principis subjacents en l'ensenyament de les ciències socials. També perquè comprenguin l'origen d'aquestes perspectives, les discuteixin i si és el cas, les canviïn, aprofitant els problemes reals que planteja l'ensenyament de les ciències socials, per iniciar també el canvi de les seves pràctiques.

Goodman i Adler creuen que és necessari continuar esbrinant a través de mètodes etnogràfics, tant aquestes perspectives (els seus orígens, el seu desenvolupament,...) com els possibles canvis que es produeixen durant la seva formació, així com les raons per les quals hi ha un predomini d'unes perspectives sobre unes altres (les que reforcen el manteniment de l'actual situació social, per sobre d'aquelles que la qüestionen i aposten per la seva millora).

Una altra de les investigacions destinades a esbrinar els coneixements i les perspectives dels estudiants de mestre sobre la seva professió i l'ensenyament de les Ciències Socials és la de Slekar (1998). Uns coneixements i unes perspectives que segons aquest autor s'han anat formant al llarg dels anys de l'escolarització obligatòria dels alumnes, a través del que anomena l'*"aprenentatge de l'observació"*.

Segons Slekar, els estudiants de mestre observen moltes hores d'ensenyament i presencien un bon nombre de mètodes d'ensenyament a l'aula,

abans d'iniciar els seus estudis de Magisteri (de fet, des de la seva entrada a l'escola). I aquestes experiències dels seus primers anys d'educació conformen els principals models d'ensenyament dels futurs mestres. Per aquest motiu, Slekar planteja la necessitat d'analitzar la influència d'aquest "*aprenentatge de l'observació*", perquè el resultat del pla d'estudis de mestre pot dependre en bona mesura del tractament i la comprensió dels sistemes de creences que articula :

"Si les experiències educatives anteriors dels mestres en formació inicial no són consistents amb les visions actuals sobre l'ensenyament i l'aprenentatge, quines són les implicacions ? Poden els professors universitaris esperar que els mestres en formació inicial adoptin les estratègies d'ensenyament actuals sense analitzar detalladament les visions actuals d'aquests, sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de cada àrea de contingut ?" (p. 487)

En la seva recerca descriu diferents aspectes de l'aprenentatge de l'observació de dos estudiants de Magisteri d'Educació Primària i detalla la seva influència sobre l'aprenentatge de diferents enfocaments (positivista i interpretatiu) en l'ensenyament de la història americana. Més que arribar a moltes conclusions, planteja nous interrogants que requereixen de noves recerques sobre la influència de l'aprenentatge de l'observació, dels diferents enfocaments rebuts en l'ensenyament de la Història durant el període d'escolarització obligatòria i l'etapa de formació inicial com a mestres. Es pregunta, per exemple :

"Què passa si un estudiant troba enfocaments objectivistes a l'escola, l'institut, els cursos d'educació professional i les pràctiques, però el tutoritza en la seva primera feina un mestre d'Història amb un fort enfocament interpretatiu... ? Quines influències produeixen, quins resultats? (p. 505)

Els autors citats coincideixen en que la detecció de les perspectives sobre les ciències socials i el seu ensenyament (i de quin és el seu origen), ha de ser el punt de partida de qualsevol procés formatiu, per poder conèixer la influència real que suposa la formació inicial que reben els estudiants que es preparen per ser mestres de primària. Les idees dels futurs mestres no canvien fàcilment, però l'impacte pot ser més gran si aquestes perspectives són el punt de partida i una referència al llarg del seu procés de formació.

També van investigar les perspectives dels estudiants de mestre i els factors que les configuren, Nelson i Palonsky (1980) i Palonsky i Jacobson (1988).

Nelson i Palonsky (1980) van investigar les concepcions sobre les ciències socials que mantenien un grup d'estudiants de mestre, després del seu període de pràctiques escolars. Aquests estudiants van afirmar haver percebut algunes limitacions a l'hora de tractar determinats temes a les escoles públiques (sobre qüestions relacionades amb el sexe o la religió, per exemple). En percebre certes restriccions a l'hora d'ensenyar aquests temes de la forma que ells creien més apropiada, van optar per evitar la confrontació i acomodar-se a la situació, sense que això significués que ells compartissin aquestes idees. Per als autors de la recerca, aquest tipus de control informal determina en bona mesura que les normes de les escoles estiguin per sobre de les orientacions que la universitat pugui donar als seus estudiants sobre les seves pràctiques.

Palonsky i Jacobson (1988) investigaren les concepcions de les ciències socials de cinquanta-sis estudiants de mestre, així com la seva opinió sobre l'estatus d'aquesta àrea en el conjunt del currículum i l'opinió del mestre-tutor sobre aquest mateix punt. La majoria dels participants van constatar que les Ciències Socials no eren prioritàries a les escoles ni per als seus mateixos mestres. Palonsky i Jacobson suggeriren que els estudiants de magisteri contrastaven teories, tècniques i mètodes que se'ls presentaven a la universitat, amb les conductes i els pensaments dels mestres de les aules on realitzaven les pràctiques. En adonar-se d'aquesta falta de congruència entre la seva formació teòrica i la seva experiència pràctica, van concloure que aquest era un dels motius pels quals els estudiants de mestre acostumaven a sentir-se menys preparats per ensenyar Ciències Socials que en altres àrees.

La influència dels cursos de didàctica i de les pràctiques en els canvis de les perspectives dels estudiants de mestre de Ciències Socials també han estat investigades per Wilson i Readance (1993). Basant-se en una enquesta (CSSI o Inventari de Conceptes sobre Ciències Socials), entrevistes i observacions d'aula, aquests autors van comprovar com els seus mestres en formació inicial passaven d'uns conceptes d'alguna manera negatius sobre l'ensenyament de les ciències socials a una millora dels mateixos al final del curs. Però de forma similar a com s'observava en altres investigacions (Adler, 1982 : 228), "la relació entre aquestes creences i la pràctica real variava segons factors influents semblants (com ara experiències prèvies, història educativa, mestre d'aula, estudiants...)".

La investigació de Wilson, Konopak i Readance (1994) sobre l'evolució de les perspectives d'un grup d'estudiants de mestre de Ciències Socials de Secundària, va utilitzar una metodologia similar, passant una versió revisada de l'enquesta CSSI, al principi del curs de didàctica i al final de les pràctiques, així com observacions i entrevistes per determinar la pràctica real. En els seus resultats indiquen que els canvis en les concepcions dels onze estudiants foren positius, però que no sempre van ser coherents amb les seves pràctiques. Entre els motius pels quals succeïa això en l'estudi de cas, destaquen els següents :

"La base lògica d'en David per no utilitzar la metodologia que va exposar en el CSSI era que requeria massa temps, no li permetia cobrir tot el material, i que la seva mestra d'aula preferia aquest mètode. En David va canviar a mesura que la influència de la seva mestra d'aula en el seu ensenyament diari va ser més gran que la del supervisor de la universitat..."

Al final de les seves pràctiques, en David volia eliminar les queixes dels alumnes, assegurar-se que aprenien el que havien d'aprendre i mantenir el control. Al mateix temps, Ms. Willis va indicar que ella volia les coses fetes d'una certa manera a la seva aula; és a dir, volia que en David adoptés les pràctiques que ja havien tingut èxit en la seva aula...

Adler (1991) ja havia destacat que *"els mestres en formació inicial semblen, en general, adoptar una actitud gestora, utilitzant un sistema empíric de prova-error per determinar què funciona, definint què funciona com allò que manté el funcionament de la classe sobre rodes"* (p. 214)"
(p. 377, el subratllat és meu)

Una altra de les investigacions que intenten esbrinar la influència que tenen les pràctiques en els estudiants de mestre de Ciències Socials és l'estudi etnogràfic de McFadyen i Szymanski (1997). En el seu treball analitzen els canvis en les percepcions sobre com ensenyar Ciències Socials per part d'un grup de 41 estudiants de mestre de primària, després de realitzar una assignatura de didàctica basada en la teoria constructivista i en la pràctica reflexiva. Segons aquestes autores, sovint els mestres en formació inicial tenen tendència a resistir-se i rebutjar les pràctiques docents innovadores que se'ls presenten en els programes de la facultat i que observen durant les seves pràctiques, com a resultat de les seves experiències passades i, potser, de la seva assignació a mestres d'aula molt tradicionals que conceben l'ensenyament com un acte bàsicament de custòdia. Però els mestres d'aula no sempre tenen una influència contrària a les pràctiques innovadores. Investigacions anteriors com la de Hollinsworth (1989) confirmen que alguns estudiants de mestre modifiquen les seves creences anteriors i fan canvis conceptuals quan els mestres d'aula els

encoratgen a confrontar el significat de les percepcions del passat i a reflexionar sobre l'ensenyament i les pràctiques a l'aula.

McFadyen i Szymanski (1997), després d'observar i interpretar els resultats de les classes de didàctica i de les pràctiques en aules de primària, constaten que s'han produït uns canvis conceptuals importants en la manera d'entendre l'ensenyament de les Ciències Socials per part dels estudiants de mestre. Les respostes dels 41 mestres en formació inicial, remarquen com a factors importants d'aquests canvis, un marc de treball constructivista i una pràctica reflexiva. Afirment que hi ha una major transformació dels coneixements anteriors "quan els nous coneixements que es volen introduir acceleren el procés de revisió" i es replantegen les seves experiències educatives anteriors de manera reflexiva :

"Les assignatures de didàctica que demanen als mestres en formació inicial que pensin sobre l'assignatura, que experimentin interactivament el contingut, que discuteixin explicacions alternatives i verifiquin hipòtesis, i que promouen la pràctica reflexiva, sembla que alteren substancialment la seva comprensió de l'assignatura, la qual cosa els permet de respondre millor a l'hora de planificar els tipus d'estratègies que exigiran situacions diferents dins de l'aula (Adler, 1994)." (p. 17)

Altres investigacions també han posat de manifest la importància de l'escola i del mestre d'aula en la influència sobre els conceptes i els comportaments dels futurs mestres, suplantant el professor universitari com a font de coneixement crític i reforçant o canviant les seves teories prèvies.

Tal com s'ha indicat anteriorment, la relació teoria-pràctica és un dels problemes no resolts encara en la formació inicial dels mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials. Les relacions entre la Universitat i els centres de pràctiques han estat estudiades per McFadyen i Beth (1998). En la seva recerca de tipus etnogràfic, la majoria dels mestres d'aula entrevistats afirmen que tenir alumnes de pràctiques a les seves aules els suposa més feina, però valoren positivament la seva presència perquè aporten idees "refrescants" i acostumen a ser persones amb moltes ganes d'aprendre a ensenyar. D'altres mestres no veuen tan bé la presència a les seves aules dels professors de la universitat. En realitat, falten més investigacions que expliquin les influències dels mestres d'aula en la formació inicial dels futurs mestres i permetin relacionar millor aquesta formació inicial i la formació continuada. Aquesta és

una necessitat compartida, de la qual totes les parts en poden sortir beneficiades (practicants, mestres d'aula i professors de la universitat).

Així, per exemple, ho evidencia la investigació d'Angell (1998). La seva recerca aporta evidències que els canvis són possibles i que les creences dels estudiants de mestre es reestructuren, si interactuen tant amb els continguts i els mètodes de les assignatures de didàctica com amb la pràctica a les aules. Del conjunt de la producció analitzada, aquesta investigació és la que presenta més coincidències amb els objectius i la metodologia emprada en aquesta recerca. La seva autora investiga la importància de les *creences* (tal com ella les anomena), com a barreres o obstacles a l'hora d'aprendre a ensenyar ciències socials (l'aprenentatge implica canvi de creences). En el seu estudi de cas ha analitzat com allò que aprenen els estudiants de Didàctica de les Ciències Socials, és fruit de la interacció de les creences dels futurs mestres, els significats que aquests atorguen al contingut de l'assignatura i les seves interpretacions del currículum de ciències socials que observen a les pràctiques.

A partir de la utilització de diversos instruments (entrevistes, observacions, producció escrita...), Angell investiga concretament com la biografia personal i les creences de dues alumnes interactuen amb l'experiència de l'assignatura i les pràctiques, per explorar les possibles explicacions del canvi o reestructuració de les esmentades creences. En les seves conclusions dóna suport a dues hipòtesis:

"(a) quan missatges semblants sorgeixen de fonts diverses en un programa d'educació de mestres, la superposició promou la influència de les idees del programa sobre les creences existents dels futurs mestres, i (b) la disposició de l'individu a considerar els canvis és una variable essencial en la reestructuració de les creences." (p. 509)

És a dir, que les noves idees que proporcionava el programa de l'assignatura semblaven tenir més força o influenciar més les estructures de creences existents de les dues alumnes, quan una mateixa idea o missatge emanava de diferents fonts (una variable que l'autora anomena "*superposició*"). Quan aquesta es produïa, la receptivitat de l'aprenent o el seu nivell de disponibilitat a considerar el canvi, semblaven ser una variable clau per determinar el grau en què tenia lloc la reestructuració de les creences. D'entre les diverses formes de millorar aquesta *superposició*, cita les pràctiques amb mestres supervisors que hagin fet recentment feina del curs de didàctica, la col·laboració

entre les escoles i les universitats per articular principis comuns que orientin el desenvolupament dels futurs mestres, així com una millora en les comunicacions entre els departaments d'educació de mestres.

Però els missatges superposats també han de trobar una predisposició de l'aprenent a admetre comprensions incompletes i a considerar el canvi, perquè l'aprenentatge sigui possible. En aquest sentit, l'autora remarca la utilitat de l'escriptura reflexiva dels estudiants, com a eina per augmentar l'autoconeixement de les creences i contribuir a la seva reorganització. Observa, a més a més, que les oportunitats per a la reflexió no necessàriament porten a una reestructuració de les creences. Requereixen també el suport d'orientació del mestre per desenvolupar les habilitats, el llenguatge i les actituds de reflexió.

En resum, investigacions com la d'Angell i altres demostren, segons Pagès (2000), que el canvi de les perspectives dels estudiants de Magisteri sobre l'ensenyament de les Ciències Socials durant el seu període de formació inicial és possible, sempre que es compleixin uns requisits fonamentals :

"Pueden cambiar en la medida en que sean objeto de análisis y reflexión por parte de los propios estudiantes. También pueden cambiar cuando las experiencias de aprendizaje en Didáctica de las Ciencias Sociales se basan en las concepciones más actuales del saber social, de la enseñanza y del aprendizaje. Y cuando las prácticas escolares les permiten experimentar modelos alternativos de enseñanza coherentes con las nuevas ideas desarrolladas en la universidad." (p. 47)

Les investigacions realitzades a Espanya sobre l'aprenentatge dels futurs mestres de primària en didàctica de les ciències socials no són tan nombroses com les realitzades als EUA. La relació teoria-pràctica en la formació inicial dels mestres de l'antiga especialitat de Ciències Socials ha estat estudiada per Batllori et al. (1992) i per Gómez (1992). D'altra banda, la investigació de Plata (1991) proposa millores en la formació inicial i permanent dels mestres d'EGB que ensenyen les ciències socials, a partir d'un estudi fet a Canàries a través d'un qüestionari.

Des de camps afins a la didàctica de les ciències socials trobem algunes investigacions interessants sobre els continguts apresos pels futurs mestres i els seus plans d'estudi. Per exemple, els treballs de Rosas (1988) sobre el concepte d'Història d'un grup d'estudiants de l'antiga especialitat de Ciències Humanes; Grau i Rosas (1989) sobre el concepte de temps històric; Cárdenas (1987) sobre la formació geogràfica d'un grup de mestres i de professors de didàctica de

l'Escola Normal de Múrcia i més recentment, la investigació de Delgado (2000) sobre la formació històrica d'un grup de mestres de la mateixa universitat.

Entre les investigacions de les perspectives dels estudiants de mestre sobre les ciències socials i la seva formació destaquen els treballs de González (1994, 1995), Fuentes i González (1995) i Fuentes (1998), en els quals s'analitza especialment la incidència de les pràctiques escolars sobre el procés d'aprenentatge que es realitza durant la formació inicial.

Des del camp de la pedagogia, González (1994) descriu i analitza el procés formatiu d'un parell d'estudiants de magisteri (una de l'especialitat de Pre-escolar i l'altre de l'antiga especialitat de Ciències Humanes), fent una atenció especial al seu període de pràctiques escolars, amb l'objectiu d'identificar i reflexionar sobre els factors que incideixen en el desenvolupament del seu coneixement professional. A través d'entrevistes, observacions i l'anàlisi dels seus diaris de camp, indaga les experiències personals i escolars d'aquests estudiants, les seves configuracions de l'experiència de les pràctiques, així com la seva concepció del desenvolupament del coneixement professional. En el cas de l'alumne de l'especialitat de Ciències Humanes, si bé l'autora no fa esment del tipus de formació rebuda en didàctica de les ciències socials, recull les queixes d'aquest estudiant a l'hora de la pràctica, degut a la manca de connexió entre la teoria ensenyada a la universitat i la realitat de l'ensenyament de les ciències socials a les escoles, fent un èmfasi especial en com ensenyar aquests tipus de continguts.

En una investigació posterior, González (1995) constata una certa contradicció : les pràctiques es valoren molt bé i en canvi coneixem ben poc què hi passa. Per examinar-ho amb més detall, analitza el desenvolupament de les classes d'un estudiant de mestre de Ciències Socials en pràctiques, atenent especialment a les activitats que ha portat a terme a l'aula, entenent que aquestes activitats poden constituir un aspecte important en els processos de formació del professorat. Descriu les seqüències d'activitats i la seva estructura, i evidencia al final la contradicció entre el que inicialment deia que volia fer i el que finalment va fer. El cas permet explicar com aprèn a ensenyar i per què. L'autora considera que no és del tot adequat que durant les pràctiques, els estudiants assumeixin del tot les responsabilitats docents i que és necessari guiar de forma més integrada tot el seu procés d'aprenentatge.

Fuentes i González (1995) també han investigat les necessitats formatives d'un grup d'estudiants de mestre gallecs, de tercer curs de l'especialitat de Ciències Humanes, després del seu període de pràctiques escolars. Dels resultats de l'enquesta realitzada a un total de cent alumnes, van concloure que la major part dels estudiants creien que estaven mitjanament preparats en continguts propis de les ciències socials, dada que contrasta amb les mancances detectades en altres recerques, sobre la naturalesa del coneixement d'aquesta àrea. Per una altra banda, els estudiants reclamaven una major formació sobre les tasques de planificació curricular i un millor coneixement sobre estratègies de formació i autoformació, per portar a terme les diverses tasques escolars que els ocupaven durant la seva estada de pràctiques en els centres escolars.

Segons Pagès (1997 a), aquestes dues recerques no donen detalls sobre al currículum de didàctica de les ciències socials que han cursat els alumnes investigats, però algunes de les seves conclusions coincideixen amb les d'altres treballs realitzats.

Posteriorment, Fuentes (1998) ha realitzat una investigació sobre el procés formatiu d'una alumna de 3r curs de magisteri de l'especialitat de Ciències Humanes, centrant també la recerca en el seu període de pràctiques escolars. En aquest estudi de cas, exposa i contrasta les concepcions que té aquesta alumna sobre l'escola, la Història, l'ensenyament i l'aprenentatge i desenvolupament professional, abans i després de les seves pràctiques escolars, durant les quals va dissenyar, realitzar i avaluar una unitat didàctica d'història (La Segona República i la Guerra Civil Espanyola), en una aula de vuitè d'EGB. Entre altres conclusions, l'autor indica :

"Hemos visto en el Informe cuál es la concepción de la Historia y del conocimiento histórico en la escuela que Beatriz defendía antes de las prácticas y también su visión tras la experiencia. No hemos encontrado diferencias muy significativas entre ambos momentos, aunque sí se desvela un mayor nivel de reflexión y riqueza de matices en la segunda ocasión, reflejándose con más claridad cuál es su pensamiento al respecto.

Destaca, sobre todo, la importancia explícita que adjudica ahora al aprendizaje de valores, aspecto que, por otra parte, hemos visto también reflejado en sus acciones en el aula. En este sentido, al finalizar las Prácticas, es más consciente de la relevancia de los valores en la enseñanza de la Historia, a cómo el conocimiento del pasado puede dar pistas para resolver los problemas actuales, aspecto éste al que ya se refería antes de la experiencia." (p. 266)

A més a més d'analitzar si s'han produït canvis o no en les concepcions d'aquesta alumna, Fuentes també detecta algunes contradiccions durant les seves pràctiques que mostren una certa incoherència :

"Desde nuestro punto de vista, no se propicia en toda su plenitud la pretensión de Beatriz de desarrollar el sentido crítico en los alumnos, de propiciar la reflexión, de que lleguen a sus propias conclusiones, reflejándose la contradicción fundamental entre sus deseos y sus decisiones y acciones prácticas, entre el currículo intencionado y el transmitido." (p. 269)

Finalment, cal esmentar en aquest apartat sobre la formació inicial del professorat de Ciències Socials, la línia de treball endegada des del programa de Doctorat en Didàctica de les Ciències Socials de la UAB, que investiga la mateixa pràctica de la Didàctica de les Ciències Socials en diversos contextos d'ensenyament-aprenentatge universitaris. Les recerques realitzades i en curs comparteixen uns mateixos principis teòrics i metodològics, adaptats en cada cas als problemes que investiguen i als contextos on es porten a terme. A través d'investigacions qualitatives centrades en estudis de cas, pretenen esbrinar les perspectives o concepcions prèvies d'un grup d'estudiants de mestre de Primària i en un cas, de professors de Secundària, fent atenció als canvis produïts en les seves pròpies pràctiques, a partir dels aprenentatges realitzats durant els cursos de Didàctica de les Ciències Socials.

Aquest programa compta ja amb quatre investigacions, dues de les quals (Llobet i Santisteban) continuen actualment com a projectes de tesis doctorals dins d'aquesta línia de treball. Una altra ja ha estat presentada com a tesi doctoral (Bravo, 2002), centrada en la formació inicial en Didàctica de les Ciències Socials de dos grups de futurs professors de secundària : un grup del CAP i l'altre del CQP (Curs de Qualificació Pedagògica), de la UAB. La quarta investigació (Riera, 2003) és la que es presenta ara a la consideració d'aquest tribunal.

Prèviament, la investigació de Pagès (1996) indagà les representacions inicials sobre l'ensenyament de les Ciències Socials, d'un grup de cinquanta-cinc alumnes de la titulació de mestre d'Educació Especial. S'utilitzaren tres instruments : un informe individual escrit sobre els seus records de les Ciències Socials, un exercici d'identificació de diversos estils d'ensenyament de professors d'història i un qüestionari sobre les finalitats de l'ensenyament de les Ciències Socials. L'anàlisi dels resultats va demostrar la importància de l'experiència viscuda al llarg de l'escolaritat obligatòria, per conformar la seva visió del que

significa l'ensenyament de les Ciències Socials, així com la necessitat de contrastar aquesta concepció amb noves experiències d'aprenentatge que possibilitin el seu canvi conceptual.

El meu treball de suficiència investigadora (Riera, 1997) es centrà en un grup d'estudiants de mestre de l'especialitat d'Educació Física. Concretament, s'analitzaren els canvis experimentats en les capacitats de representació i interpretació de l'espai, dins del marc d'una assignatura de 4'5 crèdits (Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural), impartida pel mateix autor de la recerca. A partir de l'estudi de la producció escrita i d'entrevistes a tres alumnes que cursaven aquesta assignatura, es posaren de manifest les limitacions d'aquesta perquè els alumnes prenguessin més consciència de les seves pròpies capacitats prèvies per representar gràficament l'espai i interpretar-lo, i perquè aprenguessin també a racionalitzar la seva experiència anterior i a plantejar una pràctica diferent a la viscuda com a alumnes.

El treball de Llobet (1998) investigà les representacions de la Història de l'Art de nou estudiants de mestre de la titulació d'Educació Primària. Indagant els seus records descobrí que es tractava d'una assignatura que havia estat ensenyada majoritàriament de forma transmissiva i que en tenien un record pobre. Malgrat això, després de les classes de Didàctica de les Ciències Socials, va poder comprovar alguns canvis en les concepcions d'aquests estudiants i que n'havien après les seves possibilitats didàctiques per als alumnes de primària.

La investigació de Bravo (1999) es va realitzar sobre la formació inicial d'un grup de quaranta-un estudiants de professor de Secundària, que realitzaren la seva formació en Didàctica de les Ciències Socials dins del CAP. A partir d'entrevistes, observacions (tant de les classes d'un professor de la UAB com de les pràctiques d'alguns estudiants) i l'anàlisi de la producció escrita a l'inici i al final del curs, Bravo constata que malgrat de seva brevetat, la majoria d'estudiants comencen a qüestionar-se algunes de les idees inicials sobre les seves concepcions de les Ciències Socials i el seu ensenyament. També constatà que els estudiants de professor de Secundària reflexionen poc sobre allò que aprenen de Didàctica de les Ciències Socials. Els resultats finals de la investigació han estat recollits en la seva tesi doctoral defensada el maig de 2002 a la UAB.

Finalment, la investigació de Santisteban (en curs) analitza les concepcions i el coneixement pràctic d'un grup d'estudiants de mestre de

l'especialitat d'Educació Primària, sobre el temps històric. Utilitzant uns instruments semblants als casos anteriors (observacions, entrevistes, registres de classes pràctiques...), la seva recerca proposa l'elaboració d'un model conceptual per a l'ensenyament del temps històric, indaga i analitza els coneixements previs que tenen els estudiants sobre el tema, i analitza finalment un conjunt de seqüències didàctiques relacionades amb el temps històric, elaborades per dotze estudiants de mestre i experimentades en aules de primària.

Encara no s'ha fet una valoració global dels resultats d'aquestes recerques, però diverses dades suggereixen un replantejament de la didàctica de les ciències socials i del conjunt del pla d'estudis de l'actual formació inicial dels mestres. De moment es valora la importància d'investigar les pròpies pràctiques quan s'imparteix la DCS i les racionalitats a les quals obeeixen, i s'endevina la necessitat d'un currículum que prioritzi la qualitat per sobre de la quantitat dels sabers, amb més interdisciplinarietat entre les assignatures i amb una relació teoria-pràctica més coherent i continuada.

c) L'ensenyament de la DCS als futurs mestres de primària

Aquesta darrera línia és la menys coneguda. De fet gairebé no hi ha recerca sobre les concepcions del professorat que imparteix la Didàctica de les Ciències Socials a les universitats, ni sobre la metodologia de les seves classes (el tipus de comunicació que s'estableix a l'aula, els materials que s'utilitzen, el tipus d'activitats que s'hi porten a terme...).

Adler (1991) indica en la seva revisió la importància de conèixer millor el pensament del professorat que imparteix la didàctica de les ciències socials, per comprendre millor els contextos d'ensenyament-aprenentatge dels futurs mestres i les seves problemàtiques. Però no se'n sap gairebé res.

En el cas d'Espanya, segons recull Pagès (1997 a) només hi ha constància d'una investigació realitzada per Villar Angulo (1992), basat en entrevistes a un formador de mestres de didàctica de les ciències socials, que si bé aporta dades que permeten comprendre millor el seu pensament, no les aporta per comprendre la seva pràctica.

Posteriorment, la investigació d'Olivé (1995) sobre la situació de l'ensenyament de les ciències socials a les Escoles de Mestres de Catalunya permet conèixer què pensen trenta-dos professors de didàctica de les ciències socials de diferents universitats catalanes, entrevistats durant els anys 1990 i 1991. Però no hi ha dades sobre la realitat de les aules universitàries, només recull les idees i pensaments d'aquests professors universitaris sobre, entre altres qüestions, la seva experiència docent, la seva concepció de la didàctica de les ciències socials o la situació d'aquesta àrea en els nous plans d'estudis.

2.2.3 Les investigacions analitzades i la tesi

La meua investigació pretén suggerir propostes de millora per a nous plans d'estudi de Magisteri (cinquè objectiu), des d'una assignatura i unes pràctiques d'ensenyament que, ubicades en aquest context, intenten respondre a una tipologia de formació més vinculada a la racionalitat crítica i pretenen integrar més coherentment la teoria i la pràctica, tal com s'exposarà en el capítol següent. Les raons d'aquest punt de partida són bàsicament dues :

- Per una banda, de les tradicions de reforma de la formació del professorat esmentades per Liston i Zeichner, aquesta investigació comparteix els supòsits de la tradició reconstruccionista social, perquè només en aquesta les creences socials i polítiques del professorat i el seu coneixement del context social de l'escolarització ocupen un lloc destacat en les decisions a prendre en l'acció educativa. Per aquest motiu, el programa de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials que he dut a terme intenta compartir els principis de la teoria crítica, perquè és la que presenta un major potencial formatiu. Així, per exemple, he intentat implicar als meus alumnes en les finalitats i les conseqüències del seu ensenyament i he procurat ensenyar-los a controlar, avaluar i revisar el seu propi aprenentatge, d'una forma especial aquell que han portat a terme a les aules de pràctiques.
- Per altra banda, tenint en compte les demandes exposades d'un pla d'estudis amb una major integració entre la teoria i la pràctica, s'ha plantejat un treball coordinat entre l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials i

l'assignatura de Pràcticum, relacionant els objectius i els continguts d'ambdues (tal com s'exposa en els seus programes), per comprovar fins a quin punt aquesta coherència suposa una millora qualitativa de l'aprenentatge de les futures docents.

La investigació es recolza en l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials per a la formació de mestres d'educació primària. El currículum d'aquesta assignatura entenc que és el resultat del coneixement que actualment es disposa sobre :

- el que se sap que passa a les aules de primària quan s'ensenya i s'aprèn l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural,
- i el que se sap que passa a les aules universitàries, quan s'ensenya i s'aprèn la Didàctica de les Ciències Socials.

En conseqüència, el marc teòric en el qual ubico aquesta investigació es situa en relació amb aquests dos camps de recerca.

Com s'ha exposat anteriorment, se sap molt poc sobre el que passa a les aules de primària quan s'ensenyen i s'aprenen Ciències Socials. Malgrat tot, els descobriments de les investigacions relacionades amb l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials a les aules de primària han de ser tinguts en compte com a informació bàsica a l'hora de formar mestres d'aquesta etapa, perquè :

- coneguin la racionalitat que predomina en el currículum oficial de l'àrea i sàpiguin resoldre els reptes que planteja el seu desplegament,
- i siguin conscients de la importància de la detecció de les idees prèvies dels alumnes de primària sobre la realitat social, com a punt de partida dels seus processos d'aprenentatge.

També s'han de tenir presents les concepcions sobre les Ciències Socials i el seu ensenyament dels mestres de primària, per la influència que aquestes tenen a l'hora de planificar i dur a terme les seves classes. Però tampoc hi ha gaires treballs fets sobre aquests aspectes.

Finalment, i en relació amb la situació actual de la investigació sobre la formació inicial dels mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials, s'ha pogut comprovar que existeix una tradició consolidada als EUA i s'està en

procés de configuració d'una línia de recerca pròpia en el cas del nostre país. Els descobriments realitzats per les recerques que s'ubiquen dins d'aquest camp assenyalen la importància de continuar investigant què aprenen i com aprenen els futurs docents en els cursos de Didàctica de les Ciències Socials (tant a nivell teòric a la universitat com a nivell pràctic a les escoles), així com la influència que exerceixen aquests contextos en els processos d'aprenentatge dels estudiants de Magisteri.

En aquest sentit, diverses investigacions consideren fonamental indagar primer quines són les perspectives inicials dels estudiants de mestre sobre les Ciències Socials i el seu ensenyament, com a punt de partida de la seva formació. Perquè siguin conscients de la seva naturalesa, del seu origen i a través de la seva anàlisi i reflexió, puguin racionalitzar les seves experiències anteriors i intervenir de forma diferent en les seves pròpies pràctiques, tenint en compte que la majoria d'estudiants afirmen haver tingut una experiència negativa com a alumnes d'aquesta àrea.

Recerques com les d'Angell (1998) també afirmen que és possible un canvi conceptual i un canvi de les seves pràctiques, quan la Didàctica de les Ciències Socials s'imparteix en unes determinades concepcions, per exemple, quan hi ha una coherència entre la reflexió teòrica i la pràctica viscuda i es facilita l'anàlisi i l'experiència de models innovadors d'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials.

Tenint en compte les aportacions del conjunt de recerques analitzades, aquesta tesi pretén comprovar si aquests resultats també es produeixen en el cas de la Didàctica de les Ciències Socials que s'imparteix a la URL, avaluant una experiència en formació inicial dels mestres de primària en aquesta didàctica i aportant noves dades que confirmin, matisin i desmenteixin les seves conclusions.

Com s'exposa en el capítol 4, per assolir els objectius plantejats en aquesta investigació, s'ha optat per un disseny metodològic de tipus qualitatiu, que és l'aplicat en els darrers anys en la major part de les recerques sobre aquesta temàtica i que segons Brophy i Pagès -entre altres autors-, és la que permet un coneixement global més contextualitzat i és més interessant de cara a la formació del professorat.

SEGONA PART

Capítol 3 : CONTEXT DE LA INVESTIGACIÓ

En aquest capítol es presenten un conjunt de dades que tenen per funció situar el context de la recerca realitzada. Es concreten les característiques generals del grup d'alumnes de la investigació, el pla d'estudis que han realitzat a la Universitat Ramon Llull i les dues assignatures que han centrat l'estudi : la *Didàctica de les Ciències Socials* (de la qual se'n presenta i justifica el programa impartit i es descriu el desenvolupament que han tingut les classes al llarg del curs 1998-99) i el *Pràcticum*.

3.1 Característiques del grup

El grup de 3r curs de la diplomatura de Magisteri de l'especialitat d'Educació Primària (torn de tarda), que ha realitzat els seus estudis a la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna, durant el curs acadèmic 1998-99 i que s'ha matriculat de l'assignatura de *Didàctica de les Ciències Socials*, està integrat per 60 alumnes, de les quals 48 són dones (80%) i 12 són homes.

La mitjana d'edat és situa entre els 22 i els 23 anys, oscil·lant entre els 20 anys de la dotzena d'alumnes més joves i els 40 anys de l'alumna més gran. Excepte en el cas d'un alumne (que no ho indica), tots són nascuts a Catalunya i hi resideixen en el moment de realitzar aquest curs. Barcelona destaca amb diferència sobre la resta de municipis, essent la ciutat on hi ha nascut el 65% dels alumnes i on hi resideixen el 48'3% d'aquests. Tots ells utilitzen indistintament en la seva expressió oral i escrita, tant la llengua catalana (llengua vehicular de la facultat) com la llengua castellana.

El 80% dels alumnes (48) provenen dels estudis de BUP i COU (en dos casos del pla nou de la Reforma Educativa), mentre el 20% restant (12 alumnes) provenen dels estudis de Formació Professional. Un 10% dels alumnes ha realitzat anteriorment altres estudis universitaris : en tres casos només els han iniciat, mentre els altres tres ja són titulats en iniciar els estudis de Magisteri (una alumna és llicenciada en Pedagogia,

una altra llicenciada en Ciències Físiques i finalment hi ha una mestra de l'especialitat d'Educació Infantil, que realitza la segona especialitat en Educació Primària).

Quan en la fitxa personal (veure annex 3.3) se'ls ha demanat si tenien algun tipus d'experiència prèvia en el camp educatiu, han indicat :

- en 42 casos (70%) que havien realitzat *classes particulars*;
- en 33 casos (55%) que eren o havien estat *monitors d'esplais*;
- en 16 casos (26'6%) que havien realitzat "*cangurs*";
- i en 28 casos (46'6%), altres experiències, com *catequista* (7 casos), *monitor d'esports* (6 casos), *monitor de menjadors* (6 casos),...

Només 4 alumnes (6'6%) deixen la seva resposta en blanc.

Respecte a la realització d'altres activitats durant el curs 1998-99 (fora de l'horari lectiu de classes), la majoria (65% dels alumnes) especifica algun tipus d'ocupació, en un ventall molt divers que abasta des d'alumnes que ja tenen un contracte laboral en horari exclusiu, fins a l'alumnat que preveu realitzar classes particulars o cangurs. El 35% restant no especifica res, podent dedicar-se exclusivament als seus estudis de Magisteri.

Els resultats de les altres qüestions sol·licitades en la mateixa fitxa personal, sobre el seu interès pels estudis de Magisteri en general i per la Didàctica de les Ciències Socials en particular, són els següents :

- El motiu o motius pels quals han escollit els estudis de Mestre/a :
 - un 51'6% (31 alumnes), "*perquè m'agraden els nens, per tenir contacte amb ells, per seguir la seva evolució, per ajudar-los en la seva formació...*";
 - un 28'3% (17 alumnes), "*perquè m'agrada ensenyar, m'agrada formar persones...*";
 - un 20% (12 alumnes), parlen del fet d'haver tingut una experiència prèvia positiva en el món de l'educació dels infants;
 - i un 28'3% (17 alumnes), expressen altres motius diversos (des del més simple "*perquè m'agrada*", fins al que ho fa per disconformitat amb el tipus d'ensenyament rebut durant la seva infantesa i vol canviar-lo).

- Grau de motivació inicial per l'assignatura de Didàctica de les CCSS :

- Gens	cap alumne	(0%)
- Poca	cap alumne	(0%)
- Normal	20 alumnes	(33'3%)
- Força	32 alumnes	(53'3%)
- Molta	7 alumnes	(11'6%)
- No respon	1 alumne	(1'6%)

• Per què ?

La raó més expressada (26 alumnes, 43'3%), es refereix al fet que els interessin les ciències socials, la geografia, la història... En 4 casos s'al·ludeix explícitament al bon record que en tenen de l'ensenyament que n'han rebut anteriorment. D'altra banda, set alumnes (11'6%) indiquen desconèixer el temari de l'assignatura i uns altres set deixen la resposta en blanc. Finalment, quatre alumnes (6'6%) destaquen positivament alguna característica de les mateixes ciències socials ("*perquè tracten temes d'actualitat, aporten molts coneixements, cultura...*"), i quatre alumnes més diuen que no els han agradat mai, que no les motiven i que la seva experiència anterior no ha estat positiva.

• Expectatives de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials :

D'entre les respostes més freqüents, destaquen les següents :

- un 63'3% (38 alumnes), esperen que l'assignatura els proporcioni coneixements diversos sobre metodologies d'ensenyament d'aquesta àrea, recursos, tècniques, llocs per fer sortides, materials...;

- un 28'3% (17 alumnes), esperen que l'assignatura els motivi, que els faci més interessants els seus continguts perquè d'aquesta forma sabran motivar i fer més amena i divertida l'assignatura als seus alumnes;

- un 26'6% (16 alumnes), esperen aprendre temes de ciències socials, repassant-ne els continguts disciplinars estudiats en etapes anteriors;

- i finalment, un 21'6% (13 alumnes), fan un èmfasi explícit a l'aplicació dels coneixements adquirits, és a dir, que sobretot esperen que es tracti d'un aprenentatge pràctic, que els permeti portar a l'aula allò que hagin après.

3.2 Pla d'estudis

A continuació s'exposa el pla d'estudis d'aquest grup d'alumnes de Magisteri, de l'especialitat d'Educació Primària, impartida a la Universitat Ramon Llull.

Magisteri d'EDUCACIÓ PRIMÀRIA (curs 1998-99, URL)		
1r curs		
Noves Tecnologies aplicades a l'Educació	4'5 crèdits	Troncal
Educació Artística i la seva Didàctica	4'5 crèdits	Troncal
Educació Física i Didàctica	4'5 crèdits	Troncal
Llengua i Literatura	6 crèdits	Obligatòria
Didàctica General	9 crèdits	Troncal
Idioma Estranger i Didàctica	4'5 crèdits	Troncal
Psicologia General	4'5 crèdits	Obligatòria
Formació Matemàtica	4'5 crèdits	Obligatòria
Didàctica de la Segona Llengua	4'5 crèdits	Obligatòria
Antropologia i Fenomenologia del Fet Religios	6 crèdits	Obligatòria
Pràcticum I	10 crèdits	Troncal
Literatura Infantil	4'5 crèdits	Obligatòria
2n curs		
Teoria i Institucions Contemporànies d'Educació	4'5 crèdits	Troncal
Psicologia Educativa i del Desenvolupament en Edat Escolar	9 crèdits	Troncal
Didàctica de les Ciències Naturals	9 crèdits	Troncal
Didàctica de la Llengua i la Literatura I	6 crèdits	Troncal
Organització del Centre Escolar	4'5 crèdits	Troncal
Tècniques del Treball Experimental	4'5 crèdits	Obligatòria
Sociologia i Història del Fet Religios	6 crèdits	Obligatòria
Pràcticum II	11 crèdits	Troncal
Optativa I	4'5 crèdits	Optativa
Lliure Configuració	10 crèdits	Lliure configuració
3r curs		
Bases Psicopedagògiques de l'Educació Especial	9 crèdits	Troncal
Didàctica de les Ciències Socials	9 crèdits	Troncal
Didàctica de les Matemàtiques	9 crèdits	Troncal
Didàctica de la Llengua i la Literatura II	6 crèdits	Troncal
Sociologia de l'Educació	4'5 crèdits	Troncal
Pedagogia i Didàctica de l'Ensenyament Religios Escolar	6 crèdits	Obligatòria
Pràcticum III	11 crèdits	Troncal
Optativa II	4'5 crèdits	Optativa
Lliure Configuració	12 crèdits	Lliure configuració

Com es pot apreciar, el pes del *Pràcticum* en el conjunt de la formació inicial és important (amb un total de 32 crèdits (15'45%), dels 207 dels estudis). Per altra banda, el pla només obliga a la realització d'un mínim de 9 crèdits en *Didàctica de les Ciències Socials*, sense cap altra matèria més, relacionada ni amb l'esmentada didàctica ni amb alguna de les ciències socials, tal com sí succeeix en altres casos. Per exemple,

- a 1r hi ha una *Formació Matemàtica* (de 4'5 crèdits obligatoris) i a 3r, una *Didàctica de les Matemàtiques* (de 9 crèdits troncal);

- a 2n hi ha unes *Tècniques de Treball Experimental* (de 4'5 crèdits obligatoris) i també a 2n, una *Didàctica de les Ciències Naturals* (de 9 crèdits troncal).

Per aquest motiu, l'única forma de complementar la seva formació inicial en Ciències Socials i la seva didàctica, és a través de les assignatures optatives i de lliure configuració ofertades als alumnes. Però en l'anàlisi de les assignatures optatives i de lliure configuració escollides per aquest grup d'alumnes, durant el seu 3r curs de Magisteri, s'observa el següent.

Tenint en compte que segons el seu pla d'estudis, els 60 alumnes han d'escollir 4'5 crèdits d'optativitat i 12 crèdits de lliure configuració, en total s'han inscrit 109 assignatures, agrupades en les 13 següents :

- 33 alumnes	(30'3%)	Els procediments en l'educació visual i plàstica
- 26 alumnes	(23'8%)	L'Educació Ambiental com a eix transversal
- 12 alumnes	(11%)	Racons i tallers de llengua
- 11 alumnes	(10%)	Tècniques de treball de les ciències socials a Primària
- 8 alumnes	(7'3%)	Dances i la seva didàctica
- 7 alumnes	(6'4%)	Muntatges creatius
- 5 alumnes	(4'9%)	Educació física i la seva didàctica 1
- 2 alumnes	(1'8%)	Psicologia Social
- 5 alumnes	(4'9%)	Altres : 1 Desenvolupament grafomotor del dibuix i l'escriptura
		1 Dinàmica de grups
		1 El calendari festiu a l'escola
		1 L'Educació per a la solidaritat
		1 Formació instrumental

Com es pot observar, només en 39 casos (35'8%) -indicades en negreta- s'han escollit assignatures relacionades directa (13) o indirectament (26) amb les ciències socials i la seva didàctica. Si es compara amb altres didàctiques específiques, el resultat pot semblar força positiu (per exemple, ningú ha escollit cap matèria relacionada amb Matemàtiques o la seva didàctica i només 12 alumnes ho han fet d'una matèria relacionada amb la Didàctica de la Llengua). Però tenint en compte que el creditatge obligatori i troncal d'aquestes altres matèries és superior a la de la Didàctica de les Ciències Socials (de només 9 crèdits), es posa de manifest una certa contradicció. Un bon nombre d'alumnes són conscients i expressen tant a l'inici del curs (en la fitxa personal) com al final (en la valoració de l'assignatura), que disposen d'uns coneixements disciplinars insuficients, que dominen poc els continguts propis de les ciències socials. Però això no queda reflectit després a l'hora de complementar la seva formació amb l'optativitat i la lliure configuració,

perquè no sempre s'han escollit assignatures presentades des d'aquesta àrea de coneixement. Fins i tot en alguns casos s'han escollit assignatures pròpies d'altres especialitats de magisteri (*Educació física i la seva didàctica 1, Formació instrumental...*), perquè es tracta d'alumnes que ja tenen previst estudiar posteriorment una segona especialitat.

3.3 L'assignatura de *Didàctica de les Ciències Socials*

3.3.1 El programa i la seva justificació

L'assignatura de *Didàctica de les Ciències Socials* que s'imparteix a la URL en el 3r curs de la diplomatura de magisteri en l'especialitat d'Educació Primària, disposa d'una càrrega lectiva de 9 crèdits troncal. Això significa tres hores de classe (repartides en dues sessions de 90 minuts), al llarg de tot un curs. Sens dubte una formació inicial més àmplia en aquesta didàctica, que la que reben en aquesta universitat els alumnes de les altres tres especialitats (Educació Física, Educació Musical i Llengua Estrangera), tal com vaig indicar en la meua recerca anterior (Riera, 1997).

La consecució dels objectius que es proposa aquesta assignatura es troba amb un parell de condicionants del mateix pla d'estudis, que cal tenir en compte prèviament :

- una sobrecàrrega de matèries amb poc o molt poc creditatge, que obliguen als futurs i a les futures mestres a estudiar matèries molt diverses, sense analitzar-ne gairebé cap en profunditat. Aquesta és una realitat dels nous plans d'estudi de magisteri a la majoria d'universitats, i que tal com Pagès (1997) critica, urgeix una racionalització dels mateixos, per exemple plantejant treballs més interdisciplinars entre diverses assignatures, enlloc de l'atomització actual que comporta una fragmentació dels coneixements sense gaire sentit i utilitat;
- i la possibilitat de complementar la formació inicial obligatòria en Didàctica de les Ciències Socials, amb assignatures optatives i de lliure configuració

d'aquesta mateixa àrea de coneixement, possibilitat que com s'ha indicat anteriorment es dóna en un nombre limitat dels alumnes, perquè la majoria prefereixen inscriure's en alguna matèria d'altres didàctiques específiques o de formació psicopedagògica.

Per definir el programa de l'assignatura, el Departament de Didàctica de les Ciències Socials i les Ciències Experimentals de la Facultat, analitzà prèviament algunes de les propostes existents de currículums de Didàctica de les Ciències Socials. En aquest sentit, en la configuració del programa s'ha tingut com a referència el document *"Los nuevos currícula de didáctica de las ciencias sociales para la formación de profesores de educación infantil, primaria y secundaria"*, publicat l'any 1990 en el butlletí de l'Associació Universitària de Professors de Didàctica de les Ciències Socials.

Aquesta proposta de currículum recull els principals eixos temàtics d'aquesta didàctica, però de forma prou oberta com perquè admeti concrecions diverses, tant epistemològiques com ideològiques, i s'adapti a les necessitats de cada context segons el criteri de l'equip de professors que l'hagi de portar a terme. També s'han analitzat les aportacions recollides en altres fonts, com Benejam (1993 i 1999), que exposa els diferents models que es poden trobar en la relació de l'ensenyament de les ciències socials tant amb el coneixement disciplinar com amb les teories de l'aprenentatge; García Ruiz (dir., 1993a), que presenta en forma de manual, una proposta concreta de programa d'aquesta didàctica per a la formació de mestres d'educació primària, entre altres (Estepa, 1998; Galindo, 1998).

Tal com s'exposarà en el següent punt sobre el desenvolupament de l'assignatura, el programa comparteix els supòsits d'un enfocament crític de les ciències socials, centrat en problemes socialment rellevants que vagin més enllà de la simple descripció de la realitat emmarcada en un context espacio-temporal i fomentin actituds i conductes més compromeses en les seves solucions. I aquest enfocament epistemològic s'ha intentat emmotllar en un model d'aprenentatge constructivista, en el qual és important la reflexió dialèctica amb la pràctica educativa viscuda a les aules per part dels mateixos estudiants i l'autoregulació dels seus propis aprenentatges al llarg del curs.

Els objectius de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials, tal com figuren en el seu programa (veure annex 1.2), són els següents :

- **Valorar les finalitats educatives de les principals tradicions epistemològiques de l'ensenyament de les ciències socials**, identificant les observades i analitzades a les classes de l'àrea, de l'aula on es realitzen les pràctiques d'ensenyament.
- **Analitzar els passos que caracteritzen la transposició didàctica i diverses propostes de conceptes clau** de la didàctica de les ciències socials.
- **Identificar la tipologia del Currículum de l'àrea** actualment vigent a Catalunya, observant i aplicant les possibilitats que ofereix per desenvolupar un ensenyament-aprenentatge des d'un enfocament crític.
- **Conèixer les capacitats que desenvolupen les diverses tipologies de textos** que s'utilitzen en la comunicació a l'aula, introduint progressivament el discurs argumentatiu per fomentar el pensament reflexiu dels alumnes.
- **Comentar les aportacions de les diferents escoles geogràfiques a la didàctica de la geografia**, així com les fases a seguir en un procés d'ensenyament-aprenentatge constructivista.
- **Apreciar la importància d'ensenyar progressivament als infants a percebre, representar, interpretar i pensar l'espai, a través de l'estudi dels principals problemes actuals** que s'hi esdevenen, per afavorir el desenvolupament d'una consciència social crítica.
- **Relacionar els coneixements i les capacitats inicials pròpies al voltant del treball de l'espai i del temps històric amb el tipus d'ensenyament rebut i el tipus d'aprenentatge realitzat.**
- **Assenyalar els elements epistemològics que caracteritzen el coneixement històric i les estratègies metodològiques per superar les dificultats que troben els alumnes per al seu aprenentatge.**
- **Adonar-se de les possibilitats que tenen les sortides** com a recurs per connectar l'aprenentatge escolar amb la realitat que els envolta i afavorir la integració social dels alumnes.

L'assignatura pretén posar les bases perquè l'alumnat s'iniciï en el camp de la didàctica de les ciències socials, tenint molt clar d'entrada que no és convenient ni necessari tractar-ho tot, sinó allò que els alumnes poden aprendre en el marc d'un breu període inicial i entenent que l'aprofundiment i la consolidació dels aprenentatges necessita de la seva formació permanent posterior.

Els continguts de l'assignatura s'agrupen al voltant de quatre blocs temàtics, cadascun dels quals es desenvolupa a partir d'una guia de treball. Es poden consultar les quatre guies de treball de l'assignatura en els annexos 1.6 (tema 1), 1.10 (tema 2), 1.16 (tema 3) i 1.20 (tema 4).

A grans trets, la primera meitat de l'assignatura (primer quadrimestre) es centra en una anàlisi reflexiva sobre les finalitats de l'ensenyament de les ciències

socials i el problema de la selecció i la seqüenciació dels continguts, així com l'estudi de diferents models curriculars d'educació primària i del currículum actual de l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural. Durant el segon quadrimestre s'analitzen les característiques específiques de l'ensenyament-aprenentatge de la Història i la Geografia (principals tendències o escoles, dificultats o crítiques que reben,...) i s'exposen i apliquen recursos diversos per a l'ensenyament-aprenentatge d'aquesta àrea, fent un èmfasi especial en les sortides de treball escolar.

La metodologia de l'assignatura combina la presentació de cada tema per part del professor (que en algunes classes exposa part de la bibliografia recollida en el dossier de treball corresponent) i el treball individual i en grup dels alumnes. Un conjunt d'exercicis diversos realitzats tant a l'aula de pràctiques com a l'aula de la Facultat, tenen com a objectius principals conèixer els seus interessos i les seves concepcions i experiències prèvies al voltant d'allò que és objecte d'estudi, i alhora comprovar que la comprensió i aplicació dels seus aprenentatges siguin correctes. D'altra banda, els alumnes també disposen al llarg de tot el curs, d'una hora i mitja setmanal d'atenció personal per part del professor de l'assignatura, tant per orientar el seu treball com per resoldre els dubtes o les dificultats que aquest pugui generar.

El programa també precisa els criteris i les activitats d'avaluació de l'assignatura, així com la importància de cadascuna d'elles per al càlcul de la nota final que obtingui l'alumne. Un aprenentatge constructivista d'introducció a un nou camp de coneixement com és el de la didàctica de les ciències socials, requereix el seguiment del procés que va fent l'alumne. Aquest necessita el seu temps per anar essent conscient del seu punt de partida, per introduir noves idees que l'ajudin a resituar i corregir les concepcions inicials i per poder-les consolidar a través de la seva aplicació. Per aquest motiu, l'avaluació de l'assignatura és continuada i té en compte tant l'assistència i la participació a les classes, com els resultats obtinguts en els treballs i exàmens. A més a més de petits exercicis que es realitzen a l'aula en hores de classe, els alumnes han d'elaborar un treball individual o en grup que s'ha de lliurar en finalitzar cadascun dels quatre blocs temàtics, i un parell d'exàmens : un primer parcial al mes de febrer, per avaluar l'assoliment dels objectius dels temes 1 i 2, i un segon parcial al mes de juny, per avaluar-los en al cas dels temes 3 i 4. La normativa del centre obliga que cada assignatura realitzi com a mínim un examen oral o escrit a cada alumne, al qual hi tenen dret tots els matriculats en la matèria.

Però per poder-la aprovar també és necessària la presentació dels treballs de cada tema, encara que l'alumne opti per no assistir regularment a les classes.

La millora de la qualitat de la docència universitària requereix una anàlisi i una valoració dels diferents factors que intervenen en la planificació, execució i avaluació dels programes, de cadascuna de les matèries que integren el pla d'estudis. Per aquest motiu, tinc molt interès en aquest treball d'investigació que espero aportï dades concretes que permetin conèixer millor els aspectes que cal corregir, perquè avanci l'ensenyament-aprenentatge de la didàctica de les ciències socials en la formació dels futurs mestres d'educació primària.

3.3.2 Desenvolupament de l'assignatura

L'annex núm. 1.3 conté el calendari de les activitats principals de l'assignatura, realitzades en cadascuna de les 44 sessions d'hora i mitja que s'han fet a l'aula de la facultat durant el curs 1998-99. Aquestes sessions s'han repartit de la manera següent :

- tema 1 → 12 sessions (1a a 12a)
- tema 2 → 10 sessions (13a a 22a)
- tema 3 → 11 sessions (23a a 33a)
- i tema 4 → 11 sessions (34a a 44a)

A més a més d'aquestes 44 classes, cal afegir-hi 5 sessions més que s'han destinat al treball personal o en grup dels alumnes. És a dir, que en l'horari habitual de l'assignatura de *Didàctica de les Ciències Socials*, l'alumnat ha disposat d'alguns espais de temps perquè realitzessin autònomament determinades activitats d'aprenentatge.

A continuació s'exposa un resum del desenvolupament de l'assignatura, a partir de les activitats més importants dutes a terme en cadascuna de les sessions i que s'aniran remetent als diversos materials que s'adjunten en els annexos.

Després d'una primera classe introductòria per presentar l'assignatura i el primer bloc temàtic, es van destinar dues sessions (2a i 3a) a la detecció d'idees prèvies sobre l'ensenyament de les ciències socials i d'algunes capacitats inicials, que segons el Currículum de Ciències Socials de l'ESO haurien de tenir assolides (proves A i B, annexos 3.4 i 3.6 respectivament). La següent sessió -4a- serví per posar en comú, primer en petits grups i llavors conjuntament tota la classe, les idees

que els alumnes havien escrit sobre la descripció del record que tenien de l'ensenyament rebut a l'EGB en Ciències Socials, la interpretació que en feien de la metodologia o metodologies viscudes i la valoració que en feien en el seu moment i en l'actualitat.

Recollides les aportacions dels alumnes, vaig exposar una síntesi sobre l'evolució de l'ensenyament predominant de les ciències socials. Es contrastaren les semblances i diferències entre l'ensenyament rebut majoritàriament pels pares dels alumnes (amb algunes referències a fragments d'obres, com "*El florido pensil*"), l'ensenyament rebut pels mateixos alumnes i l'ensenyament que observen que s'imparteix en l'actualitat a les aules on realitzen les pràctiques. La 6a sessió es va cloure amb un col·loqui al voltant de la Reforma de les Humanitats impulsada pel govern del Partit Popular, evidenciant el retorn a un determinat enfocament de l'ensenyament de les Ciències Socials.

Les cinc sessions següents serviren per anar exposant i comentant amb els alumnes, les idees principals sobre diversos punts del tema 1, centrat en les finalitats de l'ensenyament de les ciències socials i el problema de la selecció i seqüenciació dels seus continguts. Els punts analitzats han estat els següents :

- sessió núm. 7 : les principals característiques de tres tradicions epistemològiques (Positivista, Humanista i Crítica);
- sessió núm. 8 : l'impacte del postmodernisme i la incidència de les noves tecnologies en l'educació del segle XXI;
- sessió núm. 9 : la definició i característiques del procés de transposició didàctica;
- sessió núm. 10 : el concepte de ciència i el concepte de medi, en l'actualitat;
- sessió núm. 11 : i una proposta de conceptes clau de les ciències socials.

En algunes sessions, s'han realitzat petits exercicis (individuals o en grup), per conèixer el grau de comprensió dels alumnes de les noves idees i les seves opinions i interessos al respecte. Per exemple, l'exercici individual de l'annex 4.1 sobre la identificació de les tradicions epistemològiques; la simulació en grups de diferents processos de transposició didàctica, sobre temes diversos d'història i geografia; l'anàlisi d'un vídeo sobre una proposta de sortida de treball escolar i d'un parell de notícies d'actualitat, relacionades amb el concepte clau de *Diferència*.

El tema 1 es va cloure a través d'un test (veure annex 4.2), que tenia un objectiu doble : fer conscients als alumnes dels objectius assolits, i alhora, conèixer quines eren les dificultats concretes que els ho havien impedit, en cas de no haver-

los assolit. Se'n poden consultar les respostes en l'annex 4.3.

Abans d'acabar el primer quadrimestre i de l'anada dels alumnes de 3r de magisteri a les escoles de pràctiques, es desenvolupà el segon tema que pretenia connectar les idees treballades en el tema 1 amb la realitat de l'aula de primària. El programa de l'assignatura tenia en compte que durant el mes de febrer els alumnes disposaven d'una oportunitat per aplicar els coneixements treballats, planificant, executant i avaluant una unitat didàctica de Coneixement del Medi Social i Cultural.

Després d'una primera classe (13a sessió) per presentar els materials de treball del tema 2, s'anaren exposant i comentant amb els alumnes, les idees principals al voltant dels diferents models curriculars existents i sobre diversos recursos i estratègies didàctiques per a l'ensenyament-aprenentatge d'aquesta àrea. Els punts analitzats han estat els següents :

- sessions 14 i 15 : el Currículum de Primària de Coneixement del Medi Social i Cultural;
- sessió núm. 16 : les característiques dels diferents models curriculars : Tradicional, Actiu, "Cientifista" i Crític;
- sessió núm. 17 : la identificació del model curricular del Currículum actual;
- sessió núm. 18 : els eixos transversals del currículum. L'educació intercultural com a exemple;
- sessió núm. 19 : la comunicació a l'aula : tipologies de textos (presentació);
- sessió núm. 20 : la resolució de problemes en ciències socials;
- sessió núm. 21 : i les tipologies de textos (exercici pràctic);

De forma similar a les classes del tema 1, al llarg d'aquestes sessions també s'han dut a terme petits exercicis individuals i en grup, per facilitar una participació més activa de l'alumnat en la construcció del seu coneixement. Per exemple, l'anàlisi en grups de les capacitats que desenvolupen els infinitius dels objectius generals i terminals de l'àrea, que figuren en el Currículum de Primària actual; un exercici individual d'identificació de tradicions curriculars, i l'elaboració de textos per a l'ensenyament de les ciències socials, que desenvolupin diferents capacitats de l'alumnat de Primària.

Abans de finalitzar la 20a sessió, es realitzà un segon test d'autoregulació dels aprenentatges amb les mateixes finalitats que el del tema 1, però havent-hi incorporat algunes modificacions (veure annex 4.4), perquè l'alumnat concretés més i millor les seves dificultats per a l'assoliment dels objectius. L'anàlisi de les respostes donades pels alumnes (annex 4.5) desaconsellà la realització d'aquest tipus de test en els temes següents.

Després de les vacances de Nadal quedaven dues sessions per acabar el

primer quadrimestre. La penúltima sessió es destinà a la posada en comú dels exercicis realitzats pels alumnes sobre diversos tipus de textos i especialment, al repàs dels principals continguts treballats en els temes 1 i 2 com a preparació del primer examen parcial de l'assignatura (veure annexos 1.13 i 1.14). Finalment, la darrera sessió abans dels exàmens i de l'inici del període intensiu de pràctiques d'ensenyament (mes de febrer), serví per exposar unes orientacions generals sobre l'elaboració d'unitats didàctiques de Coneixement del Medi Social i Cultural, especialment adreçades a aquells alumnes que portarien a terme la seva intervenció educativa a l'aula de pràctiques, en aquesta àrea curricular (veure annex 1.12).

Un cop finalitzat el període intensiu de pràctiques a les escoles, s'inicià la segona meitat de l'assignatura sobre la didàctica de la Història (tema 3) i després la didàctica de la Geografia (tema 4), així com el treball sobre les sortides escolars com a recurs didàctic per al coneixement integrat d'ambdues disciplines.

Una vegada comentats els resultats generals obtinguts en el primer parcial, en la primera classe (sessió 23a) es van presentar els materials de treball del tercer tema, així com la pauta del treball a fer (annexos 1.17 i 1.19). De forma similar a la realitzada en l'inici del primer tema, es van dur a terme dos exercicis individuals de detecció de capacitats prèvies al voltant de diversos comentaris de textos històrics (annex 6.1), així com de detecció de concepcions prèvies sobre diferents estils d'ensenyament de la Història (annex 6.2). En les sessions següents s'analitzaren aquests punts :

- sessió núm. 26 : les característiques que haurien de tenir les sortides de treball escolar;
- sessió núm. 27 : l'ensenyament del temps històric i les seves dificultats d'aprenentatge;
- sessió núm. 28 : els fets històrics segons l'ensenyament positivista i l'ensenyament crític. Enquesta sobre el record de les sortides de treball a l'EGB;
- sessió núm. 29 : l'explicació del canvi en història. Quadre de conceptes temporals;
- sessió núm. 30 : l'empatia i el pensament relativista. Preparació de la visita al Museu d'Història de Catalunya.

Per a cadascuna de les sessions era necessària la lectura prèvia de la bibliografia sobre cada apartat. Les classes alternaren l'exposició de les idees principals amb alguns exercicis individuals i en grup, per facilitar la participació dels alumnes. Però no sempre s'aconseguia per part d'un bon nombre d'aquests, perquè sovint no s'havia fet la lectura prèvia dels materials de treball i s'ignoraven els coneixements necessaris per a realitzar els esmentats exercicis. En canvi, aquesta

participació dels alumnes era més gran quan es connectaven les idees noves amb aquelles que ells mateixos havien expressat en els exercicis de detecció de coneixements previs o bé en l'enquesta sobre el seu record de les sortides de treball escolar a l'EGB (veure annex 6.3).

Connectant l'estudi de la didàctica de la història amb el de la utilització de les sortides com a recurs didàctic, es destinaren bona part de les tres classes següents del tema, a la preparació (sessió núm. 30), realització (31a) i avaluació (32a) d'una sortida al Museu d'Història de Catalunya. Durant la mateixa, els alumnes realitzaren un treball en grup a partir de la pauta que se'ls va proposar (veure annex 6.4).

En l'última sessió del tema 3 no es realitzà un test d'autoregulació dels aprenentatges -tal com s'havia fet amb els temes 1 i 2-, sinó que es destinà a l'anàlisi dels diferents tipus de fonts en l'estudi de la història i a fer un darrer repàs dels continguts treballats sobre la didàctica de la història.

En la primera classe del darrer bloc temàtic (sessió 34a), es presentaren els materials de treball sobre la didàctica de la Geografia (veure annex 1.20). Durant la sessió següent (35a), es realitzà un exercici en grups amb l'objectiu de relacionar diverses activitats d'ensenyament-aprenentatge de la Geografia amb el plantejament de les diferents escoles geogràfiques (veure annex 6.5). Es tractava de comprovar la correcta comprensió de la lectura prèvia sobre les aportacions de les escoles geogràfiques a la didàctica de la geografia.

Les sessions següents es van plantejar de forma que alternessin la construcció teòrica dels nous coneixements sobre la conceptualització i la representació gràfica de l'espai i la seva aplicació, a través diversos exercicis pràctics tant individuals com en grup. D'aquesta forma, en paral·lel a les lectures de treball, els alumnes realitzaren individualment un croquis del mapa comarcal de Catalunya, seguint les fases indicades per Comes (1997) (veure annexos 6.8 i 6.9). També analitzaren en grups diversos mapes cognitius elaborats per alumnes de diferents cicles d'educació primària.

La sessió 41a fou destinada a una sortida per la muntanya de Collserola i a una visita a l'Observatori Fabra. Durant aquesta, els alumnes realitzaren diversos exercicis de camp (veure annex 6.6), per avaluar el seu nivell de coneixements en relació a la interpretació i orientació de plànols (seguint autònomament un itinerari

determinat) i a la representació de l'espai observat.

Les dues sessions següents serviren per presentar diversos recursos materials per al treball de l'espai (mapes, maquetes...), especialment els atlas escolars, sobre els quals es va dur a terme una anàlisi valorativa en grups, comparant-ne una dotzena d'exemplars publicats per diferents editorials, seguint una pauta facilitada prèviament (veure annex 6.7).

Finalment, la darrera sessió de l'assignatura (44a) es realitzaren dues activitats : un repàs dels principals continguts treballats al llarg dels temes 3 i 4, com a preparació del segon examen parcial, i una valoració escrita de l'assignatura per part de cadascun dels alumnes (veure annex 7.1). En aquesta sessió es manifestava una certa tensió per part de l'alumnat, deguda a la proximitat dels exàmens i a la quantitat de coneixements a avaluar entre les diverses matèries.

Com s'ha indicat en la introducció d'aquest apartat, a més a més del conjunt d'exercicis individuals i en grup que els alumnes han anat realitzant a l'aula, al llarg de les diferents sessions de l'assignatura, també van haver de presentar un treball per escrit en finalitzar cadascun dels quatre temes :

- Del tema 1, un treball individual d'observació i anàlisi a la seva aula del centre de pràctiques, de la realització d'una unitat didàctica de Coneixement del Medi Social i Cultural (veure'n la pauta a l'annex 1.8);
- Del tema 2, un treball en grup d'anàlisi i valoració d'una proposta editorial d'educació primària per a aquesta àrea (veure'n la pauta a l'annex 1.10);
- Del tema 3, un treball en grup sobre una proposta de sortida de treball escolar al voltant d'un tema d'història, que els alumnes havien de planificar, realitzar i valorar (veure'n la pauta a l'annex 1.18);
- I del tema 4, un treball individual integrat per quatre exercicis de geografia : dos sobre el croquis del mapa comarcal de Catalunya (iniciat a l'aula de la facultat), i els altres dos sobre un mapa cognitiu realitzat per un alumne de primària i sobre un tema relacionat amb l'espai, observat a l'aula de

pràctiques (veure'n les pautes en els annexos 1.20 i 1.22).

3.3.3 Metodologia de l'assignatura

Les principals activitats que s'han portat a terme al llarg de les 44 sessions que ha tingut l'assignatura estan recollides en una taula que figura en l'annex 1.27. Concretament, s'hi calcula la durada aproximada en minuts, dels diferents tipus d'activitats de cadascuna de les sessions que s'han fet a l'aula de facultat i durant les dues sortides de treball de la mateixa assignatura (sessions 31a i 41a). No s'hi han fet constar les 5 sessions (indicades en el calendari de l'annex 1.3) que han estat destinades al treball individual o en grup, però fora de l'aula, per no poder garantir que hagin estat utilitzades per tots els alumnes en aquest sentit.

Sense pretendre una presentació exhaustiva de les diferents tipologies d'activitats, tant organitzatives com d'ensenyament-aprenentatge, s'exposa a continuació el temps total destinat a cadascuna d'elles i una breu descripció de les mateixes.

1. GESTIÓ DE L'AULA	1r quadrimestre	2n quadrimestre	Total (en minuts)	%
a. Canvi de classe	120'	130'	250'	6,03 %
b. Passar llista	95'	85'	180'	4,34 %
c. Organització (avisos i altres)	20'	95'	115'	2,77 %
d. La sessió acaba abans	68'	60'	128'	3,09 %
Total →	303'	370'	673'	16,25 %

a. Canvi de classe

Tant si els alumnes havien de canviar d'aula (1r quadrimestre) com si no ho havien de fer (2n quadrimestre), hi havia un acord entre el professorat i els alumnes de deixar uns 5 minuts -màxim 10-, de marge, perquè entre les sessions de les diferents assignatures es disposés d'un temps mínim de descans (per anar al servei, berenar, estirar les cames...)

b. Passar llista

Per poder avaluar l'assistència dels alumnes a l'aula, va ser necessari destinar uns minuts inicials a passar llista en veu alta. En aquelles sessions que els alumnes havien de realitzar algun exercici individual que després es recollís, l'esmentat exercici també servia per controlar l'assistència

c. Organització (avisos i altres)

Abans de començar les classes, sovint s'havien de comunicar diversos missatges (tant de la mateixa assignatura com d'altres, degut a la coincidència que el mateix professor de l'assignatura era a la vegada el tutor del grup d'alumnes). També s'inclouen les estones destinades a modificar

l'organització espacial de l'aula, per exemple, per realitzar treballs en grup

d. La sessió acaba abans

En algunes sessions i per diferents circumstàncies, aquestes han acabat abans tot i disposar en la majoria d'elles de 90 minuts (excepte la sortida de la sessió núm. 41). Perquè la classe havia estat prou densa de continguts o de treball i ja eren els últims minuts del vespre de classe, o bé, en altres casos, perquè s'havia calculat erròniament el temps que la majoria d'alumnes destinarien a realitzar un exercici, que han fet més ràpidament

2. ACTIVITAT DEL PROFESSOR	1r quadrimestre	2n quadrimestre	Total (en minuts)	%
a. Presentació de temes i treballs	235'	300'	535'	12,92 %
b. Exposició d'idees i repassos	920'	595'	1.515'	36,59 %
c. Comentari de resultats	65'	95'	160'	3,86 %
Total →	1.220'	990'	2.210'	53,38 %

a. Presentació de temes i treballs

Òbviament, sobretot a l'inici de cadascun dels quatre blocs temàtics, s'han destinat bastants minuts de les sessions a presentar les guies de treball, amb les corresponents pautes i dossiers amb la bibliografia bàsica d'estudi. També s'inclouen en aquest apartat totes aquelles estones que s'han utilitzat per presentar els diversos exercicis per fer a l'aula

b. Exposició d'idees i repassos

Aquesta ha estat l'activitat de l'assignatura a la qual s'hi ha destinat més temps. Es refereix a les exposicions fetes pel professor sobre les idees principals contingudes en la bibliografia bàsica d'estudi i que s'amplien o s'exemplifiquen per facilitar-ne la seva comprensió per part dels alumnes. També s'inclouen aquelles estones destinades a recapitular les esmentades exposicions, per cloure un tema o preparar un examen parcial

c. Comentari de resultats

Després d'un exercici individual o en grup, d'un test d'autoregulació dels aprenentatges o d'un parcial, s'han destinat alguns minuts a exposar els resultats que globalment n'han obtingut els alumnes, així com a indicar-ne les respostes correctes en cada cas

3. ACTIVITAT DELS ALUMNES	1r quadrimestre	2n quadrimestre	Total (en minuts)	%
a. Exercicis individuals	217'	370'	587'	14,17 %
b. Exercicis en grup	60'	260'	320'	7,72 %
c. Posades en comú	70'	45'	115'	2,77 %
d. Diàleg al voltant d'un tema	95'	40'	135'	3,26 %
Total →	442'	715'	1.157'	27,94 %

a. Exercicis individuals

S'inclouen en aquest apartat tot aquell seguit d'activitats que cada alumne ha fet a l'aula, ja es tracti d'activitats d'avaluació inicial o formativa. Les capacitats que es desenvolupen són diverses (d'identificació, classificació, interpretació...). Per més detalls, veure les guies de treball de cada tema

a l'annex corresponent

b. Exercicis en grup

S'inclouen en aquest apartat tot aquell seguit d'activitats que els alumnes han fet a l'aula, ja es tracti d'activitats d'avaluació inicial com formativa. Les capacitats que es desenvolupen també són diverses (de comparació, valoració, construcció...)

c. Posades en comú

S'han diferenciat per separat les estones que una part de la classe ha utilitzat per exposar el seu treball a la resta d'alumnes

d. Diàleg al voltant d'un tema

En diverses ocasions, el professor ha aprofitat alguna notícia de l'actualitat (per exemple, el debat sobre la Reforma de les Humanitats) o bé algun fet viscut (per exemple, el record de l'ensenyament de les ciències socials), perquè els alumnes poguessin expressar lliurement i contrastar les seves idees i interessos

4. ALTRES	1r quadrimestre	2n quadrimestre	Total (en minuts)	%
a. Projecció de vídeos	15'	20'	35'	0,84 %
b. Exposició d'una alumna	--	5'	5'	0,12 %
c. Visita a l'Observatori Fabra	--	60'	60'	1,44 %
Total →	15'	85'	100'	2,41 %

Finalment s'han especificat altres activitats més puntuals. Per exemple, la projecció de vídeos que el professor ha utilitzat com a recurs per il·lustrar millor les idees més importants d'alguns continguts. O bé, l'exposició del treball d'una alumna relacionat amb la utilització didàctica de l'exposició permanent del Museu d'Història de Catalunya o la presentació de la història i els serveis que actualment ofereix l'Observatori Fabra de Barcelona.

Com es pot apreciar, el percentatge més alt correspon a les estones destinades pel professor a exposar les idees més importants de la bibliografia bàsica d'estudi (punt 2b). No obstant -tal com s'indica en el quadre núm. 2-, es pot veure un canvi entre el primer i el segon quadrimestre, disminuint considerablement els minuts destinats a aquestes exposicions del professor i augmentant les estones dedicades al treball individual i en grup dels alumnes, sempre amb el guiatge del professor. Concretament, es passa del 46,46% del temps d'exposició del 1r quadrimestre al 27,54% del 2n quadrimestre (un 18,92% menys), mentre la suma de les estones que el alumnes han treballat individualment i en grup a l'aula, ha augmentat del 13,98% del 1r quadrimestre al 29,15% del 2n (un 15,17% més).

Per tant, tal com descriu Quinquer (1997) en referir-se a les diferents estratègies d'ensenyament-aprenentatge, hi ha hagut un intent de corregir una

metodologia excessivament *expositiva*, característica de l'ensenyament tradicional (amb predomini d'una comunicació unidireccional, poca implicació dels alumnes...), per una metodologia més *interactiva* que faciliti una actitud més participativa en la construcció dels seus aprenentatges.

Però tal com s'exposarà en el capítol 5 sobre els resultats de la investigació, segons les valoracions de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials que varen realitzar els mateixos alumnes el darrer dia de classe, tot i valorar positivament el nombre d'exercicis realitzats, aquests no sempre han suposat una millora de la competència didàctica sobre aquesta matèria.

3.4 L'assignatura de *Pràcticum*

3.4.1 El Pla de Pràctiques d'Ensenyament

En el bloc d'annexos núm. 2 es poden consultar diversos documents relacionats amb el Pla General de les Pràctiques d'Ensenyament (com el que figura en la guia-agenda de la facultat per al curs 1998-99), així com del Pràcticum de 3r curs en concret (presentació, pautes de treball, membres del grup de la investigació, calendari,...).

Tal com es pot observar, els alumnes de magisteri d'aquesta facultat tenen un contacte directe amb la realitat escolar al llarg dels tres cursos dels seus estudis, si bé els períodes més intensius (d'assistència continuada de matí i tarda al llarg d'una o més setmanes), es realitzen aproximadament durant els mesos de febrer de 2n i 3r.

En el cas concret de 3r curs de l'especialitat d'Educació Primària, els alumnes han d'escollir un centre de pràctiques dels oferts per la mateixa facultat i realitzar les mateixes en una aula preferentment de cycle superior (a 1r curs se'ls recomana que siguin a cycle inicial i a 2n curs, a cycle mitjà, o a l'inrevés, perquè d'aquesta manera puguin conèixer els tres cycles al llarg dels seus estudis). També se'ls obliga a canviar de titularitat del centre entre 2n i 3r (de privada a pública o a l'inrevés),

perquè coneguïn centres amb identitats i models organitzatius diversos.

3.4.2 Desenvolupament de les pràctiques

Paral·lelament a les estades dels alumnes en els centres de pràctiques, l'assignatura disposava d'un espai setmanal de tres hores (dividit en dues franges d'una hora i mitja cadascuna), al llarg de tot el curs, anomenat **Seminari**. Aquest era un espai dividit en grups reduïts de dotze alumnes aproximadament, orientats per un tutor o una tutora que en alguns casos corresponia amb el professorat que els impartia alguna altra assignatura del seu pla d'estudis.

En el cas concret d'aquesta investigació, el grup de Seminari estava integrat per onze alumnes (deu noies i un noi), es reunia els dilluns, de les 17:00 a 18:30 hores i els dijous, de les 18:30 a 20:00 hores (els dos dies, sempre abans de les classes de *Didàctica de les Ciències Socials*) i el seu tutor de Seminari era a la vegada el seu professor de l'esmentada assignatura.

El Seminari era un espai destinat no únicament a l'anàlisi i reflexió de l'àmbit professional, sinó també a d'altres activitats amb uns objectius formatius en els àmbits intel·lectual i humanístic. Per això, com es pot observar en l'annex núm. 2.3 on hi figura el Calendari de l'assignatura de Pràcticum (o Seminari), les sessions no han estat destinades només a posar en comú les realitats de les diverses aules de pràctiques i les intervencions que s'hi han dut a terme, sinó també a d'altres activitats d'ensenyament-aprenentatge més enllà d'aquestes, però sempre relacionades amb el món de l'educació.

Sense comptabilitzar les 7 sessions de treball no presencial (individual o en grup), es realitzaren un total de 40 sessions d'hora i mitja, destinades a les següents activitats :

• 1. Atenció individual dels alumnes →	11 sessions	(27,5 %)
• 2. Posades en comú →	9 sessions	(22,5 %)
• 3. Treball en grup →	6 sessions	(15 %)
• 4. Presentació de pautes de treball →	4 sessions	(10 %)
• 5. Formació sobre inserció laboral →	4 sessions	(10 %)
• 6. Altres :		
- Exposicions dels alumnes	2 sessions	(5 %)
- Organització de feines	2 sessions	(5 %)

- Sessió d'Informàtica	1 sessió	(2'5 %)
- Conferència	1 sessió	(2'5 %)

1. Atenció individual dels alumnes

Concentrada bàsicament en dos moments del curs : abans de finalitzar el primer quadrimestre (per orientar l'elaboració de la unitat didàctica que els alumnes portarien a terme a les escoles), i en acabar el curs (com a valoració final de la memòria realitzada i de les pràctiques en general)

2. Posades en comú

Com a espai obert al diàleg sobre les diverses activitats realitzades al llarg del curs, en les sessions de Seminari es compartiren idees sobre la realitat escolar de cadascun dels practicants, sobre la lectura d'un parell de llibres, sobre l'anàlisi metodològica d'algunes àrees curriculars i sobre la valoració final de les mateixes sessions de Seminari, entre altres

3. Treball en grup

A més a més dels dos treballs individuals (1a i 2a part de la memòria o informe), es destinaren algunes sessions a preparar unes pautes d'observació per a l'anàlisi metodològica d'algunes àrees. Un cop recollida la informació, s'empraren algunes sessions més a posar en comú les observacions realitzades en cada àrea i a elaborar-ne les conclusions, que finalment s'exposaren a la resta d'alumnes del Seminari

4. Presentació de pautes de treball

Durant el primer quadrimestre es destinaren quatre sessions per presentar els diversos treballs (individuals i grupals), que els alumnes realitzarien al llarg del curs en el marc del Seminari

5. Formació sobre inserció laboral

Durant el segon quadrimestre s'utilitzaren quatre sessions per tractar diverses qüestions relacionades amb la seva pròpia inserció laboral (concretament, tres exposicions realitzades pels mateixos tutors de Seminari i una taula rodona amb diferents experts en el tema)

6. Altres

Finalment hi van haver unes activitats més puntuals, com les síntesis exposades pels alumnes sobre la seva intervenció educativa a les escoles, així com la presentació de notícies d'actualitat educativa i altres sessions formatives (sessió sobre les aplicacions educatives d'Internet, conferència...) o de caire més organitzatiu, sobre les diverses tasques encomanades des del Seminari i des de la resta d'assignatures del 3r curs

Aquestes sessions de Seminari es van desenvolupar simultàniament a les sessions de *Didàctica de les Ciències Socials*, amb la finalitat de ser un espai que durant tot el curs permetés als alumnes complementar ambdós aprenentatges, analitzant i reflexionant en petit grup (11 alumnes i un tutor) la relació entre la teoria estudiada a la facultat i la pràctica observada i experimentada a les escoles de primària.

Capítol 4 : METODOLOGIA

Aquest capítol pretén ubicar la recerca realitzada fent una presentació teòrica i una justificació del tipus d'investigació que s'ha dut a terme, així com dels criteris que s'han tingut en compte per garantir-ne el rigor metodològic en tot el seu procés. També es presenten i justifiquen els instruments que han estat emprats, la seqüència i codificació que se n'ha establert i el tractament de la informació obtinguda en el treball de camp.

4.1 Marc teòric de la metodologia de la recerca

4.1.1 Definició de la investigació

Qualsevol investigació s'inicia amb la identificació d'un problema i la delimitació d'uns objectius que reflecteixen les intencions de l'investigador. En la selecció de la metodologia que s'aplicarà cal tenir en compte el tipus de problema que es vol investigar, escollint el mètode més adequat per a la seva resolució (hi ha una dependència entre el mètode i el problema).

Les investigacions en el camp de les Ciències Humanes es classifiquen en tres paradigmes diferents, que reben noms diversos segons els autors consultats (Pérez Serrano, 1994; Del Rincón, 1995; Martínez Mediano, 1996; Pérez Gómez, 1997). Trobem el paradigma positivista, racionalista, empíric, relacionat amb el que es coneix actualment com a investigació quantitativa; el paradigma naturalista, etnogràfic, fenomenològic, vinculat al que es coneix com a investigació qualitativa; i el paradigma crític o sociocrític, que comparteix alguns principis del paradigma anterior, però remarcant la importància de la ideologia i del compromís social en la construcció de coneixement.

Tenint en compte els debats sobre els avantatges i els inconvenients dels diferents paradigmes (Walker, 1989), des d'una perspectiva teòrica, aquesta recerca s'emmarca metodològicament dins de les anomenades **investigacions qualitatives**. Denzin i Lincoln (1994, citat a Rodríguez Gómez et al. (1996)), descriuen així aquest tipus d'investigació :

"...multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio (...)"

Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales (...), que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas." (p. 32)

Segons Merriam (1990), la investigació qualitativa també es caracteritza per un disseny metodològic flexible, no predeterminat, una mostra petita i no aleatòria, i una recollida de dades fonamentalment de tipus qualitatiu, en la qual l'investigador hi té un paper directe a través de la realització d'entrevistes i observacions. La implicació de l'investigador en el procés l'obliga a prendre mesures perquè els resultats siguin vàlids i fiables, unes mesures que es concreten en el punt 4.1.3.

L'objectiu bàsic de la investigació qualitativa és la comprensió de la realitat, a través de la seva descripció i la descoberta de noves dades, que permeten generar noves hipòtesis més que comprovar hipòtesis establertes a priori, com és més propi de la investigació quantitativa. L'anàlisi inductiva que realitza l'investigador, permet fer una interpretació del cas particular que en determinades circumstàncies pot ser transferible a situacions similars, sense pretendre generalitzar en cap cas les seves conclusions.

Les característiques d'aquest tipus d'investigació han estat considerades les més adequades per ser adoptades en aquesta recerca, atenent als objectius plantejats. Ens trobem davant d'una investigació educativa que cerca sobretot la millora de les persones implicades en un procés formatiu (les estudiants de mestra, els mestres de les escoles i el mateix professor-investigador). La interpretació del procés d'aprenentatge té sentit en el context natural on es realitza i ha de captar la interacció de tots els elements que hi intervenen. La participació del propi investigador en l'estudi d'una acció

humana tan complexa com l'acte educatiu, implica la seva immersió en tot el procés per captar-ne el màxim d'informació explícita i implícita que es produeixi, una participació que també té els seus riscos i que ha d'intentar controlar perquè els resultats obtinguts tinguin la màxima consistència. Finalment, la naturalesa de l'objecte d'estudi comporta que el disseny de la recerca no sigui una estructura establerta des d'un principi, sinó que es va establint de forma heurística a mesura que el procés es va desenvolupant.

Dins del camp de les investigacions qualitatives hi ha diferents enfocaments, amb nomenclatures diverses segons els autors consultats i que comporten sovint una certa confusió terminològica. Sense entrar en les classificacions i caracteritzacions de les diferents modalitats ja realitzades per diversos autors (Smith, 1987; Jacob, 1987; Tesch, 1990), Sandín (2003) ens adverteix de les dificultats per classificar aquests mètodes :

"la investigación cualitativa atraviesa diversas disciplinas, participa de una gran variedad de discursos o perspectivas teóricas y engloba numerosos métodos de investigación y estrategias de recogida de datos. Esta riqueza denota la complejidad y alcance del enfoque cualitativo en el abordaje de la investigación socioeducativa.

...cuando se realiza un análisis de las diversas tipologías de modalidades de investigación cualitativa, se constata la existencia de una pluralidad de términos usados con diferentes sentidos, que en ocasiones se convierte en una maraña conceptual desconcertante, y que lejos de simplificar esta cuestión, dificulta la tarea de establecer un marco común y homogéneo de clasificación". (p. 141)

Per a la comprensió de la realitat, segons Pérez Serrano (1994), la investigació qualitativa tendeix a la utilització de mètodes diversos, cercant els més adequats en cadascuna de les situacions, depenent dels objectius plantejats. A més a més, a l'hora d'escollir el model d'investigació qualitativa que es vol utilitzar, és freqüent que el seu disseny inclogui elements de més d'un mètode, encara que un d'ells sigui el predominant (Goetz i Lecompte, 1988), proporcionant així una major profunditat a la recerca.

En la meua investigació es poden diferenciar dos mètodes relacionats amb dues tipologies d'objectius, entre les quatre citades per Del Rincón et al (1995) :

- per una banda, la recerca pretén "descobrir, generar, construir", perquè hi ha una necessitat de comprendre millor els factors que faciliten i dificulten un procés d'aprenentatge, l'adquisició de la competència

didàctica per ensenyar ciències socials, per part de tres alumnes de magisteri. Per això, el mètode escollit ha estat **l'estudi de cas**;

- i d'altra banda, la recerca també pretén "transformar, canviar, millorar" un doble context, el de la formació inicial dels mestres de primària en DCS i de retruc, l'ensenyament de les ciències socials a les escoles de primària. Per aquest motiu, la recerca també comparteix alguns elements propis d'un altre mètode, **la investigació-acció**.

A continuació, es caracteritzen i justifiquen aquests dos mètodes, que utilitzen unes estratègies d'obtenció de la informació similars (descrites en el punt 4.2) i que, com indica Elliott (1990), també trobem relacionats en altres recerques. En alguns casos, el guió que es construeix en una investigació-acció per explicar el que succeeix, adopta la forma d'explicació dels estudis de cas, el qual proporciona una teoria naturalista de la situació.

El mètode o estratègia metodològica de **l'estudi de cas**, ha estat emprat en els darrers anys en altres investigacions sobre la formació inicial de mestres (per exemple, González Sanmamed, 1994 i Fuentes, 1998).

Hi ha diferents tipologies d'estudis de casos i la seva classificació depèn dels criteris que s'utilitzin per fer-la : segons el contingut (Guba i Lincoln, 1981), segons la unitat d'anàlisi (Bogdan i Biklen, 1982), segons els objectius que es plantegin o el disseny de la investigació (Yin, 1989) i segons els criteris de selecció del cas (Goetz i LeCompte, 1988).

Per a Yin (1989), tots ells responen a les preguntes de "com" i "per què", de fets de l'actualitat sobre els quals no hi ha un control. També Stake (1998) en destaca una característica comuna important :

"El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes." (p. 11)

Segons Rodríguez Gómez et al. (1996), els fets o objectes d'aquest tipus d'estudi poden ser molt diversos però han de complir necessàriament un requisit :

"Un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos. La única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera entidad. En el entorno educativo un alumno, un profesor, una clase, un claustro, un centro, un proyecto curricular, la práctica de un profesor, una determinada política educativa, etc., pueden constituir casos potenciales objeto de estudio." (p. 92)

Una de les principals característiques de la investigació qualitativa en relació amb la selecció del cas, és la seva preocupació per allò que és peculiar, que és subjectiu i que és idiosincràtic. Qualsevol cas té el seu propi caràcter i per tant, el seu interès.

És important tenir en compte quins són i quins no són, en general, els objectius de qualsevol estudi de cas, tal com exposen Rodríguez Gómez et al. (1996) :

"De forma general, el estudio de caso se basa en el razonamiento inductivo. Las generalizaciones, conceptos o hipótesis surgen a partir del examen minucioso de los datos. Lo que caracteriza al estudio de caso es el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación o comprobación de hipótesis previamente establecidas. El estudio de caso facilita la comprensión del lector del fenómeno que se está estudiando. Puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que se sabe." (p. 98)

Després d'exposar breument algunes de les característiques més importants dels estudis de casos, s'indiquen a continuació les referències d'aquesta recerca. Segons els objectius de la investigació (Yin, 1989), es tracta d'un estudi de cas descriptiu i explicatiu alhora, per l'interès en conèixer millor un escenari real, el procés d'aprenentatge de tres estudiants de mestra en les seves classes de DCS i durant l'estada de pràctiques en escoles de primària.

Si ens referim al disseny de la investigació (Yin, 1989), la recerca s'emmarca dins dels anomenats multicazos holístics, perquè s'han seleccionat a tres alumnes (com s'indica en el punt 4.2.4), que complien un conjunt de requisits establerts a priori i han estat sotmeses a un mateix procés d'investigació i d'anàlisi de recollida de dades.

Segons la classificació de Patton (1980) i Goetz i LeCompte (1988), cadascuna de les tres unitats d'anàlisi (les alumnes Maite, Núria i Alba) es pot considerar el que s'anomena un cas ideal típic, atenent a les seves característiques personals i professionals. Unes característiques que corresponien amb els requisits establerts a priori, uns requisits gens excepcionals (per això en diem un cas "típic"), perquè havien de correspondre amb els de la majoria d'estudiants de 3r curs de Magisteri de l'especialitat d'Educació Primària. Com s'exposarà més endavant, aquests requisits han estat els mínims per garantir la viabilitat de la investigació.

4.1.2 La investigació-acció i l'avaluació de programes : aspectes d'aquesta recerca que s'hi relacionen

Aquesta recerca també està relacionada amb un altre dels mètodes de la investigació qualitativa : la **investigació-acció del professor**. La definició d'aquest mètode també varia segons el temps, el lloc, el context i els autors. Per exemple, Cohen i Manion (1990 : 271), citant una definició d'Halsey (1972), indiquen :

"investigación en la acción es la intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y un examen próximo a los efectos de tal intervención";

Elliott (1993 : 88) la defineix com :

"el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción de la misma".

I Sandín (2003 : 161) es refereix a la investigació-acció en aquests termes:

"la finalidad esencial de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma.. Justamente, el objetivo prioritario de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos;"

Aquest objectiu clau (millorar la pràctica i no tant generar coneixement), és una característica fonamental de la investigació-acció indicada anteriorment per Elliott (1993). Rodríguez Gómez et al. (1996 : 53) reproduïxen vuit característiques fonamentals de la investigació-acció a les escoles, extretes d'un treball realitzat per Elliot (1990). Segons aquestes, el propòsit de la investigació-acció és que el professor aprofundeixi en la comprensió del seu problema, adoptant una actitud exploratòria i construint un guió d'allò que succeeix, relacionat sempre amb un context en el qual interactuen simultàniament diferents factors. I afegeix :

"5. La investigación-acción interpreta *"lo que ocurre"* desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos (...)

6. Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará *"lo que sucede"* con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria."

La investigació-acció es pot utilitzar com a mètode en diferents aspectes de la vida escolar (per millorar mètodes d'ensenyament, estratègies d'aprenentatge, procediments d'avaluació, actituds i valors...). És adient en qualsevol cas en el que es requereixi un coneixement específic per a un problema específic en una situació específica (Cohen i Manion, 1990 : 283).

D'altra banda, aquesta investigació també es planteja un objectiu relacionat amb l'**avaluació de programes**, perquè les dades recollides al llarg de tot el procés formatiu, han de permetre introduir modificacions en els programes de les assignatures, que comportin una millora qualitativa per a totes les persones implicades en aquests processos.

Segons diversos autors (Tejada, 1999; Jiménez, 1999), els trets fonamentals que caracteritzen l'avaluació en educació, es refereixen a un procés sistemàtic de recollida d'informació (obtinguda a través de diverses tècniques i instruments), que implica un judici de valor fonamentat que ha de facilitar la presa de decisions cap a l'objecte avaluat. En el cas concret de l'avaluació de programes, segons Santos Guerra (1988,1993), aquesta pretén la comprensió del propi programa en el seu context, de les seves intencions educatives i dels seus efectes. Per aquest autor, aquest qüestionament sobre el valor educatiu del programa, genera reflexió i debat entre les persones implicades i facilita en darrer terme la comprensió del que succeeix.

Al llarg del segle XX, el concepte, els objectius i els mètodes de l'avaluació en el camp de la investigació educativa han canviat considerablement. Més enllà de la simple anàlisi de mesures quantificables, actualment s'entén que l'avaluació ha de tenir en compte tots els factors que intervenen en un programa, per tant, no només l'alumnat sinó també la incidència del professorat, dels centres, dels continguts i processos d'aprenentatge.

Des d'una perspectiva qualitativa, a partir dels anys 70 s'han desenvolupat diversos models d'avaluació (l'orientada a la presa de decisions, il·luminativa, responent, naturalista...). La tendència actual en relació amb l'avaluació de programes és la utilització de diversos mètodes i tècniques, en funció de les característiques i necessitats de cada investigació. Segons Pérez Gómez (1985), l'avaluació qualitativa de programes considera que :

“La objetividad en la ciencia y en la evaluación es siempre relativa y no se puede considerar su objetivo central ni prioritario. La ciencia se propone comprender la realidad y la evaluación entender y valorar los procesos y los resultados de un programa educativo.

La posición del evaluador no es neutral, ni libre de consideraciones de valor (...)

La evaluación centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje intenta capturar la singularidad de las situaciones concretas (...)

La información ni es unívoca ni es monopolio de un grupo o estamento, es un instrumento válido para el contraste y la reformulación de interpretaciones y actuaciones para cada individuo que interviene en la actividad educativa.” (p. 428-430)

D'entre els models d'avaluació de programes dins del paradigma qualitatiu citats per Tejada (1999), els models d'avaluació responent de Stake (1976) i d'avaluació il·luminativa de Parlett i Hamilton (1972), són els que més s'adiuen al plantejament d'aquesta recerca.

Malgrat algunes limitacions, com el fet que suposa que la investigació correspongui a una tesi doctoral i que per tant, es tracti d'un treball realitzat per una única persona, la recerca comparteix les idees bàsiques d'aquests models sobre l'avaluació, destacant les següents :

- la descripció i interpretació dels processos interessa més que la mesura i predicció dels productes;
- l'avaluació ha de contribuir a la comprensió i millora de la pràctica, tant de l'ensenyament del Coneixement del Medi Social i Cultural a Primària com de la Didàctica de les Ciències Socials en els estudis de Magisteri;
- entre els instruments i les tècniques de recollida de dades destaquen l'observació, les entrevistes i els informes.

4.1.3 Criteris reguladors i ètica de la recerca

Ser objecte i subjecte alhora d'una investigació suposa un avantatge per conèixer i comprendre la realitat que s'estudia des d'una perspectiva més directa, però també un hàndicap important per garantir el rigor metodològic en tot el procés de recollida, anàlisi i interpretació de les dades.

Del Rincón i altres (1995) expliquen quatre criteris reguladors per donar la màxima coherència a una investigació, citats per Lincoln i Guba (1985, 290) :

- *el criteri de veracitat*, referit al grau de confiança que mereixen els resultats perquè aquests siguin creïbles. Les recerques basades en l'observació, per exemple, necessiten complementar la informació obtinguda contrastant-la amb altres punts de vista. En aquest sentit, en tractar-se d'una investigació individual i no comptar amb un observador extern, ha estat necessari prendre un seguit de mesures per mantenir la màxima objectivitat possible. Per evitar biaixos tant en l'obtenció de les dades com en la interpretació dels resultats, ha estat necessari recollir evidències que demostrin que el que es diu no és només perquè ho diu l'alumna, ho diu la mestra o perquè ho he observat jo, sinó perquè de la combinació de diferents fonts es pot constatar que efectivament això ha estat així. Els fets que s'exposen i valoren es poden comprovar contrastant, per exemple, què deia una alumna al començament i al final de l'assignatura, però no només què deia sinó també què va fer, en opinió de la mestra i de les meves observacions i com això s'ha traduït en una producció escrita en finalitzar el curs;
- *el criteri d'aplicabilitat*, entès en una recerca qualitativa no tant com la possibilitat que les explicacions i interpretacions es puguin aplicar en altres contextos, subjectes o problemes, per la singularitat intrínseca de qualsevol estudi de cas, sinó que els resultats puguin ser transferits a altres investigacions amb unes característiques similars;
- *el criteri de consistència o estabilitat*, es refereix a les possibilitats que els resultats obtinguts puguin repetir-se, en una nova investigació realitzada pels mateixos subjectes o similars, i en uns mateixos contextos o similars. Es tracta d'un criteri instrumental que cerca la fiabilitat dels instruments, en comprovar que en aplicar-los en circumstàncies similars, les dades obtingudes també ho són. En el nostre cas això és impossible, perquè si bé les variables que intervenen en els processos formatius de les tres alumnes són les mateixes, mai es reproduiran de forma idèntica. Segons Pérez Serrano (1994), la fiabilitat de les dades pot donar-se quan obtingudes per diversos procediments i en diferents moments, els resultats han estat concordants. En aquest sentit, per exemple, en l'anàlisi de les pràctiques de cadascuna de les tres alumnes, no he considerat només les meves observacions directes

a l'aula, sinó també totes les informacions procedents de les mestres-tutores, abans, durant i després de les seves intervencions;

- *el criteri de neutralitat o independència*, que en metodologies interpretatives es tendeix a citar com a confirmabilitat, es refereix al conjunt de normes que tenen com a objectiu controlar les possibles influències dels punts de vista i interessos de l'investigador en els resultats de la recerca.

Per a la validesa de les dades obtingudes al llarg de tot el treball de camp, s'ha utilitzat la tècnica de la triangulació. Aquesta no és tant una tècnica de supervisió com a mètode més general per establir algunes relacions mútues entre diferents tipus de proves, de forma que puguin comparar-se i contrastar-se (Elliott, 1993). Cohen i Manion (1990 : 341) citen els estudis de cas entre els contextos educatius en els quals és més útil la triangulació.

Aquests mateixos autors i Del Rincón et al. (1995) indiquen sis tipus diferents de triangulació : en el temps, en l'espai, de teories, d'investigadors, de mètodes i múltiple. Estudiant els processos formatius de les tres alumnes des de diferents punts de vista i emprant dades diverses, s'han aplicat concretament quatre de les modalitats de triangulació citades :

- la triangulació temporal, comparant la informació facilitada per les alumnes i les mestres, en iniciar el curs, durant l'estada intensiva a l'escola de les practicants, i en finalitzar el curs;
- la triangulació de subjectes, contrastant la informació entre els diferents participants de la recerca (alumnes, mestres i investigador);
- la triangulació de mètodes, obtenint la informació a través de diferents estratègies (entrevistes, informes, observacions...);
- i la triangulació múltiple, com a conseqüència de l'aplicació dels diferents tipus de triangulació.

Per tant, la triangulació de la informació (contrastant les opinions de les alumnes, de les mestres i les pròpies opinions, i procurant que les interpretacions més subjectives anessin recolzades per documents escrits i que es poden consultar en els annexos), ha estat un pas previ important a la redacció de l'informe i també un requisit ineludible en l'ètica de la recerca.

4.2 Disseny metodològic de la recerca

4.2.1 Tècniques i instruments d'investigació

Segons els objectius que es plantegin i l'opció metodològica escollida, s'utilitzen diverses tècniques de recollida de dades i es dissenyen instruments específics amb aquesta finalitat. L'estudi de cas és considerat per alguns autors com una metodologia de recerca que inclou diversitat de mètodes d'investigació i tècniques, per aprofundir una determinada realitat. Segons Adelman, Jenkins i Kemmis (1983), citats a Martínez Bonafé (1988), estudiar un fenomen en el mateix moment i context on es desenvolupa, seleccionar les dades més adients per al seu estudi i contrastar les diverses fonts, requereix aplicar tècniques diverses, que en la metodologia d'estudi de cas acostumen a ser sobretot l'observació, l'entrevista i la revisió de documents (Stake, 1998).

En aquesta investigació, tenint en compte aquestes recomanacions, s'ha considerat adient la utilització de tres instruments o estratègies d'obtenció d'informació (Del Rincón et al., 1995) : l'entrevista, l'observació i les fonts documentals escrites. A continuació s'exposa una presentació teòrica de cadascun d'ells i s'indica i justifica la modalitat que ha estat aplicada en cada cas.

4.2.1.1 L'entrevista

És una tècnica d'investigació molt emprada en els estudis de Ciències Socials, en diferents contextos, amb diversos propòsits i que permet recollir aspectes difícilment observables directament de la realitat. Les diferents modalitats tenen com a element comú una transacció entre la recerca d'informació de l'entrevistador i el subministrament d'informació de l'entrevistat (Cohen i Manion, 1990).

Es classifiquen en diverses tipologies segons diferents criteris : els objectius que es proposi (Taylor i Bogman, 1986); el criteri de l'estructuració i predeterminació de les preguntes (Patton, 1987); el clima relacional (Massarik, 1981); el nombre de persones entrevistades (Woods, 1987)...

Cohen i Manion (1990) indiquen els aspectes que cal tenir en compte en un procés d'investigació a través de l'entrevista, de la qual en podem distingir tres moments : la planificació, la realització i l'anàlisi. A l'hora de planificar la realització de les entrevistes, Fontana i Frei (1994) esmenten un seguit d'aspectes que cal tenir en compte, al voltant de l'entorn on es faran, així com la relació humana que s'establirà entre l'entrevistador i l'entrevistat. En general, es proposa que l'entrevistador es limiti a formular les preguntes, aclarint-les si cal, ajustant-se al màxim al guió inicial i evitant projectar el seu pensament sobre les qüestions tractades. Aquesta actitud, que té sentit per augmentar que les respostes siguin més personals i no tant influenciades per l'entrevistador, pot crear en ocasions un distanciament incòmode entre els dos. En relació amb el contingut de l'entrevista, Patton (1980) fa tot un seguit de recomanacions al voltant de diversos aspectes : el tipus de preguntes (que recomana que siguin obertes, singulars, clares i neutrals), la seqüència de les preguntes i la utilització del que ell anomena "afirmacions preliminars i anuncis", que presenten a l'entrevistat els punts que s'aniran a tractar i l'ajuden a organitzar el pensament. Altres aspectes que en cal preveure són la durada, el nombre de sessions, el lloc i el nombre de persones a entrevistar, individualment o en grup.

Durant la realització de les entrevistes cal preveure la forma com es farà el registre de la informació. Els enregistraments àudio han estat emprats molt sovint i faciliten la recollida literal de la conversa, mentre els aparells de vídeo permeten, a més a més, copsar els elements no verbals que permeten completar l'enregistrament sonor des d'una altra dimensió, sense oblidar la possibilitat que l'entrevistador pugui anar prenent notes sobre altres aspectes rellevants que l'ajudaran posteriorment a analitzar tota la informació recollida. En la darrera fase d'anàlisi, es recomana que la transcripció respecti literalment totes les expressions, que poden completar-se o complementar-se amb les anotacions preses. Degut al caràcter subjectiu de les dades obtingudes, es fa necessari contrastar la informació amb l'obtinguda a través d'altres fonts.

Tenint en compte aquests referents teòrics, s'indiquen a continuació les característiques de les entrevistes que s'han dut a terme en aquesta recerca. Segons els objectius de la investigació, s'ha escollit la modalitat d'entrevista

anomenada qualitativa o en profunditat, tant en les entrevistes a les alumnes com en les entrevistes a les respectives mestres de les escoles de pràctiques. Taylor i Bogdan (1986) la defineixen com una trobada cara a cara entre l'investigador i l'informant, amb l'objectiu de comprendre les perspectives que aquests tenen en relació amb les seves vides, experiències o situacions, tal com les expressen en les seves mateixes paraules. En aquesta investigació m'interessava conèixer com vivia cadascuna de les alumnes el procés d'aprenentatge de la DCS i l'experiència de les pràctiques, i en el cas de les mestres, conèixer com vivien l'experiència de les pràctiques de l'estudiant de Magisteri.

Segons el criteri de l'estructuració de les preguntes, s'ha optat pel tipus d'entrevista anomenada estructurada oberta (Patton, 1987), en la qual les preguntes i la seqüència per fer-les estan determinades d'entrada i són semblants per a tots els participants de la investigació, diferenciant òbviament les plantejades a les alumnes de les plantejades a les mestres. Es tracta sempre de qüestions obertes que permeten que la persona entrevistada (totes les realitzades han estat individuals), pugui construir la seva resposta. Abans de les entrevistes, tant les alumnes com les mestres tenien un coneixement general del contingut a tractar, però no del guió concret de les qüestions per evitar una preparació prèvia de les respostes que no correspongués amb els coneixements i les idees reals que es volien obtenir.

Per al recull de la informació obtinguda en totes les entrevistes s'ha optat per un enregistrament íntegre en àudio, a través d'un petit magnetòfon. S'ha considerat un sistema adient perquè permet recollir amb fidelitat les preguntes i les respostes que s'han donat. També s'han pres notes que han permès matisar i aclarir la informació enregistrada, i que han servit posteriorment per completar la transcripció de les entrevistes. Tal com s'indicarà més endavant en el protocol de la recerca, aquestes transcripcions s'han fet arribar posteriorment i per duplicat a cadascuna de les entrevistades, perquè puguin afegir o matisar aquelles idees que, segons les seves opinions, no hagin quedat recollides prou correctament. No obstant, després de ser revisades, no es van introduir modificacions en cap de les entrevistes.

- En relació amb les alumnes, per tenir un intercanvi directe amb elles al llarg del seu procés d'aprenentatge des de les assignatures de *Didàctica de les*

Ciències Socials i del *Pràcticum*, vaig decidir realitzar un total de quatre entrevistes :

- la primera, en el primer trimestre (segona quinzena de novembre);
- la segona i la tercera, en acabar el 1r quadrimestre, abans de l'estada del segon període intensiu de pràctiques (gener-febrer);
- i la quarta, al final del curs, després de realitzar els exàmens de juny.

Cadascuna d'elles ha passat per una primera fase de planificació, en la qual s'han decidit prèviament els aspectes sobre els quals es desitjava obtenir informació. Per exemple, que completessin o aclarissin alguna dada que havien exposat en un dels instruments de la seva producció escrita o en altres materials de l'assignatura. En totes elles hi ha hagut sempre una mateixa finalitat : la de fer-les pensar en veu alta sobre allò que havien escrit (en un qüestionari, un exercici, un informe...), tant per obtenir-ne més informació com per a augmentar el seu grau de consciència sobre els encerts i els errors de les seves activitats.

El lloc on s'han dut a terme totes les entrevistes ha estat en el meu despatx de la facultat, en ser un espai proper a les aules, recollit (important per a l'enregistrament) i de total disponibilitat horària. La durada de les entrevistes ha sigut variable, entre mitja hora i una hora i mitja.

- En relació amb les entrevistes a les mestres, per fer un seguiment de les pràctiques de les alumnes, vaig decidir realitzar-ne un total de nou (una per trimestre) a cadascuna d'elles. Aquestes s'han realitzat en llocs diversos de les mateixes escoles de pràctiques (des de l'aula dels alumnes fins en un despatx o una sala de reunions del centre). La seva durada ha estat entre la mitja hora i l'hora i mitja, essent també enregistrades i transcrites en la seva totalitat.

L'objectiu general de les entrevistes a les mestres era obtenir informació susceptible de ser utilitzada per comprendre els contextos de les pràctiques de les tres estudiants de magisteri i millorar el seu procés de formació per aprendre a ensenyar ciències socials.

El nombre total d'entrevistes realitzades ha estat de 21, quatre entrevistes a cadascuna de les alumnes (12) i tres més a cada mestra-tutora de les aules de pràctiques (9). Els objectius i continguts de cadascuna d'elles es detallen més endavant, en el punt 4.2.2.3 sobre la fase de recollida de dades.

4.2.1.2 L'observació

Des dels orígens de la Humanitat, observar a través de tots els sentits ha estat la principal forma d'accedir al coneixement de la realitat més propera. Centrant-nos en el camp de la recerca científica, González Sanmamed (1994) caracteritza l'observació qualitativa de la forma següent :

“un método de análisis de la realidad, en el que a través de la contemplación atenta de los fenómenos, acciones, procesos, situaciones, personas..., y las dinámicas y relaciones que se generan entre ellos, y teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrollan, accedemos a informaciones que nos permiten interpretarlos y comprenderlos, en respuesta a los objetivos o propósitos que guían nuestra investigación (...)

Nos interesa captar lo que la gente hace y dice en su “medio”, y sólo trasladándonos a él y compartiéndolo con ellos podremos vislumbrar cómo esas personas interpretan su realidad (...) El investigador no elabora previamente una escala o una lista de lo que va a observar, sino que es importante que llegue sin preconcepciones. No va al campo a verificar lo que ya ha definido con anterioridad por cualquier otro mecanismo, sino que lo que le interesa es descubrir lo que está funcionando, cómo y por qué funciona así...” (p. 68-69).

L'observació com a tècnica d'investigació, permet un contacte directe amb la realitat, sense ser mediatitzada, detectant altres aspectes més enllà de la comunicació verbal, i possibilita una dimensió interpretativa del fenomen observat.

Hi ha diferents tipologies d'observació, que han estat classificades segons diversos criteris per diferents autors (Anguera, 1982; Guba i Lincoln, 1981; Manheim, 1982). La classificació de Patton (1980, 1987) és de les més elaborades. L'autor considera sis dimensions de l'observació : segons el rol de l'observador (amb més o menys implicació); el grau en que sigui oberta o encoberta (si saben o no que són observats); segons es coneguin o no els propòsits de l'observació; la seva durada; l'enfocament i l'abast, i segons el grau d'estructuració. Aquestes dimensions no s'han de considerar aïllades sinó que es poden establir certes relacions entre elles. D'entre tots aquests criteris, el que ha estat considerat per més autors ha estat el referit al grau de participació. Spradley (1980) en cita cinc modalitats d'observació : no participativa, de participació passiva, moderada, activa i total.

Com les entrevistes, en el desenvolupament de les observacions també cal tenir en compte diverses recomanacions en cadascuna de les fases. En la planificació prèvia, l'investigador ha de prendre decisions al voltant de la qüestió a estudiar, el lloc on s'observarà, els instruments de registre, els

subjectes i el context d'observació, els procediments d'anàlisi més adients... (Evertson i Green, 1989). L'etapa d'accés al camp és important no només per obtenir l'autorització per realitzar les observacions sinó també per començar a familiaritzar-se amb l'entorn dels qui seran observats. La comunicació de què es vol observar, per què, quan i com, la forma com es negociïn les condicions de les observacions i la imatge que transmeti l'investigador, requereixen de tacte i precaució per aconseguir la confiança necessària perquè la col·laboració sigui acceptada.

En l'etapa de recollida de dades, és important aconseguir una relació positiva amb tots els informants, que permetin a aquests manifestar els seus sentiments i les seves idees a través del seu propi llenguatge. Hatch i Bondy (1986) diferencien quatre tipus de relacions entre l'observador i els observats : antagònica-defensiva, resistent-protectora, adaptada-cooperativa i participativa-col·laborativa. En relació amb "què observar", malgrat l'observació qualitativa no tingui fixats prèviament unes variables d'observació, s'acostuma a establir una guia orientativa sobre els aspectes que conformen el context de l'observació (l'entorn físic, les característiques de l'espai, de les persones, les activitats planificades o espontànies...). Els registres d'informació poden ser de diferents tipus. Evertson i Green (1989) en diferencien quatre : categorials, descriptius, narratius i tecnològics. També es pot obtenir informació a través de diversos materials (treballs dels alumnes, fotografies...), destacant les notes de camp preses pel mateix observador. Aquestes poden ser descriptives i reflexives i han de permetre reconstruir el més detalladament l'escenari l'observat.

Finalment, és necessari organitzar i realitzar l'anàlisi i interpretació de tota la informació recollida. Huberman i Miles (1991) consideren que l'anàlisi de dades d'un estudi qualitatiu passa per tres moments : la condensació de les dades (seleccionant, simplificant i transformant les dades "en brut"), la presentació de les dades (cercant un format que faciliti remarcar les idees més importants i permeti extreure conclusions) i l'elaboració de conclusions (detectant regularitats, explicacions, configuracions...), que hauran de ser contrastades i complementades amb informacions obtingudes per altres fonts, per comprovar la seva validesa.

A partir d'aquests referents teòrics, les característiques de les observacions que s'han dut a terme són les següents. L'accés al camp d'observació va ser directe (Taylor i Bogdan, 1986). Després d'establir correspondència per carta i contactar amb els directors dels centres, aquests em van adreçar a les mestres que tindrien a les alumnes en les seves aules. A elles els vaig explicar els objectius de la investigació en general i de les observacions en particular. La relació que es va establir tant amb les alumnes com amb les mestres es correspon amb l'anomenada "adaptada-cooperativa". Seguint els criteris de Patton (1980, 1987), han sigut observacions obertes, perquè les persones observades sabien els dies que el professor de la facultat assistiria a les seves classes per observar-les, em coneixien i tenien coneixement de l'objectiu de l'observació : simplement, observar el desenvolupament de la sessió des d'algun lloc de l'aula, el més discret possible, per interferir el mínim tant la seva feina com l'atenció dels alumnes.

En relació amb el meu rol d'observador es poden considerar dos nivells i moments d'implicació diferents : l'observació participativa (amb una participació "moderada", seguint la classificació d'Spradley (1980), que s'ha donat com a professor al llarg de les classes de DCS, especialment durant la realització a l'aula de diversos exercicis; i l'observació no participativa, que s'ha donat en les sessions que les alumnes han dut a terme la seva unitat didàctica en el centre de pràctiques i que ha estat la més analitzada per a la redacció de l'informe de la investigació.

En aquestes darreres observacions de les pràctiques de les alumnes, s'han utilitzat bàsicament dos tipus de registres : les notes de camp, a través d'una fitxa-guia (veure annex 5.1) per facilitar la recollida dels aspectes més remarcables (les principals activitats realitzades, les seves durades,...); i l'enregistrament àudio, que ha permès revisar les sessions, especialment, les interaccions verbals entre les practicants i els seus alumnes de primària.

Després de la sessió observada, quan les circumstàncies ho han permès (si la mestra no tenia classe i disposava de temps lliure), s'ha realitzat una breu entrevista amb ella per intercanviar punts de vista sobre el desenvolupament de la sessió i l'actuació de la practicant. Malgrat tractar-se de converses que podríem qualificar d'informals, han estat útils i interessants per contrastar idees i impressions sobre els fets que acabàvem d'observar.

En finalitzar cada sessió, les notes de camp (que han inclòs les idees contrastades en aquestes converses) i els enregistraments àudio han permès reconstruir detalladament bona part del que havia succeït a l'aula, essent molt conscients tant de les limitacions de qualsevol observació com de la impossibilitat de ser neutrals en les seves interpretacions.

Les observacions directes s'han considerat necessàries per obtenir una nova font d'informació qualitativament diferent, no només basada en les opinions o coneixements d'estudiants i mestres, sinó en la pràctica real que s'ha dut a terme a les aules de primària. D'aquesta forma, la investigació recull evidències que demostren que allò que es diu, no és només perquè ho ha expressat l'alumna, perquè ho ha dit la mestra o perquè ho ha observat el professor, sinó perquè la combinació de les diferents fonts permet il·lustrar que això ha sigut efectivament així. Tal com suggereix Stake (1998), aquesta triangulació permet detectar les coherències i incoherències entre les informacions obtingudes a través de les diferents fonts.

4.2.1.3 Les fonts documentals escrites

Sota aquesta denominació s'engloben materials molt diversos (documents de treball, documents oficials, diaris personals...), que poden constituir una font d'informació important al voltant de l'objecte d'estudi. Per a Woods (1987), aquests materials escrits, la qualitat i utilitat dels quals també és molt diversa, complementen altres estratègies d'obtenció d'informació en situacions de difícil accés per a l'investigador. Segons Bogdan i Biklen (1982), la informació generada pels mateixos subjectes de la investigació, pot ser de gran utilitat per recollir dades complementàries a altres estratègies com les entrevistes i l'observació participant. D'altra banda, l'accés a alguns documents escrits des de l'inici de la investigació pot orientar algunes de les decisions que caldrà prendre (des de la selecció dels casos fins a la informació a obtenir en les entrevistes i observacions).

Del Rincón et al. (1995) classifiquen els documents escrits en dos grups, oficials i personals, en funció de l'àmbit on s'han generat. Els primers corresponen a aquells documents, registres i materials oficials i públics, disponibles com a fonts d'informació (Taylor i Bogdan, 1986). Poden classificar-

se com a materials interns, quan són generats i estan disponibles dins d'una organització i documenten la seva normativa, estructura, valors..., i com a materials externs, quan són produïts amb la finalitat de comunicar-se amb la societat. En relació amb els documents personals, Del Rincón et al. (1995 : 343) recullen les definicions de diversos autors :

“En la mayoría de las tradiciones de investigación cualitativa, la expresión *documentos personales* se utiliza, en un sentido amplio, referida a cualquier relato en primera persona producido por un individuo que describa sus propias experiencias y creencias, que muestra las acciones del individuo como agente humano y participe de la vida social (Plummer, 1989). El criterio para considerar a un material escrito, documento personal, es que sea revelador de la experiencia de la persona (Allport, 1942). El objetivo de la recogida de tales materiales es “obtener evidencia detallada de cómo conciben los actores las situaciones sociales y cuál es el significado que tienen para los participantes” (Angell, 1945, 178). Por documento personal se entiende, pues, cualquier tipo de registro escrito no motivado por el investigador, que posea un valor afectivo y/o simbólico para el sujeto estudiado.”

Entre els documents personals més emprats en la investigació social, es citen els diaris personals, les cartes o correspondència, les autobiografies, biografies, relats de vida i històries de vida.

En general, la documentació escrita acostuma a tenir més credibilitat que l'observació i l'entrevista, és fàcil d'utilitzar i s'obté de forma ràpida i assequible, a baix cost. En el cas dels documents personals, cal tenir en compte que la informació obtinguda pot correspondre a una visió parcial i poc objectiva de la realitat (per voluntat o limitacions del seu autor), podent condicionar l'anàlisi i els resultats de la recerca.

Els documents recollits en aquesta recerca han estat molt nombrosos, però no tots han generat informació de la mateixa importància o interès. La viabilitat de la seva anàlisi ha obligat necessàriament a reduir-ne el nombre, prioritzant aquells que han aportat una informació més significativa per donar resposta als objectius plantejats en la investigació.

En relació amb el tipus de documents, la majoria dels analitzats per a la redacció de l'informe han estat materials que Woods (1987) inclou dins dels anomenats documents oficials. Tots ells tenen en comú el fet d'haver recollit per escrit una informació aportada individualment pels alumnes i que han estat realitzats com a exercicis, exàmens o treballs de les assignatures de DCS i Pràcticum. Només un dels documents pertany als materials considerats com a personals (el diari). A través d'ell, les alumnes han pres nota de les incidències

que s'han produït a l'aula i a l'escola de pràctiques i han expressat les seves opinions i valoracions sobre aquests fets o sobre temes diversos que han merescut la seva atenció, a excepció de les anàlisis i reflexions sobre les sessions de les seves unitats didàctiques. Aquestes no han estat recollides en els diaris, sinó en els informes o memòries de les pràctiques.

En altres estudis de casos sobre la formació inicial dels mestres (González Sanmamed, 1994; Fuentes, 1998), la major part de la producció escrita analitzada són documents personals dels estudiants de magisteri, especialment el diari, centrant la seva investigació en la incidència de les pràctiques escolars en la seva formació com a docents. En aquesta recerca la majoria dels documents són oficials, documentant especialment el treball realitzat per les tres alumnes en les classes de DCS de la facultat, perquè també s'ha considerat important poder fer un seguiment dels aprenentatges teòrics de la DCS, per conèixer millor com aquests han condicionat abans, durant i després les seves pràctiques. Aquests moments clau del procés d'investigació (especialment, durant les intervencions de les alumnes en les aules de primària) han estat dels més documentats, podent triangular la informació obtinguda a partir de la memòria o informe redactat per les pròpies alumnes sobre les seves classes, les entrevistes realitzades a les mestres i les meves observacions directes.

Com es detallarà més endavant en l'anàlisi de la informació (punt 4.2.2.3), aquests documents s'han classificat en funció del tipus d'informació que han permès recollir. Atenent a aquest criteri, s'han considerat :

- documents que ens informen sobre les idees i concepcions prèvies (A1) o bé sobre els coneixements i les capacitats inicials (A2), que tenen els alumnes en començar el curs, relacionats amb les CCSS i el seu ensenyament-aprenentatge (codificats dins de l'apartat anomenat Punt de Partida);
- documents que ens informen sobre les idees i concepcions finals (B1) o bé sobre els aprenentatges realitzats (B2) per part dels alumnes en acabar el curs, sobre la DCS (codificats dins de l'apartat anomenat Punt d'Arribada);

- i els documents que ens informen específicament de les pràctiques, diferenciant els referits a la identificació de la pràctica observada (C1) dels referits a la intervenció a l'aula de les practicants (C2) (codificats tots ells dins de l'apartat anomenat Procés sobre la Pràctica).

A diferència dels documents anteriors (que es disposen de tots els 60 alumnes de l'assignatura de DCS), dels documents sobre les pràctiques només se'n disposen dels 11 alumnes que integren el Seminari de pràctiques del qual n'he estat el tutor, dins del qual s'inclouen les tres alumnes de l'estudi de cas que s'ha investigat.

La utilització conjunta de les tres estratègies (les entrevistes, les observacions i els documents escrits), tal com recullen Del Rincón et al. (1995), citant a Werner i Schoepfle (1987), ha permès que a mesura que ha anat avançant el treball de camp, la investigació s'ha anat aproximant al coneixement de la realitat social que ha estat objecte d'aquest estudi, és a dir, als reptes i a les dificultats que es plantegen en la formació inicial dels mestres de primària quan es preparen per aprendre a ensenyar ciències socials.

4.2.2 Seqüència de la investigació

Després d'exposar el disseny de la investigació qualitativa realitzada i les estratègies que s'han utilitzat per indagar com han après a ensenyar CCSS les tres estudiants de magisteri, en aquest apartat es descriu la seqüència de les tasques que s'han dut a terme al llarg de la recerca. En cadascuna de les fases del procés s'han plantejat problemàtiques diferents que ha calgut resoldre successivament per anar avançant fins a la redacció final de l'informe.

Cal tenir en compte que aquesta presentació compartimentada i lineal dels fets no es correspon exactament amb la complexitat del procés seguit. Més aviat cal parlar d'un procés cíclic, en el qual es plantegen simultàniament aspectes que aquí es presenten seqüenciats i que ha alternat moments d'incertesa i dubtes amb altres de més claredat en les idees i decisions a prendre.

- En la primera fase s'ha realitzat el plantejament del problema. Tal com s'ha indicat en el primer capítol, la decisió de dur a terme aquesta recerca partia de les activitats professionals que realitzava i continuo realitzant com a professor de DCS a la URL. Després dels cursos doctorat del programa de Didàctica de les Ciències Socials de la UAB, tenia molt interès en continuar aprofundint en la formació inicial dels mestres en DCS, en el qual m'havia iniciat a través del treball del mestratge. Com ja havia fet en aquesta primera recerca, abans de la realització del treball de camp, durant el curs anterior es va fer el seguiment d'un grup pilot de característiques similars (alumnes de 3r curs de magisteri, de l'especialitat d'educació primària), aplicant algunes estratègies d'obtenció d'informació. Aquest treball previ va facilitar la concreció dels objectius de la investigació (punt 1.2) i va permetre millorar el format d'alguns dels instruments finalment aplicats.

- En una segona fase s'ha anat concretant la planificació del procés d'investigació. Un cop delimitat l'objecte d'estudi i gairebé de forma simultània amb la fase anterior, es decidí l'enfocament metodològic de la investigació, mantenint la tipologia de l'estudi de cas ja emprada en el treball de recerca anterior i ampliant el tipus i el nombre d'estratègies per obtenir la informació. En aquest moment, abans de la recollida de dades, va ser important decidir els procediments per seleccionar els participants en la investigació i la forma d'accedir als centres de pràctiques (aspectes detallats en el següent punt).

- En la tercera fase s'ha dut a terme la recollida de dades, a través dels instruments escollits i que han estat presentats anteriorment. En el punt 4.2.2.2 es descriuen més detalladament els objectius i els continguts plantejats en cadascun d'ells.

- En una quarta fase s'ha procedit a codificar, analitzar i interpretar la informació recollida al llarg del treball de camp. Aquesta fase ha estat molt laboriosa degut al volum de dades obtingudes en cadascun dels tres casos i que, com s'exposa en el punt 4.2.2.3, finalment s'han contrastat per detectar les coincidències en els factors que han facilitat i dificultat els seus aprenentatges.

- La darrera fase ha consistit en la redacció de l'informe d'investigació. Segons les tipologies d'informes citades per Yin (1989), s'ha optat per la redacció d'un "informe de casos múltiples", presentant primer cada cas per separat i elaborant un capítol final (9è) en el qual es comparen els resultats dels tres casos.

En la seva estructura, l'informe segueix una tipologia lineal-analítica, fent una presentació del problema d'estudi, la metodologia emprada, els resultats i les implicacions. Després de presentar les característiques del grup d'alumnes (punt 3.1), es fa una presentació inicial de cada cas (alumna, centre de pràctiques i mestra tutora) i se n'exposen els resultats seguint el format que Erickson (1989) anomena "comentari interpretatiu". En aquest es destaquen els aspectes més remarcables des del meu punt de vista, incorporant en el text de cada apartat fragments extrets dels diversos instruments.

Després d'aquesta breu síntesi de cadascuna de les fases, s'exposa a continuació una relació més detallada de les decisions preses sobre els procediments seguits per seleccionar els participants i accedir als centres (segona fase), la seqüència dels instruments aplicats per obtenir la informació (tercera fase) i els criteris adoptats per codificar-la, analitzar-la i interpretar-la (quarta fase).

4.2.2.1 La selecció dels participants i l'accés als centres

En la selecció dels participants s'ha seguit el procediment que Goetz i LeCompte (1988) anomenen "selecció basada en criteris". Dins de les variants de la selecció basada en criteris, s'ha optat per la selecció de casos ideal-típics o de casos guia, a través de la qual s'ha delimitat el perfil del cas millor, més eficaç o més desitjable d'una població i, posteriorment, s'han buscat tres casos que s'ajustaven a aquest perfil de forma òptima. Per tant, en primer lloc s'ha delimitat la població o grup i a continuació, dins d'aquest grup d'alumnes s'han considerat uns requisits perquè els casos seleccionats fossin desitjables per a la viabilitat de la recerca.

En el moment de delimitar el grup, després del treball de recerca anterior (Riera, 1997) amb alumnes de 2n curs de l'especialitat d'Educació Física, tenia un especial interès en contrastar la formació en didàctica de les ciències socials que havien rebut aquests, amb la que rebien els alumnes de 3r curs de l'especialitat d'Educació Primària, en ser en ambdós casos el responsable de la seva formació didàctica en aquesta àrea a la meva facultat. En aquest cas, s'ha valorat positivament que la formació d'aquest grup es porti a terme en el darrer curs (3r), en el qual els alumnes disposen d'un major nombre de coneixements i d'experiències prèvies que no pas en cursos anteriors. D'altra banda, en tractar-

se de l'especialitat amb un major nombre d'hores d'aquesta matèria (9 crèdits) i que l'assignatura es realitzava al llarg de tot el curs, això també em permetia analitzar més àmpliament un element clau de la seva formació : la vinculació de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials amb l'assignatura de Pràcticum.

Posteriorment, per seleccionar els tres casos dins d'aquest grup per realitzar el treball de camp de la investigació, s'han tingut en compte els següents requisits :

- Donada la importància que tenia la relació teoria-pràctica en aquesta investigació, havien de ser tres alumnes escollides, a més a més, dins del grup de dotze estudiants que integrarien el meu Seminari de pràctiques. D'aquesta forma es garantia el seguiment simultani dels aprenentatges en les dues matèries (com a professor de Didàctica de les Ciències Socials i alhora, com a tutor del Pràcticum);
- També s'ha considerat que la seva experiència prèvia en relació amb l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials (realitzat durant la seva etapa d'estudis obligatoris), fos diversa. D'aquesta manera s'ha pogut analitzar si hi havia diferències significatives en la influència d'aquesta experiència, no només en la seva concepció inicial de l'ensenyament-aprenentatge d'aquesta àrea, sinó també en la seva capacitat per produir un canvi conceptual i conductual de la seva pròpia pràctica educativa;
- I finalment, també s'ha considerat que fossin alumnes que tinguessin aprovades totes les assignatures dels cursos anteriors en la convocatòria de juny i que disposessin de temps suficient per a la realització d'alguns dels instruments del treball de camp (com ara les entrevistes). Aquest és un aspecte important, tal com cita González Sanmamed (1994) quan exposa els criteris de selecció que s'han de tenir en compte segons diferents autors :

"Spradley (1979) establece que todo buen informante debe poseer los siguientes requisitos : un conocimiento exhaustivo de la cultura a la que pertenece y en la que está implicado actualmente, y una capacidad para expresarse sin recurrir al "lenguaje académico". Es importante también que el informante se interese por el estudio y que tenga una intención manifiesta de colaborar en el trabajo. No podemos olvidar que, además de todas estas características, debe disponer de tiempo libre para poder emplearlo en responder a nuestras peticiones." (p. 86)

Un cop definits aquests criteris només faltava seleccionar els tres alumnes (entre els dotze que integraven el grup de Pràcticum), que més s'aproximessin al perfil dissenyat per a la realització de la recerca. Per conèixer la situació acadèmica de cadascun d'ells, el curs anterior (quan feien 2n de Magisteri), vaig assistir a les juntes d'avaluació del grup i vaig tenir algunes converses amb professors i professores que els havien tingut en les seves classes, molt especialment amb la professora que havia estat la seva tutora de pràctiques. La seva col·laboració va ser important per orientar la selecció final de les tres alumnes.

Malgrat preveure una segona terna d'alumnes, per si algun d'ells no acceptava la invitació a participar en el projecte, aquesta no va ser necessària. El primer dia del curs, a la mateixa aula de la facultat i de forma conjunta, un cop exposats els objectius de la investigació i els compromisos que comportava la seva participació, després d'aclarir alguns dubtes, totes tres acceptaren de col·laborar-hi amb molta disponibilitat.

En relació amb els tres centres d'ensenyament on realitzaren les pràctiques, la seva elecció va ser indirecta. Aquests no varen ser escollits per l'investigador, sinó per les mateixes alumnes d'una relació de centres que –com és habitual- els havia ofert la facultat, abans de finalitzar el curs acadèmic anterior. En la seva elecció, bàsicament sol·licitaren els centres del llistat més propers a casa seva. L'únic aspecte que es va tenir en compte per a la recerca, si era possible, va ser que corresponguessin a centres de titularitat diversa (pública, concertada religiosa i concertada laica), perquè la mostra no fos excessivament homogènia, un aspecte que casualment es va complir.

El següent pas de la investigació era contactar primer amb els responsables dels tres centres de pràctiques i després amb les tres mestres tutores, perquè ens deixessin entrar a les seves escoles i a les seves aules, respectivament. Aquest accés als centres es va fer de manera formal i informal. En primer lloc es va enviar una carta als seus directors amb la presentació dels objectius de la investigació, perquè en donessin la seva aprovació. Els centres ja tenien coneixement de l'arribada d'aquestes alumnes de pràctiques, l'única cosa que se'ls notificava de nou era que formarien part d'una recerca per a la qual caldria que les practicants portessin a terme una intervenció educativa en una aula de primària, sobre l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural, que

aquestes intervencions serien observades i que caldria entrevistar en tres moments diferents del curs, a les mestres de les aules on hi haguessin les practicants.

En els tres casos, la direcció dels centres delegà la seva col·laboració als respectius caps d'estudis, que a la vegada ens posaren en contacte amb les dues mestres i el mestre de primària, que es responsabilitzarien de tutoritzar a les respectives practicants. En cap moment es va intervenir en l'elecció d'aquestes mestres, l'únic requisit que es va demanar va ser que fossin les responsables d'impartir l'assignatura de Coneixement del Medi Social i Cultural en les seves aules. La primera conversa personal amb elles serví per detallar el treball que calia fer i explicar quina era la seva funció. Se'ls indicà que la seva elecció havia estat a l'atzar, en funció del centre que prèviament havien escollit les alumnes.

Tal com s'havia fet anteriorment amb les tres alumnes, en aquest moment va ser important deixar clar en el protocol de la recerca, el compromís per part de l'investigador sobre la confidencialitat i l'anonimat de les dades. Segons Walker (1989), aquest és un aspecte no sempre fàcil de resoldre, especialment en els estudis de cas, perquè en la descripció dels subjectes aquests s'hi identifiquen fàcilment, malgrat haver-ne canviat els noms. A través d'una carta personal de l'investigador, se'ls va indicar el compromís de garantir l'anonimat del centre, de la mestra i dels seus alumnes en l'informe de la investigació, i de no fer ús de les dades obtingudes fora d'aquest. També se'ls notificava que les entrevistes amb elles serien enregistrades i que se'ls facilitaria una transcripció escrita de cadascuna d'elles, perquè poguessin fer les modificacions que consideressin necessàries en el cas de no recollir de forma prou objectiva el sentit de les seves paraules.

En la relació amb cadascuna de les tres mestres va ser important que aquestes no interpretessin la meva funció com a supervisora de la seva tasca docent. Per aquest motiu vaig insistir molt en la importància del seguiment del procés d'aprenentatge de l'alumna a l'aula de primària, per al qual era necessari establir un contacte permanent amb elles, que em permetés recollir les seves observacions i reflexions sobre aquestes pràctiques. Malgrat tractar-se de mestres que no coneixia personalment (sí dues de les tres escoles, perquè hi havia tingut alumnes de pràctiques anteriorment), totes tres es van mostrar disposades a col·laborar en totes les activitats que els vaig plantejar. En alguns

casos, aquesta proposta fins i tot va ser aprofitada per reflexionar sobre la relació entre les escoles i els centres de formació dels docents, i suggerir millores en el plantejament de les pràctiques dels futurs mestres.

En l'inici de cada cas (capítols 6, 7 i 8) es fa una presentació més detallada de l'alumna, així com del seu centre de pràctiques i de la mestra d'aula que n'ha fet el seguiment.

4.2.2.2 La recollida de dades

Per realitzar aquesta investigació ha estat necessari seleccionar i aplicar un conjunt d'instruments, que tenien com a objectiu fonamental obtenir informació detallada del procés d'aprenentatge per ensenyar CCSS, de les tres alumnes que han integrat l'estudi de cas. La seqüència dels instruments finalment analitzats (recollits en el quadre de la pàgina següent), mostra en quin moment del curs s'han aplicat, sobre quin grup (d'alumnes o mestres) i de quin tipus d'instrument es tracta (una producció escrita, una entrevista o una observació).

Per elaborar l'informe d'investigació només s'han seleccionat els instruments que han permès recollir dades rellevants específicament de la formació de les tres alumnes. No s'han tingut en consideració els exercicis i treballs realitzats en grup (per les dificultats òbvies d'identificar-hi les aportacions de cadascuna d'aquestes alumnes), ni els materials que habitualment formen part de l'assignatura (fitxa personal, guies i dossiers dels temes, pautes de treball,... - que s'adjunten en els annexos-), ni la totalitat de les activitats d'aprenentatge realitzades.

Tal com s'ha exposat en l'apartat sobre les tècniques i instruments d'investigació (punt 4.2.1), s'han utilitzat tres tipus d'instruments o estratègies d'obtenció d'informació : les entrevistes a les alumnes i a les mestres, les observacions de les intervencions de les practicants i les fonts documentals escrites, tant de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials com del Pràcticum. A continuació es descriuen i justifiquen els objectius i els continguts de cadascun dels instruments, classificats per tipologies, començant per la producció escrita en ser la que n'aplega un major nombre.

SEQÜÈNCIA DELS INSTRUMENTS UTILITZATS

Grup	Grup-classe Didàctica CCSS	Grup de Pràcticum	Unitats d'anàlisi	Escoles de pràctiques
Mes	(60 alumnes →	11 alumnes →	3 alumnes +	3 mestres)
SETEMBRE		· <i>Diari de camp</i> ↓		
OCTUBRE	TEMA 1 · <i>Avaluació inicial A</i> · <i>Avaluació inicial B</i> · <i>Exercici Tradicions Epistemològiques</i>	· <i>1r informe, sobre el context del centre i de l'aula</i>		
NOVEMBRE	· <i>Test tema 1</i> · <i>Treball indiv. tema 1</i> TEMA 2		- <i>1es. entrevistes</i>	- <i>1es. entrevistes</i>
DESEMBRE	· <i>Test tema 2</i>			
GENER	· <i>Avaluació : 1r examen parcial</i>		- <i>2es. entrevistes</i>	
FEBRER	Període de Pràctiques (No hi ha classes)		- <i>3es. entrevistes</i> · <i>Observacions a les aules de pràctiques</i>	
MARÇ	TEMA 3 · <i>Ex. Textos històrics</i> · <i>Ex. Estils ensenyam.</i> · <i>Enquesta sortides</i>	· <i>2n informe, sobre la unitat didàctica realitzada</i>		- <i>2es. entrevistes</i>
ABRIL	TEMA 4			
MAIG	· <i>Treball indiv. tema 4</i>			
JUNY	· <i>Valoració assignat.</i> · <i>Avaluació : 2n examen parcial</i>		- <i>4es. entrevistes</i>	- <i>3es. entrevistes</i>

- En color verd, instruments analitzats per a la detecció de les **idees i coneixements previs**
- En color vermell, instruments analitzats per a la detecció dels **aprenentatges assolits**
- En color blau, instruments analitzats per al seguiment del **procés sobre la pràctica**

La producció escrita

Està formada per instruments molt diversos (17 en total), que tenen en comú el fet d'haver recollit per escrit una informació aportada individualment pels alumnes.

El quadre següent presenta la classificació d'aquests instruments, atenent a dos criteris (els mateixos que s'han utilitzat en l'anàlisi del punt 4.2.2.3) :

PRODUCCIÓ ESCRITA	Grup-classe Didàctica CCSS	Unitats d'anàlisi
• Instruments sobre les idees i coneixements previs	1. Avaluació inicial A 2. Avaluació inicial B	5. Enquesta sobre el record de sortides a EGB 6. Exercici identificació tradicions epistemològ. 7. Exercici d'anàlisi de textos històrics 8. Exercici identificació estils d'ensenyament H ^a 9. Croquis del mapa comarcal de Catalunya
• Instruments sobre els aprenentatges assolits	3. 1r examen parcial 4. 2n examen parcial	10. Valoració de l'assignatura 11. Treballs de geografia del tema 4
• Instruments per al seguiment del procés sobre la pràctica		<u>D'identificació de la pràctica escolar :</u> 12. 1r informe o memòria 13. Test tema 1 14. Treball individual del tema 1 15. Test tema 2 <u>D'intervenció en la pràctica :</u> 16. Diari de camp 17. 2n informe o memòria

- segons el grup d'alumnes sobre els quals s'han aplicat (primer es presenten els instruments analitzats de la totalitat del grup-classe de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials i després, els instruments analitzats de les tres alumnes de l'estudi de cas);
- i segons el tipus d'informació que preferentment han proporcionat (si es tractava d'informació sobre idees i coneixements previs –codificada com a *Punt de Partida*-, d'informació sobre aprenentatges realitzats posteriorment. –codificada com a *Punt d'Arribada*- o bé, d'informació específicament del procés de la pràctica).

· PRODUCCIÓ ESCRITA analitzada del grup-classe :

Com a instruments que han proporcionat informació sobre el *Punt de Partida* de tots els alumnes de l'assignatura de *Didàctica de les Ciències Socials*, s'han considerat dos qüestionaris de tipus semioberts, amb algunes preguntes de resposta lliure i altres amb descriptors que pretenien facilitar les respostes dels alumnes, així com facilitar-ne la seva anàlisi posterior. Aquests qüestionaris són els següents :

1. Avaluació inicial A (veure annex núm. 3.4)

El segon dia de classe de l'assignatura, una vegada presentats els materials del primer tema i després d'omplir la seva fitxa personal, se'ls va passar un primer qüestionari que tenia per objectiu conèixer quins eren els seus principals records de l'EGB i Batxillerat o FP, en relació amb l'àrea de ciències socials.

Per a qualsevol plantejament de tipus constructivista, tal com recullen diversos autors com Pagès (1996), el coneixement de les representacions, concepcions o idees prèvies dels alumnes sobre les matèries que hauran d'ensenyar, és fonamental com a punt de partida de qualsevol programa de la seva formació inicial. Per tant, és necessari tenir constància inicialment de quines són les idees dels alumnes sobre el tema, perquè a través de la seva formació al llarg de l'assignatura, seran el punt de referència que s'intentarà modificar.

El primer qüestionari o prova constava de dues preguntes :

1a. Se'ls demanava que descrivissin, interpretessin i valoressin l'estil de classes de ciències socials que recordaven haver rebut. En cadascun d'aquests tres aspectes, s'introduïren un parell o tres de preguntes breus, que pretenien facilitar o orientar les respostes dels alumnes. Podia haver estat una pregunta molt més pautaada, que hauria permès un buidatge més fàcil, però es va prioritzar el record més lliure de l'alumne, sense cap més element que pogués condicionar la seva resposta.

2a. L'altra pregunta tenia per objectiu saber quina concepció de les ciències socials tenien aquest grup d'alumnes de magisteri, com a resultat de

l'ensenyament rebut i de l'aprenentatge realitzat en aquesta àrea, al llarg de tota la seva escolarització anterior. Se'ls demanava que valoressin de 1 (res) a 5 (moltíssim), un total de quinze capacitats diferents, deixant una possibilitat final perquè poguessin exposar la resposta més adequada a la seva opinió en el cas que cap de les quinze anteriors s'hi correspongués suficientment.

Es va considerar que aquesta pregunta calia fer-la després de respondre a la primera, perquè en el cas d'haver-ne invertit l'ordre, les respostes sobre el seu record podien haver estat influenciades per les referències facilitades en el seu enunciat.

2. Avaluació inicial B (annex 3.6)

El tercer dia de classe es va passar aquest exercici als alumnes de magisteri, que pretenia indagar fins a quin punt tenien assolits uns determinats objectius (conceptuals, procedimentals i actitudinals), que, per la seva edat, després d'haver cursat tota una EGB, BUP i COU o FP- i tal com prescriu el currículum de Ciències Socials d'Educació Secundària Obligatòria, haurien de tenir.

Òbviament, el futur mestre ha de dominar un conjunt de coneixements, una part dels quals correspon a aquells continguts que formaran part del procés d'ensenyament-aprenentatge dels seus alumnes d'educació primària. Aquest grup d'alumnes de magisteri amb una mitjana d'edat entre els 22 i 23 anys, independentment del fet que ara s'iniciïn en la seva formació com a docents, han rebut una educació que pretenia assolir uns determinats objectius en cadascuna de les àrees curriculars de l'ensenyament obligatori.

Els resultats d'aquest exercici inicial, siguin els que siguin, seran el punt de referència inicial d'una part dels coneixements i capacitats que s'intentaran modificar al llarg de l'assignatura. Per aquest motiu, s'aplicaran un parell d'instruments finals com a activitats d'avaluació sumatòria, que permetin comprovar l'existència o no d'algun canvi respecte al punt de partida de cada alumne.

Aquest segon qüestionari o prova consta de tres preguntes, cadascuna de les quals s'ha centrat en un concepte o procediment bàsic dins de les ciències socials :

1a. *L'espai*

El primer exercici pretén avaluar quina conceptualització tenen els futurs mestres de l'espai geogràfic, a partir d'una esquematització gràfica o croquis del lloc on viuen. Tal com indica Boardman (1983), en les taules on especifica les habilitats gràfiques en geografia segons les edats, entre els 13 i 16 anys, els alumnes haurien de ser capaços normalment de :

"Dibujar y comentar un mapa esquemático para ilustrar información espacial seleccionada" (p. 60)

També Comes (1993), en la seva proposta de classificació i seqüenciació de les habilitats cartogràfiques entre els 6 i 16 anys, estableix cinc nivells en l'evolució de cadascuna de les habilitats al llarg de l'escolarització obligatòria de l'alumne. Indica que en el nivell 5 (segon cicle d'ESO aproximadament), els alumnes han de ser capaços en relació amb la seva capacitat per tractar la informació cartogràfica de :

"B1. Sintetitzar la informació.

Elaborar esquemes gràfics de síntesi sense un referent espacial concret, que reflecteixi amb claredat les idees bàsiques que s'han volgut sintetitzar" (p. 31)

I en relació amb la seva capacitat per comunicar la informació cartogràfica, de :

"C1. Presentació de proves.

Elaborar esquemes cartogràfics sobre espais simulats o abstractes que demostrin l'argumentació o teoria plantejada" (p. 31)

El mateix Currículum de Ciències Socials de l'ESO assenyala en el seu primer nivell de concreció com a objectiu general, que en finalitzar l'etapa l'alumne haurà de ser capaç de :

"1. Interpretar i representar un espai determinat emprant diferents tècniques i fer una lectura correcta de diferents espais representats mitjançant diversos tipus de registre (mapes, plànols, croquis, fotografies)." (p. 42)

Així, en aquesta primera pregunta, es demanava als alumnes de magisteri que fessin un croquis tipus plànol del lloc on vivien i que el descrivissin, per comprovar la seva capacitat per representar gràficament un espai a partir del que havien après durant la seva etapa d'escolarització obligatòria; per analitzar fins a quin punt havien interioritzat alguna tècnica d'elaboració i integraven els diferents conceptes vinculats a la representació de l'espai cartogràfic (l'escala, la projecció, l'orientació...).

2a. *El temps històric*

El segon exercici constava de tres apartats diferents :

- a. l'ordenació cronològica de cinc vinyetes, assenyalant un nom i una datació per a cadascuna d'elles;
- b. el raonament de la seqüència establerta anteriorment per l'alumne;
- c. l'elaboració d'una línia del temps, amb els noms i les durades aproximades de les etapes històriques que es volguessin considerar.

En aquest cas, l'exercici pretén avaluar la percepció del temps històric per part dels futurs mestres, a través del domini de la cronologia així com de la seva capacitat per diferenciar i justificar l'ordenació dels cinc contextos representats.

Tal com cita Pagès (1997b), referint-se a l'actual currículum d'història anglès, aquest :

"... propone una secuencia en diez niveles de dificultad para el desarrollo de la habilidad de describir y explicar el cambio histórico y la causalidad y analizar diferentes características de situaciones históricas. Los niveles deben ser alcanzados a lo largo de cuatro etapas, o estadios, que corresponden a alumnos y alumnas de las siguientes edades : estadio 1 (6-7 años), estadio 2 (8-11 años), estadio 3 (12-14 años) y estadio 4 (15-16 años)." (p. 206)

D'entre les habilitats que han d'haver assolit els alumnes entre els 15-16 anys, trobem per exemple :

- que en el nivell 5, han de saber relacionar diferents característiques d'una situació històrica;
- que en el nivell 7, han de saber relacionar les diferents causes d'un fet històric;
- o que en el nivell 9, han de saber relacionar les causes, els motius i les conseqüències.

En la proposta de seqüenciació de procediments en història, estructurada per cicles, d'Hernández i Trepal (1991), s'indiquen com a capacitats que els alumnes han d'assolir en finalitzar el segon cicle d'ESO, (14-15, 15-16 anys),

"Categories i nocions temporals.

-Ordenar repertoris extensos i diversos d'iconografia i objectes històrics en una successió correcta.

Cronologia, instruments i codis per mesurar el temps i el temps històric.

- Datar cada vegada amb més precisió i identificar sempre amb més exactitud una àmplia gamma d'objectes, artefactes, conceptes,... relacionats amb els diferents períodes i subperíodes històrics." (p. 41)

I la capacitat per confeccionar línies del temps sobre la durada dels diferents períodes de la història de la humanitat, Hernández i Trepal la situen uns quants anys abans (a finals de l'educació primària). El Currículum de Ciències Socials de l'ESO assenyala en el seu primer nivell de concreció com a objectiu general, que en finalitzar l'etapa l'alumne haurà de ser capaç de :

"2. Entendre i utilitzar diferents categories temporals : orientació (passat, present i futur), mesura (unitats temporals, temps i cronologia històrica), posicions relatives (successió, simultaneïtat) i durades (esdeveniments, períodes conjunturals i períodes estructurals)." (p. 42)

3a. El món actual (a través de la premsa)

El darrer exercici del qüestionari estava integrat per quatre preguntes. Les tres primeres eren una petita enquesta sobre el seu hàbit de lectura de la premsa en general i la seva importància per a la formació d'un mestre. La darrera pregunta demanava un exemple de l'aplicació didàctica d'una notícia recent, relacionada amb l'àrea de Coneixement del Medi.

Amb les primeres preguntes es pretenia obtenir informació sobre l'hàbit de lectura de la premsa d'informació general i de les seccions consultades amb més preferència. També es pretenia fer adonar als alumnes de la importància que pot tenir la premsa com a recurs didàctic per al treball de les ciències socials, a més a més de facilitar-los coneixements i opinions de fets i temes d'actualitat.

I la darrera pregunta de l'exercici permetia avaluar dos aspectes : per una banda, si eren capaços de demostrar coneixement d'alguna notícia d'actualitat (llegida, sentida o vista a través de qualsevol mitjà de comunicació) i per l'altra, si sabien relacionar-la amb algun contingut propi de l'àrea de Coneixement del Medi i plantejar-ne alguna activitat d'aprenentatge per a alumnes de primària.

Instruments que han facilitat informació sobre els aprenentatges assolits (*Punt d'Arribada*) d'aquests alumnes :

3. Primer examen parcial (annexos 1.13 i 1.14)

El programa de l'assignatura de *Didàctica de les Ciències Socials* intenta complementar els aprenentatges teòrics i pràctics dels futurs docents, tenint present especialment que el pla de pràctiques de magisteri de la URL preveu que a 3r curs portin a terme una intervenció educativa en una aula de primària, durant tot el mes de febrer. Per aquest motiu, després d'indagar durant les primeres classes quins són els coneixements previs dels alumnes sobre l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials, es prioritza l'observació de la pràctica educativa en aquesta àrea i la seva identificació amb algun dels models curriculars caracteritzats a l'aula (l'anàlisi d'aquestes observacions quedarà reflectida en altres instruments que seran descrits més endavant).

És important que els estudiants descobreixin que darrera de qualsevol model curricular hi ha d'haver una determinada concepció de la ciència en general, de les ciències socials en particular i també, una determinada manera d'entendre el seu ensenyament-aprenentatge. És a dir, que si té un plantejament coherent, troba la seva racionalitat en una de les tradicions epistemològiques que fonamenten la didàctica de les ciències socials. D'aquesta manera, s'intenta que durant el primer quadrimestre de l'assignatura, els alumnes s'adonin que unes bones classes de Coneixement del Medi Social i Cultural, requereixen un plantejament previ que delimiti quines són les finalitats de l'aprenentatge d'aquesta àrea i a través de quins continguts i amb quina seqüència es proposen assolir.

En aquest sentit, un dels principals objectius de la primera meitat del programa és orientar als alumnes (especialment els que durant el mes de febrer decidiran dur a terme una unitat didàctica de l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural), perquè siguin conscients de les decisions que hauran de prendre per preparar, realitzar i avaluar aquesta unitat didàctica i les prenguin de forma coherent. Per aquest motiu, el primer parcial pretenia comprovar el nivell de

comprensió i aplicació dels coneixements dels primers dos temes, abans d'iniciar el període intensiu de pràctiques.

El dia 22 de gener de 1999, una vegada finalitzades les classes del primer quadrimestre a la facultat, es va dur a terme aquest primer parcial de l'assignatura sobre els temes 1 i 2. El primer tema va tractar "*Les finalitats de l'ensenyament de les Ciències Socials i el problema de la selecció dels continguts*" (veure la guia de treball del tema, a l'annex 1.6). Mentre el segon tema portava per títol "*Del Currículum a les unitats de programació de l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural, d'Educació Primària*" (veure la guia de treball del tema, a l'annex 1.10). En ambdues guies de treball s'hi especifiquen els objectius que es pretenien assolir, els continguts que es van treballar, les activitats d'aprenentatge i d'avaluació del tema, el calendari a seguir i la bibliografia corresponent.

Hi van haver dos models diferents del primer examen parcial (la meitat dels alumnes en va fer un, mentre l'altra meitat en va fer l'altre). En ambdós casos constaven de sis preguntes i d'una puntuació similar. En els annexos 1.13 i 1.14 es poden consultar les preguntes plantejades en cadascun d'ells.

4. Segon examen parcial (annex 1.25)

Després del període intensiu de les pràctiques del mes de febrer, la segona meitat del programa de l'assignatura aprofundia les característiques i dificultats específiques de l'ensenyament de les dues disciplines que tradicionalment han constituït el gruix de les ciències socials : la didàctica de la Història i la didàctica de la Geografia. D'aquesta manera, els alumnes (especialment els qui havien portat a la pràctica una unitat didàctica de l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural, veure annex 2.11), tenien l'oportunitat de reflexionar i avaluar la seva pròpia intervenció com a docents, amb un coneixement més específic de la didàctica de cada tipus de contingut.

El dia 10 de juny de 1999, una vegada finalitzades les classes a la facultat, es va dur a terme el segon i últim parcial de l'assignatura sobre els temes 3 i 4. El tercer tema, amb el títol "*Didàctica de la Història. Les sortides escolars I : el treball del temps històric*" (veure la guia de treball del tema, a l'annex 1.16), mentre el quart tema portava per títol "*Didàctica de la Geografia. Les sortides escolars II : el treball de l'espai*" (veure la guia de treball del tema, a l'annex 1.20).

Com en els temes anteriors, en ambdues guies de treball s'hi especifiquen els objectius que es pretenien assolir, els continguts que es van treballar, les activitats d'aprenentatge i d'avaluació del tema, el calendari a seguir i la bibliografia corresponent.

Aquest segon parcial constava de set preguntes, que pretenien avaluar el nivell de comprensió adquirit sobre els continguts d'aquests dos temes (veure annex 1.25). Les preguntes es centraven en aspectes que l'alumnat primer havia anat llegint personalment de la bibliografia, per després comentar-ne les idees principals a classe. En alguns casos, es van realitzar exercicis a l'aula (alguns en grups de 6 alumnes i altres individualment), que permetessin identificar millor el plantejament d'unes activitats d'aprenentatge segons un corrent geogràfic determinat o la categorització d'un mapa cognitiu realitzat per un alumne de primària, per posar uns exemples.

- PRODUCCIÓ ESCRITA de les tres unitats d'anàlisi :

Entre els instruments que han proporcionat informació sobre les idees i els coneixements previs de les tres alumnes, a més a més dels presentats en el punt anterior, cal afegir-hi les cinc activitats següents :

5. Enquesta sobre el record de les sortides de treball durant l'EGB

6. Exercici d'identificació de tradicions epistemològiques

7. Exercici d'anàlisi de textos històrics

8. Exercici d'identificació d'estils d'ensenyament de la Història

9. Croquis del mapa comarcal de Catalunya

- En el cas de l'enquesta (veure annex 6.3), s'ha volgut conèixer el record que els alumnes tenen del tipus d'activitats d'aprenentatge que acostumaven a fer durant les sortides i la funció que el mestre hi acostumava a tenir. Essent conscient que es tracta d'una simplificació (perquè al llarg de l'escolaritat obligatòria, la majoria dels alumnes visiten indrets diversos i el paper del mestre no sempre és el mateix), s'ha cregut interessant conèixer quina és la concepció predominant sobre el paper que alumnes i mestres han de tenir durant les sortides de treball escolar. Seguint un model d'aprenentatge constructivista, la

influència d'aquestes experiències i concepcions prèvies és un dels elements inicials a tenir en compte i que s'intentarà compartir i modificar, a partir de les classes i les sortides que es portaran a terme des de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials.

- L'exercici d'identificació de les principals tradicions epistemològiques (veure annex 4.1), proposat per Benejam (1997), tenia una doble finalitat. Per una banda, comprovar si els alumnes havien entès correctament les característiques de cadascuna de les quatre tradicions (Positivista, Humanista, Crítica i Postmodernista), i de l'altra, conèixer quina de les quatre era més i menys valorada o compartida per ells, sobre la finalitat de les Ciències Socials. D'aquesta forma, obtenia informació tant del grau de seguiment i comprensió d'aquest punt del tema 1 com -novament- de la seva concepció prèvia de la utilitat de les Ciències Socials.

Per tant, l'assignatura ha disposat des d'un inici de diversos instruments (l'Avaluació inicial A, l'enquesta sobre les sortides, aquest exercici...), que amb accents diferents en cada cas, han permès conèixer com els alumnes -tant per la seva experiència pròpia com per l'observada durant els dos cursos de pràctiques anteriors-, entenien que havia de ser l'ensenyament-aprenentatge del Coneixement del Medi Social i Cultural a l'educació primària.

- Els altres tres instruments han permès obtenir una informació, no sobre concepcions i experiències prèvies, sinó sobre coneixements i capacitats prèvies dels alumnes. Més enllà del que poguessin recordar o pensar, ha estat necessari complementar aquestes dades amb una informació més objectivable, sobre alguns conceptes i procediments bàsics en l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials. Per aquest motiu, també com a "avaluacions inicials" (encara que els exercicis no hagin estat anomenats així), abans d'introduir els temes 3 i 4 de l'assignatura, s'han indagat alguns coneixements previs dels alumnes sobre les seves capacitats :

- per analitzar textos històrics (veure annex 6.1). Diferenciar les causes i les conseqüències d'uns fets històrics, el grau d'argumentació de diferents opinions, d'objectivitat o subjectivitat, d'immediatesa o llunyania, de coherència o incoherència..., són procediments importants en l'anàlisi de

qualsevol text històric, que el futur docent ha de dominar per saber-los aplicar correctament en el treball amb els seus alumnes;

- per identificar les finalitats, els continguts i les activitats d'aprenentatge que caracteritzen quatre estils d'ensenyament de la Història (veure annex 6.2). El futur docent també ha de ser conscient dels avantatges i les dificultats que ofereix cada estil d'ensenyament de la Història, en relació amb els coneixements, les capacitats i les actituds que permeten desenvolupar en els alumnes;

- i per representar esquemàticament un espai conegut (veure annex 6.9). Delimitar un espai de forma proporcionada, amb una orientació correcta, amb la situació de punts i àrees a través de símbols i topònims pertinents..., seran capacitats que els nens i les nenes de primària hauran d'aprendre i que també requereixen el seu domini previ per part de l'estudiant de magisteri.

Com conclouen diversos autors en algunes investigacions, allò que els alumnes de primària sabran i sabran fer en una determinada matèria, depèn en bona mesura del que prèviament els seus mestres en sàpiguen i sàpiguen fer. Per aquest motiu, l'objectiu principal d'aquests exercicis ha estat conèixer el grau de coneixement d'uns determinats fets (la Guerra Civil espanyola, Catalunya...) i de domini d'unes determinades capacitats, abans de treballar a l'aula els temes 3 i 4 sobre les dificultats de l'ensenyament-aprenentatge de la Història i la Geografia, entre els 6 i els 12 anys.

En finalitzar les classes, l'avaluació d'ambdós temes permetrà contrastar els resultats inicials i finals, detectant quins han estat els aprenentatges realitzats en la seva competència didàctica per a l'ensenyament de les Ciències Socials i per quins motius s'han produït.

Com a instruments que han proporcionat informació sobre els aprenentatges assolits per les *tres alumnes*, a més a més dels resultats obtinguts en els dos parcials, s'han analitzat dos instruments més :

10. Valoració de l'assignatura de Didàctica de les CCSS (annex 7.1)

Un cop finalitzades les classes de l'assignatura, se n'ha volgut tenir en compte l'opinió personal de tots els alumnes, a través d'un qüestionari semiobert (amb preguntes sobre aspectes concrets però deixant també la possibilitat d'opinar lliurement sobre qualsevol altre aspecte). Aquest instrument s'ha considerat interessant en una investigació de tipus qualitatiu com aquesta, per conèixer els punts forts i punts febles del programa realitzat segons les valoracions dels alumnes, així com les raons donades en cada cas i les propostes de millora.

En l'última sessió (44a), abans del segon i últim examen parcial, els alumnes van omplir individualment aquesta valoració de forma anònima i per escrit. En ella se'ls demanava la seva opinió sobre tres qüestions concretes : els *continguts o temes* que s'han tractat, les *activitats d'aprenentatge i d'avaluació* que s'han realitzat i la *metodologia* emprada. L'enunciat de cada pregunta exposava breument -com a recordatori-, els temes, els treballs i la forma com s'han realitzat les classes de cada tema, per facilitar una visió més global del curs, més enllà dels interessos immediats en aquells moments, per aprovar l'examen dels temes 3 i 4 (2n parcial).

En cada cas es demanava a l'alumne que concretés què ha trobat millor o pitjor, el seu corresponent raonament i els canvis que hi introduiria si s'escau. També es demanava que puntués de 0 a 10 cada resposta, per facilitar-ne una anàlisi general més quantitativa.

La valoració acabava amb una quarta qüestió oberta, perquè hi hagués la possibilitat d'opinar lliurement sobre qualsevol altra tema relacionat amb l'assignatura, i dues darreres qüestions, en les quals se'ls demanava que puntuessin globalment l'assignatura de 0 a 10, així com una autoqualificació en la qual es puntuessin ells mateixos segons el rendiment general que creïessin que hi havien tingut.

El context en el qual es va dur a terme aquesta valoració no va estar exempt de condicionants. Realitzada només dos dies abans de l'examen, bona part dels alumnes va manifestar certa tensió en no haver estudiat encara tota la bibliografia treballada. Com es pot observar en les puntuacions que van donar els

alumnes a cadascuna de les qüestions plantejades (punt 5.1.3), aquest fet va influir en alguns aspectes d'aquesta valoració.

11. Treball individual de geografia del tema 4 (annexos 1.20 i 1.22)

El programa de l'assignatura contemplava la realització de quatre treballs, a més a més dels exercicis realitzats a l'aula durant les classes. D'aquests quatre, dos treballs eren en grup (els corresponents als temes 2 i 3), per la qual cosa es van desestimar en aquesta anàlisi de les tres alumnes de l'estudi de cas. Els altres dos treballs individuals (corresponents als temes 1 i 4), sí han estat analitzats. El primer es va centrar en una observació i anàlisi de la pràctica educativa d'una aula de primària (instrument núm. 13, descrit més endavant), mentre el darrer va consistir en un conjunt d'exercicis de geografia. Concretament, sobre :

- l'autoanàlisi del croquis del *mapa comarcal de Catalunya* (instrument núm. 9, que els alumnes havien realitzat anteriorment com un exercici d'avaluació inicial) i la realització d'un nou croquis, seguint la tècnica exposada per Comes et al. (1997);
- l'observació i anàlisi d'un *mapa cognitiu* realitzat per un/a alumne/a de primària, segons les categories exposades a Lleopart i Torrents (1991);
- i l'observació i anàlisi d'una *unitat didàctica* de Coneixement del Medi relacionat amb l'espai (portat a terme a l'aula on realitzen les pràctiques) i la seva relació amb la corresponent escola geogràfica (Benejam, 1989).

A través d'aquestes activitats es pretenia una connexió entre la teoria que s'estava estudiant sobre la Didàctica de la Geografia (veure annex núm. 1.22) i la pràctica que les alumnes estaven experimentant en les escoles, que facilités l'aprenentatge dels nous coneixements.

En iniciar l'assignatura s'ha fet un èmfasi especial en l'autoconeixement dels alumnes de les seves concepcions de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials, com a pas previ a la presentació i anàlisi de diferents models curriculars d'aquesta àrea, amb l'objectiu de formar-los perquè aprenguin a analitzar-ne la pràctica educativa i a prendre decisions coherents en la seva pròpia pràctica.

Durant el curs també hi ha hagut un especial interès en fer-los descobrir les característiques del **model crític de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials**, normalment poc experimentat pels alumnes. D'aquest model se n'ha analitzat :

- en el tema 1, el seu fonament epistemològic (Benejam, 1997);
- en el tema 2, la seva proposta curricular (Pagès, 1998) i algunes estratègies d'aprenentatge que afavoreixen el desenvolupament de les capacitats d'ordre superior dels alumnes, com la utilització de textos de tipus justificatiu i argumentatiu (Benejam i Quinquer, 1998) o la resolució de problemes (Bouzas i Pagès, 1989);
- en el tema 3, la seva relació amb l'enfocament crític de l'ensenyament de la Història (Pagès, 1996);
- i en el tema 4, la seva relació amb l'escola geogràfica crítica (Benejam, 1989)

L'objectiu del programa de Didàctica de les Ciències Socials no és tant un canvi conceptual i conductual cap a aquest model crític d'ensenyament-aprenentatge, sinó formar als futurs docents perquè siguin capaços de prendre decisions amb coneixement de causa i que alhora coneguin (i en la mesura del possible experimentin) una proposta concreta i alternativa a la pràctica educativa predominant en aquesta àrea de coneixement.

Finalment, com a instruments que han proporcionat informació del *procés sobre la pràctica* de les tres alumnes, s'han diferenciat els que han analitzat la pràctica educativa observada en les seves aules de primària, dels instruments que han analitzat la pròpia pràctica, durant la seva intervenció del mes de febrer. Entre els primers hi figuren els quatre instruments següents :

12. Primer informe o memòria de pràctiques (annex 2.4)

Tal com estableix el pla de pràctiques d'ensenyament de 3r curs de magisteri, de la URL (veure annex 2.2), els alumnes elaboren un informe o memòria de la seva estada a les escoles, dividit en dues parts corresponents als dos períodes intensius de pràctiques. Aquest primer informe correspon a la seva

primera estada durant una setmana sencera, en iniciar-se les classes a la facultat (finals de setembre). Tal com indica la pauta per a la seva realització (annex 2.4), els objectius del primer període intensiu són bàsicament tres :

- conèixer el context escolar;
- conèixer l'organització i els principis metodològics del centre;
- i aprofundir el coneixement de l'especialitat i de la pròpia formació.

Per assolir-los, els alumnes descriuen, analitzen i valoren en aquest informe, un conjunt de dades relacionades amb l'entorn del centre, la seva organització i proposta metodològica general i l'aula de primària en concret, en la qual es realitzaran les pràctiques al llarg de tot el curs. La informació recollida en alguns d'aquests punts depèn en bona mesura de les dades facilitades pels mestres d'aula o la persona del centre responsable de coordinar als practicants (un càrrec necessari i que no tots els centres contemplen). Cal afegir que la brevetat de l'estada -cinc dies- sovint no permet conèixer tota aquesta realitat, motiu pel qual el lliurament d'aquest primer informe es retarda dues o tres setmanes, perquè els mestres disposin de més temps per facilitar-los la informació i els alumnes, per recollir-la i valorar-la.

S'ha de tenir en compte que el pla de pràctiques de magisteri de la URL contempla la realització de les pràctiques durant els tres anys d'estudis i en tres centres diferents. Per aquest motiu, en aquesta darrera estada del 3r curs, els alumnes disposen de coneixements i experiències per contrastar raonadament la informació recollida directa i indirectament en els centres.

13. Test del tema 1 (annex 4.2)

En finalitzar cadascun dels quatre blocs temàtics de l'assignatura es va creure convenient utilitzar algun tipus d'instrument, que permetés una certa regulació dels aprenentatges realitzats pels alumnes, com els proposats per Quinquer (1997). Per aquest motiu, abans d'iniciar el segon tema, se'ls va passar aquest test amb un doble objectiu : per una banda, que els alumnes fossin conscients del nivell de consecució o assoliment dels objectius del tema (objectius explicitats des del primer dia) i per altra banda, que el professor tingués coneixement de les dificultats o motius pels quals -segons l'opinió dels alumnes-, aquests objectius no s'assolien, en el cas que fos així.

L'anàlisi de les respostes (veure annex 4.3), suggerí una modificació en els enunciats de cada objectiu, de cara als tests posteriors, ja que si bé va ser possible conèixer el nivell de consecució dels objectius, les dificultats que s'exposaven no sempre eren prou explícites. Per aquest motiu, es va veure la necessitat d'indicar les principals dificultats en el mateix enunciat de cada objectiu, per facilitar la concreció de les respostes i la seva posterior anàlisi.

Per altra banda, el test del tema 1 també plantejava (i aquí ve la relació d'aquest instrument amb el procés realitzat sobre la pràctica educativa), que a partir de les classes de Coneixement del Medi Social i Cultural que haguessin pogut observar en la seva aula de pràctiques, intentessin relacionar-les amb un dels tres estils d'ensenyament d'aquesta àrea (positivista, humanista o crític) i en raonessin la seva resposta. La seva resposta es podia contrastar en aquest cas, amb la indicada anteriorment en l'assoliment del quart objectiu del tema : *"Relacionar el concepte de ciència de cada tradició epistemològica amb la seva concepció de l'ensenyament i la seva concepció de l'aprenentatge de les Ciències Socials (a través d'una metodologia de treball diferent)".*

14. Treball individual del tema 1 (annex 1.8)

El tema 1 remarcava molt la importància de detectar sempre en primer lloc, les experiències i els coneixements previs dels alumnes de primària, en relació amb cadascun dels temes de l'àrea que es treballin. Per aquest motiu, es va demanar als alumnes la realització d'un treball individual consistent en l'observació i anàlisi de l'inici d'una unitat didàctica de Coneixement del Medi Social i Cultural, que es portés a terme en la seva aula de pràctiques. La pauta per a la realització d'aquest treball (annex 1.8), anava acompanyada d'unes fitxes per facilitar la recollida de la informació sobre el context i les dades principals de l'observació.

Des de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials s'insistí en la necessitat de plantejar un ensenyament-aprenentatge d'aquesta àrea, de tipus constructivista (tal com exposa Benejam, 1993). D'aquí la importància d'aquesta observació, sobre el tipus de detecció de coneixements previs o avaluació inicial

que es realitzava a la pràctica i com aquests eren tinguts en compte en les posteriors fases del seu aprenentatge.

La posada en comú d'aquest primer treball posà en evidència que en molts casos no es porta a terme una detecció de coneixements previs i que en altres casos, es porta a terme un diàleg entre els alumnes i el mestre que no permet recollir de forma objectiva i exhaustiva, què és allò que realment sap cada alumne del nou tema que acaben de començar. Per aquest motiu, el treball també demanava l'elaboració d'una proposta, en la qual els alumnes plantegessin com haurien iniciat ells el tema, justificant els canvis que hi introduirien.

15. Test del tema 2 (annex 4.4)

Tal com es va fer amb el tema 1, abans de cloure el tema 2 es va tornar a preguntar als alumnes quin era el grau de consecució dels seus objectius, així com les possibles dificultats en el supòsit de no haver-los assolit. Com es pot comprovar a través de l'anàlisi de les respostes (veure annex 4.5), una majoria significativa dels alumnes (entre el 60'5% i el 89'6% segons els objectius), indicaren que la meitat d'aquests havien estat assolits parcialment, perquè encara els faltava repassar la bibliografia que s'havia anat treballant a les classes o que aquesta ni tan sols havia estat llegida.

Això va fer replantejar la utilitat d'aquest tipus de test, perquè no permetia detectar quines eren les dificultats relacionades amb la comprensió o aplicació dels nous coneixements. Per aquest motiu, es va decidir no realitzar-los durant el 2n quadrimestre amb els temes 3 i 4.

D'altra banda, tal com s'havia fet amb el test del tema 1, aquest segon test també incloïa una darrera qüestió sobre la identificació de la pràctica observada a l'aula. Concretament se'ls demanava que intentessin relacionar-la amb un dels quatre models curriculars estudiats (tradicional, actiu, científista i crític) i en raonessin la seva resposta. Aquesta resposta es podia contrastar amb la que abans havien indicat sobre l'assoliment del tercer objectiu del tema : *"Posar exemples dels diferents models curriculars que hi ha en l'ensenyament de les ciències socials"*.

Finalment, entre els instruments que integren aquesta producció escrita, n'hi ha un parell que les tres alumnes han elaborat a partir de l'anàlisi de la seva pròpia pràctica educativa :

16. Diari de camp (annex 2.2)

Des del primer dia del curs, abans d'iniciar la primera setmana de pràctiques, es va demanar als alumnes (de la mateixa forma que ho havien fet en els dos cursos anteriors), que prenguessin nota d'aquelles observacions de l'aula de pràctiques que consideressin més rellevants i en fessin les corresponents reflexions i valoracions.

Aquests diaris de camp van ser revisats en finalitzar el primer trimestre del curs, perquè els corresponents tutors de la facultat poguessin avaluar el tipus d'observacions recollides pels alumnes, així com les seves capacitats d'anàlisi i valoració sobre elles. Una vegada comentats amb cadascun dels alumnes, els diaris van ser retornats i recollits novament abans d'acabar el curs, per comprovar si les millores proposades havien estat incloses o no.

Cal tenir en compte que el pla de pràctiques de 3r de magisteri de la URL, suposa la realització de dos períodes intensius de pràctiques (una setmana al setembre i quatre setmanes seguides durant el mes de febrer) i també l'assistència a l'aula de pràctiques d'un matí a la setmana, durant tot el curs escolar (sempre a la mateixa aula de primària). Això facilita que les practicants puguin seguir millor l'evolució i els progressos que van fent cadascun dels nens i nenes de l'aula, especialment en aquelles àrees que s'imparteixen el dia a la setmana que van a l'escola, que acostuma a ser sempre el mateix.

17. Segon informe o memòria de pràctiques (annex 2.7)

En aquest segon informe, les practicants exposen la unitat didàctica d'una o més àrees curriculars de primària, que han preparat, realitzat i avaluat durant la segona estada intensiva a les escoles de pràctiques. Un dels requisits que se'ls exigeix és que la seva intervenció a l'aula de pràctiques tingui una durada aproximada d'unes dotze hores. En el cas de les tres alumnes que han participat en aquesta investigació, també es va demanar als respectius mestres-tutors de

les aules de pràctiques, que la seva intervenció s'havia de centrar en l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural (sense excloure la possibilitat d'una intervenció més interdisciplinària).

Les unitats didàctiques que es van portar a terme varen ser :

- *La Unió Europea i la unió dels pobles*, a sisè de primària (Maite);
- *La indústria tèxtil*, a quart de primària (Núria);
- *i Les comarques de Catalunya*, a quart de primària (Alba).

Durant la fase de preparació d'aquestes unitats, el professor de Didàctica de les Ciències Socials i tutor de les seves pràctiques a la facultat, va entrevistar dues vegades a cadascuna de les alumnes, per conèixer les dificultats que trobaven abans d'iniciar les seves intervencions i orientar-les en les seves solucions.

Durant la fase de realització de les unitats, es van portar a terme algunes observacions directes a l'aula, per disposar d'informació de primera mà sobre les seves pràctiques, d'acord amb el que havien establert prèviament en la programació. Aquestes entrevistes i observacions es descriuen en el següent punt.

Finalment, durant la fase d'avaluació dels resultats, les practicants van comprovar el grau d'assoliment dels objectius didàctics plantejats per part de cada alumne i van redactar aquest segon informe de pràctiques. En aquest també s'analitzen aquells aspectes no prou reeixits de la seva intervenció i se'n proposen els pertinents correctors.

Les entrevistes

A continuació es descriuen i justifiquen els objectius i els continguts de cadascuna d'elles.

Les entrevistes a les alumnes

Per seguir l'evolució del procés d'aprenentatge de les assignatures de Didàctica de les Ciències Socials i de Pràcticum, es va decidir entrevistar a les

tres alumnes en quatre moments diferents del curs, cada vegada per recollir un tipus d'informació diferent.

Primera entrevista

Aquesta entrevista inicial tenia com a objectiu obtenir informació que permetés :

- reconstruir la vida personal i escolar de l'alumna;
- recollir les seves expectatives respecte a les Pràctiques del 3r curs;
- i completar i aclarir la seva experiència en l'àrea de Ciències Socials, a partir del seu record.

L'entrevista ha tingut un primer apartat de caire biogràfic, per aproximar-nos al seu context familiar i conèixer algunes de les seves idees i records sobre temes diversos, així com els motius pels quals ha escollit ser mestra. Posteriorment, s'ha analitzat en veu alta l'instrument núm. 1 (Avaluació inicial A) per conèixer el seu record sobre com eren les classes de Ciències Socials d'EGB i la interpretació i valoració que elles en feien en aquell moment i actualment.

Es tractava d'analitzar com aquestes experiències inicials havien configurat en elles, una imatge del que significa ensenyar i aprendre Ciències Socials. Per aquest motiu, ha sigut un instrument que s'ha analitzat com a *punt de partida* del procés d'aprenentatge de les alumnes.

Segona entrevista

Aquesta entrevista i la següent serviren per orientar les unitats didàctiques de Coneixement del Medi Social i Cultural, que les alumnes havien de portar a terme en les respectives aules de pràctiques, durant la seva estada del mes de febrer. Per aquest motiu, són dos instruments que han estat analitzats dins de l'apartat del *procés sobre la pràctica*.

En un primer moment, les alumnes van acordar amb les respectives mestres-tutores de les escoles, quins serien els temes que s'impartirien en cada cas. Una vegada decidit el tema, així com el nombre de sessions aproximades que tindria, les alumnes van realitzar una primera proposta d'unitat de

programació, amb els corresponents objectius didàctics, continguts i activitats d'aprenentatge i d'avaluació.

El contingut central de les segones entrevistes varen ser aquestes primeres propostes, que es van presentar i lliurar a l'entrevistador el mateix dia. En aquest cas, les entrevistes tenien un doble objectiu : per una banda, esbrinar els criteris utilitzats per les alumnes, per programar les respectives unitats o temes, i per l'altra banda, donar-los unes *Orientacions generals per a l'elaboració i realització d'unitats de programació de Coneixement del Medi Social i Cultural* (veure annex 1.12). Aquestes orientacions havien de servir a les alumnes perquè revisessin alguns aspectes que havien estat treballats des de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials i que no havien tingut en compte en les seves primeres propostes.

Tercera entrevista

Tres o quatre setmanes més tard, després dels exàmens de la convocatòria de febrer i abans de la seva intervenció a l'aula, es van realitzar les terceres entrevistes en les quals les alumnes van lliurar una segona proposta d'unitat didàctica, més definitiva. L'objectiu d'aquestes entrevistes era bàsicament escoltar les seves noves propostes (els canvis que hi havien introduït i les seves justificacions), així com els dubtes i les preocupacions que tinguessin en general, abans de treballar el tema amb els nens i les nenes de primària.

A més a més, les entrevistes serviren per recollir el calendari de les sessions previstes en cada cas i acordar (també amb les mestres) els dies i les hores en els quals s'assistiria a l'aula, per observar directament les seves classes. Era necessari concretar aquests moments i respectar el calendari establert, evitant al màxim canvis de darrera hora.

Quarta entrevista

L'objectiu més important de la darrera entrevista era comprovar la capacitat de reflexió de les alumnes, sobre allò que havien après durant el curs des de les assignatures de Didàctica de les Ciències Socials i del Pràcticum. Per aquest

motiu, es tracta d'un instrument que s'ha analitzat com a *punt d'arribada* del procés d'aprenentatge d'aquestes alumnes.

L'entrevista va plantejar diverses qüestions amb la intenció que les alumnes anessin més enllà de la simple descripció o record d'allò que havien treballat, per arribar a allò que realment havien interioritzat, que havien après. Es va dir a les alumnes que no es tractava d'una nova avaluació de coneixements (per això ja se n'havien fet els exàmens), sinó d'una autoreflexió sobre el seu aprenentatge, en la qual explicitessin què creien que era diferent del que sabien o pensaven en començar el curs.

Durant l'entrevista també es va demanar a les alumnes que valoressin :

- les classes de Didàctica de les Ciències Socials (complementant la valoració escrita que ja s'havia demanat a tots els alumnes el darrer dia de classe);
- el treball realitzat des del Seminari (grup reduït d'alumnes, coordinat pel tutor de les pràctiques de la facultat);
- el treball observat i realitzat a l'escola de pràctiques,
- i la seva participació en aquesta investigació

En tots aquests casos, se'ls va preguntar si les havien ajudat o no i en què. L'entrevista va finalitzar amb una darrera qüestió sobre la seva capacitat per impartir aquesta àrea de primària.

Les entrevistes a les mestres

Com s'ha mostrat anteriorment en la seqüència cronològica, se n'han realitzat tres a cada mestra (una per trimestre), amb objectius i continguts específics en cadascuna d'elles, però amb l'objectiu general d'obtenir informació sobre els contextos reals de les pràctiques.

Primera entrevista (veure'n un exemple a l'annex 3.7)

L'objectiu de la primera entrevista a les dues mestres i el mestre d'aula de les escoles de pràctiques, ha estat obtenir informació sobre la concepció que tenen (els seus centres en general, i elles en particular), de l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural, i de com la treballen amb els alumnes de

primària. Es tractava d'obtenir un seguit de dades sobre el context i les mestres que les practicants tindrien com a "models" durant el seu darrer curs de magisteri.

L'entrevista ha tingut dos apartats diferents : en primer lloc, s'han demanat un seguit de dades professionals a les mestres, per contextualitzar la seva formació i experiència en aquesta àrea; i en segon lloc, se'ls ha demanat la seva opinió i valoració sobre els tres nivells de concreció :

- el *Currículum* de Coneixement del Medi Social i Cultural;
- el *Projecte Curricular* del seu centre, per a aquesta àrea;
- i les *Unitats de Programació* de l'àrea (com a mínim, les que elles apliquen).

D'aquesta forma s'ha indagat el seu grau de satisfacció tant en la concepció de l'àrea com en la seva pràctica, de la qual n'han explicat els diferents condicionants (formatius i organitzatius) que es troben a l'hora de treballar-la amb els seus alumnes.

En finalitzar l'entrevista, es va comentar les condicions de la intervenció de les practicants, durant la segona estada intensiva del mes de febrer.

Segona entrevista

En els tres casos, les alumnes havien presentat prèviament les seves propostes a les respectives mestres d'aula perquè en tinguessin coneixement i aquestes van assistir posteriorment a totes les sessions de les seves intervencions. Un cop aquestes van finalitzar, es realitzaren les entrevistes a les mestres, amb l'objectiu d'analitzar i valorar la intervenció de les practicants, consistent en la preparació, realització i avaluació d'una unitat didàctica de Coneixement del Medi Social i Cultural. De les tres entrevistes, aquesta ha estat especialment tinguda en compte com un dels instruments del seu *procés sobre la pràctica*.

El contingut de l'entrevista s'ha centrat bàsicament en tres qüestions :

- sobre l'adaptació real del tema al seu context, al grup d'alumnes;
- sobre el grau de novetat o originalitat del plantejament del tema;
- i sobre els aprenentatges assolits pels alumnes de primària.

Tercera entrevista

Abans d'acabar el curs escolar i una vegada finalitzades les pràctiques de les alumnes de magisteri, es realitzà la darrera de les entrevistes a les mestres, per recollir una valoració global de l'experiència.

El contingut de l'entrevista es va centrar en tres aspectes diferents :

- els punts forts i punts febles de la practicant a l'hora d'ensenyar l'assignatura de *Coneixement del Medi Social i Cultural* (i com a generalista de primària), al llarg del curs;
- el seu paper o rol que ha tingut com a tutor/a d'aula, que també ha estat "model" per a la practicant;
- i el paper o rol que hi ha tingut la universitat, i concretament la didàctica de les ciències socials, en el plantejament de les seves pràctiques.

Abans de les entrevistes es va deixar clar que aquestes no eren per suspendre o per aprovar a les alumnes, sinó per tenir coneixements sobre com es podia millorar la seva formació inicial. Perquè només elles -les mestres d'aula- comparteixen la major part de les estades a l'aula amb les practicants i les poden orientar sobre allò que han fet bé o que no han fet bé.

Les observacions

Un tercer tipus d'instrument (a més a més del conjunt de la producció escrita de les alumnes i de les entrevistes a aquestes i les seves corresponents mestres), han estat les observacions, especialment les de les intervencions de les practicants en les respectives aules de primària.

Les sessions que han estat observades directament han estat un total de sis (dues en cada cas), acordades prèviament tant amb l'alumna com amb la respectiva mestra i d'una durada mitjana d'una hora, aproximadament. La seva selecció no ha estat a l'atzar. S'ha prioritzat l'observació de sessions de desenvolupament de la unitat (ni la primera ni l'última), de més durada (la informació en sessions de trenta minuts era massa reduïda) i en les quals es portessin a terme activitats d'aprenentatge rellevants des de la Didàctica de les Ciències Socials (per exemple, debats).

Concretament, les dues sessions observades en cada cas han estat :

- Maite : de 9 sessions, la 4a i la 8a sessió;
- Núria : de 14 sessions, la 2a i la 6a sessió;
- Alba : de 11 sessions, la 2a i la 7a sessió.

Han estat unes observacions que s'ha considerat limitades per la dificultat de compatibilitzar-les totes en unes mateixes setmanes (les tres unitats didàctiques s'estaven duent a terme gairebé de forma simultània i també s'havien de visitar les vuit escoles de la resta d'alumnes del grup de pràctiques), però suficients per poder-nos fer una idea de la realitat de les seves classes.

Com s'ha indicat en l'apartat sobre la fonamentació teòrica d'aquest instrument (punt 4.2.1.2), l'observació qualitativa no estableix prèviament unes variables determinades d'observació, però sí té en compte la presència o no d'aspectes que es consideren de major interès per a la investigació. En aquesta recerca, l'objectiu de totes les sessions observades ha estat doble :

- d'una banda, observar què han fet (tant elles com els seus respectius alumnes), com ho han fet, quan i per què ho han fet, comprovant de quina forma han estat capaces d'aplicar allò que havia constituït fins aleshores, la teoria que s'havia estat treballant a la facultat sobre la DCS. El ventall de variables ha estat necessàriament molt ampli (tipus d'activitats d'aprenentatge, tipus de materials, tipus d'interacció establerta amb els alumnes...). Per exemple, si havien dut a terme, i com, la detecció d'idees prèvies dels alumnes abans d'iniciar la unitat didàctica; quin tipus de discurs havien utilitzat en els textos; com havien relacionat el tema amb algun problema social rellevant de l'actualitat, incorporant algun eix transversal del currículum...;
- d'altra banda, conèixer amb detall les dificultats sorgides en les seves pràctiques, especialment en l'aplicació de la teoria estudiada en la unitat didàctica realitzada.

4.2.2.3 Codificació, anàlisi i tractament de la informació

Una investigació qualitativa d'aquestes característiques aplega un gran volum d'informació. A més a més de la recollida a través dels instruments descrits, també es disposa, per exemple, de les anotacions personals de l'investigador amb dades diverses (acadèmiques, laborals, personals,...), del procés desenvolupat per les tres alumnes al llarg del curs. Però la viabilitat de qualsevol recerca fa imprescindible delimitar quins són els instruments a partir dels quals s'obtindrà la informació desitjada i quina és exactament aquesta informació que es vol analitzar i com serà valorada.

Per aquest motiu, entre tota la documentació escrita recollida (comptant-hi les transcripcions de les 21 entrevistes i la descripció de totes les observacions directes realitzades), ha estat necessari deixar-ne alguns al marge i centrar l'anàlisi en aquells instruments que han aportat la informació considerada més rellevant.

Tal com s'exposa més endavant en el capítol 5 sobre els resultats de la investigació, els instruments analitzats s'han classificat en funció del tipus d'informació que han facilitat. Seguint aquest criteri, s'han agrupat en tres blocs que s'han codificat de la manera següent :

- els instruments del bloc **A**,
que s'ha anomenat el "**Punt de partida**" del procés d'aprenentatge;
- els instruments del bloc **B**,
que s'ha anomenat el "**Punt d'arribada**" d'aquest procés;
- i els instruments del bloc **C**,
que han informat del "**Procés sobre la pràctica**" de les tres alumnes.

La informació recollida en els dos primers blocs d'instruments fa referència fonamentalment a les idees i coneixements previs (A) i als aprenentatges realitzats (B) des de l'assignatura de *Didàctica de les Ciències Socials*, tant de tot el grup dels 60 alumnes inscrits com de les tres alumnes estudiades. La informació del tercer bloc (C) es refereix bàsicament a l'assignatura de *Pràcticum* i es centra només en les tres alumnes de l'estudi de cas.

En cap moment s'han de considerar dues realitats aïllades o dos processos paral·lels, perquè en diversos treballs i exercicis del curs s'ha buscat intencionadament la relació teòrico-pràctica d'ambdós aprenentatges. Per tant, aquesta classificació dels instruments (o classificació de la informació), cal entendre-la simplement com un procediment per poder-la exposar, tenint molt present que en la realitat, la interacció entre les dues assignatures ha desdibuixat en alguns moments aquests límits i ha fet que l'anàlisi i posterior interpretació d'aquesta informació hagi estat complexa.

També s'han establert uns codis per facilitar la identificació dels fragments extrets de les entrevistes. Són els següents :

- Per referir-se a les entrevistes de les alumnes, s'utilitzen les inicials "**EA**", amb el núm. d'entrevista al davant i seguides del núm. del fragment que es cita i la inicial de l'alumna que es tracti (tot entre claudàtors).

Per exemple, [4 EA - 94 - M]

es refereix a un fragment (el núm. 94) de la 4a. entrevista a una alumna (Maite);

- Per referir-se a les entrevistes de les mestres, s'utilitza la mateixa estructura : les inicials "**EM**", amb el núm. d'entrevista al davant i seguides del núm. del fragment que es cita i la inicial de la mestra o el mestre que es tracti.

Per exemple, [2 EM - 36 - B]

es refereix a un fragment (el núm. 36) de la 2a. entrevista a una mestra (Berta).

Les lletres emprades per identificar a les alumnes i les mestres són les inicials dels seus noms :

- alumnes : M (Maite), N (Núria) i A (Alba);
- mestres : B (Berta), JM (Josep Miquel) i E (Elisabeth).

La resta d'instruments no han estat codificats, simplement es citen al llarg de l'anàlisi dels resultats, havent-ne referenciat prèviament el seu nom.

A continuació, s'exposa i justifica quina ha estat la informació valorada, obtinguda en cada bloc d'instruments.

· Els instruments del bloc **A (Punt de partida)**, s'han classificat en dos grups en funció del tipus d'informació recollida, depenent de si es tracta d'idees o opinions dels alumnes sobre l'ensenyament de les CCSS (A1) o bé de coneixements i capacitats inicials relacionades amb les CCSS (A2).

A1 Els instruments que han aportat dades sobre les idees, els pensaments i els records previs de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials són :

- l'Avaluació inicial A;
- la primera entrevista a les alumnes;
- l'Avaluació inicial B (3a pregunta);
- i l'enquesta sobre les sortides de treball escolar a l'EGB.

En aquest primer apartat, s'ha valorat especialment la capacitat d'autoconsciència dels alumnes sobre l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials que van rebre i d'emetre'n una valoració crítica raonada, relacionant-la amb els coneixements i les experiències adquirides en els dos primers anys dels estudis de Magisteri.

A través de l'Avaluació inicial A (i també de la primera entrevista, en el cas de les tres alumnes), s'ha valorat en primer lloc la concreció del seu record sobre els continguts, la metodologia i els recursos emprats quan estudiaven ciències socials. És important conèixer quin és exactament aquest record, per la seva influència en la concepció del mestre que ensenya ciències socials i de com ha de ser el plantejament del treball d'aquesta àrea a primària.

També s'ha valorat la seva capacitat per caracteritzar i identificar correctament aquests models de mestre de socials (i de les classes), a partir de coneixements bàsics adquirits anteriorment des d'altres assignatures (com Didàctica General, per exemple). De reconèixer els avantatges i les dificultats d'aquests models d'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials viscuts fins aleshores, i de relacionar la metodologia d'aquelles classes amb la formació rebuda en didàctica de les ciències socials, per part dels mestres que van tenir. Aquestes capacitats són necessàries si es pretén formar mestres que siguin capaços de prendre decisions amb coneixement de causa, quan hagin de valorar la pràctica d'altres mestres o de dur a terme la seva pròpia pràctica.

La informació d'aquests dos primers instruments del bloc A1, ha estat recopilada i exposada sense quantificar-la, en el sentit que no s'han puntuat els records o les opinions expressades, sinó que s'han classificat en tres tipologies principals (tradicional o positivista, activa o humanista i crítica), segons les característiques descrites en cada cas.

En aquest apartat també s'ha volgut conèixer l'opinió dels alumnes sobre la seva experiència en dos recursos importants en la didàctica de les ciències socials : el treball de les notícies d'actualitat a través dels mitjans de comunicació (concretament, la premsa) i les sortides de treball escolar.

En primer lloc, s'ha valorat la capacitat d'adonar-se de la necessitat d'un mestre que estigui ben informat sobre l'actualitat més i menys propera, i de les possibilitats que ofereix l'ús de la premsa per treballar aquesta àrea a partir de problemes socials rellevants. En aquest cas, també s'ha tingut en compte la influència que l'àmbit familiar i social de les alumnes hagi pogut tenir, en afavorir o no la consciència sobre la importància d'estar ben informat i d'elaborar una opinió pròpia sobre qualsevol fet o tema socialment rellevant, contrastant-ne fonts i opinions diverses.

Finalment s'ha valorat l'experiència prèvia en el terreny de les sortides de treball, per la seva influència en la preparació, realització i avaluació de les sortides que més endavant puguin dur a terme des d'aquesta àrea, amb els alumnes de 6 a 12 anys. La informació d'aquest "*Punt de partida*" de la investigació es contrasta més endavant amb la informació del bloc B1, sobre les seves opinions i valoracions finals.

A2 Els instruments que han aportat dades sobre els seus coneixements previs i les capacitats adquirides en l'aprenentatge de les ciències socials realitzat abans d'iniciar l'assignatura de Didàctica, han estat cinc :

- l'Avaluació inicial B (1a i 2a pregunta);
- l'exercici d'identificació de tradicions epistemològiques;
- l'exercici d'anàlisi de textos històrics;
- l'exercici d'identificació d'estils d'ensenyament de la història;
- i el primer croquis del mapa comarcal de Catalunya.

En aquest apartat s'han valorat diverses capacitats i coneixements, que els alumnes haurien de tenir assolides, fruit del seu aprenentatge de les ciències socials durant l'etapa de l'ensenyament obligatori i en alguns casos, de l'aprenentatge dels dos cursos anteriors de Magisteri. L'objectiu d'aquest conjunt d'instruments és detectar el nivell de coneixements i procediments inicials de l'alumnat, en relació a uns temes i a unes capacitats concretes.

De l'Avaluació inicial B se n'han analitzat les dues primeres preguntes. De la primera se n'ha valorat la capacitat dels alumnes per representar gràficament un espai conegut, a partir d'una doble anàlisi : com a croquis (seguint les fases d'elaboració indicades per Comes et al. (1997)) i com a mapa cognitiu (segons la classificació en categories i estadis indicades per Torrents i Lleopart (1991).

Com a croquis, se n'han valorat els següents elements :

- l'existència o no d'un marc de referència previ i la proporcionalitat de l'espai representat;
- i la presència o no d'escala, figuració, toponímia, perspectiva, orientació i llegenda.

Com a mapa cognitiu, se n'han valorat altres elements, com :

- el nombre de mollons i rutes situades, així com la seva ubicació correcta;
- els tipus de configuracions (l'estructuració global de l'espai representat);
- i finalment, l'estadi evolutiu i la categoria en el qual es trobava cadascun d'ells.

La segona pregunta tenia tres parts. De la primera se n'ha valorat la capacitat per ordenar i raonar l'evolució d'una *seqüència històrica*. Concretament, s'ha valorat el nombre de vinyetes ordenades i identificades correctament, establint una classificació dels resultats en tres grups, en funció del nombre total d'encerts :

- Puntuació baixa → entre 0 i 3 encerts
- Puntuació mitjana → entre 4 i 6 encerts
- Puntuació alta → entre 7 i 10 encerts

De la segona part sobre el *raonament de la seqüència* establerta, s'han classificat les respostes en quatre grups (raonament vàlid, parcialment vàlid, no vàlid i sense raonament). També s'han valorat el nombre i tipus de criteris aportats per establir la seqüència. Finalment, de la tercera part sobre la *línia del temps* se n'ha considerat la quantitat de noms indicats i de durades assenyales, així com la correcció en la seva ordenació. Per simplificar l'anàlisi dels resultats, s'han agrupat les quantitats de noms i durades indicades i la seva correcció, de cinc en cinc :

- Puntuació baixa → entre 0 i 5 noms / dates
- Puntuació mitjana → entre 6 i 10 noms / dates
- Puntuació alta → entre 11 i 15 o més noms / dates

Dels tres exercicis següents sobre coneixements i capacitats prèvies (A2) se n'han valorat :

- la capacitat per identificar correctament les finalitats de les ciències socials amb cadascuna de les principals tradicions epistemològiques i a la vegada, conèixer quines d'aquestes valoren millor i pitjor i per què;

- la capacitat per analitzar uns textos històrics, així com el coneixement d'uns fets històrics recents de la pròpia història (la Guerra Civil espanyola). Es valora la correcció de cada resposta a partir del tipus de raonament, la seva coherència, el domini del contingut...;

- i la capacitat per identificar i relacionar correctament les característiques de quatre estils diferents d'ensenyar història, i també conèixer quin dels estils valoren millor i pitjor i per què.

És important conèixer quin és el punt de partida d'aquestes capacitats dels alumnes, perquè es tracta d'uns procediments que han de dominar, en alguns casos per poder donar raó de la seva pròpia pràctica, i en altres casos, per ensenyar correctament l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural. Els exercicis també permeten observar si l'aprenentatge realitzat posteriorment des de les assignatures de Didàctica de les Ciències Socials i Pràcticum ha servit per millorar alguns d'aquests coneixements i d'aquestes capacitats, i si han modificat o no les seves valoracions inicials.

Del darrer dels exercicis d'aquest bloc A2 (el primer croquis del mapa comarcal de Catalunya) se n'han valorat com a croquis els mateixos ítems exposats en el primer exercici de l'Avaluació inicial B. La diferència respecte a aquest exercici es troba en l'espai representat (no és diferent per a cada alumne sinó el mateix per a tots, Catalunya) i perquè servirà de base per un treball posterior a l'aula sobre la seva capacitat per esquematitzar gràficament aquest espai i per relacionar el domini d'aquesta tècnica amb el tipus d'ensenyament-aprenentatge de la geografia viscut a l'EGB.

Com s'ha pogut observar, al llarg del curs es demana diverses vegades als alumnes (a través d'instruments diferents), que identifiquin tant les classes de ciències socials que van viure durant la seva etapa d'escolaritat obligatòria com les que observen a la seva aula de pràctiques. El motiu principal pel qual això

s'ha fet així és per detectar l'evolució dels alumnes en relació amb el nivell d'elaboració dels seus raonaments, així com la coherència dels seus arguments. A la majoria d'alumnes els costa caracteritzar les seves experiències d'una forma completa i coherent, perquè els seus records són parcials i poc objectius per naturalesa, però també perquè les condicions per dur a terme les observacions no sempre són les òptimes i perquè la pràctica que observen a les escoles és complexa i no sempre és coherent amb un únic model epistemològic i d'ensenyament-aprenentatge d'aquesta àrea.

· De forma similar a la del primer bloc, els instruments del bloc **B (Punt d'arribada)**, també s'han classificat en dos grups. Per una banda, s'han analitzat els instruments que han recollit les opinions i idees dels alumnes sobre l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials, una vegada finalitzada l'assignatura (B1), i de l'altra, els coneixements i les capacitats adquirides en DCS a partir del treball realitzat al llarg de tot el curs (B2).

B1 Els instruments que han aportat dades sobre les seves idees i seus pensaments de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials, un cop finalitzat el curs, han estat dos :

- la valoració escrita de l'assignatura;
- i la quarta i última entrevista a les alumnes;

A través de la valoració de l'assignatura, s'ha volgut conèixer l'opinió raonada dels alumnes respecte als continguts, les activitats d'aprenentatge i d'avaluació, i el plantejament metodològic de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials, sol·licitant-los a més a més en cada cas, que en fessin una valoració quantitativa de 0 a 10 punts i suggerissin propostes de millora.

Més enllà de la valoració del programa realitzat, també s'ha valorat especialment si l'assignatura ha ajudat als alumnes a canviar la seva concepció inicial de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials. Si, segons les seves opinions, els han ajudat a descobrir -per exemple-, les característiques dels

diferents models curriculars de l'àrea, les dificultats específiques que té l'ensenyament-aprenentatge dels fets històrics o el tipus d'activitats d'aprenentatge i de materials que permeten desenvolupar les capacitats del pensament d'ordre superior dels alumnes.

En aquest sentit, també s'han valorat aquells factors de la pràctica realitzada pels alumnes, que pensen que han facilitat o entorpit els aprenentatges dels coneixements i les capacitats treballades des de l'assignatura de Didàctica. Aquesta informació és important de cara a millorar la formació inicial dels futurs mestres.

B2 Els instruments que han aportat dades sobre els coneixements i les capacitats adquirides en Didàctica de les Ciències Socials, una vegada han finalitzat el curs, també han estat bàsicament dos :

- els dos exàmens parcials;
- i el treball individual del tema 4;

Els dos exàmens han servit per avaluar als alumnes, en relació amb el nivell de coneixements adquirits i de capacitats apreses, a través de les classes i del seu propi treball personal i col·lectiu. Cada examen està integrat per diverses preguntes sobre els temes 1 i 2 (primer parcial) o sobre els temes 3 i 4 (segon parcial) i en elles mateixes s'indica el nombre de punts que s'obtenen en el cas de respondre del tot correctament.

Les puntuacions de les preguntes tenen relació amb el nivell de complexitat de la resposta requerida, però també amb la seva extensió (que implica destinar més o menys minuts de l'examen a elaborar-la). Degut a la quantitat de coneixements avaluats en cada parcial, també s'ha cercat un equilibri entre les puntuacions de totes les preguntes (evitant donar molts punts a una o dues d'elles).

El quadre següent concreta les capacitats que han hagut de desenvolupar els alumnes en les seves respostes, així com les puntuacions atorgades a cada qüestió de cada examen :

Número de la pregunta	1r parcial - A	1r parcial - B	2n parcial
1a	Exposar, aplicar, raonar 2 punts	Identificar, relacionar, raonar 2 punts	Memoritzar, exposar 1'5 punts
2a	Explicar (raonar) 1'5 punts	Explicar (raonar) 1'5 punts	Aplicar, elaborar 1 punt
3a	Memoritzar 1'5 punts	Exposar, raonar 1'5 punts	Aplicar, elaborar 1'5 punts
4a	Identificar, aplicar, raonar 1'5 punts	Identificar, aplicar, raonar 1'5 punts	Memoritzar, exposar 1'5 punts
5a	Identificar, aplicar, raonar 2 punts	Identificar 2 punts	Memoritzar, exposar 1'5 punts
6a	Aplicar, elaborar 1'5 punts	Aplicar, elaborar 1'5 punts	Identificar, aplicar, raonar 1'5 punts
7a	--	--	Memoritzar, exposar 1'5 punts

Totes les preguntes dels exàmens han valorat la capacitat dels alumnes per llegir comprensivament la bibliografia de treball de cada tema i retenir-ne en la seva memòria les idees principals. En molts casos, per demostrar que els coneixements havien estat compresos (no només retinguts), calia aplicar-los de diverses maneres (identificant exemples o elaborant-los).

En relació al treball individual del tema 4 sobre didàctica de la geografia, s'han valorat diferents coneixements i capacitats en cadascun dels seus tres exercicis :

- 1r exercici : el croquis del mapa comarcal de Catalunya;
- 2n exercici : el mapa cognitiu d'un/a alumne/a de l'aula de pràctiques;
- 3r exercici : anàlisi d'un tema de Coneixement del Medi Social i Cultural, relacionat amb l'espai.

L'exercici del croquis s'ha dividit en tres etapes i en cadascuna d'elles s'han valorat les capacitats següents :

- *1a etapa* / Representar gràficament Catalunya, valorar els passos seguits i les dificultats sorgides i relacionar el desenvolupament d'aquesta capacitat amb el tipus d'ensenyament-aprenentatge de la geografia, realitzat durant la seva etapa d'ensenyament obligatori (1a etapa);

- *2a etapa* / Aplicar correctament la tècnica d'esquematització gràfica de l'espai, en les quatre fases indicades per Comes et al. (1997);
- *3a etapa* / Representar gràficament Catalunya millorant la tècnica d'esquematització i valorar els passos seguits i les dificultats sorgides, relacionant els nous aprenentatges amb l'estudi i l'aplicació de l'esmentada tècnica.

L'exercici del mapa cognitiu de l'alumne/a de primària ha estat útil per valorar la correcta aplicació dels coneixements estudiats sobre l'anàlisi i la categorització de mapes cognitius, a partir de la lectura dels treballs de Lleopart i Torrents (1991) i dels diversos exemples analitzats a l'aula. S'ha valorat la capacitat dels alumnes per obtenir, analitzar i valorar la informació facilitada pels alumnes de primària.

El darrer exercici sobre un tema de l'àrea relacionat amb l'espai, havia de valorar la capacitat d'observar, descriure, identificar i valorar una unitat didàctica realitzada a l'aula de pràctiques. La major part dels alumnes no van poder realitzar aquesta observació directa per diversos motius i van optar per centrar l'anàlisi en un dels temes dels llibres de text que s'utilitzen (una alternativa proposada pel mateix professor). L'exercici ha servit per valorar la capacitat dels alumnes per relacionar els continguts, els objectius, les activitats d'aprenentatge i d'avaluació, i el plantejament metodològic del tema, amb les característiques de les diferents escoles geogràfiques estudiades a l'aula a partir de la lectura de Benejam (1989) i d'alguns exemples analitzats a l'aula.

Cal tenir en compte, que la informació obtinguda en aquest apartat es refereix bàsicament als coneixements nous i les capacitats apreses al llarg del curs. No serà fins al darrer bloc d'instruments (C), que s'obtindrà la informació de les tres alumnes sobre els coneixements i les capacitats que treballades des de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials (des de la "teoria"), els han estat útils per identificar i valorar la pràctica educativa d'aquesta àrea i per donar raó de la seva pròpia pràctica, en l'estada intensiva a les escoles del mes de febrer.

· Finalment, els instruments del bloc **C (Procés sobre la pràctica)**, s'han classificat en dos grups : els que han aportat dades sobre la identificació de la pràctica escolar viscuda a l'aula de primària (C1) (en la qual el model descrit, analitzat i valorat és el de la mestra tutora de l'aula) i els instruments que han recollit la informació sobre la seva pròpia intervenció en la pràctica educativa (C2).

C1 Els instruments que han aportat dades sobre la identificació de la pràctica escolar viscuda, han estat quatre :

- el primer informe de pràctiques;
- el test del tema 1;
- el treball individual del tema 1;
- i el test del tema 2.

Tots aquests instruments han servit per conèixer el nivell d'assoliment dels objectius plantejats en els temes 1 i 2 (veure annexos 1.6 i 1.10), relacionats amb l'anàlisi del context escolar en el qual han dut a terme les seves pràctiques de 3r de Magisteri. Aquestes anàlisis han afavorit en tots els casos, que les alumnes siguin més conscients tant de la pràctica de la mestra observada com de la pròpia actuació a l'aula, des d'aquesta àrea de coneixement. Les ha permès preguntar-se sovint el per què de cada activitat, de cada contingut, de cada objectiu... i de reflexionar sobre els avantatges i les dificultats dels models observats i sobre les possibilitats reals d'avançar cap un model crític i constructivista de l'ensenyament-aprenentatge del Medi Social i Cultural.

El primer informe de pràctiques és l'únic instrument de l'assignatura de Pràcticum, que s'ha analitzat en aquest apartat (els altres tres corresponen a activitats encomanades des de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials). En aquest informe es valora la capacitat dels alumnes per obtenir, analitzar i expressar la informació sobre el context de l'escola, l'estructura i organització del centre i l'aula en la qual s'ubicaran al llarg de tot el curs escolar. En la qualitat de l'informe es valora la quantitat d'informació exposada i, especialment, la capacitat d'analitzar-la i valorar-la d'una forma crítica i raonada (que no es limiti a una simple descripció dels fets), relacionant els coneixements

adquirits en les diverses matèries de la carrera. Aquesta informació no es refereix explícitament en cap moment al plantejament de l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural, però s'ha considerat necessària per contextualitzar la pràctica que hi han dut a terme les alumnes. De la seva anàlisi se n'han seleccionat els fragments més rellevants sobre cadascun dels punts indicats en la pauta per a la seva elaboració.

En el cas dels altres tres instruments (els dos testos i el treball del tema 1), s'ha valorat la capacitat dels alumnes per relacionar coneixements teòrics treballats des dels temes 1 i 2 de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials amb la pràctica observada a l'aula, concretament sobre les classes de Coneixement del Medi Social i Cultural. Al final dels dos testos de regulació dels aprenentatges, s'ha inclòs una darrera qüestió en la qual s'ha valorat la capacitat de relacionar i identificar de forma correctament raonada, les característiques de les principals tradicions epistemològiques (tema 1) i dels diferents models curriculars de les ciències socials (tema 2), amb la realitat observada en les classes d'aquesta àrea. També s'ha valorat la coherència entre ambdues identificacions, així com l'existència o no d'una anàlisi cada vegada més completa.

Finalment, del treball individual del tema 1 se n'ha valorat la capacitat d'anàlisi crítica de l'inici d'una unitat didàctica de l'àrea (per considerar si s'ajusta suficientment o no a la primera fase del model d'ensenyament-aprenentatge constructivista), així com la creativitat de les alumnes en l'elaboració d'una proposta concreta, que sigui una alternativa original a l'inici del mateix tema analitzat.

C2 Els instruments que han aportat dades sobre la preparació, realització i valoració de les pràctiques realitzades per les mateixes alumnes, s'han ordenat en tres fases i han estat un total de sis :

Fase Preactiva :

- la segona entrevista a les alumnes;
- la tercera entrevista a les alumnes.

Una vegada identificades les característiques principals de la pràctica observada a l'aula, es van realitzar un parell d'entrevistes a les alumnes de l'estudi de cas, sobre la preparació de la seva intervenció del mes de febrer.

En la segona entrevista es van valorar especialment els coneixements de didàctica de les ciències socials que aquestes havien aplicat -per iniciativa pròpia- en la programació de la seva unitat didàctica de Coneixement del Medi Social i Cultural. És a dir, la seva capacitat per relacionar teoria i pràctica, elaborant una proposta que tingués en compte el seu context i alhora incorporés tant en la seva concepció com en la seva execució, els aprenentatges realitzats fins aleshores des de l'assignatura de Didàctica. Tot això en relació amb :

- la justificació de la unitat didàctica;
- els objectius didàctics plantejats;
- els continguts seleccionats i la seva seqüència;
- l'avaluació (inicial, formativa i final);
- les activitats d'ensenyament-aprenentatge;
- l'enfocament metodològic i els recursos emprats.

En l'entrevista següent (tercera), es van tornar a valorar els coneixements de Didàctica de les Ciències Socials, que les alumnes havien incorporat en la seva segona i definitiva proposta d'unitat didàctica, després de les orientacions que se'ls havia comentat i lliurat per escrit en finalitzar l'entrevista anterior.

D'aquesta segona proposta se'n va valorar la seva capacitat per justificar el tema en general i cadascun dels apartats que integren la unitat de programació, la seva concreció, i especialment, la capacitat per plantejar un ensenyament de l'àrea que anés més enllà de la utilització del llibre de text com a recurs principal i font del coneixement que havia de ser reproduït memorísticament. És a dir, de superar d'alguna forma un ensenyament tradicional del Coneixement del Medi Social i Cultural, i avançar cap a un model més crític, incorporant activitats d'aprenentatge que suposessin el desenvolupament de les capacitats d'ordre superior dels alumnes, a partir del plantejament d'alguns problemes socials rellevants. Un altre dels aspectes valorats de la segona proposta ha estat la capacitat per preveure l'atenció de diferents ritmes d'aprenentatge dels alumnes,

preparant activitats d'ampliació i activitats de reforç del mateix tema, en funció de les seves necessitats.

Abans de les intervencions, també es van considerar els dubtes i les preocupacions de les alumnes, així com les seves causes.

Fase Activa :

- el diari de camp de les alumnes;
- les observacions directes de les intervencions;

Aquest ha estat un dels moments més interessants de la investigació, perquè més enllà de les opinions i dels coneixements de les alumnes, s'ha analitzat quin tipus d'influència ha tingut la formació rebuda fins aleshores en didàctica de les ciències socials, en la seva pròpia pràctica. És a dir, més enllà del que pensaven i del que sabien sobre l'ensenyament-aprenentatge d'aquesta àrea, s'ha analitzat què han fet "*a l'hora de la veritat*", quan s'han trobat en una aula amb alumnes de primària.

Del diari de camp se n'ha valorat la concreció de les descripcions de cada sessió, la justificació de les decisions preses en les modificacions del programa que s'hagin anat produint i especialment, l'anàlisi i valoració crítiques tant de la seva pròpia actuació com del treball realitzat pels alumnes. En aquest sentit, s'ha valorat la seva capacitat d'observació de la resposta dels alumnes i d'adaptació del tema en aquells casos (quan hi han sigut), que han requerit una atenció diferent per afavorir el seu procés d'aprenentatge.

Per altra banda, les observacions directes han estat útils per comprovar el grau de seguiment de la programació establerta i alhora la flexibilitat per adaptar-la als canvis imprevistos. Mentre el primer instrument (diari) és un recull d'informació facilitada per les mateixes alumnes, les observacions directes realitzades per l'investigador han permès contrastar l'objectivitat d'algunes d'aquestes dades i recollir-ne d'altres de complementàries sobre el context de les seves pràctiques.

Les observacions també han servit per conèixer directament algunes de les dificultats que s'han trobat en les seves intervencions i les estratègies i recursos que han aplicat per intentar solventar-les.

Fase Postactiva :

- el segon informe de pràctiques;
- i la segona entrevista a les mestres.

Del segon informe de pràctiques sobre la intervenció realitzada per l'alumna, se n'ha analitzat la seva capacitat per valorar críticament el seu treball, de ser conscient dels errors o desajustaments comesos i proposar-ne els correctors adients. També de ser conscient dels condicionants i de les dificultats que ha tingut, per desenvolupar amb èxit les activitats proposades per iniciativa pròpia (sobretot aquelles que havien d'afavorir la construcció del coneixement per part dels mateixos alumnes). En aquest sentit, s'han valorat positivament aquelles reflexions i conclusions finals que, malgrat tot, han mantingut l'aposta per un ensenyament-aprenentatge del Coneixement del Medi Social i Cultural que desenvolupi en els alumnes un pensament més crític, més reflexiu i més creatiu, sobre els problemes actuals més rellevants (no un pensament que de forma rutinària acumuli dades memorísticament, extretes del llibre de text).

D'altra banda, la segona entrevista a les mestres ha servit per conèixer la valoració que elles feien de la intervenció de les respectives alumnes, especialment els criteris que han tingut en compte a l'hora de considerar si -segons elles-, havia estat o no una intervenció correcta (tant en la seva preparació i realització com en la seva avaluació).

Aquesta ha estat la informació valorada, extreta de l'anàlisi del conjunt d'instruments seleccionats (entre la producció escrita, les entrevistes i les observacions directes), per descriure detalladament el procés d'aprenentatge seguit per les tres alumnes i detectar els factors que més i menys les han ajudat en la seva formació, per adquirir la competència didàctica per ensenyar l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural a l'educació primària.

Interpretació del cas

Per cloure cadascun dels casos, s'ha realitzat una interpretació final centrada en tres aspectes :

- l'evolució de les seves idees i els seus coneixements sobre les CCSS i el seu ensenyament-aprenentatge;
- l'evolució del procés realitzat sobre la pràctica;
- i les interaccions entre la teoria i la pràctica.

El procediment d'anàlisi que s'ha seguit ha estat el contrast entre el que deia, el que sabia i el que feia, en començar el curs i en acabar-lo, identificant els canvis més significatius que s'han produït en aquestes idees, coneixements i experiències i les seves possibles causes.

En tractar-se de l'anàlisi d'una realitat social complexa, com ho és la formació inicial dels mestres d'educació primària, no s'ha pogut establir una relació causa-efecte lineal i única en els canvis detectats, sinó que s'ha considerat més adequat parlar de la incidència d'uns factors (que han facilitat o dificultat aquests canvis), en les variables que han intervingut en aquest procés d'aprenentatge. Les variables considerades han estat sis :

- la pròpia **practicant**;
- la **mestra** d'escola, que ha estat un model d'ensenyament del Medi Social i a la vegada, la persona que ha fet un seguiment més proper de la pràctica de l'estudiant de magisteri,
- el **grup d'alumnes** de primària en el qual ha dut a terme la seva intervenció;
- el **context de la pràctica** (els recursos, l'organització de l'espai i del temps);
- el **tutor de pràctiques** de la facultat;
- i el **professor de DCS**, que en aquesta investigació ha coincidit en la mateixa persona que ha tutoritzat les pràctiques de les tres alumnes.

En totes aquestes sis variables s'han intentat detectar els factors que han afavorit i obstaculitzat el canvi d'una determinada pràctica de l'ensenyament de les ciències socials. Els factors que, per exemple, han ajudat a les alumnes a ensenyar l'àrea a través d'una intervenció que ha intentat desenvolupar les capacitats d'ordre superior dels alumnes, i els factors que han frenat una intervenció d'aquest tipus, mantenint un model d'ensenyament-aprenentatge totalment memorístic i repetitiu.

Per acabar, en el capítol 9 de les conclusions i suggeriments s'han cercat les coincidències en els tres casos, dels factors que han facilitat i dificultat unes pràctiques més innovadores, en cadascuna de les variables esmentades. Tenint en compte les singularitats de cada context, s'ha prioritzat la detecció d'aquells factors que de forma més regular han influït de forma significativa en la pràctica de totes tres (o almenys de dues d'elles).

Posteriorment, s'ha comprovat si aquests resultats han donat resposta als objectius plantejats en aquesta investigació (punt 9.2) i han permès confirmar, desmentir o matisar les aportacions fetes en recerques anteriors sobre la formació inicial dels mestres de primària. Finalment, s'han suggerit idees per a noves recerques i millores en aquesta formació (punt 9.3), al voltant dels alumnes de Magisteri, els mestres d'aula i els centres de pràctiques, les assignatures de DCS i Pràcticum, i el pla d'estudis de Magisteri.

TERCERA PART

Capítol 5 : RESULTATS

Aquesta és la part més extensa de la investigació, en el qual s'exposen i analitzen les dades obtingudes a través dels diferents instruments aplicats en el treball de camp. En el cinquè capítol es presenten primer (punt 5.1) alguns dels resultats obtinguts pel conjunt de 60 alumnes que integraven el grup de 3r de Magisteri de l'especialitat de Primària, del qual se n'han indicat les seves característiques en el tercer capítol. En el punt 5.2, com a preàmbul dels tres capítols següents (6, 7 i 8), es presenta el guió que s'ha seguit per estructurar la informació obtinguda en cadascun dels casos, que finalment seran contrastats en el capítol 9 de les conclusions.

5.1 Resultats del grup classe

Per contextualitzar les tres unitats d'anàlisi d'aquest estudi de cas, s'han seleccionat i analitzat prèviament els instruments del treball de camp, que proporcionen la informació sobre del procés d'ensenyament-aprenentatge realitzat per tot el grup d'alumnes de 3r curs de Magisteri, de l'especialitat d'Educació Primària.

En aquest punt només s'exposen els resultats de la producció escrita obtinguts en cinc instruments, per facilitar una visió aproximada del conjunt de les respostes recollides, sense pretensió de contrastar-les amb les respostes de les tres alumnes. Aquests instruments són els següents :

- En primer lloc s'exposen els resultats obtinguts en les avaluacions inicials A i B (veure annexos 3.4 i 3.6, respectivament). Aquests instruments tenien com a objectiu principal obtenir informació sobre el seu record de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials durant l'EGB i sobre algunes de les capacitats bàsiques que el Currículum d'Educació Secundària Obligatòria d'aquesta àrea, determina com a aprenentatges que haurien d'haver assolit en finalitzar aquesta etapa;

- A continuació, s'exposen els resultats obtinguts pels alumnes en dos instruments més, els dos exàmens parcials (veure annexos 1.13, 1.14 i 1.25), de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials, contrastant també l'evolució de cada alumne en els dos exàmens;
- I finalment, s'exposen els comentaris i les puntuacions donades pels alumnes en la valoració de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials (annex 7.1).

5.1.1 Records, capacitats i coneixements inicials dels alumnes

Avaluació inicial A

Aquesta avaluació estava formada per dos exercicis : el primer sobre la descripció, interpretació i valoració de l'ensenyament de les ciències socials que havien rebut anteriorment, i el segon, sobre les finalitats de l'ensenyament d'aquesta àrea. Els dos exercicis van ser realitzats el segon dia de classe, per un total de 57 alumnes, que corresponen al 95 % dels matriculats en l'assignatura. Les respostes van ser les següents :

En el primer exercici, en relació amb la *descripció* dels continguts i de la metodologia emprada en les classes de ciències socials d'EGB o BUP, s'observen els següents resultats :

1a Tots recorden alguna cosa, tant dels continguts que es treballaven com de la forma com ho feien. Concretament, 44 alumnes (77'2%) recorden com es treballaven les ciències socials a l'EGB, sobretot en el cicle superior, mentre 22 alumnes (38'6%) recorden com es treballaven a BUP. Un grup més reduït es refereix a la Història de COU (9 alumnes, 15'75%) i 4 alumnes (7%) es refereixen a les classes de Formació Humanística de FP.

Els continguts més recordats són de Geografia (51 alumnes, 89'5%), seguits dels d'Història (45 alumnes, 79%), mentre els menys indicats són els d'Història de l'Art (7 alumnes, 12'25%).

2a Un percentatge significativament alt dels alumnes (53, 93 %), descriuen

les classes de ciències socials dins de les característiques pròpies d'una metodologia tradicional (de classe magistral, transmissiva), mentre tan sols una alumna (1'75 %) les considera dins d'una metodologia activa o més participativa. Els tres alumnes restants (5'25 %) descriuen una combinació d'ambdues metodologies al llarg de la seva escolarització.

En alguns casos, hi ha alumnes que afirmen haver tingut mestres d'aquesta àrea molt diferents, però responen tots a un mateix model, el de mestre transmissiu. En realitat es tracta només de diferències més aviat formals, de mestres que sabien motivar més a l'alumnat a les classes d'història, per exemple, perquè s'explicaven els fets històrics com si fossin contes o perquè s'hi introduïen anècdotes, simplement per captar més l'atenció de l'alumnat.

3a Entre les accions realitzades generalment pels mestres i pels alumnes durant les classes típiques d'una metodologia tradicional, trobem les següents : introducció dels temes sense detecció d'idees prèvies dels alumnes, lectura del llibre de text i subratllat de les idees principals (sovint, assenyalades explícitament pels mestres), dictat d'apunts a copiar en absència de llibre de text, activitats del mateix llibre i prova escrita.

Entre les "queixes" més habituals d'aquesta metodologia s'indica un excés de continguts (fonamentalment de tipus factual i conceptual), una manca de participació dels alumnes ("*només escoltàvem, parlàvem només quan se'ns demanava la lliçó*"), un treball excessivament pautat (tant dels continguts a retenir com de les activitats a realitzar) i unes estratègies d'aprenentatge centrades sobretot en la memorització del dia abans, perquè l'avaluació de l'àrea requeria bàsicament la repetició o reproducció textual del coneixement.

En els casos que es diferencien les classes de geografia, es recorda sovint un treball més pràctic i més distret, sobre la realització de mapes muts, mapes murals i maquetes, però que es limitaven generalment a la reproducció d'informació descriptiva, sobre l'espai físic i polític o la distribució de la població i l'organització econòmica.

4a Els pocs alumnes que descriuen mètodes més participatius, parlen d'un treball més interdisciplinari, de treball en grup, de recerca i exposició d'informació

per part dels mateixos alumnes, de manipulació de materials diversos (maquetes, documents,...) i d'una major importància de la comprensió i la relació dels coneixements i no tant o gens, de la seva memorització.

Les respostes en relació amb la *interpretació* que aquests alumnes fan dels motius pels quals creuen que havien d'aprendre aquelles ciències socials i d'aquella manera, són les següents (cal tenir en compte que en alguns casos s'indiquen més d'un motiu) :

- Motius pels quals creuen que havien d'aprendre aquelles Ciències Socials :

• Per tenir una cultura, saber coses, entendre millor la societat actual...	→	24 alumnes (42'1%)
• Perquè eren " <i>les que tocaven</i> ", les que determinava la llei...	→	15 alumnes (26'3%)
• Perquè " <i>ho posava en el llibre de text, seguien el llibre</i> "	→	7 alumnes (12'25%)
• Altres	→	4 alumnes (7%)
• No responen la pregunta	→	9 alumnes (15'75%)

La resposta més freqüent es refereix a la utilitat de l'aprenentatge d'aquelles ciències socials, per disposar d'un bagatge cultural que els permetés una millor comprensió de la realitat. En cap cas es fa referència a la capacitat dels seus mestres de ciències socials per prendre decisions sobre la selecció dels continguts de l'àrea. Més aviat entenen que aquells mestres es veien obligats per llei a impartir aquells continguts o molt condicionats a seguir-los tal com figuraven en els llibres de text que utilitzaven.

- Motius pels quals creuen que havien d'aprendre-les d'aquella manera, a través d'aquelles metodologies :

• Perquè era la més fàcil, còmode, pràctica, ràpida... per als mestres	→	22 alumnes (38'6%)
• Perquè sempre s'havia fet així, era la de l'època	→	8 alumnes (14%)
• Perquè va ser com se'ls va ensenyar	→	4 alumnes (7%)
• Perquè va ser com ells ho van aprendre, per imitació	→	4 alumnes (7%)
• Perquè els mestres creien que era la millor	→	4 alumnes (7%)
• Perquè no en sabien més	→	2 alumnes (3'5%)
• Altres	→	9 alumnes (15'75%)
• No responen la pregunta	→	10 alumnes (17'5%)

La resposta més freqüent es refereix a la comoditat que representava per a aquells mestres, l'aplicació d'una metodologia tradicional, que seguint els llibres de text

s'estalviava haver de pensar, elaborar i aplicar una programació diferent. Deu alumnes no han respost la pregunta i deu més es refereixen d'una manera o altra a la formació professional d'aquells mestres de ciències socials. Concretament quatre alumnes fan referència als models que anteriorment havien rebut per part dels mestres que ells havien tingut; quatre més es refereixen explícitament a l'ensenyament que van rebre per formar-los com a mestres, i dos, a les limitacions dels seus coneixements o capacitats per aplicar una metodologia diferent.

Encara que es tracti d'un nombre reduït d'alumnes (10, 17'5%), és important que es refereixin a la preparació que havien rebut aquells mestres per ensenyar ciències socials, tenint en compte que ara són ells els qui s'estan formant per ser mestres d'educació primària.

Finalment, sobre la *valoració* que aleshores feien d'aquell mètode i la que fan actualment, s'observen les següents respostes :

- *Valoració d'aquell estil d'ensenyament quan eren estudiants :*

· Negativament	31 (54'3%)	· Positivament i negativament	4 (7%)
· Ni positiu ni negatiu	10 (17'5%)	· No respon	2 (3'5%)
· Positivament	8 (14%)	· En blanc	2 (3'5%)

- Raons que s'especifiquen en cada cas :

- Negativament, perquè : "*se'm feia avorrit, era poc participatiu, les classes eren poc vivencials i pobres en recursos, els coneixements adquirits eren poc útils, l'aprenentatge era memorístic, repetitiu, poc significatiu (no recordo res),...*" → 29 alumnes (50'8%)
- Negativament, sense raonar → 2 alumnes (3'5%)
- No ho valorava ni bé ni malament, perquè : "*era l'únic que coneixíem, s'aplicava a totes les àrees, ens limitàvem a seguir, pensàvem que era l'únic possible*"... → 10 alumnes (17'5%)
- Positivament, perquè : "*totes es feien igual, ens semblava correcte i per rutina era fàcil de seguir per als alumnes*"... → 7 alumnes (12'3%)
- Positivament, sense raonar → 1 alumne (1'75%)
- Valoren positivament i negativament estils de diferents mestres → 4 alumnes (7%)
- No responen la pregunta → 2 alumnes (3'5%)
- En blanc → 2 alumnes (3'5%)

- *Valoració actual d'aquell estil d'ensenyament :*

· Negativament	40 (70'2%)	· Positivament	4 (7%)
----------------	------------	----------------	--------

· Positivament i negativament 8 (14%) · En blanc 5 (8'75%)

- Raons que s'especifiquen en cada cas :

- Negativament, 37 alumnes (65%), perquè :
 - *No tenia en compte els coneixements previs ni l'aprenentatge significatiu* 7
 - *Creava rutines, sense cap atractiu ni motivació* 6
 - *Només valorava la capacitat de memorització* 6
 - *Poca importància d'una formació més reflexiva i crítica* 5
 - *No vaig aprendre res* 5
 - *Era poc participativa, poc dinàmica* 4
 - *Era fàcil i còmode per als mestres* 2
 - *El temari era excessivament dens* 1
 - *Manca de coneixements en didàctica de les ciències socials* 1
- Negativament, sense raonar → 3 alumnes (5'25%)
- Hi ha una doble valoració,
 - *perquè s'hi aprecien aspectes positius i negatius alhora* → 5 alumnes (8'75%)
 - *perquè es van experimentar dos mètodes diferents* → 2 alumnes (3'5%)
 - *sense raonar* → 1 alumne (1'75%)
- Positivament, perquè : "*ens van fer molt persones*" i "*ara tinc unes nocions bàsiques per poder-me situar*" → 2 alumnes (3'5%)
- Positivament, sense raonar → 2 alumnes (3'5%)
- En blanc → 5 alumnes (8'75%)

No s'aprecien diferències significatives entre les valoracions que feien aleshores i les valoracions actuals. Tant abans com ara són majoritàries les valoracions negatives d'aquelles metodologies, si bé quan eren estudiants d'EGB o Batxillerat hi havia alumnes que en aquell moment no la valoraven en cap sentit (es limitaven a seguir-la) i actualment, amb els coneixements adquirits els dos primers anys d'estudis de magisteri, la majoria d'ells saben argumentar millor les seves crítiques.

- Dels 31 alumnes (54'4%) que mantenen la mateixa valoració, 24 ho fan de forma negativa. A aquests s'hi han d'afegir 13 alumnes més, que abans no l'havien valorat o la valoraven positivament i ara també la valoren negativament.

- Quatre alumnes que han tingut mestres que aplicaven mètodes diferents, mantenen una doble valoració de la seva experiència. A aquests s'hi afegixen quatre alumnes més que abans feien una valoració positiva i en l'actualitat també saben apreciar-hi aspectes negatius que abans no tenien en compte.

- Finalment, queden reduïts a la meitat (de 8 passen a 4), els alumnes que fan actualment una valoració positiva de l'estil d'ensenyament de les ciències socials que van experimentar durant la seva escolaritat (d'aquests, només un parell mantenen

abans i ara aquesta bona valoració).

El següent quadre recull les respostes donades pels alumnes en el segon exercici, sobre les finalitats de l'ensenyament de les ciències socials durant l'educació primària :

Per a mi ensenyar Ciències Socials vol dir ensenyar als meus alumnes a :	N.C.	1	2	3	4	5	Mitjana
1. Participar en la vida social i política amb coneixement de causa	-	-	4	15	21	17	3,89
2. Preparar i aprofitar millor les vacances	2	16	14	19	3	3	2,32
3. Participar en concursos culturals	-	7	26	21	2	1	2,36
4. Passar el curs	-	34	15	7	1	-	1,56
5. Interpretar millor les informacions	-	-	1	17	20	19	4
6. Adquirir consciència de pertànyer a la nació catalana	2	2	8	22	15	8	3,34
7. Prendre decisions i portar-les a la pràctica	-	2	6	16	19	14	3,64
8. Llegir i entendre el diari i les notícies de la televisió	-	1	2	14	22	18	3,94
9. Mantenir una conversa amb altres persones	-	-	1	23	19	14	3,8
10. Saber com són els altres països i què va passar en el passat	-	-	1	15	30	11	3,89
11. Ser més reflexiu, crític i solidari	-	-	3	7	17	30	4'29
12. Aprendre a participar en conflictes i a resoldre'ls	1	-	3	17	21	15	3,85
13. Saber relativitzar les opinions pròpies i les dels altres	-	1	2	14	22	18	3,94
14. Entendre les causes dels fets i les raons per les quals les persones actuen com actuen	1	-	4	6	30	16	4,03
15. Emetre judicis de valor o valoracions utilitzant arguments propis i contrastats	-	1	2	13	24	17	3,94
Valoracions : 1-res, 2-poc, 3-bastant, 4-molt, 5-moltíssim							

Tal com es pot observar, hi ha un percentatge molt alt de coincidència en les respostes donades pels 57 alumnes (un 95 %) que han realitzat l'exercici. Només en el cas d'un reduït nombre d'alumnes (4 casos, 7 % del total aproximadament), es donen unes respostes parcialment o totalment diferents a les de la majoria del grup.

Gairebé tothom coincideix que l'ensenyament de les ciències socials significa

ensenyar als alumnes la major part dels ítems indicats, destacant l'ítem 11 (*Ser més reflexiu, crític i solidari*), que és el més ben puntuat (4'29 de mitjana). Però també la majoria dels ítems, que es troben valorats entre "*bastant*" i "*molt*" (entre 3'34 i 4'03). És a dir, es valora que aquest ensenyament ajudi als alumnes tant en la seva formació cultural i intel·lectual com en l'aplicació personal i social del coneixement. Només és poc valorat quan es relaciona amb activitats de lleure (ítems 2 i 3) i gens valorat en el cas del 4t ítem.

En l'annex 3.5 es poden consultar les puntuacions que van donar cadascun dels alumnes a la pregunta "Què vol dir per a tu ensenyar Ciències Socials?".

Avaluació inicial B

Aquest exercici va ser realitzat el tercer dia de classe per 47 alumnes, que representen el 78'3 % dels matriculats en l'assignatura. Es tractava de respondre dues qüestions relacionades amb la seva capacitat per representar gràficament un espai conegut i per ordenar i raonar l'evolució d'una seqüència històrica. La tercera qüestió, sobre l'hàbit de la lectura de la premsa i la seva utilitat didàctica, no ha estat analitzada en aquest apartat, per tractar-se d'una enquesta (no d'un exercici per avaluar capacitats concretes). Els resultats obtinguts han estat els següents :

1r exercici :

"Fes un croquis (tipus plànol) del lloc on vius, el més detallat possible."

a. Espais

No sempre s'ha representat un sol espai, sinó que en alguns casos se n'han representat d'altres a diferents escales, per ubicar millor l'emplaçament. En concret :

- un únic espai	40 alumnes	• 85 %
- dos espais	4 "	• 8'5 %
- tres espais	1 "	• 2'12 %
- quatre espais	2 "	• 4'25 %

b. Municipis

Un total de 21 alumnes (44'7%) han representat Barcelona (una part molt

reduïda dels seus carrers, excepte en tres casos). Els 26 alumnes restants (55'3%) han representat municipis de les següents comarques :

- Barcelonès	6 alumnes	• 12'75 %
- Baix Llobregat	5 "	• 10'6 %
- Vallès Occidental	5 "	• 10'6 %
- Maresme	4 "	• 8'5 %
- Vallès Oriental	2 "	• 4'25 %
- Altres	4 "	• 8'5 %

c. Com a **croquis** o plànols, els resultats generals que s'obtenen de l'anàlisi dels diferents elements d'aquestes representacions, són els següents :

• El marc de referència i la proporcionalitat

Com a croquis, en cap dels casos s'ha delimitat prèviament una quadrícula que permetés als alumnes la realització d'una representació coherentment proporcionada. En conseqüència, la major part d'elles no mantenen una mateixa escala, encara que algunes s'hi aproximem bastant. En aquests casos es tracta de croquis de zones urbanes molt regulars (com l'Eixample, de Barcelona), que faciliten una representació a escala :

- Proporcionats o bastant proporcionats	5 alumnes	• 10'6 %
- Poc proporcionats o desproporcionats	42 "	• 89'4 %

• L'escala

La majoria d'alumnes han optat per representar un espai reduït, per la qual cosa les escales més utilitzades han estat inferiors o iguals a 1:5.000, aproximadament :

- Inferiors o iguals a 1:5.000	34 alumnes	• 72'35 %
- Entre 1:5.000 i 1:10.000	7 "	• 14'9 %
- Entre 1:10.000 i 1:25.000	2 "	• 4'25 %
- Superiors a 1:25.000	4 "	• 8'5 %

• La figuració

La informació que faciliten les figures (en forma de línies, punts o àrees de característiques diferents), permet observar generalment el grau de coneixement dels

espais representats. La mitjana obtinguda del conjunt de les representacions correspon a **4** figures, però amb diferències entre unes i altres :

- Cap figura	4 alumnes	· 8'5 %
- Una figura	2 "	· 4'25 %
- Dues figures	10 "	· 21'25 %
- Tres figures	7 "	· 14'9 %
- Quatre figures	4 "	· 8'5 %
- Cinc figures	10 "	· 21'25 %
- Sis figures	4 "	· 8'5 %
- Set figures	3 "	· 6'38 %
- Vuit o més figures	3 "	· 6'38 %

· La toponímia

Els noms (propis o no), també permeten obtenir més informació sobre el significat d'allò representat. La mitjana dels topònims utilitzats ha estat de **15**, però també en aquest aspecte es poden apreciar diferències significatives entre els diversos plànols realitzats (des de 40 topònims fins a cap) :

- Cap topònim	2 alumnes	· 4'25 %
- Entre 1 i 5	3 "	· 6'38 %
- Entre 6 i 10	7 "	· 14'9 %
- Entre 11 i 15	17 "	· 36'17 %
- Entre 16 i 20	9 "	· 19'15 %
- Entre 21 i 25	5 "	· 10'6 %
- Més de 25	4 "	· 8'5 %

· La perspectiva

La majoria d'alumnes realitzen correctament la seva representació utilitzant una perspectiva aèria. En alguns casos hi introdueixen alguns elements des d'una perspectiva frontal, mentre en cinc representacions s'utilitza exclusivament una perspectiva frontal, com si es tractés d'un dibuix :

- Aèria	31 alumnes	· 66 %
- Mixta (aèria i frontal)	11 "	· 23'4 %
- Frontal	5 "	· 10'6 %

· L'orientació

Només tres alumnes (6'38 %) fan explícita l'orientació del seu plànol. Els resultats obtinguts per la resta, considerant la situació del nord en la part superior del plànol (en absència d'aquest punt cardinal) i tenint en compte la localització dels diversos punts identificats en cada cas, són els següents :

- Correcta	13 alumnes	• 27'65 %
- Parcialment	17 "	• 36'17 %
- Incorrecta	14 "	• 29'75 %
- No comprovada	3 "	• 6'38 %

S'ha considerat una orientació parcialment correcta quan el conjunt de la representació està ben orientada, però amb alguns punts lleugerament desviats del lloc que els correspondria en realitat. En canvi, s'ha considerat incorrecta, quan tot el plànol està desorientat.

• La llegenda

Generalment no s'identifiquen les figures representades en els plànols, probablement perquè es donen per suposats els seus significats. No obstant, hi ha un reduït nombre d'alumnes que ho han tingut en compte i especifiquen verbalment el significat de la simbologia que han utilitzat, per facilitar-ne la seva comprensió :

- Inclouen una llegenda	7 alumnes	• 14'9 %
- No tenen cap llegenda	40 "	• 85'1 %

d. Com a mapes cognitius o mapes mentals, els resultats generals que s'obtenen de l'anàlisi dels diferents elements d'aquestes representacions, són els següents :

• Els mollons

Els alumnes han situat de mitjana **16'4** punts de referència dins de les seves representacions, però amb contrastos importants entre uns i altres :

- Entre 1 i 5	4 alumnes	• 8'5 %
- Entre 6 i 10	7 "	• 14'9 %
- Entre 11 i 15	14 "	• 29'75 %
- Entre 15 i 20	10 "	• 21'25 %
- Més de 20	12 "	• 25'5 %

• Les rutes

El nombre d'itineraris o carrers per anar d'uns mollons als altres ha estat de mitjana **7'85**. També en aquest cas hi ha diferències significatives entre tots ells :

- Cap	1 alumne	· 2'12 %
- Entre 1 i 5	18 alumnes	· 38'3 %
- Entre 6 i 10	17 "	· 36'17 %
- Entre 11 i 15	10 "	· 21'25 %
- Més de 15	1 "	· 2'12 %

Les representacions amb un major nombre tant de mollons com de rutes, denoten generalment un coneixement més precís de l'indret, sempre que no es tractin de punts i vies inventats (observació que requereix una comprovació, a través de la comparació de cada croquis amb un plànol real del mateix lloc).

· Les configuracions

La majoria de les representacions no estructuren tot l'espai d'una forma integrada, sinó que per un costat detallen llocs amb certa precisió, però per l'altre deixen zones en blanc o inconnexes. En pocs casos es considera que l'espai representat proporciona una visió completa i força semblant a la realitat, mentre en altres és difícil d'esbrinar-ho per tractar-se d'escala molt grans, que no han pogut ser contrastades :

- <i>Integrat, ben estructurat</i> (s'assemblen força a la realitat i completen tots els espais de la representació)	5 alumnes	· 10'6 %
- <i>Parcialment integrat</i> (completen els espais de la representació, però amb alguns elements -mollons i rutes- inventats)	13 alumnes	· 27'65 %
- <i>No integrat</i> (hi ha diversos elements inventats i zones aïllades, separades per espais en blanc)	26 alumnes	· 55'3 %
- <i>No contrastats</i>	1 alumne	· 2'12 %
- <i>"Projecció alçada"</i>	2 alumnes	· 4'25 %

· Els estadis i les categories

Seguint la classificació dels mapes mentals o cognitius establerta per Martín, recollida per Lleopart i Torrents (1991), s'ha considerat que gairebé en tots els casos s'han realitzat representacions que es troben dins del *sistema de referència coordinat parcialment en grups fixos*. Analitzant-los més a fons, podem distribuir-los en les següents categories :

- Quarta categoria	5 alumnes	· 10'6 %
- Representacions amb diversos mollons -millor situats- que estan units per "rutes primàries"		
- Cinquena categoria	3 alumnes	· 6'38 %
- Representacions "lineals" on un carrer és una unitat		
- Entre 5a i 6a	2 alumnes	· 4'25 %
- Sisena categoria	20 alumnes	· 42'5 %

- Representacions "lineals" amb rutes interrelacionades
 - **Entre 6a i 7a** 9 alumnes · 19'15 %
 - **Setena categoria** 5 alumnes · 10'6 %
- Representacions "lineals" amb tractament d'algunes àrees de forma unitària
 - **Entre 7a i 8a** 1 alumne · 2'12 %
 - **No classificats** 2 alumnes · 4'25 %

Com es pot observar, la major part dels alumnes mostren estar capacitats per representar un espai conegut, ubicant-lo enmig d'una xarxa de carrers que s'interrelacionen i entre els quals identifiquen alguns mollons que els serveixen de punts de referència per organitzar l'espai. Però en general, no sempre demostren un coneixement suficient per representar-lo de forma integrada en espais més amplis, més enllà dels quatre carrers que envolten casa seva.

2n exercici :

a. Ordenació, identificació i durades de les etapes d'una seqüència històrica :

- Totes 5 ordenades 34 alumnes · 72'35 %
- 3 ordenades 12 " · 25'5 %
- 1 ordenada 1 alumne · 2'12 %

La major part dels alumnes han ordenat correctament la seqüència, excepte en un parell de vinyetes (la segona i la tercera), que alguns d'ells han ordenat al revés, en interpretar incorrectament un element de la segona (confonent un pou per un tractor). Només en un cas s'ha situat correctament una única vinyeta. Els resultats no han estat tan positius a l'hora d'indicar noms, per situar cronològicament cadascun dels paisatges que mostraven les cinc vinyetes. Considerant la puntuació de 10 per aquells alumnes que han indicat correctament tant els cinc noms com les cinc durades de les etapes a les quals pertanyen, els resultats obtinguts han estat els següents :

Puntuació alta	- 10 encerts	Cap alumne	· 0 %
	- 9 "	3 alumnes	· 6'38 %
	- 8 "	4 "	· 8'5 %
	- 7 "	4 "	· 8'5 %
Puntuació mitjana	- 6 "	7 "	· 14'9 %
	- 5 "	8 "	· 17 %
	- 4 "	6 "	· 12'75 %
Puntuació baixa	- 3 "	11 "	· 23'4 %
	- 2 "	2 "	· 4'25 %
	- 1 "	2 "	· 4'25 %

La puntuació mitjana del grup ha estat pràcticament de **5** encerts (4'93 %, exactament). Però cal tenir en compte que en lloc de les datacions de la durada de cada etapa, sovint s'ha indicat només el nombre d'un segle per situar-la dins de la seqüència. I s'ha considerat vàlid si el segle es trobava dins de l'etapa corresponent.

El quadre següent concreta el nombre d'encerts, errors i respostes en blanc que s'han donat, en cadascuna de les cinc vinyetes, ordenades cronològicament :

NOMS	1a	2a	3a	4a	5a
Correctes	24	15	34	34	35
Incorrectes	6	14	6	6	7
En blanc	17	18	7	7	5
DURADES	1a	2a	3a	4a	5a
Correctes	14	14	15	25	25
Incorrectes	9	15	17	9	11
En blanc	24	18	15	13	11

En relació amb els noms que s'han indicat, es pot observar que a mesura que ens apropem a l'actualitat, el nombre d'encerts augmenta (de 24 -51%- a 35 -74'5%-), mentre el nombre de respostes en blanc disminueix (de 17 -36'17%- a 5 -10'6%-) i el d'errors es manté pràcticament igual, a excepció de la segona vinyeta.

Els noms a indicar podien ser diversos en cada cas, però han optat majoritàriament per emprar la nomenclatura tradicional, pròpia de l'ensenyament positivista i eurocèntric que han rebut (Prehistòria, història antiga, medieval, moderna i contemporània). Les etapes més antigues han rebut molta més varietat de noms que les més recents i ha estat necessari descartar-ne alguns que s'han considerat poc concrets o poc adequats.

De la 1a vinyeta s'han acceptat "*prehistòria*" (7 vegades), "*sedentària*" (4), "*neolítica*" (2), "*antiga*" (2)..., mentre s'han desestimat respostes com "*temps remots*",

"nòmada", "rural", "invasions germàniques", "era primària"...;

Tant en la 2a com en la 3a s'han situat majoritàriament dins del període anomenat "medieval". Però en un dels dos casos que han volgut concretar-lo, ha confós "l'Alta edat mitjana" i la "Baixa edat mitjana" (probablement per la tendència a situar la "baixa" primer -nombre cronològicament més petit- i l'"alta" després -perquè està "per sobre" de la primera-). En altres casos han optat per nomenar-les segons l'estil arquitectònic identificat ("romànica" -4 alumnes- primer i "gòtica" -2 alumnes- després). La segona vinyeta és la que ha tingut un nombre més alt de noms considerats incorrectes : "romanticisme", "llibertat camperola", "iniciis de la indústria", "antiga", "grecs", "imperi romà", "primers pobles", "renaixement"...

Finalment, la 4a ha estat identificada sobretot com l'etapa de la "industrialització" o de la "revolució industrial" (els sis alumnes que han respost incorrectament, han emprat encara el nom d'edat o etapa "moderna", que ja es considera finalitzada quan s'inicia l'esmentada revolució). El mateix succeeix en la 5a vinyeta, que en 6 dels 7 errors utilitzen novament l'equívoc de "moderna" per referir-se a l'"actualitat" (citada 22 vegades) o a l'etapa "contemporània" (13).

En relació amb les durades o datacions que s'han indicat, es pot observar que també augmenten els encerts a mesura que ens apropem a l'actualitat (de 14 -29'75%- a 25 -53'2%-), mentre el nombre de respostes en blanc disminueix (de 24 -51%- a 11 -23'4%-).

En qualsevol cas, els alumnes tenen més dificultats a l'hora d'assenyalar una data o una durada, que no pas de donar-ne un nom que la caracteritzi. Així es pot apreciar que el nombre de respostes incorrectes i en blanc és gairebé sempre major en les datacions que en els noms dels diferents períodes. Amb una major dificultat en la primera etapa, per tractar-se de la més llunyana i dilatada temporalment, però també, sorprenentment, amb 22 alumnes (46'8%) que responen incorrectament o deixen en blanc la datació de les dues últimes etapes.

b. Raonament de la seqüència establerta :

- Raonament vàlid	27 alumnes	• 57'45 %
- Raonament parcialment vàlid	3 "	• 6'38 %

- Raonament no vàlid	13 "	• 27'65 %
- No fa cap raonament	4 "	• 8'5 %

La majoria dels alumnes saben raonar l'ordenació que han establert anteriorment de les cinc etapes, però amb diferències en el nivell d'elaboració de les seves respostes. Tenint en compte el nombre de criteris que s'han analitzat a l'hora de raonar la seqüència, s'observa que :

- Explicita 4 criteris diferents	1 alumne	• 2'12 %
- Donen 3 criteris	6 alumnes	• 12'75 %
- Donen 2 criteris	9 "	• 19'15 %
- Donen 1 criteri	11 "	• 23'4 %

Les característiques que s'han tingut en compte com a criteris, a l'hora de raonar l'evolució de cada etapa han estat les següents :

- Les edificacions	23 alumnes	• 48'93 %
- Les activitats econòmiques	13 "	• 27'65 %
- Els transports	13 "	• 27'65 %
- La població	1 alumne	• 2'12 %
- L'hàbitat	1 "	• 2'12 %

Per altra banda, hi ha 3 respostes que han estat considerades parcialment vàlides, perquè exposen un raonament poc elaborat (no extreuen explícitament els criteris sinó que es limiten a descriure allò que ja s'observa a les mateixes vinyetes).

Entre les 13 respostes no vàlides, n'hi ha que també es limiten a descriure les vinyetes i d'altres que exposen criteris diversos. Però totes s'han considerat incorrectes perquè corresponen als 13 alumnes que han comès algun error en l'ordenació de les vinyetes i mantenen el mateix error a l'hora de raonar la seqüència.

Finalment, hi ha 4 casos que diuen haver tingut en compte alguns aspectes per establir la seva ordenació, sense especificar de quins aspectes es tracta.

c. Línia del temps (identificació i durada d'etapes històriques) :

Dels 47 alumnes que van realitzar aquest exercici, 10 (21'25%) van deixar aquest apartat en blanc. És significatiu que un de cada cinc alumnes no sàpiga identificar i situar temporalment cap etapa, ni tan sols la que ells mateixos estan vivint. Dels 37 alumnes restants, 35 (el 94'6% dels qui responen) no tenen correctament interioritzada l'evolució cronològica de les diferents etapes (la més llarga temporalment

-la prehistòria-, ocupa un espai igual o inferior a les altres etapes). Una alumna s'hi aproxima (situa l'any 0 a la dreta de la meitat de la línia del temps) i només una altra alumna es pot considerar que ha proporcionat correctament la durada dels diversos períodes.

A l'hora d'indicar i situar ordenadament els noms de les etapes o períodes, es poden observar algunes diferències tant en el nombre de noms com en la correcció de la seva seqüència :

- Indiquen 16 o més noms	3 alumnes	(6'38 %)
- Entre 11 i 15 noms	6 "	(12'75 %)
- Entre 6 i 10 noms	19 "	(40'42 %)
- Entre 1 i 5 noms	9 "	(8'5 %)
- Ordenen correctament 16 o més noms	0 alumnes	(0 %)
- Entre 11 i 15 noms	5 "	(10'6 %)
- Entre 6 i 10 noms	21 "	(44'68 %)
- Entre 1 i 5 noms	11 "	(23'4 %)

El promig de noms indicats és de **8'6**, mentre el de la seva ordenació correcta és de **7**. En alguns casos (3 alumnes) no s'ordenen etapes sinó fets rellevants a nivell universal (època prehistòrica) o de la història europea i nacional (etapes antiga, medieval, moderna i contemporània).

Finalment, en la datació de les etapes no hi ha pràcticament cap cas que les delimiti totes correctament en la seva extensió. Tal com succeïa en l'apartat anterior, la majoria d'alumnes situen els diferents períodes indicant uns segles de referència, que s'han considerat vàlids quan es trobaven dins del període al qual es referien en cada cas :

- Indiquen 16 o més dates	2 alumnes	(4'25 %)
- Entre 11 i 15 dates	4 "	(8'5 %)
- Entre 6 i 10 dates	19 "	(40'42 %)
- Entre 1 i 5 dates	8 "	(17 %)
- Cap data	4 "	(8'5 %)
- Ordenen correctament 16 o més dates	0 alumnes	(0 %)
- Entre 11 i 15 dates	1 "	(2'12 %)
- Entre 6 i 10 dates	8 "	(17 %)
- Entre 1 i 5 dates	24 "	(51 %)
- Cap data	4 "	(8'5 %)

Com també succeïa en l'apartat anterior, els resultats confirmen una major dificultat dels alumnes a l'hora de situar temporalment un període. En saben alguns noms que els serveixen per caracteritzar determinats períodes, fins i tot l'ordre en el

qual es situen temporalment. Però en general, saben indicar poques dates per delimitar correctament l'extensió aproximada de cada període.

5.1.2 Coneixements adquirits de Didàctica de les Ciències Socials

Primer parcial (temes 1 i 2)

En la pàgina següent s'exposen els resultats obtinguts pels alumnes, en cadascuna de les preguntes del primer examen parcial sobre els dos primers temes de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials. Aquest parcial va ser realitzat durant la convocatòria oficial d'exàmens de febrer del 1999 per 57 alumnes, que corresponen a un 95 % dels matriculats.

Les puntuacions finals van ser les següents : · Nota mitjana : **5'33**

- Excel·lent	Cap alumne	· 0 %
- Notable	11 alumnes	· 18'3 %
- Aprovat	21 "	· 35 %
- Suspens	25 "	· 41'6 %
- No presentat	3 "	· 5 %

D'aquest parcial els alumnes en van realitzar aleatòriament un dels dos exàmens que hi havia sobre aquests dos temes (en els annexos 1.13 i 1.14 es poden consultar les preguntes que es van plantejar en cada cas). Es poden comprovar algunes diferències en relació amb els resultats obtinguts en ambdues proves :

· Examen **A**, realitzat per 29 alumnes : · Nota mitjana : **4'84**

- Notable	3 alumnes	· 10'3 %
- Aprovat	9 "	· 31 %
- Suspens	17 "	· 58'6 %

· Examen **B**, realitzat per 28 alumnes : · Nota mitjana : **5'83**

- Notable	8 alumnes	· 28'5 %
- Aprovat	12 "	· 43 %
- Suspens	8 "	· 28'5 %

Com es pot observar, els resultats han estat un punt per sobre de mitjana, en el cas dels alumnes que han realitzat la prova B (amb gairebé el triple de notables respecte els obtinguts en la prova A i menys de la meitat de suspesos que en aquesta

mateixa). Els resultats obtinguts per cada alumne en cada pregunta es poden consultar en l'annex 1.15.

L'anàlisi general de cadascun dels resultats, permet precisar millor quines han estat les preguntes més i menys encertades en cada cas, per part dels alumnes.

· Examen **A** (annex 1.13)

1a pregunta :

Exposa com són habitualment les classes de l'àrea de *Coneixement del Medi Social i Cultural*, d'un/a mestre/a que té un concepte de ciència i de l'ensenyament-aprenentatge de les CCSS, tal com l'entén la tradició epistemològica **humanista**. Raona les característiques exposades (2 punts)

· Nota mitjana : **0'91 punts**

Puntuació ALTA 4 (13'79 %)			Puntuació MITJA 18 (62'06 %)			Puntuació BAIXA 7 (24'13 %)		
Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%
2	0	-	1'25	2	6'89	0'5	7	24'13
1'75	0	-	1	10	34'48	0'25	0	-
1'5	4	13'79	0'75	6	20'68	0	0	-

2a pregunta :

Explica quines són, segons Pilar Benejam, les dificultats que presenta l'**aprenentatge per descobriment directe** (1'5 punts)

· Nota mitjana : **0'64 punts**

Puntuació ALTA 5 (17'24 %)			Puntuació MITJA 10 (34'48 %)			Puntuació BAIXA 14 (48'27 %)		
Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%
1'5	3	10'34	1	7	24'13	0'5	3	10'34
1'25	2	6'89	0'75	3	10'34	0'25	4	13'79
						0	7	24'13

3a pregunta :

Els **conceptes clau** de la Didàctica de les Ciències Socials : defineix què són,

enumera quins són segons la proposta de Benejam i altres (1996) i comenten un d'ells (1'5 punts)

· Nota mitjana : 0'83 punts

Puntuació ALTA 6 (20'68 %)			Puntuació MITJA 18 (62'06 %)			Puntuació BAIXA 5 (17'24 %)		
Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%
1'5	2	6'89	1	5	17'24	0'5	2	6'89
1'25	4	13'79	0'75	13	44'82	0'25	2	6'89
						0	1	3'44

4a pregunta :

Observa les dues pàgines (annex 1.13) corresponents a dos llibres de text d'educació primària, de cursos diferents de l'àrea de *Coneixement del Medi Social i Cultural*. Indica a quin **cicle** creus que corresponen aproximadament cadascuna i raona-ho relacionant el seu contingut amb les idees que s'exposen en les *Orientacions didàctiques per dissenyar activitats d'ensenyament-aprenentatge* del Currículum, sobre aquest tema (1'5 punts)

· Nota mitjana : 0'78 punts

Puntuació ALTA 3 (10'34 %)			Puntuació MITJA 19 (65'51 %)			Puntuació BAIXA 7 (24'13 %)		
Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%
1'5	0	-	1	8	27'58	0'5	5	17'24
1'25	3	10'34	0'75	11	37'93	0'25	1	3'44
						0	1	3'44

5a pregunta :

Després de llegir un text, indica amb quin **model curricular** dels descrits per Joan Pagès, relacionaries aquesta proposta de treball de *Coneixement del Medi Social i Cultural* ? Raona la resposta, assenyalant les característiques d'aquest model (2 punts)

· Nota mitjana : 0'87 punts

Puntuació ALTA 6 (20'68 %)			Puntuació MITJA 13 (44'82 %)			Puntuació BAIXA 10 (34'48 %)		
-------------------------------	--	--	---------------------------------	--	--	---------------------------------	--	--

Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%
2	1	3'44	1'25	2	6'89	0'5	5	17'24
1'75	0	-	1	6	20'68	0'25	5	17'24
1'5	5	17'24	0'75	5	17'24	0	0	-

6a pregunta :

Tria un tema qualsevol de l'àrea de *Coneixement del Medi Social i Cultural* i elabora un text de tipus **explicatiu**, d'unes vint línies aproximadament. Indica quin tipus d'**habilitats cognitivolingüístiques** permeten treballar bàsicament aquesta tipologia de textos, amb els alumnes de primària (1'5 punts)

· Nota mitjana : **0'78 punts**

Puntuació ALTA 4 (13'79 %)			Puntuació MITJA 17 (58'62 %)			Puntuació BAIXA 8 (27'58 %)		
Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%
1'5	1	3'44	1	11	37'93	0'5	4	13'79
1'25	3	10'34	0'75	6	20'68	0'25	0	-
						0	4	13'79

· Examen **B** (*annex 1.14*)

1a pregunta :

Després de llegir tres sessions de *Coneixement del Medi Social i Cultural*, realitzades en una mateixa aula de Cicle Superior i considerant que així són habitualment les classes d'aquesta àrea impartides per aquest mestre, amb quina tradició epistemològica relacionaries el seu ensenyament de les CCSS ? Raona la teva resposta, assenyalant les característiques que hi identifies (2 punts)

· Nota mitjana : **1'26 punts**

Puntuació ALTA 11 (39'28 %)			Puntuació MITJA 17 (60'71 %)			Puntuació BAIXA 0 (0 %)		
Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%
2	1	3'57	1'25	7	25	0'5	0	-
1'75	3	10'71	1	7	25	0'25	0	-
1'5	7	25	0'75	3	10'71	0	0	-

2a pregunta :

Explica què és la **transposició didàctica** i indica les característiques dels constructes didàctics (1'5 punts)

· Nota mitjana : 0'83 punts

Puntuació ALTA 11 (39'28 %)			Puntuació MITJA 5 (17'85 %)			Puntuació BAIXA 12 (42'85 %)		
Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%
1'5	2	7'14	1	2	7'14	0'5	7	25
1'25	9	32'14	0'75	3	10'71	0'25	5	17'85
						0	0	-

3a pregunta :

Exposa el concepte de “**medi**” que proposa Pilar Benejam, raonant-lo i assenyalant les consideracions didàctiques que es deriven per al seu ensenyament-aprenentatge (1'5 punts)

· Nota mitjana : 0'38 punts

Puntuació ALTA 0 (0 %)			Puntuació MITJA 9 (32'14 %)			Puntuació BAIXA 19 (67'85 %)		
Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%
1'5	0	-	1	1	3'57	0'5	7	25
1'25	0	-	0'75	8	28'57	0'25	1	3'57
						0	11	39'28

4a pregunta :

Observa les dues pàgines (annex 1.14) corresponents a dos llibres de text d'educació primària, de cursos diferents de l'àrea de *Coneixement del Medi Social i Cultural*. Indica a quin **cicle** creus que corresponen aproximadament cadascuna i raona-ho relacionant el seu contingut amb les idees que s'exposen en les *Orientacions didàctiques per dissenyar activitats d'ensenyament-aprenentatge* del Currículum, sobre aquest tema (1'5 punts)

· Nota mitjana : 0'83 punts

Puntuació ALTA 5 (17'85 %)			Puntuació MITJA 15 (53'57 %)			Puntuació BAIXA 8 (28'57 %)		
Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%
1'5	2	7'14	1	6	21'42	0'5	7	25
1'25	3	10'71	0'75	9	32'14	0'25	1	3'57
						0	0	-

5a pregunta :

En Joan Pagès recull les característiques generals que, segons proposa el *National Council for the Social Studies* dels EUA, ha de tenir un **model curricular de**

ciències socials, que estigui centrat en la formació del pensament i en la preparació per a l'acció social. Llegeix les vuit frases següents i assenyala amb un SÍ o amb un No, si es tracta d'aquestes característiques (2 punts)

· Nota mitjana : **1'91 punts**

Puntuació ALTA 28 (100 %)			Puntuació MITJA 0 (0 %)			Puntuació BAIXA 0 (0 %)		
Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%
2	20	71'42	1'25	0	-	0'5	0	-
1'75	7	25	1	0	-	0'25	0	-
1'5	1	3'57	0'75	0	-	0	0	-

6a pregunta :

Tria un tema qualsevol de l'àrea de *Coneixement del Medi Social i Cultural* i elabora un text de tipus **justificatiu**, d'unes vint línies aproximadament. Indica quin tipus d'**habilitats cognitivolingüístiques** permeten treballar bàsicament aquesta tipologia de textos, amb els alumnes de primària (1'5 punts)

· Nota mitjana : **0'61 punts**

Puntuació ALTA 3 (10'71 %)			Puntuació MITJA 14 (50 %)			Puntuació BAIXA 11 (39'28 %)		
Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%
1'5	0	-	1	3	10'71	0'5	4	14'28
1'25	3	10'71	0'75	11	39'28	0'25	1	3'57
						0	6	21'42

Segon parcial (temes 3 i 4)

En la pàgina següent s'exposen els resultats obtinguts pels alumnes, en el segon examen parcial sobre els dos darrers temes de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials. Aquest parcial va ser realitzat durant la convocatòria oficial d'exàmens de juny del 1999 per 55 alumnes, que corresponen a un 91'6 % dels matriculats. Les puntuacions finals van ser les següents :

· Nota mitjana : **7'11**

- Excel·lent	5 alumnes	· 8'3 %
- Notable	30 alumnes	· 50 %
- Aprovat	17 "	· 28'3 %

- Suspens	3	"	• 5 %
- No presentat	5	"	• 8'3 %

En l'annex 1.25 es poden consultar les preguntes que es van plantejar en aquest examen i en l'annex 1.26, les puntuacions obtingudes per cada alumne en cada pregunta. L'anàlisi general de cadascun dels resultats, permet precisar millor quines han estat les qüestions més i menys encertades.

1a pregunta :

Quina és la principal diferència entre la presentació dels *fets històrics* que en fa l'ensenyament *positivista* i la presentació que en fa l'enfocament *crític* ?

Explica el **mapa conceptual per a l'estudi dels fets històrics** a l'escola obligatòria, proposat per en Joan Pagès (1'5 punts)

• Nota mitjana : **1'14 punts**

Puntuació ALTA 30 (54'54 %)			Puntuació MITJA 19 (34'54 %)			Puntuació BAIXA 6 (10'90 %)		
Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%
1'5	21	38'18	1	13	23'63	0'5	5	9'09
1'25	9	16'36	0'75	6	10'90	0'25	0	-
						0	1	1'81

2a pregunta :

Quins són els **tipus d'explicació** que es poden donar en història ? Posa un exemple de cadascun d'ells (1 punt)

• Nota mitjana : **0'73 punts**

Puntuació ALTA 39 (70'90 %)			Puntuació MITJA 12 (21'81 %)			Puntuació BAIXA 4 (7'27 %)		
Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%
1	17	30'90	0'5	12	21'81	0'25	3	5'45
0'75	22	40				0	1	1'81

3a pregunta :

Planteja un exercici sobre un tema d'història per a cicle superior de Primària, en el que els alumnes treballin amb tres tipus diferents de **fonts primàries** i des d'un

enfocament no positivista (raonant quina feina haurien de fer amb cadascuna d'elles)
(1'5 punts)

· Nota mitjana : 1 punt

Puntuació ALTA 25 (45'45 %)			Puntuació MITJA 19 (34'54 %)			Puntuació BAIXA 11 (20 %)		
Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%
1'5	19	34'54	1	13	23'63	0'5	3	5'45
1'25	6	10'90	0'75	6	10'90	0'25	0	-
						0	8	14'54

4a pregunta :

Cita breument quines són les **característiques** que segons la Ma. Rosa Terradellas haurien de tenir les **sortides escolars** al Parvulari i al Cicle Inicial
(2 punts)

· Nota mitjana : 0'80 punts

Puntuació ALTA 43 (78'18 %)			Puntuació MITJA 6 (10'90 %)			Puntuació BAIXA 6 (10'90 %)		
Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%
1	32	58'18	0'5	6	10'90	0'25	4	7'27
0'75	11	20				0	2	3'63

5a pregunta :

Indica quines són les aportacions de la **geografia radical o democràtica** a la Didàctica de les Geografia (2 punts)

· Nota mitjana : 0'70 punts

Puntuació ALTA 5 (9'09 %)			Puntuació MITJA 20 (36'36 %)			Puntuació BAIXA 30 (54'54 %)		
Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%
2	2	3'63	1'25	5	9'09	0'5	19	34'54
1'75	0	-	1	8	14'54	0'25	6	10'90
1'5	3	5'45	0'75	7	12'72	0	5	9'09

6a pregunta :

Després d'observar un croquis (annex 1.25), explica quines fases han estat realitzades (seguint la teoria d'esquematzació gràfica de l'espai exposada per Pilar

Comes). Raona la resposta.

Explica també en què consisteixen les fases restants fins a la seva finalització (1'5 punts)

· Nota mitjana : 1'36 punts

Puntuació ALTA 52 (94'54 %)			Puntuació MITJA 2 (3'63 %)			Puntuació BAIXA 1 (1'81 %)		
Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%
1'5	32	58'18	1	1	1'81	0'5	1	1'81
1'25	20	36'36	0'75	1	1'81	0'25	0	-
						0	0	-

7a pregunta :

Defineix els elements que caracteritzen els **mapes cognitius** i exposa quins són els seus **estadis evolutius** (1'5 punts)

· Nota mitjana : 1'38 punts

Puntuació ALTA 50 (90'90 %)			Puntuació MITJA 5 (9'09 %)			Puntuació BAIXA 0 (0 %)		
Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%	Punts	Alum.	%
1'5	35	63'63	1	5	9'09	0'5	0	-
1'25	15	27'27	0'75	0	-	0'25	0	-
						0	0	-

La graella de la pàgina següent mostra les puntuacions obtingudes pels alumnes en els dos exàmens parcials de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials. Tenint com a referència les puntuacions de 0 a 10 punts (primera columna), s'han situat els números dels alumnes segons la puntuació obtinguda en el primer parcial i al seu costat, les obtingudes en el segon parcial.

Les columnes que van dels números 1 a 8 comptabilitzen el número d'alumnes que ha obtingut una mateixa puntuació. Com es pot comprovar, hi ha una millora general dels resultats obtinguts pels alumnes en el segon examen (la majoria del grup es situa de mitjana gairebé dos punts més amunt).

Puntuacions obtingudes pels alumnes en els dos exàmens parcials de DCS

Puntuació	Núm. alumne/a - 1r p	1	2	3	4	5	6	7	8	Núm. alumne/a - 2r p	1	2	3	4	5	6	7	8	
10										27	X								
9'75										Maite	X								
9'5										35. 37	X	X							
9'25										21	X								
9																			
8'75										19. 60	X	X							
8'5										2. Alba	X	X							
8'25										44. Núria. 57	X	X	X						
8	Maite. 27	X	X							45	X								
7'75	37	X								23. 24. 41. 53. 55. 56	X	X	X	X	X	X			
7'5										16. 18. 22. 29. 32. 38. 52. 58	X	X	X	X	X	X	X	X	X
7'25	35. 38	X	X							8. 13	X	X							
7	19. 21. 22. Núria. 53. 56	X	X	X	X	X	X			7. 9. 11. 25. 30. 51	X	X	X	X	X	X			
6'75	16. 45	X	X							34	X								
6'5	6	X								4. 6. 14. 26. 42. 47	X	X	X	X	X	X			
6'25	7	X								5. 17. 59	X	X	X						
6	2. 8. 20. Alba. 60	X	X	X	X	X													
5'75	9. 24. 32. 44. 55	X	X	X	X	X				31	X								
5'5	23	X								28. 33. 40	X	X	X						
5'25	10. 14. 41. 52	X	X	X	X					15. 39	X	X							
5	15. 29	X	X							10	X								
4'75	11. 18. 33. 42. 43. 47. 58	X	X	X	X	X	X	X		12. 36	X	X							
4'5	4. 13. 17. 28. 51. 57	X	X	X	X	X	X												
4'25	12. 50	X	X																
4	25. 59	X	X																
3'75	49	X																	
3'5	30	X																	
3'25	3. 26. 34	X	X	X															
3	39. 40	X	X																
2'75	36	X								49	X								
2'5																			
2'25																			
2																			
1'75																			
1'5...																			
No presentat	5. 31. 46	X	X	X						3. 20. 43. 46. 50	X	X	X	X	X				

Les causes d'aquesta millora han estat diverses. Segons els comentaris dels alumnes expressats en el full d'avaluació de l'assignatura (punt 5.1.3), es van tractar temes menys teòrics i es van realitzar més exercicis pràctics a l'aula, facilitant un augment de la comprensió dels seus continguts.

D'altra banda, la tipologia de preguntes plantejades en el segon examen requeria l'exercitació de capacitats més bàsiques (de més memorització i menys raonament que en el primer parcial).

5.1.3 Valoració de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials

La darrera setmana de classes es va demanar als alumnes que, de forma anònima, omplissin un full d'avaluació de l'assignatura (veure annex 7.1). Aquesta valoració va ser realitzada per 48 dels 60 alumnes matriculats (el 80 %). En cadascun dels ítems es plantejaven diverses preguntes obertes i se'n demanava una puntuació de 0 a 10. Les seves respostes van ser les següents :

1a Sobre els continguts o temes que s'han treballat :

Comentaris més freqüents :

- 23 alumnes (47'91 %) En general, força bé; han aportat una base teòrica de la DCS; permeten tenir una visió general de com tractar l'àrea dins d'una aula; s'ajusten a les nostres necessitats per saber ensenyar CCSS...
- 15 alumnes (31'25 %) Han sigut molt teòrics; ha faltat més aplicació pràctica a l'escola, difícils d'entendre (sobretot els dos primers temes)...
- 12 alumnes (25 %) Han estat interessants...
- 11 alumnes (22'91 %) Han sigut excessius (masses continguts); molt densos, feixucs, impossibles d'assimilar; difícils d'interioritzar; cal seleccionar i aprofundir-los més...
- 3 alumnes (6'25 %) El millor, el tema 4, perquè ha estat més pràctic;
- 2 alumnes (4'16 %) Ha faltat treballar més procediments;
- 2 alumnes (4'16 %) Tractar més el tema de l'avaluació de les CCSS;
- 2 alumnes (4'16 %) En blanc (no fan cap comentari).

Puntuacions →	Nota mitjana :	6'52			
10	0 alumnes (0 %)	4	1 al.	(2'08 %)	
9	0 al. (0 %)	3	0 al.	(0 %)	
8	7 al. (14'58 %)	2	0 al.	(0 %)	
7	18 al. (37'5 %)	1	0 al.	(0 %)	
6	14 al. (29'16 %)	0	0 al.	(0 %)	

5 6 al. (12'5 %) No respon 2 al. (4'16 %)

2a Sobre les activitats d'aprenentatge i treballs realitzats :

Comentaris més freqüents :

- Qualificatius generals dels treballs : Profitosos, útils, pràctics (7); Feixucs, que requerien força temps per fer-los (7); interessants (5); excessius (3); complexes (2); divertits (1), positius (1);
- 15 alumnes (31'25 %) M'han semblat bé, han ajudat a entendre, a interioritzar, a consolidar els continguts del tema al qual feien referència, a ampliar coneixements, a aplicar la teoria a un nivell més pràctic...
- 13 alumnes (27'08 %) Llegir els articles dels dossiers i comentar-los després a classe ha sigut pesat, poc interessant, poc dinàmic, poc motivador, ha estat com seguir un llibre de text...
- 7 alumnes (14'58 %) L'últim treball (tema 4), massa feina i en un moment poc propici (molt a prop dels exàmens);
- 6 alumnes (12'5 %) Les sortides han estat interessants i profitoses;
- 4 alumnes (8'33 %) Inconvenients de les activitats a realitzar a l'escola de pràctiques : masses treballs, hem "molestat" molt al mestre de l'aula de pràctiques; s'han demanat masses coses a les escoles; trenquen sovint el ritme i fan creure a la mestra que l'estàs avaluant; són una mica pesades per al mestre, perquè ha de perdre sessions o adaptar-se a la feina que hem de fer;
- 4 alumnes (8'33 %) Inconvenients de les activitats d'avaluació inicial : són massa llargues i poc comentades a classe (2); n'hem fet masses; no li trobo el sentit;
- 2 alumnes (4'16 %) El comentari a l'aula dels articles dels dossiers és encertat, perquè permet repassar les idees més importants;
- 2 alumnes (4'16 %) Alguns exercicis són una mica repetitius (perquè està tot molt relacionat);
- 2 alumnes (4'16 %) Millorar la sortida a l'Observatori Fabra;
- 2 alumnes (4'16 %) Fer més exercicis pràctics a l'aula;
- 2 alumnes (4'16 %) En blanc (no fan cap comentari)

Puntuacions → Nota mitjana : **6'33**

10	0 alumnes (0 %)	4	1 al. (2'08 %)
9	2 al. (4'16 %)	3	4 al. (8'33 %)
8	7 al. (14'58 %)	2	0 al. (0 %)
7	15 al. (31'25 %)	1	0 al. (0 %)
6	10 al. (20'83 %)	0	0 al. (0 %)
5	6 al. (12'5 %)	No respon	3 al. (6'25 %)

3a Sobre la metodologia de les classes :

Comentaris més freqüents :

- Qualificatius generals de la metodologia : Monòtona (7); encertada (4); força tradicional (3); poc o gens motivadora (3); molt marcada (1); força activa (1); poques classes pràctiques i moltes de teòriques (1);
- 8 alumnes (16'66 %) No he entès la relació entre alguna prova inicial de coneixements previs i el treball posterior que s'ha realitzat; eren innecessàries, poc útils;
- 6 alumnes (12'5 %) La presentació dels materials en iniciar els temes ha sigut molt bona, molt detallada, ordenada, clara, excel·lent, perfecte;
- 4 alumnes (8'33 %) Ha faltat més participació dels alumnes, més diàleg i debat a classe;

L'assignatura ha permès aprendre coses noves de la DCS ? :

- 8 alumnes (16'66 %) Sí, sobretot els aspectes més teòrics perquè eren totalment desconeguts, nous;
- 6 alumnes (12'5 %) Sí, però he après continguts teòrics, m'ha faltat la pràctica, la seva aplicació a l'aula; no sé fins a quin punt els podré aplicar;
- 4 alumnes (8'33 %) Sí, molt, però gràcies als materials i als treballs, més que als comentaris d'articles fets a classe;
- 4 alumnes (8'33 %) Sí, perquè tenia interès en aprendre, perquè han sigut interessants, perquè he fet un gran esforç per aprendre;
- 2 alumnes (4'16 %) Sí, però encara hauria pogut aprendre més si la dinàmica de les classes hagués estat una altra;
- 2 alumnes (4'16 %) No, l'excés de continguts ha provocat que hagi acabat sent un exercici memorístic, per aprovar l'examen; són coneixements que no he integrat;
- 2 alumnes (4'16 %) En blanc (no fan cap comentari).

Puntuacions → Nota mitjana : **5'92**

10	1 alumne (2'08 %)	4	2 al. (4'16 %)
9	2 al. (4'16 %)	3	1 al. (2'08 %)
8	4 al. (8'33 %)	2	1 al. (2'08 %)
7	9 al. (18'75 %)	1	0 al. (0 %)
6	12 al. (25 %)	0	2 al. (4'16 %)
5	7 al. (14'58 %)	No respon	7 al. (14'58 %)

En les tres qüestions (sobre els continguts, les activitats d'aprenentatge i la metodologia de l'assignatura), una tercera part, aproximadament, dels comentaris dels alumnes no responen al tema de la pregunta, sinó que confonen o barregen els temes (per exemple, se'ls està demanant que valorin els continguts i en el seu comentari només parlen de les activitats a l'aula o de la metodologia, i al revés). D'altra banda, no sempre concreten les seves respostes (indiquen què els ha agradat o no els ha agradat, sense raonar per què; diuen que han après moltes coses, sense citar quines).

Altres comentaris fets lliurement per 15 alumnes :

- Tot i que es presenta en un inici com una assignatura atractiva, acaba essent avorrida i massa teòrica. Segons la meva opinió, s'hauria de fer una reestructuració de la metodologia, part essencial per al bon aprenentatge d'una assignatura. El constructivisme implementat en el seu extrem també és dolent i és millor més qualitat i menys quantitat;
- Per llegir el dossier val més quedar-se a casa o a la biblioteca;
- Massa monòton, sempre es fa el mateix;
- Algunes classes han estat una mica monòtones, perquè ens limitàvem a subratllar el dossier;
- Fer més sovint del que hem fet, altres activitats diferents del seguiment del dossier (aquest té apartats molt monòtons i fa que a vegades et perdis);
- Referent a les sortides, penso que podien haver estat diferents a les de l'any anterior (per exemple, la del Museu d'Història de Catalunya);
- Els treballs porten molta feina i un d'aquests posat en la setmana d'exàmens trenca amb l'estudi que hauríem d'estar fent. Els treballs necessitarien un comentari posterior a la classe;
- No s'haurien de posar treballs per lliurar-los dies abans de l'examen, tot i que la guia ja ho indicava des de feia temps. És massa just degut a tot el treball que se'ns demana;
- A l'hora de mostrar activitats fetes pels alumnes de l'aula, assegurar més l'anonimat;
- He trobat molt bé la forma de treballar teva, com portaves els temes treballats, el fet de donar-ho tot bastant mastegat, d'implicar-te en... Però trobo que l'assignatura la dones molt densa, l'hauries de centrar en les coses més importants i concretes;
- Ha estat tot molt organitzat i adequat a la planificació prevista;
- Tot i que has estat molt exigent, considero que els criteris d'avaluació han estat molt correctes, adequats i justos;

- És una assignatura de la qual se'n pot fer una gran aplicació pràctica en el món docent, gràcies a la quantitat de temes treballats;
- Ha estat prou bé. He hagut de "currar-me-la" molt per poder-la aprovar. En general, les classes m'han agradat. No puc dir que en algun moment no hagi desconnectat, perquè mentiria, però m'han agradat. M'hauria agradat que hagués estat menys teòrica i més pràctica. Un dels punts a destacar han estat les avaluacions d'idees prèvies. No me n'havien fet mai i m'ha agradat que aquests coneixements s'hagin tingut en compte;
- Les classes i els treballs a fer han estat molt estructurats i ben elaborats per part del mestre. Es notava que allò que feia s'ho preparava a consciència i això em motivava a aprendre i a anar a les seves classes.

Finalment, es demanava als alumnes una puntuació global de l'assignatura i la seva pròpia puntuació, en funció del rendiment que consideraven haver tingut. En aquest cas no s'han recollit comentaris, únicament les puntuacions, que han estat les següents :

5a Valoració global de l'assignatura → Nota mitjana : **6'14**

10	0 alumnes (0 %)	4	4 al. (8'33 %)
9	1 al. (2'08 %)	3	0 al. (0 %)
8	6 al. (12'5 %)	2	2 al. (4'16 %)
7	13 al. (27'08 %)	1	0 al. (0 %)
6	17 al. (35'41 %)	0	0 al. (0 %)
5	5 al. (10'41 %)	No respon	0 al. (0 %)

6a Autoqualificació del rendiment de l'alumne/a → Nota mitjana : **6'43**

10	0 alumnes (0 %)	4	2 al. (4'16 %)
9	1 al. (2'08 %)	3	0 al. (0 %)
8	7 al. (14'58 %)	2	0 al. (0 %)
7	14 al. (29'16 %)	1	0 al. (0 %)
6	18 al. (37'5 %)	0	0 al. (0 %)
5	6 al. (12'5 %)	No respon	0 al. (0 %)

En resum, segons els comentaris exposats per la major part dels alumnes en

aquesta valoració de l'assignatura, es considera que els continguts tractats han estat adequats per adquirir un coneixement bàsic de la Didàctica de les Ciències Socials, però deixant constància que han estat excessius i en alguns temes (els dos primers) massa teòrics. En relació amb els aprenentatges dels alumnes, els materials facilitats i els treballs realitzats han estat valorats més positivament que les activitats realitzades en les classes de l'assignatura. La metodologia d'aquestes ha estat qualificada per una tercera part dels alumnes com a poc participativa i monòtona. Alguns d'ells no han acabat d'entendre el sentit d'algunes activitats realitzades a classe (per exemple, els exercicis de detecció de coneixements previs o els tests d'autoregulació dels aprenentatges).

La major part dels alumnes afirmen haver après coneixements nous de DCS, especialment els referits a la reflexió més teòrica dels problemes i reptes que planteja l'ensenyament i l'aprenentatge de les CCSS, però també es deixa constància dels aspectes que caldria canviar i millorar (més exemplificació i aplicació pràctica dels continguts teòrics, més selecció i aprofundiment dels continguts, i més diàleg i participació en les classes). Probablement per aquests motius, les puntuacions atorgades en tots els ítems de la valoració, àdhuc la seva pròpia puntuació, es situen en la franja de l'aprobat (oscil·lant entre 5'92 i 6'52).

Aquestes han estat les respostes donades per tot el grup d'alumnes de Magisteri de 3r curs d'Educació Primària i recollides a través dels esmentats cinc instruments. Com es podrà comprovar en els tres capítols següents, en general, no han estat respostes molt diferents de les donades per les tres alumnes que han estat objecte d'estudi en aquesta investigació. En el seu cas, la diferència més important es troba en el seguiment que he realitzat dels seus aprenentatges (molt més exhaustiu i en paral·lel amb la seva pràctica a l'escola) i que ha estat el que ha permès detectar i exposar en el darrer capítol de les conclusions, les causes o factors principals que en els seus casos han facilitat i dificultat l'adquisició de la competència didàctica per ensenyar Ciències Socials a l'educació primària.

5.2 Resultats de les unitats d'anàlisi

En els tres capítols següents es presenten els resultats del procés seguit per cadascuna de les tres unitats d'anàlisi d'aquesta investigació : la Maite (cap. 6), la Núria (cap. 7) i l'Alba (cap. 8). Com s'ha indicat en el capítol anterior, l'exposició d'aquests resultats segueix sempre el mateix esquema :

- En primer lloc, s'exposen breument els principals trets característics de cada alumna, així com dels respectius contextos en els quals han realitzat les seves pràctiques d'ensenyament, centrant-nos bàsicament en la figura de la mestra tutora o mestre tutor de l'aula de pràctiques i en la seva escola.
- En segon lloc, s'exposa i analitza la informació obtinguda en els diferents instruments utilitzats en les tres fases del treball de camp, segons l'esquema presentat en l'apartat 4.2.2.3 :

En l'**apartat A** s'analitza el **punt de partida** de cada alumna, és a dir, el record i la concepció que tenen de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials, a partir de la seva experiència com a alumnes d'EGB i BUP. Però no només allò que pensen (que sempre serà una informació subjectiva), sinó també què saben, és a dir, quines capacitats tenen desenvolupades en aquesta àrea (informació més objectiva sobre alguns dels seus coneixements inicials, que el currículum d'Educació Secundària Obligatòria determina que hauria de tenir assolits).

Aquesta informació inicial ha estat recollida en diferents moments del curs, però sempre abans d'iniciar un nou tema de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials. Per saber què diu, què pensa, quin record té de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials realitzat fins aleshores, els instruments analitzats han estat els següents :

A1.1 l'avaluació inicial A (veure annex 3.4)

A1.2 la primera entrevista a l'alumna

A1.3 l'avaluació inicial B (3a pregunta, annex 3.6)

A1.4 i l'enquesta sobre les sortides de treball a l'EGB (annex 6.3).

Per conèixer què sap, quines capacitats té desenvolupades, quins

coneixements té adquirits, fruit de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials realitzat fins aleshores, els instruments analitzats han estat els següents :

- A2.1** l'avaluació inicial B (1a i 2a pregunta, annex 3.6)
- A2.2** l'exercici d'identificació de tradicions epistemològiques (annex 4.1)
- A2.3** l'exercici d'anàlisi de textos històrics (annex 6.1)
- A2.4** l'exercici d'identificació d'estils d'ensenyament de la història (annex 6.2)
- A2.5** i el primer croquis del treball individual del tema 4, sobre el mapa comarcal de Catalunya (annex 6.8).

En l'**apartat B** s'analitza el **punt d'arribada** de cada alumna, és a dir, la concepció que tenen de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials una vegada realitzades les assignatures de Didàctica de les Ciències Socials i el Pràcticum III. Però no únicament què pensen sobre això i com ho valoren, sinó també quins són els coneixements nous que han adquirit, a partir de la seva producció escrita final. Aquesta informació ha estat recollida en diferents moments del curs, però sempre després de cada tema o al final de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials.

Per saber finalment què diu, què pensa, quina concepció té de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials una vegada ha acabat el curs, els instruments analitzats han estat els següents :

- B1.1** la valoració escrita de l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials (annex 7.1)
- B1.2** i la quarta i última entrevista a l'alumna.

Per conèixer què sap, quines capacitats té desenvolupades, quins coneixements nous ha adquirit, fruit de l'aprenentatge de la Didàctica de les Ciències Socials, els instruments analitzats han estat els següents :

- B2.1** els dos exàmens parcials realitzats (annexos 1.13, 1.14 i 1.25)
- B2.2** i el darrer treball individual del tema 4 (annex 1.22).

I en l'**apartat C**, s'analitza el **procés seguit en la pràctica escolar** que ha realitzat cada alumna, és a dir, com han anat construint aquest coneixement nou al

llarg del curs, per tal d'identificar aquells elements o factors que hagin pogut facilitar o bé dificultar els canvis observats en el contrast entre els punts de partida i d'arribada, en relació amb la seva concepció de l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials.

En aquest darrer apartat també es tenen en compte les observacions directes que vaig realitzar sobre el tema de Coneixement del Medi Social i Cultural que les alumnes van impartir durant el mes de febrer del 1999 en les respectives aules de pràctiques, així com l'opinió en cada cas de la tutora o tutor sobre aquesta pràctica.

Per tant, dins de l'enfocament qualitatiu en el qual s'emmarca aquesta investigació, en cadascuna de les tres fases (inici, procés i final), es disposa d'informació oral i escrita que permet il·lustrar amb evidències l'evolució que s'ha realitzat. I aquest procés es pot comprovar, contrastant què deia cada alumna al començament i al final, però no només què deia (que aleshores ens limitariem a l'àmbit més subjectiu del pensament), sinó també què va fer, en opinió de la tutora o tutor, què va fer segons les meves pròpies observacions i com tot plegat s'ha traduït també en la seva producció escrita final sobre els seus coneixements.

Els instruments analitzats en aquest apartat han estat, en ordre d'aplicació, els següents :

C1 Sobre la identificació de la pràctica escolar :

C1.1 Primer informe de pràctiques, de contextualització del centre i de l'aula de pràctiques (veure pauta d'elaboració a l'annex 2.4)

C1.2 Test final del tema 1 (annex 4.2), d'identificació raonada de la tradició epistemològica on la situa;

C1.3 Treball individual del tema 1 sobre l'inici d'un tema de Coneixement del Medi Social i Cultural, a l'aula de pràctiques (annex 1.8)

C1.4 Test final del tema 2 (annex 4.4), d'identificació raonada del model curricular on la situa;

En aquest apartat també es disposa del primer informe de valoració de les pràctiques, realitzat per la tutora o tutor de l'alumna.

C2 Sobre la seva intervenció educativa es diferencien tres moments (abans, durant i després de la seva pràctica), amb l'anàlisi dels següents instruments :

C2.1 Fase PREAMBULA :

C2.1.1 Segona entrevista a l'alumna, acompanyada de la primera proposta d'unitat didàctica que elabora

C2.1.2 Tercera entrevista a l'alumna, acompanyada de la segona proposta d'unitat didàctica que elabora

C2.2 Fase ACTIVA :

C2.2.1 Diari de camp elaborat per l'alumna

En aquest apartat també es disposa de les meves observacions directes realitzades a l'aula de pràctiques.

C2.3 Fase POSTACTIVA :

C2.3.1 Segon informe de pràctiques sobre la unitat didàctica realitzada (veure pauta d'elaboració a l'annex 2.7)

C2.3.2 Segona entrevista a la mestra de l'aula de pràctiques, sobre la unitat didàctica realitzada per l'alumna

En aquest apartat també es disposa del segon i últim informe de valoració de les pràctiques, realitzat per la mateixa mestra-tutora de l'escola i centrat bàsicament en la seva intervenció a través de les classes de la unitat didàctica de Coneixement del Medi Social i Cultural.

- Finalment, en tercer lloc es fa una interpretació dels resultats, fent una atenció a l'evolució de les idees i dels coneixements sobre les CCSS i el seu ensenyament, l'evolució del procés realitzat sobre la pràctica i les interaccions entre la teoria i la pràctica realitzades per cada alumna.