

**Antoni Santisteban Fernández**

**Les representacions i l'ensenyament  
del temps històric**

**Estudis de cas en formació inicial  
de mestres de primària en  
Didàctica de les Ciències Socials**

**Tesi Doctoral  
Universitat Autònoma de Barcelona**

**Juliol de 2005**

Tesi Doctoral

**Les representacions i l'ensenyament  
del temps històric**

**Estudis de cas en formació inicial  
de mestres de primària en  
Didàctica de les Ciències Socials**

Autor:

Antoni Santisteban Fernández

Director:

Joan Pagès i Blanch

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

Universitat Autònoma de Barcelona  
2005

A les meves filles, Lara i Alba

I a la Lídia, per tot

# Índex

Agraïments.....	19
Introducció.....	21

## **Primera part**

### **La fonamentació de la investigació i l'elaboració d'un model conceptual sobre el temps històric.....**

25

#### Capítol 1. Fonaments de la recerca.....

27

##### 1. Justificació inicial i objectius de la investigació.....

27

###### 1.1. Origen de la recerca.....

27

###### 1.2. Preguntes que donen lloc a la recerca.....

30

###### 1.3. Supòsits de la investigació.....

33

###### 1.4. Objectius de la recerca.....

38

#### Capítol 2. La situació actual de la recerca i de l'ensenyament del temps

##### històric.....

41

##### 1. Bases teòriques sobre la formació inicial i l'ensenyament del temps

###### històric.....

41

###### 1.1. La situació de la recerca en didàctica de la història i el temps

###### històric.....

44

###### 1.2. La recerca sobre la construcció de la temporalitat .....

52

###### 1.3. Propostes didàctiques i innovació curricular sobre el temps

###### històric.....

59

##### 2. La investigació sobre la formació inicial en didàctica de les ciències

###### socials i l'ensenyament del temps històric.....

66

2.1. L'evolució de la recerca sobre la formació inicial per ensenyar ciències socials.....	67
2.2. La investigació sobre les representacions socials dels estudiants de mestre i el temps històric.....	71
2.3. La investigació sobre el canvi de les perspectives pràctiques en la formació inicial.....	76
2.4. La localització de la meua recerca dins la investigació sobre la formació inicial en didàctica de la història i per ensenyar el temps històric.....	82
Capítol 3. La fonamentació metodològica.....	85
1. Una recerca didàctica dins la investigació social.....	85
1.1. Una recerca dins la investigació educativa.....	87
1.2. Una recerca qualitativa.....	90
1.3. Una recerca crítica.....	96
2. Metodologia i instruments de la recerca.....	100
2.1. Qüestionaris i entrevistes.....	100
2.2. Observacions i enregistraments.....	101
2.3. Fonts documentals escrites.....	104
2.4. L'estudi de cas.....	104
2.5. Els criteris de fiabilitat i la triangulació.....	107
3. Fases i instrument d'aquesta investigació.....	111
3.1. La construcció d'un model conceptual sobre el temps històric: un instrument per a la investigació.....	113
3.2. El qüestionari per indagar en les representacions dels estudiants de mestre sobre el temps històric i el seu ensenyament.....	114
3.3. La selecció dels estudiants per als estudis de cas.....	118
3.4. Les representacions dels estudiants seleccionats: la primera entrevista.....	118
3.5. La història personal: una font documental escrita.....	119

4. La preparació de l'acció.....	121
4.1. L'anàlisi del procés d'elaboració de les seqüències didàctiques i de la negociació amb els mestres tutors: la segona entrevista i altres fonts escrites.....	121
4.2. La interpretació de la programació de la seqüència didàctica.....	124
5. La fase activa.....	131
5.1. La interpretació de la pràctica.....	131
5.2. Les observacions: planificació i tractament de les dades.....	132
6. La interpretació de l'acció.....	133
6.1. La valoració de la pràctica: tercera entrevista als estudiants i entrevista als mestres tutors.....	133
6.2. Tractament de les dades.....	135

#### Capítol 4. La construcció d'un model d'estructura conceptual del temps

històric.....	137
1. La justificació d'un model d'estructura conceptual del temps.....	138
1.1. El temps és un metaconcepte.....	140
1.2. El temps s'explica com una estructura conceptual complexa.....	141
1.3. Els conceptes temporals són operadors cognitius.....	142
1.4. Un model conceptual per a la deconstrucció i la reconstrucció del temps històric.....	145
2. Les bases epistemològiques de l'estudi del temps.....	148
2.1. La ciència i la filosofia del temps.....	151
2.2. El temps i la psicologia.....	161
2.3. Sociologia i antropologia del temps.....	167
2.4. Història i temps històric.....	175
2.5. La deconstrucció del temps històric des de la història.....	182
3. La proposta conceptual sobre el temps històric.....	187
3.1. Les qualitats del temps.....	190
3.2. Delimitacions de la comprensió del temps.....	194

3.3. Les tres categories de la temporalitat humana.....	197
3.4. El canvi i la continuïtat.....	209
3.5. Domini i gestió del temps, com a coneixement i com a poder.....	221

## **Segona part**

### **Indagació sobre les representacions dels estudiants de mestre sobre el**

<b>temps històric.....</b>	<b>235</b>
Aclariment.....	237

### Capítol 5. Dades generals, formació, experiències i representació de la

història.....	238
---------------	-----

Bloc A. Dades personals, d'estudi i de formació universitària.....	238
--	-----

1. Dades personals.....	238
-------------------------	-----

2. Estudis.....	239
-----------------	-----

3. Idees sobre la professió d'ensenyar i sobre les àrees curriculars.....	240
---	-----

Bloc B. Experiències escolars sobre la història i el temps històric, i	
--	--

representacions de la història.....	251
-------------------------------------	-----

4. Experiència a l'educació primària sobre l'aprenentatge de la història i del temps històric.....	251
---	-----

5. Experiència a l'educació secundària sobre l'aprenentatge de la història i del temps històric.....	259
---	-----

6. Experiència als estudis de l'ensenyament de mestres sobre l'aprenentatge de la història.....	267
--	-----

7. Representacions sobre la història i el seu ensenyament.....	275
--	-----

Capítol 6. Anàlisi de les representacions sobre el temps històric (I).....	279
--	-----

Bloc C. Mapa conceptual, qualitats i delimitacions del temps.....	279
---	-----

8. Aproximació a les relacions conceptuals del temps històric.....	279
--	-----

9. Qualitats del temps.....	290
-----------------------------	-----

10. Delimitacions de la comprensió del temps.....	297
---	-----

Capítol 7. Anàlisi de les representacions sobre el temps històric (II).....	315
Bloc D. Temporalitat humana, canvi i continuïtat.....	315
11. Les tres categories de la temporalitat humana: passat, present i futur.....	315
12. Canvi i continuïtat: durada, cicle i crisi, evolució/revolució, progrés, modernitat i decadència.....	334
Capítol 8. Anàlisi de les representacions sobre el temps històric (III).....	357
Bloc E. El domini i la gestió del temps, com a coneixement i com a poder. Perspectives pràctiques.....	357
13. La mesura física del temps.....	357
14. L'ordenació i la classificació dels esdeveniments.....	366
15. La gestió del propi temps i la construcció del futur des de la intervenció social.....	376
16. Valoració de la formació per a l'ensenyament del temps històric. Perspectives pràctiques.....	388
Capítol 9. Què saben sobre el temps històric i el seu ensenyament els estudiants de mestre de primària? Una possible classificació.....	399
1. Conclusions del qüestionari i tipologies d'estudiants segons les seves representacions sobre el temps històric.....	399
1.1. Condensació i síntesi dels resultats del qüestionari.....	400
1.2. Tres grups d'estudiants.....	408
2. Una possible classificació dels estudiants de mestre segons les seves representacions sobre el temps històric.....	410
2.1. Característiques del primer grup: pensador crític i constructor del futur.....	410
2.2. Característiques del segon grup: observador indiferent i descriptor del present.....	411



2.3. Característiques del tercer grup: pensador determinista i enlluernat pel futur.....	413
<b>Tercera part</b>	
<b>Aprendre a ensenyar el temps històric.....</b>	<b>415</b>
Capítol 10. Dades generals de l'experimentació.....	417
1. Procés de selecció dels estudiants.....	417
1.1. Estudiants seleccionats.....	418
2. El pràcticum de l'ensenyament de mestres.....	420
2.1. Dades generals.....	420
2.2. Característiques de la proposta per a la participació en l'experimentació.....	421
3. El context educatiu.....	423
3.1. Els centres escolars.....	424
3.2. Les mestres tutores.....	426
3.3. L'alumnat.....	428
4. Dades generals de les seqüències didàctiques i de la negociació amb les escoles.....	431
5. Antecedents del coneixement sobre l'ensenyament del temps històric des de l'àrea de Didàctica de les Ciències Socials.....	434
Capítol 11. L'experimentació de seqüències didàctiques del primer grup d'estudiants.....	437
1. Història personal i dades acadèmiques.....	437
1.1. La Carme: el camí de la maduresa.....	437
1.2. El Francisco: l'home tranquil.....	439
1.3. L'Ester: l'organització i el treball.....	441
2. Aprofundir en les representacions sobre el temps històric i el seu ensenyament: la primera entrevista i la història personal.....	444

2.1. Sobre la història.....	444
2.2. Sobre el temps històric.....	448
2.3. Sobre les seves perspectives pràctiques.....	455
3. El context de l'experimentació.....	459
3.1. Les escoles.....	459
3.2. Els mestres tutors.....	461
3.3. L'alumnat.....	465
3.4. L'aula.....	469
4. La seqüència didàctica: segona entrevista i materials curriculars.....	471
4.1. Localització de la seqüència didàctica en el currículum, fonts d'informació i reflexió teòrica.....	471
4.2. Negociació amb el mestre o la mestra tutora.....	511
4.3. Anàlisi dels objectius didàctics: modalitat i nivell cognitiu dels aprenentatges sobre el temps històric.....	492
4.4. Anàlisi dels continguts sobre el temps històric.....	501
5. La intervenció didàctica.....	509
5.1. El desenvolupament de les sessions.....	509
5.2. Anàlisi de la modalitat i del nivell cognitiu dels aprenentatges sobre el temps històric.....	524
5.3. Anàlisi dels coneixements conceptuals sobre el temps històric.....	530
5.4. El tractament del temps històric des de l'observació de les classes.....	534
5.5. Valoració de la pràctica des de la perspectiva dels mestres tutors i dels estudiants de pràctiques.....	540
6. Conclusions del primer grup: relacions entre les representacions i la pràctica educativa per ensenyar el temps històric.....	552

## Capítol 12. L'experimentació de seqüències didàctiques del segon grup

d'estudiants.....	555
1. Història personal i dades acadèmiques.....	555

1.1. La Irene: l'experiència quotidiana.....	555
1.2. La Mercè: l'esforç per la superació.....	558
1.3. L'Elena: caràcter i optimisme.....	560
2. Les seves representacions sobre el temps històric i el seu ensenyament: la primera entrevista i la història personal.....	562
2.1. Sobre la història.....	562
2.2. Sobre el temps històric.....	566
2.3. Sobre les seves perspectives pràctiques.....	571
3. El context de l'experimentació.....	575
3.1. Les escoles.....	575
3.2. Les mestres tutores.....	578
3.3. L'alumnat.....	581
3.4. L'aula.....	585
4. La seqüència didàctica: segona entrevista i materials curriculars.....	587
4.1. Localització de la seqüència didàctica en el currículum, fonts d'informació i reflexió teòrica.....	587
4.2. Negociació amb la mestra tutora.....	595
4.3. Anàlisi dels objectius didàctics: modalitat i nivell cognitiu dels aprenentatges sobre el temps històric.....	606
4.4. Anàlisi dels continguts sobre el temps històric.....	616
5. La intervenció didàctica.....	623
5.1. El desenvolupament de les sessions.....	623
5.2. Anàlisi de la modalitat i del nivell cognitiu dels aprenentatges sobre el temps històric.....	640
5.3. Anàlisi dels coneixements conceptuals sobre el temps històric.....	645
5.4. El tractament del temps històric des de l'observació de les classes.....	649
5.5. Valoració de la pràctica des de la perspectiva de les mestres tutores i de les estudiants de pràctiques.....	656

6. Conclusions del segon grup: relacions entre les representacions i la pràctica educativa per ensenyar el temps històric.....	670
Capítol 13. L'experimentació de seqüències didàctiques del tercer grup d'estudiants.....	675
1. Història personal i dades acadèmiques.....	675
1.1. L'Elisa: comunitat i participació.....	675
1.2. La Rosa: desigs de futur.....	678
1.3. La Laia: petits detalls.....	679
2. Les seves representacions sobre el temps històric i el seu ensenyament: la primera entrevista i la història personal.....	683
2.1. Sobre la història.....	683
2.2. Sobre el temps històric.....	686
2.3. Sobre les seves perspectives pràctiques.....	692
3. El context de l'experimentació.....	695
3.1. Les escoles.....	695
3.2. Les mestres tutores.....	698
3.3. L'alumnat.....	701
3.4. L'aula.....	704
4. La seqüència didàctica: segona entrevista i materials curriculars.....	706
4.1. Localització de la seqüència didàctica en el currículum, fonts d'informació i reflexió teòrica.....	706
4.2. Negociació amb la mestra tutora.....	715
4.3. Anàlisi dels objectius didàctics: modalitat i nivell cognitiu dels aprenentatges sobre el temps històric.....	724
4.4. Anàlisi dels continguts: coneixements sobre el temps històric.....	734
5. La intervenció didàctica: desenvolupament, observació i valoració....	741
5.1. El desenvolupament de les sessions.....	741
5.2. Anàlisi de la modalitat i del nivell cognitiu dels aprenentatges sobre el temps històric.....	761

5.3. Anàlisi dels coneixements conceptuals sobre el temps històric.....	765
5.4. El tractament del temps històric des de l'observació de les classes.....	768
5.5. Valoració de la pràctica des de la perspectiva de les mestres tutores i les estudiants de pràctiques.....	774
6. Conclusions del tercer grup: relacions entre les representacions i la pràctica educativa per ensenyar el temps històric.....	786

## **Quarta part**

### **Resultats de la investigació: la formació inicial del professorat d'educació primària i l'ensenyament del temps històric.....**

<b>789</b>	
Capítol 14. Conclusions de la investigació.....	791
1. Síntesi dels resultats de la recerca.....	792
1.1. Síntesi del desenvolupament de les seqüències didàctiques en la pràctica.....	792
1.2. Síntesi de la relació entre les representacions del temps històric i la pràctica del seu ensenyament.....	800
2. Conclusions finals sobre el desenvolupament de les seqüències didàctiques, de les perspectives pràctiques i de les representacions sobre el temps històric.....	809
2.1. El desenvolupament de la pràctica de les seqüències didàctiques.....	809
2.2. Les perspectives pràctiques i la valoració de la intervenció didàctica.....	810
2.3. La relació entre les representacions del temps històric i la pràctica del seu ensenyament.....	811
3. Conclusions generals sobre el model teòric, la metodologia i els instruments de la recerca.....	814
3.1. La funcionalitat del model adoptat en la investigació.....	814

3.2. La metodologia i els instruments utilitzats.....	818
3.3. Revisió dels supòsits i objectius de la recerca.....	819
4. Suggeriments i resposta final a l'objectiu general d'aquesta investigació.....	823
4.1. Suggeriments per a la formació inicial.....	823
4.2. Suggeriments per a altres possibles investigacions.....	825
4.3. La resposta a la pregunta inicial i a l'objectiu general de la recerca: Què saben i què haurien de saber del temps històric i del seu ensenyament els estudiants de mestre.....	827
Bibliografia.....	831



## Agraïments

En primer lloc vull agrair al meu company d'àrea, Antoni Gavaldà, el seu suport durant aquests anys. Vull agrair als companys i companyes del grup de recerca de la Universitat Rovira i Virgili "Investigació didàctica i continguts curriculars", Carme Conde, Luisa Gironde, Isabel Viscarro i Albert Macaya, l'oportunitat de debatre amb ells sobre la formació inicial. El meu agraïment a altres companys de la Facultat d'Educació i Psicologia de la URV, Agustí Salvat i Enric Valls, per poder contrastar amb ells diferents aspectes de l'ensenyament de mestres.

Voldria agrair el suport d'algunes professores de la Universitat Autònoma de Barcelona, Cecília Llobet, Carme Valls i Montserrat Oller, i en especial el magisteri de Pilar Benejam. De la Universitat de Girona, Roser Batllori. De la Universitat Ramon Llull, Francesc Riera. També vull recordar aquí als companys i companyes de la Junta Directiva de la "Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales", amb els quals he pogut gaudir d'una formació extraordinària treballant amb ells durant els últims anys.

El meu agraïment als companys i companyes de l'Associació de Mestres Alexandre Galí dels MRP de Catalunya, amb els quals he compartit experiències i he pogut debatre sobre problemàtiques d'un gran valor professional que, d'alguna manera, estan presents en aquesta tesi.

Vull donar les gràcies també a totes les persones que han participat en aquesta investigació: mestres i estudiants.

I per últim vull agrair al director d'aquesta tesi, Joan Pagès, el seu suport i la seva comprensió davant les meves dificultats. Sense la seva ajuda i sense la seva confiança aquesta tesi, sens dubte, no existiria. Ha estat un excel·lent mestre i, quan ho he necessitat, ha estat el millor company de viatge. Gràcies. Gràcies a tothom.





## Introducció

Aquesta investigació sobre la formació inicial per ensenyar el temps històric començà fa més de deu anys. El curs 1998-1999 es realitzà l'experimentació a les escoles. Després qüestions personals aturaren la meva recerca. Finalment, la tesi ha tancat d'alguna manera un període professional de la meva vida i ha obert un altre, on sembla que l'única certesa és que cal aprendre i investigar molt més. Afortunadament.

Aquest treball es divideix en quatre parts. En la **primera part** es fonamenta teòrica i metodològicament la recerca, i inclou els capítols I, II, III i IV.

En el **capítol I** es descriu l'origen de la recerca i les preguntes plantejades, els supòsits inicials del treball i els objectius de la investigació.

En el **capítol II** s'analitza la situació actual de la recerca en didàctica de la història i sobre la construcció de la temporalitat, així com les propostes didàctiques i la innovació curricular sobre el temps històric. També es revisa la investigació sobre la formació inicial en didàctica de les ciències socials, sobre les representacions dels estudiants de mestre sobre el temps històric i sobre el canvi de les seves perspectives pràctiques

En el **capítol III** s'estableixen les bases de la fonamentació metodològica, la definició del tipus d'investigació i els instruments utilitzats en les diferents fases de la recerca, en la preparació per a l'acció, en la fase activa i en la interpretació de la pràctica.

En el **capítol IV** es justifica la necessitat d'un model d'estructura conceptual del temps. S'estableixen les bases epistemològiques de l'estudi del temps, a partir de les aportacions de la filosofia, la psicologia, la sociologia, l'antropologia i, finalment, la història. Per últim, es presenta el model conceptual, que s'utilitzarà per analitzar les representacions dels estudiants de mestre i la seva pràctica d'ensenyament del temps històric.

En la **segona part** s'indaga en les representacions dels estudiants de mestre sobre el temps històric. Es basa en un qüestionari que contesten un grup d'estudiants de mestre de primària, que s'estructura a partir del model conceptual sobre el temps que s'ha proposat a la primera part de la tesi. Inclou els capítols V, VI, VII i VIII.

En el **capítol V** s'analitzen les respostes al qüestionari que fan referència a les dades generals, de formació, de les experiències escolars en l'aprenentatge històric, de les representacions de la història i de les perspectives sobre el seu ensenyament.

En el **capítol VI** s'analitzen les respostes al qüestionari que fan referència a les representacions temporals de l'estudiant, sobre les qualitats del temps i les seves possibles delimitacions.

En el **capítol VII** es continuen analitzant altres respostes del qüestionari relacionades amb la temporalitat humana (passat, present i futur), el canvi i la continuïtat.

En el **capítol VIII** s'analitzen les respostes al qüestionari en referència al control i la gestió del temps, com a coneixement i com a poder, així com les perspectives pràctiques per al seu ensenyament.

En el **capítol IX** s'extreuen conclusions dels resultats del qüestionari i es fa una possible classificació. S'estableixen tres tipologies d'estudiants segons les seves representacions sobre el temps històric i el seu ensenyament.

La **tercera part** està dedicada a l'elaboració i la pràctica de seqüències didàctiques sobre el temps històric en escoles de primària, així com a la seva valoració des de diferents perspectives. Inclou els capítols VIII, IX, X i XI.

En el **capítol X** es fa la presentació del context educatiu general on té lloc l'experimentació, escoles, professorat i alumnat.

En el **capítol XI** s'analitza la pràctica del primer grup d'estudiants, que corresponen a la primera de les tipologies establertes. S'aprofundeix en les seves representacions sobre el temps històric a partir d'una entrevista sobre les respostes al qüestionari i, també, amb la història personal que han escrit.

S'analitza el context concret de la pràctica, l'elaboració de la seqüència i l'observació realitzada de la intervenció didàctica. S'acaba amb la valoració de l'experimentació, contrastant la visió de l'estudiant de pràctiques amb la de la mestra tutora.

Al **capítol XII** s'analitza l'experimentació del segon grup d'estudiants amb la mateixa estructura d'anàlisi.

Al **capítol XIII** s'analitza l'experimentació del tercer grup d'estudiants. A cada grup es fa una valoració final de les relacions entre les representacions sobre el temps històric de l'estudiant, amb la seva pràctica educativa.

En la **quarta part**, constituïda pel **capítol XIV**, es presenta una síntesi dels resultats de la recerca i les conclusions finals sobre el desenvolupament de les seqüències didàctiques, de les perspectives pràctiques i de les representacions sobre el temps històric. Es presenten també les conclusions sobre el model teòric, la metodologia i els instruments utilitzats, i es revisen els supòsits i els objectius de la recerca. Segons aquests resultats, es fan alguns suggeriments per a la formació inicial i per a altres possibles investigacions. Per últim, es reflexiona sobre la pregunta inicial de la recerca: Què saben i què haurien de saber del temps històric i del seu ensenyament els estudiants de mestre?

Finalment la tesi acaba amb la **bibliografia general** i amb els diferents blocs d'**annexes**: el qüestionari utilitzat per a la indagació sobre les representacions del temps històric dels estudiants de mestre, el buidat del qüestionari, el registre d'observació, els resultats del desenvolupament de la pràctica i les observacions realitzades de cada estudiant, els quadres que recullen les anàlisis sobre les modalitats dels aprenentatges i sobre els coneixements del temps històric en la pràctica de cada cas.



## **Primera part**

# **La fonamentació de la investigació i l'elaboració d'un model conceptual sobre el temps històric**

# Capítol 1. Fonaments de la recerca

---

## 1. Justificació inicial i objectius de la investigació

### 1.1. L'origen de la recerca

L'origen d'aquesta investigació s'ha de buscar en dues inquietuds personals en el camp de l'ensenyament de les ciències socials, al qual em dedico des de fa 23 anys. La primera és el meu interès per la didàctica de la història a primària i per l'ensenyament del temps històric. La segona és la preocupació per a que el professorat del futur superi els problemes que tradicionalment arrossega l'aprenentatge de la història a l'ensenyament obligatori. He passat per totes les etapes educatives des de l'Educació Infantil a la Universitat i m'he dedicat també des de fa molts anys a la formació permanent. Tinc el convenciment que la millora de la formació inicial ajudarà a la renovació de l'ensenyament de la història, però per a aquesta difícil tasca cal una recerca específica, un debat compartit i la seva aplicació als programes universitaris.

La meua activitat professional durant 10 anys com a mestre en escoles de primària em va portar a interessar-me per la didàctica de la història. De fet, durant la meua diplomatura de magisteri en l'especialitat de ciències socials, es van creuar en el meu camí les experiències de Ciari (1979), un dels fundadors del Movimento di Cooperazione Educativa a Itàlia. També vaig tenir la sort de poder debatre sobre l'ensenyament de la història amb el que ara és el

director d'aquesta tesi. El seu magisteri i alguns dels seus treballs sobre l'ensenyament i l'aprenentatge del temps històric van ser trobades decisives per a que dedicués el meu esforç a la temàtica de l'aprenentatge de la temporalitat (Pagès, 1988 i 1989). D'altra banda, el coneixement de la línia oberta a Itàlia sobre l'ensenyament del temps històric a l'escola primària em va eixamplar una mica més el camí amb els treballs de Calvani (1986), Mattozzi (1986) i d'altres<sup>1</sup>.

Els meus estudis per a la llicenciatura d'història i els cursos de doctorat en el Departament d'Història Contemporània de la Universitat Autònoma de Barcelona, van servir per tenir millors instruments d'anàlisi i, també, per reafirmar el meu propòsit d'investigar en l'ensenyament de la història i del temps històric.

La meva experiència en la formació permanent del professorat durant més de 15 anys, a Catalunya i a Espanya, i les meves experiències de treball amb mestres dels Moviments de Renovació Pedagògica, col·laborant en debats i en activitats per a les escoles<sup>2</sup>, m'ha permès conèixer les dificultats que té el professorat per poder definir un currículum d'ensenyament de la història i sobre el temps històric a les diferents etapes de l'educació obligatòria.

El meu treball en la formació inicial del professorat d'Educació Infantil i Primària a la Universitat Rovira i Virgili, em va donar la possibilitat d'aplicar les meves idees sobre l'ensenyament de la història als estudiants de mestre. La situació de l'ensenyament del temps històric feia preveure la necessitat de canvis decisius en la Didàctica de les Ciències Socials. D'altra banda, també he pogut experimentar materials curriculars sobre l'ensenyament del temps històric en escoles de primària i a la mateixa formació inicial<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Per exemple Bacchi (1986), Bodei (1986), Landi (1988) o la perspectiva més psicològica de Pontecorvo (1988).

<sup>2</sup> Gràcies a aquesta col·laboració han aparegut diverses publicacions en forma de llibre o d'articles, per exemple es poden consultar Ramírez i Santisteban (2001, 2002), dos treballs de cooperació per a l'ensenyament de la història i del temps històric amb escoles públiques del Vallès Occidental.

<sup>3</sup> Per exemple, un conveni amb el Museu d'Història de Catalunya ha permès al llarg d'una sèrie



Aprendre a ensenyar el temps històric en la formació del professorat era un objectiu que s'anava concretant a poc a poc en les meves intencions per a la investigació. I la línia de recerca sobre la formació inicial oberta a la UAB per Joan Pagès em va semblar ideal en aquesta direcció. He pogut compartir aquest camp del coneixement de la Didàctica de les Ciències Socials amb altres professors i professores (Bravo, et.al., 2000), alguns dels quals ja han presentat la seva tesi doctoral (Bravo, 2002; Riera, 2003; Llobet, 2005), el que ha facilitat el treball dels que hem arribat després a la fi d'aquesta tasca.

Un dels camins per introduir noves maneres d'entendre l'ensenyament de la història i del temps històric a primària és, sens dubte, la investigació sobre la formació inicial del professorat per a una possible aplicació dels seus resultats en la meua pròpia pràctica, així com la possibilitat de traslladar i compartir aquest debat amb altres membres de la comunitat científica amb els mateixos interessos. Com afirma Ibernón:

“Investigar, en educación como en cualquier otra disciplina, es necesario para generar cambios, para revisar el conocimiento educativo constituido por la evidencia, la experimentación y la intuición y para generar nuevo conocimiento que permita una mejor educación de los ciudadanos”.

(Ibernón, 2002, 7)

Donades aquestes qüestions prèvies, es planteja aquesta recerca que s'inicia amb el convenciment que cal conèixer què pensen i com pensen el temps històric els estudiants de mestre, com entenen que s'ha de portar a terme la pràctica del seu ensenyament i com concreten les seves idees en un procés d'experimentació a les escoles.

---

d'anys l'experimentació de materials de treball per a l'ensenyament de la temporalitat històrica a les escoles de primària i a l'ensenyament de mestres (Gavaldà i Santisteban, 2001, 2002).

## **1.2. Preguntes que donen lloc a la recerca**

Seguint la línia argumental anterior vaig arribar a plantejar-me una recerca que s'ha concretat al cap dels anys en aquesta tesi doctoral. Així, l'inici de la investigació comença amb una pregunta o una qüestió que reflecteix a la vegada una inquietud i un desig de canvi, una situació de present i una perspectiva de futur, a les quals hauria de donar alguna resposta aquesta investigació:

**\* Què saben i què haurien de saber del temps històric i del seu ensenyament els estudiants de mestre.**

Aquesta qüestió inicial, plantejada de manera sintètica, recull la idea eix d'aquesta investigació i inclou diferents temàtiques.

1. Les representacions del temps històric i del seu ensenyament dels estudiants de mestre per, si cal, poder-les modificar des de la formació inicial a l'àrea de Didàctica de les Ciències Socials.
2. Les seves perspectives pràctiques en relació a l'ensenyament del temps històric, com pensen els estudiants que ha de ser el seu ensenyament.
3. El procés de reflexió que segueixen els estudiants de mestre per realitzar propostes d'intervenció en la pràctica per ensenyar el temps històric.
4. L'observació de la pràctica i la valoració de les seves intervencions didàctiques, en col·laboració amb els mestres tutors i en un procés de reflexió crítica dels propis estudiants.
5. Les relacions existents entre les representacions sobre el temps històric i la pràctica del seu ensenyament.

6. Les possibles propostes de canvi i de millora de la formació inicial, des de l'àrea de Didàctica de les Ciències Socials, per a l'ensenyament del temps històric.

Apareixen així una sèrie de preguntes que intenten donar una primera sortida a la complexitat del tema:

- *Què saben els estudiants de mestre sobre el temps històric? Quines són les seves representacions sobre el temps i quins esquemes de coneixement han construït al llarg de la seva escolaritat?*
- *Com s'han format les representacions dels estudiants de mestre sobre el temps? Quines són les influències per a la formació didàctica d'aquestes representacions?*
- *Com pensen els estudiants de mestre que s'ha d'ensenyar el temps històric? Quina influència tenen les seves representacions de la temporalitat en aquestes perspectives?*
- *Fins a quin punt aquests estudiants són capaços de crear seqüències didàctiques sobre el temps històrics per experimentar-les a primària? Quin procés segueixen per dissenyar-les i com les justifiquen?*
- *Com porten a la pràctica les seves seqüències didàctiques els estudiants de mestre per ensenyar el temps històric a primària? Quines són les problemàtiques fonamentals que es presenten i com s'han de resoldre?*
- *Com pot millorar-se la formació inicial del professorat d'Educació Primària per ensenyar el temps històric? Què han de saber del temps històric els estudiants de mestre? Què haurien de saber del seu ensenyament i aprenentatge?*

A banda d'aquestes preguntes sobre el pensament i la pràctica dels estudiants de mestre, n'hi ha d'altres sobre la mateixa naturalesa conceptual de l'objecte d'ensenyament: el temps històric. Si volia saber quines eren les re-

presentacions dels estudiants sobre el temps històric havia de saber, en primer lloc i de manera inevitable, què havia de preguntar, sobre quins conceptes havia de preguntar. Si volia investigar quins eren els esquemes de coneixement de l'estudiant havia de saber quins eren els esquemes de coneixement de l'expert que reflexiona sobre la temporalitat, sobre la història i sobre el temps històric. I això donava lloc a tota una sèrie de preguntes d'una tipologia diferent a l'anterior, però del tot complementària.

- *Què és el temps històric? Quins conceptes inclou per a la seva comprensió?*
- *Quin model d'estructura conceptual proposa la ciència històrica per a la comprensió del temps?*
- *Quines aportacions han fet la filosofia o la resta de ciències socials per a la comprensió del temps?*
- *Quins són els esquemes de coneixement temporals d'un expert en història o en ciències socials?*
- *Quin model d'estructura conceptual es pot construir per fer una proposta curricular per a l'ensenyament del temps històric a l'educació obligatòria? Quins esquemes de coneixement sobre el temps històric ha de tenir un mestre?*

L'aprofundiment en aquestes preguntes té la seva raó de ser en el fet que no existeix un model conceptual per a l'estudi del temps històric. La història no ha proporcionat aquest model global. Tampoc la filosofia o les ciències socials. Finalment es plantegen unes últimes preguntes, que són conseqüències dels dos blocs de preguntes anteriors.

- *Com podem indagar en les representacions dels mestres sobre el temps històric a partir d'un model conceptual?*
- *Com podem construir un model d'estructura conceptual sobre el temps, encara que no existeixi un diàleg entre la història i les ciències socials, i entre aquestes i la filosofia sobre aquest tema?*

- *Com es pot construir un currículum sobre el temps històric per a l'educació obligatòria? Quines aportacions s'han de tenir en compte des de la història, les ciències socials i la filosofia?*

Són, doncs, aquestes qüestions les que donen lloc a la recerca i a partir de les quals plantejaré una sèrie de supòsits que caldrà analitzar en el desenvolupament de la investigació.

### **1.3. Supòsits de la recerca**

Aquesta recerca és de tipus qualitatiu o interpretatiu, conceptes que seran analitzats amb més profunditat a l'apartat de la metodologia i en la definició del tipus d'investigació que es realitza. Aquí, però, cal avançar que la tipologia de mètodes utilitzats és força diversa i inclou instruments etnogràfics i també quantitativus.

A partir de la pròpia experiència educativa i de la reflexió teòrica que dóna lloc a les preguntes anteriors, es plantegen una sèrie de supòsits com a punt de partida de la recerca. Aquests són de naturalesa dinàmica. No es tracta solament de comprovar si són o no certs, com a punt d'arribada final, si es compleixen o no en determinades circumstàncies, sinó també dels canvis que introdueix la recerca en els mateixos supòsits i l'aparició de nous significats. Com afirmen diversos autors, una recerca qualitativa no es pot estructurar prèviament, sinó que ha de tenir un disseny flexible (Pérez Gómez, 1987, 1997; Pérez Serrano, 1994; Goetz i LeCompte, 1988). Eisner reflexiona sobre les previsions o els propòsits en la recerca qualitativa:

“La flexibilidad, el ajuste y la interacción son tres sellos del ‘método’ cualitativo. Incluso los propósitos pueden cambiar en el curso de la indagación, dependiendo de lo que suceda en la situación (...). La idea de que uno sabe de antemano lo que son las variables significativas y puede predecir su magnitud en células, describiendo los efectos anticipados de

ciertos tratamientos, no es apropiada para la investigación cualitativa (...). No existen rutinas que prescribir, reglas para dirigir los pasos, algoritmos que calcular. Existen deseos, propósitos flexibles y la necesidad de quedar en contacto con lo que es importante”.

(Eisner, 1998, 199)

A més a més, cal tenir en compte altres aspectes ideològics o d'implicació personal de l'investigador, de la seva experiència o dels seus valors socials, així com la seva posició inicial dins d'una tendència intel·lectual, al costat d'altres membres de la comunitat científica i l'adopció de models acceptats per aquesta:

“La formulación de los fines y cuestiones de las investigaciones y las orientaciones teóricas que los informan están influidas por varios factores: experiencias vitales, ideologías culturales y compromisos filosóficos y éticos del investigador, así como por las cuestiones y problemas señalados por otros miembros destacados de las comunidades científicas y de la sociedad en general”.

(Goetz i LeCompte, 1988, 65)

M'ha semblat important fer aquestes reflexions prèvies a la descripció dels supòsits d'aquesta investigació, de manera que quedi clara la significació d'aquests supòsits i dels objectius de la recerca. S'ha optat per utilitzar el concepte de “supòsit” en comptes del concepte “hipòtesi”, perquè es considera que és més adequat en una recerca de tipus interpretatiu, per les raons que s'han considerat abans (Riera, 2003).

**Primer supòsit: La inexistència d'una proposta conceptual en l'ensenyament del temps històric pot ser deguda a la manca d'un model construït des de la historiografia, i al fet que el temps és objecte de recerca i de reflexió teòrica des de diversos camps del coneixement, des de la filosofia i des de ciències socials com la sociologia i l'antropologia. Aques-**

**ta circumstància pot explicar també la persistència d'un model obsolet de representació de la temporalitat associada únicament amb la cronologia.**

Moltes vegades s'han reclamat propostes conceptuals sobre el temps històric, en concret un model conceptual integrador (Asensio, et.al., 1989; Pagès, 1989; Maestro, 1993). Aquest model conceptual no l'ha proporcionat la història ni tampoc les altres ciències socials (per exemple, Appleby, Hunt i Jacob, 1998), encara que cada disciplina aporta conceptes essencials a la idea del temps i a la seva multiplicitat de significats. A més, actualment, cada vegada és més freqüent la interrelació entre les diferents interpretacions del temps i del temps històric que fan les ciències naturals i les ciències socials (per exemple, Ridderbos, 2003). Per aquestes raons, és necessari un model curricular que mostri una estructura integradora del temps històric.

**Segon supòsit: La construcció d'una proposta curricular sobre el temps històric a partir de les aportacions de la història, de la filosofia i d'altres ciències socials, pot ser un instrument valuós en la recerca de les representacions del temps històric, així com per al seu ensenyament. També pot ser útil per a l'anàlisi i valoració dels aprenentatges realitzats tant en la formació inicial del professorat com en l'escola obligatòria.**

La idea del temps com a metaconcepte és acceptada per la ciència en general i per la didàctica de les ciències socials en particular (per exemple, Asensio, et.al., 1989; Guibert, 1994). La complexitat d'un concepte de conceptes necessita d'un model d'estructura per a la seva comprensió. Cal definir un model conceptual del temps i del temps històric, que reculli els elements essencials del discurs històric i de les ciències socials, que adapti les aportacions bàsiques de la filosofia, i que sigui útil per fer propostes curriculars en la formació de mestres i a l'educació obligatòria (Pagès, 1997; Pagès i Santisteban, 1999).

En una recerca de tipus qualitatiu o interpretativa la construcció d'un model conceptual no es justifica com a finalitat d'allò que han de saber els estudiants, sinó com instrument d'obtenció, d'anàlisi i d'interpretació d'informació. El model es construeix des de la didàctica i no des de la història o la filosofia, perquè la seva finalitat és educativa. En aquesta recerca el model conceptual és un instrument que ha de servir per indagar en les representacions sobre el temps dels estudiants de mestre, així com també per analitzar la seva pràctica d'ensenyament del temps històric.

**Tercer supòsit: Les representacions sobre el temps dels estudiants de mestre poden tenir un origen força diversificat, des de les experiències personals relacionades amb la vida quotidiana, fins a les experiències escolars i intel·lectuals. Aquestes representacions sobre el temps poden ser un coneixement i un instrument fonamental en el seu procés de formació, per aprendre a ensenyar la història i el temps històric.**

S'utilitza el concepte de representació social en el sentit que li dona Moscovici (1979, 1981, 1984, 1993) i Jodelet (1991, 1993). El concepte de representació s'ha aplicat a diferents treballs dedicats als problemes específics de la recerca didàctica (Giordan i De Vecchi, 1989; Pagès, 1996 i 1999; Dalongeville, 2003).

S'intentaran analitzar i interpretar les representacions dels estudiants a partir de les relacions conceptuais que s'estableixen entre els conceptes temporals, comparant-les amb un model d'estructura conceptual. Segons Bruner (1998) la complexitat del coneixement necessita de categories, marcs o plans, per ordenar i classificar els conceptes, esquemes de coneixement que es poden traduir en mapes conceptuais.

Les representacions sobre el temps són individuals, ja que provenen de la combinació de les experiències personals, però intentaré classificar-les a partir de les variables comunes o coincidents en diferents persones. Així, es possible



que es puguin establir tipologies d'estudiants de mestre i comprovar com aquestes tipologies es traslladen a la pràctica educativa per ensenyar el temps històric a l'ensenyament primari.

**Quart supòsit: Les representacions sobre el temps històric dels estudiants de mestre poden incloure també les perspectives pràctiques per al seu ensenyament. Aquestes perspectives poden fer-se explícites en la reflexió sobre el fet educatiu concret, en la confecció de materials curriculars i en la defensa de les seves propostes d'intervenció didàctica per a l'ensenyament del temps històric.**

El coneixement pràctic dels estudiants de mestre es configura a partir de les experiències d'aprenentatge escolars i d'altres àmbits diversos. També a partir del procés d'adquisició de coneixements i de reflexió intel·lectual que realitza a la universitat. En aquesta analitza programes educatius, materials curriculars i experiències d'aula, que incidiran en les seves representacions i en les seves perspectives pràctiques.

Les perspectives pràctiques haurien d'estar sempre en disposició d'adaptar-se a situacions noves o de transformar-se. Els canvis que es puguin produir estaran força relacionats amb l'oportunitat que tingui l'estudiant de construir propostes d'intervenció didàctica a les escoles.

S'utilitza el concepte de perspectiva pràctica en el sentit original que li dóna Adler (Adler, 1984; Goodman i Adler, 1985), i tal com ha proposat també Pagès:

“Lo que pretende no es sólo indagar lo que saben los estudiantes de profesor, cómo lo han aprendido y cuáles son sus orígenes y su racionalidad, sino, fundamentalmente, cómo estos conocimientos pueden proyectarse en su formación como profesores y, en consecuencia, cómo pueden ser tenidos en cuenta en esta formación”.

(Pagès, 2000, 43)

**Cinquè supòsit: La tipologia i la qualitat de les representacions del temps històric de l'estudiant de mestre poden tenir una relació directa amb el desenvolupament de les capacitats pràctiques, per ensenyar el temps històric.**

La qüestió és esbrinar si els estudiants de mestre mantenen o transformen aquestes representacions, què succeeix en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història i del temps històric en una aula d'una escola concreta. En principi es pot suposar que existeix una estreta relació entre les representacions sobre el temps històric i la possibilitat de realitzar una bona pràctica per al seu ensenyament. Però la gran quantitat de variables que intervenen en el procés d'ensenyament i aprenentatge fan dubtar d'aquest apriorisme que, d'altra banda, tampoc és propi d'una investigació qualitativa.

#### **1.4. Objectius de la recerca**

L'objectiu fonamental d'aquesta tesi és la millora de la formació inicial dels estudiants de mestre per a l'ensenyament del temps històric. Pretén indagar en les seves representacions i analitzar els resultats de la seva pràctica a partir de l'elaboració de seqüències didàctiques per a l'ensenyament del temps històric i la seva experimentació en escoles de primària.

Per analitzar les representacions dels estudiants de mestre sobre el temps històric i també per analitzar la seva pràctica, es necessita un instrument que faciliti el procés d'obtenció d'informació, la seva anàlisi i interpretació. Per aquesta raó he atorgat un significat especial a la construcció d'un model temporal que m'ha ajudat a estructurar i visualitzar la complexitat del propi concepte de temps. La raó d'aquesta proposta l'exposen, entre d'altres, Asensio, Carretero i Pozo:

“Podríamos decir que el TH consiste en un sistema complejo y comprensivo compuesto de diversos subsistemas cuya relación es variable. Cada uno de estos subsistemas tienen entidad en sí mismos y constituyen aspectos de comprensión con sus desarrollos particulares. Las relaciones globales de estos subsistemas provocan una concepción integrada del TH”.

(Asensio, et.al., 2000, 133)

A continuació es plantegen els diferents objectius que es proposa aquesta recerca i que es relacionen amb els supòsits plantejats a l'apartat anterior.

#### En relació amb el primer supòsit

**Objectiu 1.-** *Construir una estructura conceptual del temps històric, que tingui en compte les diferents vessants de significació del temps. Aquest model ha de recollir les diferents aportacions de la història i les altres ciències socials.*

#### En relació amb el segon supòsit

**Objectiu 2.-** *Indagar en les representacions de l'alumnat de l'ensenyament de mestres sobre el temps històric. Per aquesta tasca s'utilitzarà el model conceptual definit prèviament, de tal manera que puguem dibuixar un quadre de les relacions conceptuais.*

#### En relació amb el tercer supòsit

**Objectiu 3.-** *Establir tipologies segons les representacions del temps històric de l'estudiant de mestre, tenint en compte els nivells de comprensió i les capacitats per estructurar significats temporals.*

En relació amb el quart supòsit

**Objectiu 4.-** *Analitzar les perspectives pràctiques de l'alumnat de l'ensenyament de mestres per a l'ensenyament del temps històric, com pensa, com construeix i com defensa les seves propostes.*

En relació al cinquè supòsit

**Objectiu 5.-** *Analitzar l'experimentació de les seqüències didàctiques sobre el temps històric elaborades per l'alumnat de l'ensenyament de mestres a les escoles de primària.*

**Objectiu 6.-** *Comparar les representacions dels estudiants de mestre sobre el temps històric amb el tractament que fan dels conceptes temporals en la pràctica a l'aula.*

**Objectiu 7.-** *Suggerir i proposar alguns elements útils per a l'anàlisi i la millora del currículum de Didàctica de les Ciències Socials, en la formació inicial del professorat d'ensenyament primari per ensenyar el temps històric.*

## **Capítol 2. La situació actual de la recerca i de l'ensenyament sobre el temps històric**

---

### **1. Bases teòriques sobre la formació inicial i l'ensenyament del temps històric**

Per situar la meua investigació en el context de la recerca educativa he analitzat els següents tipus de treballs:

- a) la recerca en didàctica de la història;
- b) la recerca i la innovació en l'ensenyament del temps històric;
- c) la investigació en formació inicial en didàctica de les ciències socials;
- d) la investigació en formació inicial per ensenyar el temps històric.

En primer lloc faré una petita introducció a partir d'algunes revisions sobre la situació de la recerca en didàctica de les ciències socials i en especial de la història i el temps històric als anys 80. Serà una anàlisi prèvia a les revisions més actuals sobre la didàctica de la història que s'abordaran al primer apartat d'aquest capítol.

En una revisió de la recerca sobre l'ensenyament de les ciències socials, Brophy (1993) considera que aquesta investigació està a la seva infància i que cal aprofundir en el seu coneixement, a partir dels estudis de cas i del pensament i la pràctica del professorat. Pagès (1997a) afirma que la investigació

educativa ha dedicat poca atenció als problemes de l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials, de tal manera que es coneix molt poc del que passa a les aules. La investigació realitzada - fins a la dècada dels 90 - ha estat majoritàriament de caràcter positivista i són necessaris més estudis de tipus qualitatiu (Armento, 1991).

Prats pensa que la investigació en didàctica de les ciències socials es troba en una fase d'iniciació, però que hi ha un procés de desenvolupament important i considera que la investigació de les últimes dècades fa possible “*la consecución de resultados sistemáticos y explicativos de una cierta relevancia*” (Prats, 1997, 13). Aquesta projecció optimista el mateix autor la matisa en un treball més recent:

*“Hay ya algunos trabajos de investigación, es cierto, pero no existe un consenso suficiente sobre los puntos radicales (entiéndase este término en su sentido etimológico), fruto de una discusión teórica, sistemática y configurada”*

(Prats, 2002, 82)

D'altra banda, la recerca sobre l'ensenyament de la història requereix una atenció específica. Així, per exemple, la revolució tranquil·la, anunciada per Armento (1991) en la compilació de Shaver (1991), on revisava la investigació sobre l'ensenyament de les ciències socials, era matisada a la mateixa obra per Downey i Levstik (1991) en la seva anàlisi específica per a la didàctica de la història. Aquests autors consideren que les recerques que s'havien realitzat eren solament descripcions d'exemples pràctics o intents poc útils de prescripcions d'un ensenyament més efectiu, que en poques ocasions es basen en evidències sobre què aprenen i com té lloc l'aprenentatge dels estudiants (Downey i Levstik, 1991, 400). En aquest sentit, Pagès pensa que les revisions de les investigacions realitzades fins a aquell moment ens porten a considerar la necessitat d'observar i interpretar més les pràctiques i el paper del professorat:

“...ofrecen una visión optimista de los últimos hallazgos, señalan la necesidad de profundizar en los problemas de la práctica, y creen que en la medida que éstos se den a conocer al profesorado, la investigación podrá convertirse en un instrumento al servicio de quienes quieran modificarla y transformarla”

(Pagès, 1997, 210)

En les últimes revisions consultades sobre la investigació en didàctica de la història, els autors coincideixen en que hi ha hagut un gran creixement i una gran dispersió de temes i conceptes, de perspectives d'estudi i de tipologia d'investigadors. De tal manera que a l'actualitat caldria una reflexió en profunditat sobre la pertinença conceptual i metodològica, i el pes de les aportacions en la pràctica educativa (Wilson, 2001; Laville, 2001).

Pel que fa referència a la investigació sobre l'ensenyament i l'aprenentatge del temps històric, aquesta ha tingut característiques específiques. La situació de creixement constant i de millora de la qualitat de la recerca educativa en el camp de la didàctica de la història s'ha d'analitzar amb cura, des de la recerca específica sobre l'ensenyament del temps històric. Així, en les últimes revisions sobre la recerca en didàctica de la història, per exemple la de Wilson (2001) i la de Tutiaux-Guillon (2001), les referències a la investigació sobre l'ensenyament del temps històric són mínimes.

La situació de la recerca sobre l'ensenyament i l'aprenentatge del temps històric ha experimentat un creixement en els últims anys, però cal destacar que alguns aspectes fonamentals de la temporalitat han tingut molt poc tractament, per exemple el canvi i la continuïtat o les interrelacions entre passat, present i futur. D'altres aspectes relacionats amb la mesura del temps o la cronologia i, fins i tot, amb la periodització han rebut més atenció per part dels investigadors. Aquestes últimes temàtiques enllacen i donen una certa continuïtat als primers aspectes que des de la investigació educativa, en especial des de la recerca de Piaget i els seus seguidors, es van afrontar en els inicis de la investigació sobre el temps.

S'ha dibuixat el panorama general, cal ara desgranar part per part els apartats indicats al principi.

## **1.1. La situació de la recerca en didàctica de la història i el temps històric**

En l'obra coordinada per Tutiaux-Guillon (2001) per a l'Institut National de Recherche Pédagogique, es repassen 15 anys de recerques didàctiques d'història i de geografia. En un primer treball de Gerin-Grataloup i Tutiaux-Guillon (2001) es presenten els resultats d'una enquesta realitzada en els centres universitaris i de formació del professorat, on existien treballs de recerca i publicacions relacionades amb l'ensenyament de les ciències socials. Fan una classificació de les temàtiques investigades:

- 1) objectes d'ensenyament i, segons l'enfocament, els conceptes ensenyats, que posen l'accent en la diversitat dels sabers de referència;
- 2) materials curriculars i els diferents llenguatges de comunicació dels instruments d'ensenyament, per exemple les noves tecnologies;
- 3) llenguatge, activitats i producció de l'alumnat, procediments, estratègies i habilitats de comunicació;
- 4) problemàtiques del procés d'ensenyament i aprenentatge del coneixement social;
- 5) l'adquisició del coneixement i les representacions socials;
- 6) el funcionament i la situació dels ensenyaments de les disciplines als centres escolars, així com el paper de les diferents disciplines en el currículum;
- 7) la formació inicial i permanent del professorat per a l'ensenyament de les ciències socials.



Els resultats d'aquesta enquesta es consideren per part de les mateixes autores incomplets i insuficients per tenir una visió global de la recerca, però consideren que és una aproximació o una orientació de la investigació sobre l'ensenyament de les ciències socials a França en els últims vint anys. Les conclusions indiquen una gran varietat de temàtiques i punts de vista en la recerca, que dóna lloc a un camp científic poc estructurat, però senyala també que existeix un debat que facilita l'avenç científic.

“Nous sommes à un moment où la naissance d'une 'communauté scientifique' des didacticiens est possible et nécessaire”.

(Gérin-Grataloup i Tutiaux-Guillon, 2001, 5)

Quant a la didàctica de la història també existeix una gran diversitat d'investigacions, que dificulten la construcció d'una síntesi científica. Per exemple, Wilson (2001) en el seu treball sobre la investigació en didàctica de la història en el *Handbook of Research on Teaching* per a l'American Educational Research Association, considera que la diversitat de perspectives d'estudi sobre l'ensenyament de la història, a la vegada, dóna lloc a concepcions molt diverses sobre les finalitats del seu estudi. Així, es fa difícil saber si els estudiants comprenen o no comprenen la història.

“When the meaning of history is so varied, it is difficult to synthesize across researchers claims that students understand or do not understand history”.

(Wilson, 2001, 538)

Malgrat tot, les investigacions sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la història es poden agrupar en dues grans tipologies, una referida a l'aprenentatge històric de l'alumnat i una altra a la funció social de l'ensenyament de la història (Laville, 2001, 70). La primera inclouria tres grups de recerques: a) sobre el procés d'aprenentatge de la història; b) recerques sobre els resultats de l'aprenentatge de la història; c) les representacions de la història. I la segona recolliria les recerques sobre: a) la investigació a

partir de l'anàlisi de programes i manuals escolars; b) la investigació dirigida a la indagació sobre la consciència històrica.

Per a la descripció dels apartats anteriors prenem com a base conjunta-ment la proposta de Laville (2001) i el treball de Wilson (2001), així com altres treballs que apareixen citats en el text de cada apartat.

a) *Recerques sobre el procés d'aprenentatge de la història.* Aquest tipus de recerques tenen el seu creixement fonamental als anys 60 i 70 del segle XX i especialment a Gran Bretanya. Són investigacions orientades a l'aprenentatge de processos, com s'adquireix o es construeix el coneixement històric, amb la idea que aquests treballs permetrien educar les capacitats intel·lectuals de persones autònomes i crítiques. Les teories de Piaget sobre els estadis de desenvolupament del pensament lògic són el model acceptat per descriure i explicar com s'accedeix al pensament històric. Per tant, aquestes recerques se situen en especial en el camp de la psicologia evolutiva (Peel, 1967; Hallam, 1969).

En poc temps començaran a aparèixer algunes veus crítiques que consideren les teories de Piaget insuficients per explicar com pensa l'alumnat o com explicar la complexitat del procés de comprensió de la història (Booth, 1987, 27). També Shemilt a l'avaluació del School Council History Project 13-16 arribarà a la conclusió que amb una metodologia adequada l'alumnat pot arribar a adquirir importants capacitats de pensament històric (Shemilt, 1980, 1987). Seguint aquests arguments, apareixen noves recerques que posen l'accent en les capacitats de comprensió de la història i per a l'empatia (Ashby i Lee, 1987; Lee, Dickinson i Ashby, 1997).

b) *Recerques sobre els resultats de l'aprenentatge de la història.* A meitat dels anys 80 del segle XX es consolida una altra tendència. Posa l'accent en els coneixements construïts i en la comprensió de la història, més que no pas en els processos d'adquisició del pensament històric. Es tracta d'investigar

la història adquirida com a producte més que no pas indagar en el procés (Levstik, 1985; Downey i Levstik, 1991). Aquesta tendència apareix en primer lloc als Estats Units i es fonamenta en els avenços de l'antropologia cultural, de la psicologia cognitiva i en la lingüística. Altres països com França elaboren treballs en col·laboració (Moniot i Serwanski, 1994) i obren noves línies de recerca en aquest sentit, per exemple moltes de les investigacions del INRP.

En diverses investigacions es comprova que l'alumnat de primària no arriba a una bona comprensió de la història que s'explica als manuals. En canvi, quan es realitza una reescriptura d'aquests manuals tenint més en compte el context cultural de l'alumnat, així com les causes i les conseqüències dels fets, millora sensiblement la comprensió de la història per part dels nens i nenes (McKeown et Beck, 1994).

Per a Levstik i Barton (1997) la història és essencialment un producte: la narració. Aquests autors pensen que el model ideal de narració històrica escolar per als nens i nenes de primària ha de ser el model estructural del conte o de la llegenda. El risc que això comporta s'ha de solucionar a partir de la introducció progressiva del pensament crític, de l'anàlisi comparatiu dels manuals i de la introducció, progressiva, dels judicis dels personatges i sobre els personatges històrics (Downey i Levstik, 1991).

Barton i Levstik (1996) van investigar sobre les concepcions de la història i del temps històric de 58 nens i nenes de primària. Van utilitzar fotografies que calia ordenar temporalment. Van descobrir que l'alumnat de totes les edats tenien un sentit lògic de com ordenar de manera apropiada les imatges, el que indicava que els nens i nenes poden tenir una capacitat significativa per entendre la cronologia històrica. Encara que els nens més petits confonien les dates els investigadors van descobrir que els nens desenvolupen importants capacitats de comprensió de la història prèvies – i fins a cert punt independents de – l'ús de dates i altres formes de vocabulari més complex. Els inves-

tigadors conclouen que el professorat ha de tenir en compte aquestes habilitats i ajudar l'alumnat a millorar i ampliar el seu coneixement històric.

A França Lautier ha fet la seva investigació sobre la comprensió de la història dels nois i noies de secundària, a partir d'enquestes (Lautier, 1994, 1997a) i observacions de les pràctiques i d'entrevistes al professorat (Lautier, 1997b). Els resultats sobre el raonament causal aplicat als fets històrics demostra la influència dels manuals d'història en les explicacions de l'alumnat, i les seves mancances: exageració dels canvis i de les conseqüències, excés de l'ús d'analogies en les seves anàlisis,...

En aquestes investigacions Lautier indaga també sobre la comprensió del temps històric, en concret sobre la periodització en l'aprenentatge de la història. Aquesta autora considera que massa sovint l'aprenentatge de la periodització es confon amb la memorització de cronologies preestablertes. La seva opinió és que la periodització és un procés de racionalitat que no ha d'oblidar l'existència d'una multiplicitat de temps i de successió de ritmes diferents.

“Trop souvent confondue avec la mémorisation de chronologies déjà établies, l'activité de périodisation permet de manipuler les durées, les séries; elle requiert la capacité à donner du sens à une période en relation avec une problématisation (...). Ce sont pourtant bien des opérations cognitives de classement, de co-sériation, simultanéité, d'emboîtement des durées, de réversibilité, de changement, de continuité ou de rupture qui sont engagées. Et, avec elles, le moyen de se familiariser avec la pluralité des temps”

(Lautier, 2001, 66)

c) *La recerca sobre les representacions en història.* En els primers treballs de l'INRP a França apareixen exemples de recerques relacionades amb les representacions (Baillat, 1997; Sourp, 1997). En els últims anys han tingut lloc nombroses investigacions sobre aquest camp, des d'angles de visió força diversos, però que coincideixen a analitzar en general les representacions de l'alumnat i del professorat sobre la disciplina històrica, així com dels elements que en formen part d'aquesta disciplina (Laville, 2001, 73). Algunes recerques

en aquesta línia, per exemple, apunten a la comparació entre la comprensió de la història des de diferents edats. Un estudi d'aquest tipus, encara que se situa en la psicologia evolutiva, és el de Carretero, López-Manjón i Jacott (1997), que van comparar les explicacions històriques d'estudiants de secundària i estudiants d'universitat de la Comunitat de Madrid.

Conèixer les representacions de l'alumnat ha d'ajudar a saber com hem d'ensenyar la història, per connectar amb la seva narració i per fer-los arribar a nivells de coneixement superiors. En aquest sentit, Wineburg (1994) arriba a la conclusió que cal un ensenyament basat en la utilització de fonts primàries per a l'estudi de la història, per ajudar l'alumnat a millorar les seves representacions, a partir de la construcció del seu relat de la història. Això es contraporia al consum de la història ja elaborada pels experts en els llibres de text.

Algunes investigacions han constatat que les representacions sobre els esdeveniments històrics dels nens i nenes de primària són força pobres, però que quan es demana a aquests nens i nenes que expliquin què va passar, que facin un relat dels fets, aquests construeixen narracions de naturalesa històrica força sorprenents i d'una gran riquesa des del punt de vista explicatiu (Brophy i VanSledright, 1997).

En un nivell diferent es podrien situar les recerques sobre les representacions que el professorat té de la història, que són aportacions que també ens han d'ajudar a guiar el debat de la millora de l'ensenyament de la història, així com el debat de la formació del professorat per ensenyar història (Wilson i Wineburg, 1993; Evans, 1994; Seixas, 1998).

d) *Les investigacions sobre els programes i manuals d'ensenyament de la història.* Aquest tipus de recerques són molt nombroses, en especial les que fan referència a l'anàlisi dels llibres de text, fins i tot podríem dir que són les que sumen un major nombre d'investigacions, sobre el tractament de determinats fets històrics, sobre la presència de les minories, de les dones, dels símbols d'identitat, etc. Un altre exemple són les que fan referència a l'anàlisi de

la presència d'Europa als manuals escolars. També són freqüents les comparacions entre programes de diferents territoris o nacions d'un mateix Estat. La complexitat d'aquest tipus de recerques augmenta amb el creixement de les migracions interregionals i internacionals, de la globalització i de la revisió dels conceptes de ciutadania i democràcia.

Sobre l'anàlisi dels programes, així com sobre el procés de planificació educativa i els canvis curriculars en l'ensenyament de la història, han augmentat les recerques que indaguen en els efectes dels canvis. La causa pot ser el creixement de l'interès social per saber quina història s'ensenya o es vol ensenyar a les escoles. Alguns autors consideren que es tracta d'un procés lògic dins la democràcia (Laville, 2001, 75). Com apunta Wilson en referència al debat als Estats Units sobre els National Standards in History, el debat sobre el currículum d'història mostra les posicions enfrontades sobre el sentit de la història i les finalitats socials del seu ensenyament:

“Discussions about history and social studies curricula always reflect our own divided beliefs about the nature of history and the role of historical knowledge in society”.

(Wilson, 2001, 528)

e) *La recerca sobre la consciència històrica*. És un tipus d'investigació en creixement, com ho és la recerca sobre la memòria històrica o la memòria col·lectiva. Segons Leville: “*est un champ de recherche où historiens et didacticiens de l'histoire se rencontrent*” (2001, 76). A Alemanya per exemple la didàctica de la història és definida com l'estudi de la consciència històrica (76).

L'estudi més ampli realitzat sobre el contingut de la consciència històrica dels joves, és el que van dirigir Angvik i Von Borries (1997), a partir d'una enquesta en 25 països d'Europa, Israel, Palestina i Turquia, a més de 32.000 joves de 15 anys. Les seves conclusions indiquen que la consciència històrica dels joves està relacionada amb les relacions complexes que estableixen entre la interpretació del passat, la percepció del present i les esperances dirigides al

futur. Semblaria que l'ensenyament de la història juga un paper poc transcendent en la formació de la consciència històrica i dels valors democràtics. Malgrat tot, cal tenir en compte que també intervenen factors relacionats amb les característiques del medi social o de la cultura familiar.

En aquesta àmplia recerca sobre l'ensenyament de la història a Europa, tot i les limitacions lògiques d'un estudi que no es pot corroborar amb altres dades més qualitatives, és una excepció en el tractament que en fa del temps històric. Per exemple, indaga sobre les relacions que els joves estableixen entre el passat i el present, així com sobre les seves projeccions de futur a partir del coneixement del passat. També demana els significats que els joves donen al concepte de canvi i com el relacionen amb els fets històrics.

A França, on es va publicar la part de l'anàlisi de les respostes dels joves francesos, les conclusions són semblants. És arriscat pensar que el coneixement del passat pot afavorir la consciència social en el present, que a la vegada serà la base de l'acció de les persones en el futur, ja que la consciència històrica dels joves és força contradictòria i feble (Tutiaux-Guillon i Mousseau, 1998, 105). En una recerca diferent Goalen (1999) defensa que l'ensenyament de la història no és l'única font dels valors democràtics, però l'estudi fet demostra que pot ajudar a consolidar aquests valors.

Altres estudis sobre la consciència històrica són els de Seixas (1993), que investigà el pes dels aprenentatges històrics familiars de minories culturals del Canadà, en comparació amb el pes dels aprenentatges sobre la història a l'escola. En aquest cas la importància dels coneixements adquirits en l'educació informal és superior al pes de l'escola.

Wineburg (2000) als Estats Units indaga sobre la formació del sentit històric en els estudiants de secundària. Aquest investigador entrevista a estudiants i a les seves famílies en diferents ocasions en el curs de dos anys i mig. Descobreix com les visions de la història dels estudiants estan ancorades en el discurs familiar, i aquest és recolzat de vegades per l'escola i d'altres vegades pels mitjans de comunicació o l'experiència personal.

També als EUA Rose (1999, citat per Wilson, 2001, 538) descobreix com els graduats de quart curs inicien els seus estudis d'història amb idees ja força consolidades sobre la igualtat i el progrés. Aquestes representacions implícites inicials dificulten d'una manera considerable la seva predisposició a enfrontar-se a les evidències i la narració històrica. D'aquesta manera la seva construcció del coneixement històric està molt condicionada.

## **1.2. La recerca sobre la construcció de la temporalitat**

A l'apartat anterior es repassaven una sèrie d'apartats sobre programes d'investigació en didàctica de la història. El primer feia referència a recerques sobre el procés de construcció del pensament històric, que tenen el seu origen principalment en els treballs de la psicologia evolutiva. En el cas de les investigacions sobre el temps històric la primera gran obra sobre la percepció del temps i la construcció de les nocions temporals és la de Piaget.

“Esta obra nació de la sugerencia que se sirvió hacernos Albert Einstein (...) ¿Es la intuición subjetiva del tiempo primitiva o derivada y, desde luego, solidaria o no de la de la velocidad? ¿Presentan estas cuestiones una significación concreta en el análisis de la génesis de las nociones en el niño, o bien la construcción de las nociones temporales termina antes de traducirse en el plano del lenguaje y de la reflexión consciente?”.

(Piaget, 1978, 9)

Així comença l'obra de Piaget sobre el desenvolupament de la noció del temps en els nens. La importància d'aquesta introducció és que els conceptes que Piaget seleccionarà per a la seva recerca condicionarà, posteriorment, la investigació sobre el temps i també sobre l'ensenyament de la història. Cal tenir en compte que Einstein proposava una indagació sobre conceptes del món de la ciència física. A les seves conclusions trobem la relació que l'autor estableix entre temps i velocitat:



“La interpretación psicológica de las nociones temporales (...), es que el tiempo constituye una coordinación de los movimientos de distintas velocidades: movimientos del objeto para el tiempo físico o movimientos del sujeto para el tiempo psicológico. Decimos movimientos, es decir movimientos reales, por oposición a los desplazamientos o movimientos ideales de la geometría (...). La velocidad se reduce a una intuición insuficiente y a veces engañosa (...), la construcción del tiempo comienza cuando las distintas velocidades se comparan entre sí, velocidades de las actividades humanas tanto como de los movimientos materiales, y esta construcción se termina con la coordinación de esas velocidades: las nociones de tiempo y de velocidades son, pues, correlativas”.

(Piaget, 1978, 271)

Piaget considerava que el temps, conjuntament amb l'espai, l'objecte i la causalitat, era una categoria fonamental de l'experiència mental dels nens. Tot i l'existència d'altres treballs anteriors, organitza per primera vegada una teoria global de desenvolupament del concepte de temps, en l'aprenentatge humà. La seva obra ha estat posteriorment ampliada i completada amb investigacions des de la psicologia genètica o evolutiva. En l'actualitat s'analitza des d'una nova òptica, es recupera la seva visió constructivista de l'aprenentatge, però s'ha criticat el seu mecanicisme per a l'adquisició de la temporalitat a una edat determinada.

Piaget, seguint l'esquema del seu model general de desenvolupament per a altres conceptes, considera que hi ha tres grans etapes en la construcció del concepte de temps: una etapa intuïtiva, una segona de transició i una tercera operacional concreta. Aquestes etapes han estat descrites també com del temps viscut, percebut i concebut, en relació amb les capacitats intel·lectuals de manipulació dels conceptes temporals. Les nocions intuïtives de temps, espai i velocitat fan la seva aparició als 4 o 5 anys i es van construir fins arribar a la lògica newtoniana cap als 9 anys d'edat. L'etapa de les operacions concretes es caracteritzaria per dos avenços essencials, d'una banda els nens arriben a comprendre la relació lògica entre successió i duració, i, d'altra ban-

da, són capaços de coordinar temps, velocitat i distància, no solament en quant a relacions duals, sinó en explicacions integrades dels tres factors.

Des del camp de la “psicofísica del temps” alguns autors aprofundeixen en les investigacions de Piaget. Així, per exemple, Forgas (1973, citat per Bueno, 1993) destaca el fet que la discriminació d'interval depèn tant dels límits temporals experimentals com de la naturalesa i de la qualitat dels estímuls que s'utilitzen. Fraisse (1967) aprofundeix en la seva recerca en la línia de Piaget, però, en el treball més complet que existeix sobre la construcció del concepte temps, indaga en altres factors que influeixen en la percepció del temps, a banda dels conceptes clàssics de la psicologia evolutiva, i obre un nou camí d'estudi que afavorirà la renovació de la recerca sobre el temps. El simple desig que el temps passi influeix en la nostra experiència, l'avorriments, l'espera o la pressa són factors decisius per a la nostra percepció del temps. Investiga sobre la intensitat de les accions realitzades i comprova que quan una activitat és més complexa i requereix més atenció, més curta és la durada apreciada. D'altra banda és un fet que les unitats temporals calculades en una tasca determinada són més curtes quan hi ha una motivació en la seva realització:

“L'enfant au jeu, l'amoureux dans ses transports, l'écrivain a son ouvrage, tous, pendant de longs moments, n'ont pas conscience du temps. Le fait a souvent été observé, mais pas toujours bien interprété, faute de distinguer suffisamment nos modes d'adaptation à la durée. Pourquoi, par exemple, l'écrivain ne prend-il pas conscience du temps? Nous le supposons entièrement absorbé par sa tâche, ce qui signifie qu'il n'éprouve pas au moment où il écrit le désir de faire autre chose (de manger, d'aller faire une course) ou simplement de cesser son activité par suite de la fatigue. Mais cet intérêt exclusif m'empêche pas qu'il ait conscience des changements qui se produisent, ne serait-ce que du nombre de feuillets qu'il a écrits. Ce changements lui fourniront -s'il en est besoin- quelques repères pour apprécier la durée écoulée; par eux-mêmes ils ne font pas surgir de sentiments de temps, ceux-ci ne dépendent que du rapport entre le sujet et son activité”.

(Fraisse, 1967, 218-219)

Fraisse ens parla de “sentiment du temps” en referència a la nostra experiència diària a on el temps com a vivència està lligat a la intensitat de les activitats i a la possible percepció dels canvis, segons el tipus de tasca que realitzem i el grau de motivació que implica. La nostra capacitat d'estimació del temps que passa i la seva durada està condicionada pel tipus d'activitat que realitzem, del que es dedueix que la nostra experiència de temps està condicionada per la nostra manera de viure, pel ritme en la successió de les activitats i per l'atenció que dediquem als canvis que tenen lloc al nostre voltant.

“Le sentiment de la durée naît ainsi de la confrontation de ce qui est et de ce qui sera, c'est-à-dire de l'intervalle qui sépare deux événements. Là au contraire où nous trouvons -à un haut ou à un bas niveau d'activité- la réalisation intégrale de nos désirs dans les moment présent, nous n'éprouvons pas le sentiment que le temps durée limitée, car la fatigue ou simplement la lassitude entre rapidement en conflit avec la motivation qui commande l'activité; plus souvent encore la nécessité de tenir compte des cadres sociaux nous interdit e nous laisser entièrement absorber par un travail, si facile et attachant soit-il. Cependant, à des heures privilégiées, nous pouvons avoir l'impression de devenir indépendants du temps parce que nous vivons corps et âme au rythme des changements actuels”.

(Fraisse, 1967, 221-222)

Les crítiques a les teories de Piaget i els seus seguidors són diverses. Podríem citar en primer lloc les aportacions de Brown (1975), sobre la importància del llenguatge en la construcció d'una narració temporal, de manera que facilitant altres tipus de comunicació es demostra que es pot millorar l'adquisició de les nocions temporals, així com avançar l'edat d'aprenentatge. D'altra banda, Stein i Glenn (1982) van demostrar que amb materials narratius clarament estructurats els nens reconeixien més fàcilment una estructura temporal lògica.

Des de la didàctica de la història Calvani (1988) pensa que no s'ha fet un bon ús de l'obra de Piaget. Aquest autor considera que les teories evolutives

han de servir a la didàctica per millorar l'ensenyament de la història, per augmentar la qualitat dels aprenentatges a qualsevol edat. Segons Calvani s'ha de lluitar contra l'aplicació mecànica de les teories evolutives a l'ensenyament de la història. En aquest sentit, considera que els treballs realitzats des de la psicologia de Montagero (1984), Levin (1982), Friedman (1982) o Richards (1982), han obert noves vies de comprensió de l'aprenentatge del temps.

Montagero (1984) intenta arribar a una visió més analítica sobre la varietat de factors que poden intervenir en l'estimació de la durada atribuïda a l'experiència física. Les seves conclusions contradiuen les de Piaget en el sentit que la velocitat no té un paper fonamental en la formació de la noció de temps. En la mateixa línia trobem la "teoria dels factors interferents" de Levin (1982). Aquest va demostrar que es pot investigar de manera significativa la comprensió temporal sense barrejar els senyals de temps amb els de velocitat i de distància, obtenint resultats tan interessants com que els nens de 5 anys són conscients de la relació lògica que existeix entre durada i successió.

Richards (1982) en la seva "teoria de les relacions conceptuals" considera que la comprensió completa d'un concepte (temps) requereix conèixer no solament les relacions entre aquest concepte i altres dimensions, sinó també les propietats úniques del concepte. És necessària la comprensió de les correlacions entre el concepte clau i altres conceptes, així com el coneixement de les condicions sota les quals aquestes correlacions són moderades, dèbils i fortes. En segon lloc, cal conèixer la part única del concepte, ni relacionat ni descriptible en termes de qualsevol altre concepte. La "teoria de les relacions conceptuals" ha facilitat el coneixement de les estratègies que nens de diferents edats utilitzen per resoldre els problemes temporals. Així, s'han qüestionat els estudis piagetians basats en conceptes només relacionats en els problemes, però molt independents entre sí, com posició, distància i velocitat. També es qüestiona la utilització d'un mètode per diferenciar etapes evolutives, basat en una combinació de judicis i explicacions. Les investigacions més recents de la psicologia del temps busquen la simplificació de les tasques exi-

gides en les respostes i, en alguns casos, s'han eliminat les explicacions de judici (Bueno, 1993, 39).

A partir de les investigacions analitzades anteriorment s'accepta que amb determinats procediments o estratègies, l'alumnat aconsegueix millors resultats en la seva narració temporal, en la utilització de nocions temporals i en el reconeixement d'estructures temporals lògiques. Friedman (1982) entén que l'adquisició de la noció de temps està relacionada amb tres grans grups de nocions: a) les d'ordre de successió temporal; b) les que defineixen l'interval o la durada; c) les que fan referència a la idea de cicle. Montagero (1984) considera que el raonament temporal necessita de cinc tipus de nocions: a) ordre de les successions; b) intervals o duracions; c) irreversibilitat; d) cicle; e) horitzó temporal. Les relacions entre aquestes nocions i els subsistemes que es construeixen a partir d'aquestes relacions donen lloc a una gran complexitat.

Per a Richards (1982), Friedman (1982) i Montagero (1984), la temporalitat s'adquireix a partir de la comprensió progressiva de la seva estructura conceptual. Encara que s'han obert línies de treball importants per conèixer l'entramat conceptual de l'aprenentatge del temps històric, la majoria d'investigacions didàctiques i psicològiques avancen poc en aquest camí. Un gran nombre de treballs s'han destinat a establir l'edat d'adquisició de la cronologia (per exemple Hannoun, 1977; Zaccaria, 1980). Moltes investigacions han estudiat les capacitats de seriació, però tan sols algunes analitzaren, per exemple, les relacions temporals de causalitat o d'intencionalitat (Dickinson i Lee, 1978). També se sap molt poc de les relacions entre les vivències sobre la temporalitat i l'aprenentatge del temps històric. De la mateixa manera que es necessita l'adquisició de la lateralitat corporal per a l'orientació geogràfica, també és necessària la comprensió del temps viscut per a l'aprenentatge del temps històric.

Thornton i Vukelich (1988) o Wineburg (1996) han revisat la recerca de tipus evolutiu i han arribat a la conclusió que la temporalitat no depèn tan sols del desenvolupament o de la maduresa cognitiva. Thornton i Vukelich (1988)

consideren, per exemple, que els nens i nenes de set anys ja dominen determinades categories temporals, com ordenar la seqüència de les edats dels membres de la seva família. D'altra banda, la revolució cognitiva ha donat lloc a noves perspectives en la recerca sobre l'ensenyament de la història i del temps històric (Carretero i Voss, 1994).

Pagès (1999) analitza algunes investigacions que deixen entreveure un canvi, encara que apunta algunes problemàtiques a partir de les pròpies concepcions del professorat i dels propis investigadors.

- a) El temps històric s'identifica amb la cronologia i la periodització, com una realitat objectiva, al marge dels fets (Galindo, 1995, 1997; Torres, 1997, 1998).
- b) El professorat considera la cronologia un aspecte fonamental de l'ensenyament, però l'alumnat no domina la cronologia al final de l'escolaritat obligatòria (Alonso, 1997; Teruel, 1998).
- c) El professorat considera que l'aprenentatge de la cronologia representa una gran dificultat, malgrat tot algunes investigacions reconeixen la capacitat de l'alumnat per identificar o explicar els canvis, el que no deixa de ser contradictori (Lautier, 1997a, 1997b).

L'alumnat posseeix una gran quantitat de coneixements sobre el temps adquirits a l'escola, però també fora d'ella en les seves experiències quotidianes. El que succeeix és que aquests tipus de coneixements no responen a unes estructures lògiques que els facin útils, per accedir a coneixements més complexos sobre el temps i la història. Això és el que es pot deduir també de les investigacions analitzades. Per tant, és necessari repensar l'ensenyament del temps històric des de noves perspectives. Les propostes més innovadores per a l'ensenyament del temps històric són les que tenen en consideració les relacions entre passat, present i futur (Pagès, 1997). El més important és saber que el present és conseqüència del passat i que el futur és una categoria temporal en construcció, que també necessita del coneixement de la nostra història. Ni-

elsen (1997), per exemple, analitza els resultats de la macroenquesta sobre el coneixement històric de la joventut europea i planteja la relació entre passat, present i futur:

“Examining the pupils’ historical consciousness implies examining each of the three elements: the understanding of the present, the interpretation of the past, and the perspectives on the future. But it also - and not least - implies examining the possible relation between the three elements”.

(Nielsen, 1997, A 402).

Cada vegada existeixen més propostes d’ensenyament del temps històric que tenen en compte algunes de les conclusions de les investigacions citades amb anterioritat. Cal constatar, però, que existeixen pocs treballs exclusius sobre la temporalitat (Trepà, 1998). És més freqüent trobar propostes generals de didàctica de la història i de les ciències socials. A continuació es tractarà de l’evolució de totes aquestes propostes.

### **1.3. Propostes didàctiques i innovació curricular sobre el temps històric**

Dels treballs dedicats a l’ensenyament i l’aprenentatge del temps històric cal destacar els realitzats a Itàlia, en especial per Mattozzi (1986, 1988, 1990a, 1990b)<sup>4</sup>, però també per Calvani (1987, 1988), Bacchi (1986), Bodei, (1986), Landi (1988) o Pontecorvo (1988). Aquests treballs insisteixen en general a relacionar l’aprenentatge de la història i del temps històric amb l’estudi del medi, la història familiar i les fonts documentals, per establir relacions amb la memòria històrica, els canvis socials i la resta de conceptes temporals aplicats a una història més general i explicativa. Són treballs fonamentals per analitzar

---

<sup>4</sup> Guibert (1994) ha fet una adaptació de les propostes de Mattozzi i ha proposat un currículum del temps històric per a l’ensenyament obligatori.

el currículum d'història a l'Educació Primària, així com el tractament que s'ha de fer en aquesta etapa educativa del temps històric.

Mattozi (1988) situa l'educació temporal al centre de l'educació històrica i es planteja la interrelació entre els conceptes històrics i els conceptes temporals:

“È impossibile concepire un'educazione storica che non sia educazione temporale ma è impossibile anche concepire un'educazione temporale che prescindia dall'educazione all'uso delle altre categorie. Come si potrebbe educare alle temporalità storiche senza implicare il concetto di fonte o quello di mutamento?”

(Mattozzi, 1988, 74)

Mattozzi considera que els conceptes temporals actuen com a organitzadors cognitius, tant en els esdeveniments de la vida quotidiana com en el procés de comprensió del coneixement històric.

“L'infrastruttura degli organizzatori cognitivi è impercettibile ma essa è essenziale sia nel momento genetico della conoscenza storica sia nel memento in cui essa diventa conoscenza storiografica organizzata in testo. La capacità di operare con gli organizzatori cognitivi è altrettanto essenziale nella comprensione della conoscenza storica comunicata”

(Mattozzi, 1988, 69)

Al nostre entorn han estat pioners els treballs sobre l'ensenyament i l'aprenentatge del temps històric de Pagès (1988, 1989), Pozo (1985) i Asensio, Carretero i Pozo (1989), encara que com reconeixen aquests últims:

“Los trabajos que se han centrado más en los aspectos directamente relacionados con el TH (...) son bastante escasos y muy pocos han partido de una concepción más general de las nociones temporales. La mayor parte se refiere a nociones temporales habitualmente utilizadas en las clases de Historia (...). El confusionismo existente en torno al concepto de TH ha sido muy grande”.

Asensio, Carretero y Pozo (1989, 111)



És evident la necessitat que els currículums d'història incorporin el sistema conceptual del temps històric. La seva absència dificulta l'aprenentatge de la història.

“La temporalidad debería formar parte de los objetivos de la enseñanza y más concretamente de la enseñanza de las ciencias sociales y en particular de la historia. Sin embargo, parece bastante evidente que ello no es así en la mayoría de los currícula al uso. Al contrario, lo más frecuente es que la temporalidad se adquiera de forma espontánea e intuitiva, al margen de la escuela”.

(Pagès, 1989, 107)

Es pot afirmar que els intents de canvi curricular des de les ciències socials recullen sempre la importància del temps històric, però aquesta presència en les finalitats educatives o en les orientacions didàctiques, no es veu reflectida en els continguts d'història, de manera que el temps històric queda relegat a un aprenentatge de la cronologia.

“Todos los profesores, de cualquier grupo que sean, consideran que el tiempo histórico es un elemento fundamental en la comprensión de la Historia y, a la vez, una gran dificultad en su aprendizaje escolar. Esa convicción compartida modela, sin embargo, prácticas muy diferentes (...). Al observar las tareas más habituales referidas al aprendizaje del tiempo se percibe claramente que sobre ellas opera una confusión teórica fundamental, muy extendida, que consiste generalmente en identificar las dificultades de ese aprendizaje exclusivamente con las de la medición cronológica”.

(Maestro, 1993b, 157)

Als actuals currículums de Catalunya per a l'ensenyament de la història a primària i secundària, s'apunta la importància del temps històric a les finalitats, però no existeix una clarificació dels conceptes temporals que s'han d'ensenyar ni dels procediments que s'han d'adquirir per al seu domini. La situació

d'altres comunitats autònomes és semblant<sup>5</sup>. L'ensenyament del temps històric es considera un aprenentatge essencial, però aquesta presència als objectius no es correspon amb els continguts, on està molt present la concepció cronològica, com als criteris d'avaluació (Pagès i Santisteban, 1999). La concepció del temps històric predominant als currículums respon a una racionalitat positivista. El temps està considerat com una coordenada on situar els esdeveniments i aliè a aquests.

Així, els aprenentatges de l'alumnat sobre el temps històric quan acaba la seva escolaritat, estan formats per una sèrie de paisatges desdibuixats i detalls aïllats, sense relació lògica, fets, personatges i dates, i alguns tòpics sobre conceptes com revolució, crisi o progrés. Segons Gardner els estereotips es mantenen fins i tot després de l'ensenyament universitari:

“La mayoría de los estudiantes enfocan la historia como la ordenación de hechos ya conocidos según cronologías”.

(Gardner, 1996, 177)

La història que s'ensenyava a la majoria de les escoles ve determinada pels continguts dels llibres de text. No serveix per a que l'alumnat relacioni passat i present, i molt menys per a que faci projeccions de futur. D'aquesta manera l'alumnat considera que la història no és útil per al seu futur. Per aquest motiu alguns autors han insistit en que l'ensenyament de la història i de la temporalitat ha de posar l'èmfasi en la necessitat de partir del present i dels seus problemes. Per exemple, Bevilacqua (1997, 35) pensa que l'última finalitat de l'estudi del passat històric ha de ser: “*rispondere a domande che sorgono dal nostro tempo*”. Deiana, un altre autor italià, considera que a l'actualitat l'ensenyament de la història que es fa a l'escola no incorpora la idea de present ni de futur, és una història de museu que representa el temps històric com una acumulació de dades i dates per respondre preguntes, però que no és útil als problemes de l'alumnat: “*...incapace di far maturare l'idea che un*

---

<sup>5</sup> Per exemple MEC (1992): *Área de Conocimiento del Medio. Primaria*. MEC. Madrid. MEC (1992): *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Secundaria Obligatoria*. MEC. Madrid.

*giovane ha del mondo*” (Deiana, 1997, 28). Per a aquest autor, professor d’història de secundària, la història ha de servir per donar resposta a les demandes d’un present problemàtic i complex, amb la idea de construir el propi futur i el de la comunitat.

Evans (1996), analitza la situació de l’ensenyament de la història als Estats Units. Proposa un ensenyament centrat en la reflexió crítica de la societat per contribuir a la formació dels valors democràtics. Així pensa que l’ensenyament de la història hauria de tenir com a objectiu principal: “*critical reflection on our past, present and future*” (Evans, 1996, 152). Suggereix que la perspectiva crítica es treballi en profunditat, trencant l’estructura cronològica. Tan sols així serà possible relacionar els problemes socials del passat i del present, i d’aquest amb el futur. Proposa una sèrie de temàtiques per a l’escola superior, des d’una concepció del currículum d’història per a una educació dirigida a la intervenció social. Per exemple, la raça i l’etnicitat, les classes socials, el gènere i la sexualitat, el poder.

Alguns autors consideren que s’han de qüestionar les categories temporals que es presenten com a categories naturals, quan no són més que construccions socials. També proposen deconstruir el concepte de periodització tal i com s’utilitza (Segal, 1991; Ferro, 1991; Grateloup, 1991). Altres autors proposen deconstruir la idea de cronologia occidental per construir noves cronologies (Milo, 1991a, 1991b). Segal (1991), per exemple, pensa que la periodització és un problema per a l’ensenyament de la història. Considera que els períodes preconstruïts sovint són un obstacle per al desenvolupament del pensament històric, però l’art de construir la periodització és una manera d’aprendre el concepte de duració. La periodització s’imposa als manuals i als programes, però no s’ensenyava a perioditzar.

Des d’una perspectiva més clàssica Neri (1998) proposa que l’ensenyament de la història a l’Educació Secundària combini les perspectives sincrònica i diacrònica. Segons aquest autor, les experiències quotidianes contemplades des de la perspectiva històrica ajuden l’alumnat a la comprensió de

la temporalitat. Proposa treballar les diferents temàtiques socials per separat, ja que tenen les seves problemàtiques específiques, des del temps curt la història política al temps llarg de la història de les mentalitats. Per a Neri la successió i la duració són els conceptes bàsics per comprendre el temps històric, encara que d'altres conceptes completen el seu aprenentatge: periodització, cronologia, canvi i permanència, simultaneïtat,...

En una de les seves últimes aportacions Mattozzi (2002) considera que el pensament temporal està format per una xarxa de relacions, on se situen els fets personals o històrics d'una manera més o menys estructurada. Des d'una perspectiva semblant algunes propostes com la d'Audigier i Basuyau (1994) a França o la de Stow i Haydn (2000) a Anglaterra, pensen aquesta xarxa de relacions de maneres diferents. Reivindiquen un lloc preeminent per a l'ensenyament de la cronologia, però relacionada amb una sèrie de conceptes temporals bàsics, com el canvi, la durada, la successió, els ritmes temporals o les qualitats del temps històric. Alguns autors proposen utilitzar mètodes diferents i variats, que tinguin en compte les representacions temporals de l'alumnat, perspectives diacròniques i sincròniques, la causalitat, l'empatia, els mètodes socioafectius (Martineau, 2003).

En l'última revisió que existeix dels treballs sobre l'ensenyament i l'aprenentatge del temps històric, Pagès (2004b) escriu:

“La formación de la temporalidad, la construcción de una conciencia histórica, la comprensión del cambio y la continuidad son aspectos fundamentales que cualquier persona, cualquier ciudadano y ciudadana, debe poseer para ubicarse en el mundo”

(Pagès, 2004b, 35)

Segons aquest autor les relacions entre passat, present i futur són fonamentals per a un bon aprenentatge de la temporalitat. Aquesta opinió és la que comparteixen també Cornacchioli (2002), Laville (2003) i Lautier (2003). Altres autors com Audigier (2003) consideren que en la formació de la ciutadania es necessita situar les experiències personals en una dimensió temporal,

contextualitzar les nostres actuacions i construir conceptes temporals per explicar la història i la realitat present. Seguint aquesta línia d'argumentació Tutiaux-Guillon (2003) pensa que la consciència històrica és consciència temporal. La mateixa autora proposa pensar les persones, l'alumnat, com a éssers en el temps, històrics, amb un sentit de la seva vida lligada amb el passat i amb la possibilitat de participar en la construcció de la identitat.

Cooper (2002) fa una de les propostes actuals més completes per a l'educació infantil i els primers anys de l'educació primària. Proposa afrontar la comprensió dels canvis en el temps a partir del treball sobre els diferents aspectes de la temporalitat o conceptes temporals: a) la mesura del pas del temps; b) les seqüències cronològiques; c) la duració; d) les causes i les conseqüències dels canvis; e) les diferències i les semblances entre el passat i el present; f) el llenguatge del temps; g) el concepte de temps que els nens i nenes estan construint. Els nens i nenes haurien de comprendre el que són les interpretacions dels passats i crear interpretacions personals. Amb aquest objectiu caldria utilitzar els jocs, les reconstruccions a l'aire lliure, les dramatitzacions i els contes. En una tercera fase caldria fer deduccions i inferències de les fonts històriques accessibles a nens i nenes d'aquestes edats. En aquest sentit Cooper considera fonamentals les visites i les aportacions familiars d'objectes i records.

## **2. La investigació sobre la formació inicial en didàctica de les ciències socials i l'ensenyament del temps històric**

L'evolució de la recerca sobre la formació inicial per a l'ensenyament de les ciències socials ha passat per diverses etapes. Podríem destacar una primera etapa als anys setanta del segle passat, caracteritzada per un procés de constitució teòrica d'una àrea universitària de formació del professorat que havia d'ensenyar la història i la geografia o els estudis socials, a l'educació infantil, primària i secundària. En aquesta etapa, com senyala Armento (1986) les investigacions estaven realitzades sota l'hegemonia de la racionalitat positivista, així que aportaven poques dades per canviar la situació, ja que estaven basades en estudis quantitativs de les tècniques utilitzades pel professorat i els resultats sobre els estudiants.

La situació anterior canviarà als anys vuitanta amb la introducció de metodologies interpretatives, i més encara als anys noranta, amb una extensió de la recerca a una gran diversitat d'aspectes i des de molts angles d'anàlisi (Wilson, 2001), el que serà analitzat posteriorment. Aquesta evolució, lenta, però d'una gran transcendència a la nostra àrea, ha estat desigual segons els objectes d'estudi que tinguem en consideració. Si la recerca en general ha seguit a grans trets aquest procés, no podem dir el mateix de la recerca específica sobre la formació inicial per a l'ensenyament de la història - dins la qual s'inclou la relacionada amb el temps històric -, que ha rebut un tractament molt escàs.

Aquesta tesi recull els treballs de recerca que afecten els objectius del seu programa d'investigació:

- a) l'evolució de la recerca sobre la formació inicial del professorat de ciències socials;
- b) la investigació sobre les perspectives pràctiques i els canvis generats en la formació inicial;

- c) la recerca sobre les representacions socials dels estudiants de mestre i del professorat, i el temps històric;
- d) per últim, a cada un dels apartats caldrà dedicar una atenció especial a les investigacions que tractin les representacions i perspectives dels estudiants de mestres, així com a la formació inicial per ensenyar el temps històric.

## **2.1. L'evolució de la recerca sobre la formació inicial per ensenyar ciències socials**

Fa uns anys Pagès (1997) es lamentava de la situació de les investigacions sobre la formació inicial a la nostra àrea:

“Uno de los principales problemas con el que debemos enfrentarnos a la hora de proponer y justificar un currículum de didáctica de las ciencias sociales para la formación inicial del profesorado de la enseñanza primaria en cualquiera de sus especialidades - y en general para el profesorado de todas las etapas educativas – es la escasez de investigaciones educativas que avalen nuestras propuestas”.

(Pagès, 1997, 49)

Aquesta situació ha millorat sensiblement. Una de les línies d'investigació que es segueix al nostre país sobre la formació inicial per ensenyar ciències socials, és la que dirigeix el mateix autor de la cita anterior (Bravo, et al., 2000; Pagès, 2000; Bravo, 2000; Riera, 2000; Llobet, 2000; Santisteban, 2000). Aquesta línia d'investigació s'ha anat concretant en quatre tesis sobre la formació del professorat de secundària i de primària en ciències socials (Bravo, 2002; Riera, 2003; Llobet, 2005). Una d'aquestes tesis és la que ara es presenta.

Com senyala Armento (1991) un cert canvi en la millora de la recerca sobre la formació inicial per ensenyar ciències socials, es va donar fa dues

dècades, gràcies a la introducció dels mètodes qualitatius o interpretatius i de la perspectiva crítica. Les aportacions de Benejam (1993, 2002) han estat clau per a la construcció d'una nova representació del que ha de ser la formació del professorat per ensenyar ciències socials i un impuls a la recerca. Seguint la revisió que realitza Pagès (1997), hi ha un gir important en les perspectives de la investigació sobre la formació inicial del professorat de ciències socials, que es dona sens dubte en la dècada dels anys vuitanta del segle passat.

Malgrat els avenços que s'han produït, des dels Estats Units per exemple, país pioner en aquests tipus de treballs d'investigació, Leming (1991) considera que hi ha un “*abisme ideològic*” entre el que pensa i fa el professorat d'estudis socials, i la formació universitària que s'imparteix en l'ensenyament de mestres, sobre la formació d'una ciutadania crítica. Wilson (1991, citat per Armento, 2000, 26) pensa que manquen models d'ensenyament eficaç de la història, de tal manera que els models existents no provoquen un canvi de les perspectives dels estudiants de mestre quan arriben a la pràctica educativa professional.

Adler (1991) destaca la inexistència d'un cos teòric des de la mateixa àrea que doni instruments per a l'anàlisi de les necessitats formatives de l'àrea. Apunta la necessitat de la recerca sobre les representacions i les perspectives pràctiques dels estudiants de mestre. També proposa analitzar les pròpies pràctiques del professorat de didàctica, així com les seves perspectives. Així intenta establir un cercle de relacions per evitar les contradiccions que es donarien entre els estudis universitaris, la pràctica i els problemes reals de l'escola.

Adler arriba a les següents conclusions: a) el fracàs dels programes de formació del pensament, innovadors, ja que no es dona als estudiants els instruments necessaris per portar-los a la pràctica; b) les mateixes classes de didàctica de les ciències socials no són un model d'innovació; c) els estudiants valoren els programes que inclouen pràctiques escolars; d) les pràctiques amb mestres reflexius en el sentit que li dona Schön (1992), aporten millors resul-



tats; e) la presència de la teoria crítica en la classe de didàctica de les ciències socials, facilita el compromís social i el canvi de les perspectives pràctiques dels estudiants de mestre.

En una línia semblant a l'anterior, Banks i Parker (1992) consideren que la formació inicial hauria de canviar l'experiència, els valors o les perspectives dels estudiants, però que aquest objectiu no es pot aconseguir si no hi ha l'aval de la investigació. Les seves conclusions són de tres tipus: a) els cursos no estan pensats per provocar una perspectiva crítica en els estudiants de mestre sobre l'ensenyament de les ciències socials ni sobre la mateixa societat; b) seguint Shulman (1987) cal pensar en una formació inicial que tingui en compte la matèria que s'ha d'ensenyar, un coneixement didàctic i un de curricular; c) existeixen tres models d'ensenyament, el tècnic, el pràctic i el crític (Pagès, 1993, 1994; Rozada, 1997); però, aquest últim model basat en la racionalitat crítica té en realitat una escassa incidència.

Dumas (1993) considera que una problemàtica essencial que dificulta el canvi dels programes de formació inicial és la persistència de la racionalitat positivista. Amb ell coincideixen Evans (1993), Hoffman (1993) i Bennett (1993) que, des de diferents capítols de la mateixa obra, denuncien la manca de relació dels programes formatius amb la realitat educativa de les etapes d'educació infantil i primària.

En Anglaterra la investigació incideix en la necessitat d'un discurs didàctic des de la universitat, fonamentat en els problemes de la pràctica educativa, així com una pràctica compromesa amb l'escola i amb la participació del professorat en actiu. El que significa una millora de les relacions entre la universitat i els centres educatius. Una relació que s'ha de fonamentar en objectius de capacitació dels estudiants per resoldre els problemes de la pràctica des d'una perspectiva crítica (Patrick, 1988; Booth, 1989; Prendry, 1990; citats per Pagès, 1997, 59-61). La situació a Alemanya és descrita per Haubrich (1990), que considera que s'ha avançat molt, però que queden problemes importants sense resoldre, entre els quals destaca la manca de relació entre la

teoria i la pràctica a la formació inicial. A França Marbeau (1990), Clary et al. (1990) i Audigier (1993), senyalen la importància de les interrelacions que es puguin establir entre la teoria i la pràctica, el que condueix a una revisió del paper de les didàctiques en la formació inicial del professorat.

La situació italiana es pot analitzar a partir de Mattozzi (1993) i Guerra i Mattozzi (1994) sobre la formació del professorat d'història de secundària. Segons aquests autors la majoria del professorat actiu no incorpora les metodologies alternatives que ha rebut en la seva formació inicial, sinó que reproduïx els models d'ensenyament que ha rebut. No es tenen en compte les possibilitats de la utilització de fonts històriques o l'aprofitament del medi com a exemplificació de la història.

A Espanya cal destacar els simposis celebrats per la "Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales", en especial el "II Simposio" celebrat a Còrdova (AUPDCS, 1990) sobre una proposta de formació inicial per al professorat de totes les etapes educatives, així com el "IV Simposio" (1992) celebrat a Girona sobre la relació teoria i pràctica. Als anys noranta l'evolució de la investigació ha canviat per complet el paisatge que ens oferien els dos simposis anteriors, com es pot comprovar amb la lectura de les ponències i comunicacions del XI *Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales* celebrat a Huelva (Pagès, Estepa i Travé, 2000). Una situació que anirà millorant progressivament en posteriors simposis. El XIII *Simposio...*, celebrat a Palència (Estepa, De la Calle, Sánchez Agustí, 2002) tornarà a tractar la formació del professorat. En ell es van presentar treballs per a la formació del professorat de totes les etapes educatives, recerques de tipus qualitatiu i propostes de moltes universitats espanyoles i estrangeres, de diversa consideració i des d'una gran varietat de perspectives.

Armento (1996, 2000) fa una nova revisió de la recerca sobre la formació inicial per a l'ensenyament de les ciències socials, on recull els avenços i les necessitats. Tot i que apunta canvis molt importants que s'han donat en la dècada dels anys noranta, es lamenta que encara no sabem qüestions essenci-

als per poder produir canvis en profunditat en la pràctica formativa dels mestres i de les escoles. Considera que tenim una sèrie de coneixements insuficients per produir canvis profunds, així com també manca una recerca que indagui en els canvis curriculars de la formació inicial i en el desenvolupament professional.

“Una gran parte de la investigación actual se deriva de un paradigma interpretativo que busca una comprensión más profunda en vez de conclusiones y generalizaciones (...).

Lo que falta en la literatura de la educación de estudios sociales es también un sentido de urgencia y preocupación por la calidad y el impacto de los programas de formación...”

(Armento, 2000, 29)

Pagès (2000, 2004a) considera que cada vegada és més gran el nombre d'investigacions sobre la formació inicial del professorat de ciències socials, però que encara no s'ha traslladat aquesta recerca als programes universitaris de Didàctica de les Ciències Socials. Una de les línies d'investigació més importants per aconseguir aquest objectiu ha de ser la recerca sobre les representacions i les perspectives pràctiques dels estudiants de mestre, així com la recerca sobre les relacions entre la teoria i la pràctica escolar en la formació inicial per ensenyar ciències socials.

## **2.2. La investigació sobre les representacions socials dels estudiants de mestre i el temps històric**

El concepte de representació està relacionat amb les teories de Moscovici (1979, 1993) i Jodelet (1991, 1993). Per a Moscovici el concepte de representació social és diferent del de “representació col·lectiva” elaborat per Durkheim, ja que el primer té un caràcter més dinàmic com a representació social única. Per a aquest psicòleg social les representacions socials són maneres es-

pecífiques d'entendre i comunicar la realitat. Tenen influència en les interaccions socials i, al mateix temps, evolucionen. Moscovici (1981, 1984) defineix les representacions socials com un conjunt de conceptes, declaracions i explicacions originades en la vida quotidiana, en el transcurs de les comunicacions interpersonals. Jodelet (1991) considera que la noció de representació interrelaciona la perspectiva psicològica i la social, i afirma que el coneixement es fonamenta a partir de les experiències personals i de les informacions i models de pensament que rebem de la societat.

A la nostra societat les representacions socials fan la funció dels sistemes de creences de les societats tradicionals. Són com la “*versió contemporània del sentit comú*” (Moscovici, 1981, 181). Aquestes formes de pensar i crear la realitat social estan constituïdes per elements de caràcter simbòlic, ja que no són tan sols formes d'adquisició del coneixement, sinó que tenen la capacitat de donar sentit a la realitat social. La seva finalitat és la de transformar allò que és desconegut en quelcom familiar.

Les representacions socials es generen a partir de dos processos. El primer es defineix com ancoratge i és un procés de categorització a partir del qual donem nom als objectes i a les persones. El segon és un procés definit com a objectivització i consisteix en transformar allò que és abstracte en concret i material, allò que és un producte del pensament en una realitat física, així com també consisteix en transformar els conceptes en imatges (Moscovici, 1984).

Les crítiques que s'han realitzat a l'estudi de les representacions socials fan referència, en primer lloc, a l'ambigüitat en la definició de la “teoria” i del propi concepte de “representació”. En segon lloc, senyalen la dificultat de diferenciar les representacions socials d'altres conceptes pròxims com les “actituds” (Álvaro, 1995), encara que aquestes semblarien més relacionades amb el comportament de les persones en les interaccions amb el medi, quant les representacions condicionen aquest comportament. En segon lloc, aquesta ambigüitat fa que la proposta d'anàlisi de la realitat social sigui difícil de diferen-

ciar d'altres propostes com la que formulen Berger i Luckman (1988) sobre la construcció social de la realitat.

En referència a les diferències que s'estableixen entre representacions i actituds, en aquesta investigació s'utilitzen els conceptes de representació i de perspectives pràctiques. La primera tractaria les imatges mentals dels estudiants sobre el temps històric i la segona el comportament en la pràctica per ensenyar els conceptes temporals.

Segons Dalongeville (2003) el concepte de representació social va ser importat al camp de la didàctica i de les ciències de l'educació per Giordan i De Vecchi (1987), en el camp de la didàctica de les ciències experimentals. Dalongeville investiga les representacions de l'alumnat, del professorat, els llibres de text i els documents escrits, partint d'una situació problema en història relativa al coneixement sobre els bàrbars i les invasions bàrbares. Aquest autor fa una diferenciació entre el que són representacions socials i el que són les actituds. Analitza aquestes representacions a partir dels conceptes alteritat, cultura, causalitat i temps. Senyala les dificultats d'arribar a la formació d'un cert pensament crític sense tenir en compte les representacions i la seva relació amb els valors i les actituds.

Algunes experiències de tractament en la investigació, així com diferents propostes d'utilització de les representacions socials, des de la didàctica de les ciències socials, són també, entre d'altres, les que es troben a la publicació coordinada per Audigier (1996), que recull les *Actes du huitième colloque. Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales*, editades per l'INRP (Baillat, 1997; Sourp, 1997).

Les investigacions sobre les representacions del temps històric dels estudiants de mestre o del professorat en actiu són escasses i, de vegades, tracten la temàtica temporal dins d'altres aspectes de la preparació per ensenyar història. De les investigacions consultades per a la realització d'aquesta tesi destaquen les de Grau i Rosas (1989), Galindo (1996), Torres (1997) i Lautier (1997a, 1997b).

Grau i Rosas (1989) investiguen sobre les idees dels estudiants de les antigues especialitats de la Diplomatura de Magisteri de les Escoles Universitàries de Formació del Professorat d'EGB. Van utilitzar els criteris elaborats per Carretero, Pozo i Asensio (1983)<sup>6</sup> per a la seva recerca sobre la comprensió de conceptes històrics durant l'adolescència. Les seves conclusions indiquen que els resultats no milloren amb l'edat ni amb el procés formatiu rebut a la universitat. Així, en proves semblants passades a estudiants de 2on de BUP sobre la comprensió del temps històric, els resultats són millors que a l'ensenyament de mestres, a excepció de l'especialitat de Ciències Humanes. Aquesta excepció indica que només es produeix una millora en les capacitats per pensar la temporalitat quan es treballa a nivell conceptual el temps històric.

Galindo (1996, 1998) analitza el pensament sobre l'ensenyament de la història de quatre professors de secundària, així com les seves pràctiques. Es basa en els estudis de cas, les entrevistes i l'observació de les classes d'història. En el seu treball es demostra la preocupació del professorat d'història per la cronologia i la periodització, la localització temporal i la classificació dels esdeveniments en les períodes històrics tradicionals. Les relacions entre passat, present i futur són poc explícites, citades com a intencions, però no estan presents a les activitats d'aula.

En una línia semblant a l'anterior, però amb una metodologia molt diferent en la seva investigació, hi ha el treball de Torres (1997, 1998) que indaga en les representacions del temps històric del professorat de secundària de la Comunitat Autònoma de Madrid. Utilitza un qüestionari que van contestar 111 professors que impartien classes d'història al segon cicle de l'Educació Secundària Obligatòria. El qüestionari era força exhaustiu i contemplava una gran diversitat dels significats del temps social i històric, però la absència d'altres instruments de recerca qualitativs limita la validesa d'alguns resultats. Torres afirma, per exemple:

---

<sup>6</sup> CARRETERO, M.; POZO, J.I.; ASENSIO, M. (1983): "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia". *Infancia y Aprendizaje*, 23, 55-74.

“El 80% del profesorado manifiesta una visión cualitativa del tiempo histórico, aunque no hay nitidez conceptual sobre la naturaleza del tiempo, ya que tan sólo la mitad del total estima que la historia genera el tiempo histórico, mientras que el resto cree que el tiempo puede generar la historia, esto es, que tiene una existencia real y externa de las cosas”

(Torres, 1998, 115)

No podem comprovar com es tradueixen aquestes idees a la pràctica de l'aula. Malgrat tot, algunes conclusions coincideixen amb les de la investigació de Galindo, en especial les que fan referència a la importància de la cronologia i de la periodització en l'ensenyament de la història.

Lautier (1997a) compara les representacions sobre la història del professorat i de l'alumnat de secundària, en una investigació qualitativa que utilitza qüestionaris, entrevistes i anàlisi de materials. En referència al pensament del professorat realitza entrevistes a 28 professors i professores i 212 contesten un qüestionari. En referència al temps històric destaquen les representacions del professorat sobre la història des d'un enfocament cronològic, coincidint amb les recerques comentades de Galindo i Torres. El passat explica el present per a la majoria del professorat, però en la pràctica no s'estableixen els vincles adequats a les classes d'història. Un altre aspecte important és la “*tentation de la continuité historique*”, quan les èpoques es succeeixen amb una lògica evolucionista, un llistat de causes expliquen sense fissures les situacions posteriors, evolució i progrés es confonen. És el que Citron (1984) anomena el “*dogme de la continuité historique*”, que està unit al “*mythe romantique du progrès*”, i que Lautier veu reflectit als programes escolars: “*est transmis intact par le biais des programmes et des manuels...*” (Lautier, 1997a, 138).

A banda de la recerca de Grau i Rosas (1989) les altres recerques analitzades se situen a l'Educació Secundària. En una recerca quantitativa Cuenca, Domínguez i Estepa (2000) analitzen les representacions sobre el temps històric de 55 estudiants de mestre de 3 curs de l'especialitat d'Educació Primària. Els resultats indiquen que la majoria d'estudiants relacionen temps històric i

cronologia, i que no arriben a una tercera part els estudiants que entenen que el temps “*implica también una concepción interpretativa de los sucesos históricos*” (408). Malgrat aquestes dades quan es demana als estudiants quins conceptes s’haurien d’ensenyar donen prioritat al canvi relacionat amb la temporalitat humana (passat, present, futur), per sobre de la mesura temporal. Els resultats s’obtenen a partir d’un qüestionari sense que es puguin contrastar amb altres fonts d’informació.

### **2.3. La investigació sobre el canvi de les perspectives pràctiques en la formació inicial**

S’ha utilitzat en aquest apartat el concepte de perspectives pràctiques per diferenciar les representacions dels estudiants de mestre sobre el temps històric, del que serien les seves perspectives d’acció en la pràctica educativa per ensenyar la història i el temps històric. En aquest sentit, aquesta diferenciació permet treballar en estreta relació les perspectives pràctiques dels estudiants amb el desenvolupament de la seva intervenció didàctica en les escoles, així com el possible canvi conceptual que s’hagi pogut produir.

La investigació sobre les perspectives pràctiques dels estudiants de mestre, tal i com es recull en aquesta recerca, té el seu origen en els treballs d’Adler (1984) i Goodman i Adler (1985), a partir de la seva recerca sobre la formació inicial en didàctica de les ciències socials i les seves propostes basades en la teoria crítica (Liston i Zeichner, 1993; Zeichner i Liston, 1999). Goodman i Adler utilitzen el concepte de perspectiva com una mostra de situacions i d’accions concretes en la pràctica educativa. Tenen en compte les situacions viscudes a l’escola, com són interpretades aquestes experiències des del pensament del professorat i com aquestes interpretacions es manifesten en les seves actituds. Les conclusions de les seves investigacions amb estudiants de mestre sobre el seu pensament de les ciències socials i de la pràctica



d'ensenyar, fan referència a la manca d'efectivitat dels programes de didàctica de les ciències socials en la intervenció didàctica dels estudiants, així com a la necessitat d'indagar amb mètodes etnogràfics en l'origen de les perspectives pràctiques dels estudiants, en les seves experiències educatives i en la configuració dels principis per a l'acció pràctica per ensenyar ciències socials. Tan sols en aquesta línia, senyalen aquests autors, es trobaran els mecanismes de canvi per a la millora de la pràctica en l'ensenyament de les ciències socials.

Yeager i Davis (1994) segueixen una línia semblant a la de Goodman i Adler (1985) i relacionada també amb la recerca sobre el pensament del professorat. Fan una investigació interpretativa sobre el pensament històric de tres estudiants de mestre de primària, a partir de l'anàlisi que aquests fan dels textos històrics. Realitzen entrevistes individuals sobre els coneixements històrics i la seva naturalesa, les seves idees sobre la història com a disciplina escolar i les seves perspectives davant del període de pràctiques. Les seves conclusions fan referència a la rellevància de la formació en didàctica de la història i no es demostra que l'acumulació de coneixement històric sigui una condició per a una bona pràctica educativa. D'altra banda, el desenvolupament del pensament històric en el professorat és una condició per aconseguir la formació del pensament històric de l'alumnat.

Owens (1997) investigà les idees de 562 estudiants de mestre de primària amb la finalitat d'establir criteris per millorar les seves perspectives pràctiques per ensenyar ciències socials. Les seves conclusions indiquen que els obstacles fonamentals per aconseguir canvis significatius de les perspectives dels estudiants són la visió negativa de les seves experiències escolars en referència a les ciències socials i, com a conseqüència d'això, la manca d'interès per l'ensenyament de les ciències socials.

González Sanmamed (1994) investiga les pràctiques de dos estudiants de mestre durant la seva formació inicial, un d'ells de l'antiga especialitat de Ciències Humanes. Fa servir una metodologia d'estudis de cas, entrevistes i observació de la intervenció didàctica de l'estudiant. Les seves conclusions indi-

quen que existeix una gran diferència entre el que s'ensenya a la universitat i les necessitats que es presenten en la pràctica. Els estudiants es mostren insatisfets de la seva formació universitària, ja que consideren que no han après a ensenyar. En una altra recerca (González Sanmamed, 1995) fa un estudi de cas d'un alumne de l'ensenyament de mestre. Analitza les contradiccions que es produeixen durant el període de pràctiques, en especial les que fan referència a la manca de coherència entre les reflexions teòriques de l'estudiant i la seva intervenció didàctica.

González Sanmamed i Fuentes (1994) realitzen una enquesta a 100 estudiants de 3er curs de l'especialitat de Ciències Socials d'EGB, dels cinc centres gallecs que realitzaven estudis d'ensenyament de mestres en aquell moment, després del seu període de pràctiques a les escoles. La seva finalitat consisteix en conèixer les necessitats que aquests estudiants fan explícites, per saber quins són els problemes de la pràctica que s'han de resoldre dels del seu punt de vista. Aquest plantejament serveix de punt de partida per pensar la millora de la pràctica professional dels futurs mestres. Les seves conclusions manifesten diferents necessitats en la formació inicial, en especial sobre el desenvolupament curricular i la transposició didàctica, així com sobre les estratègies d'actuació durant el període de pràctiques.

Fuentes (1998) analitza el procés de formació d'una alumna de tercer de l'antiga especialitat de Ciències Humanes, a partir de les seves concepcions abans i després de la pràctica, sobre la història, l'escola, el procés d'ensenyament i aprenentatge, i el desenvolupament professional. És un estudi de cas amb entrevistes i observacions, que inclou l'elaboració i l'experimentació d'una seqüència didàctica en un curs de 8è d'EGB, sobre una temàtica històrica (República i Guerra Civil). A les seves conclusions destaca el fet que es mantenen les concepcions inicials de l'estudiant. Els canvis que es produeixen estan relacionats amb l'experiència didàctica viscuda en primera persona, per exemple les dificultats de portar a terme determinats ensenyaments programats amb anterioritat. Algunes pretensions d'aplicar estra-

tègies d'educació reflexiva o crítica de l'estudiant no s'arriben a produir, ja que no disposava dels instruments suficients com a professional. D'altra banda, també descobreix les possibilitats de la història com àrea d'ensenyament de valors socials.

Els treballs anteriors coincideixen amb els treballs de Shaver (1993), Benjam (1993, 2002) o Maestro (1993b), sobre la importància de la relació entre la teoria i la pràctica, per aconseguir canvis conceptuals importants per a la millora de la pràctica professional. Angell (1998) considera que es poden canviar les perspectives dels estudiants de mestre, a partir d'una reflexió crítica en els cursos de didàctica de les ciències socials interrelacionada amb la pràctica a les escoles.

McFadyen i Szymanski (1997) investigaren 41 estudiants de mestre de primària sobre els canvis produïts en les seves perspectives d'ensenyament de les ciències socials. La metodologia etnogràfica incloïa el seguiment de les capacitats per programar i l'observació de les seves intervencions didàctiques. Un apartat important era la reflexió metacognitiva dels estudiants sobre els seus propis canvis en les seves perspectives per ensenyar les ciències socials. Les conclusions afirmen que es produeixen canvis de les perspectives dels estudiants i que aquests són conscients d'aquests canvis. La reflexió crítica sobre la pràctica viscuda i les possibilitats d'alternatives són fonamentals en el canvi de les perspectives. Altres treballs arriben a conclusions semblants sobre el canvi de les perspectives pràctiques per ensenyar ciències socials durant la formació inicial, tant del professorat de primària com de secundària (Wilson i Readance, 1993). Aquest canvi de les perspectives d'ensenyament del coneixement social té moltes més o menys possibilitats segons el grau d'implicació dels mestres tutors de les escoles (Wilson, Konopak i Readance, 1994). En aquest sentit la col·laboració entre la universitat i les escoles és fonamental en els canvis que es puguin produir (McFadyen i Beth, 1998).

En el programa de doctorat de Didàctica de les Ciències Socials dirigit a la UAB per Pagès (2000) trobem tres investigacions que tracten també sobre

els canvis de les perspectives practiques dels estudiants de mestre per ensenyar ciències socials. Són les de Bravo (2002), Riera (2004) i Llobet (2005). Les tres corresponen a investigacions qualitatives basades en estudis de casos, qüestionaris, entrevistes i observacions de la pràctica. Un precedent d'aquestes investigacions és el treball de Pagès (1996) que investigà a 55 estudiants de mestre de la UAB de l'especialitat d'Educació Especial. Els seus resultats van senyalar la importància de les seves vivències a l'educació obligatòria i, al mateix temps, la necessitat de contrastar aquestes experiències amb nous models que facilitin el canvi conceptual.

Bravo (2002) investigà sobre la formació inicial en Didàctica de les Ciències Socials d'un grup de 41 estudiants del CAP de la UAB, com a futurs professors i professores de ciències socials de secundària. Realitzà entrevistes i observacions de les classes, tant dels estudiants de pràctiques com del professorat de Didàctica de les Ciències Socials, així com la producció escrita dels estudiants al principi i al final del curs. L'autora constata les grans dificultats de formació que presenta aquest curs, en especial per les seves limitacions en quan al temps de durada. Malgrat tot, senyala que la majoria d'estudiants arriben a qüestionar-se les seves perspectives pràctiques, encara que no arriben a tenir sempre els instruments suficients per canviar-les. Constata la necessitat d'una altra formació més reflexiva i més crítica.

Riera (2004) va fer una recerca d'estudis de cas de tres estudiants de mestre durant tot un curs escolar, incloses les pràctiques a una escola de primària. Aquests cursaven 3er de l'especialitat d'Educació Primària a la URL. Riera analitzà també la seva pròpia pràctica com a professor de Didàctica de les Ciències Socials. Els resultats senyalen els aspectes positius i negatius de l'experiència, les possibilitats de canvi de les perspectives d'aquests estudiants i les necessitats de renovació de la formació inicial. Els aspectes que es senyalen com a positius per al canvi de les perspectives d'aquestes tres estudiants són la seva conscienciació de les limitacions de l'ensenyament tradicional de la història, així com la seva predisposició per introduir un model constructivis-

ta i crític en l'ensenyament de les ciències socials. Entre els aspectes que podrien dificultar el canvi destaca “*el poc domini dels continguts disciplinars*” (714). Malgrat tot, aquest investigador senyala que cada un dels tres casos presenta matisos específics, tant en els aspectes positius com negatius, per produir un canvi en les seves perspectives pràctiques.

Llobet (2005) considera que és molt difícil assegurar si s'ha produït un canvi de les perspectives dels estudiants, ja que no és un procés que es pugui comprovar d'una manera ràpida i immediata, sinó que és progressiu i que pot aparèixer en experiències posteriors d'ensenyament. Aquesta professora de Didàctica de les Ciències Socials de la UAB analitza el procés de formació inicial d'un grup d'estudiants de l'ensenyament de mestres. Amb una metodologia interpretativa i crítica investiga la seva pròpia pràctica universitària, així com l'evolució de la formació dels estudiants en les pràctiques que realitzen a les escoles. Considera que les causes que poden provocar el canvi de les perspectives dels estudiants són la predisposició d'aquests per millorar les seves pròpies experiències en l'aprenentatge de les ciències socials, la conscienciació de les possibilitats de la teoria crítica aplicada a l'ensenyament del coneixement social, el treball coordinat amb el mestre tutor i la reflexió conjunta sobre la pràctica. Segons l'autora els seus resultats són més positius que els de Bravo (2002) i Riera (2004), i les causes estan relacionades amb l'organització de les pràctiques, així com amb la implicació dels mestres que realitzen pràctiques innovadores, dins d'un projecte impulsat des de la universitat.

## **2.4. La localització de la meva recerca dins la investigació sobre la formació inicial en didàctica de la història i per ensenyar el temps històric**

Aquesta recerca se situa dins de tres de les tipologies que s'han analitzat a partir del treball de Wilson (2001) i en especial de Laville (2001): estudis sobre els resultats de l'aprenentatge de la història, estudis sobre les representacions socials i estudis sobre la consciència històrica.

- a) Indaga en el coneixement històric construït dels estudiants, ja que el temps històric és en certa manera un producte de la història i de la didàctica de la història. En aquest sentit són força útils els treballs de Lautier (1994, 1997a, 1997b). L'aprenentatge del temps històric requereix una construcció conceptual, teoritzada des de la psicologia cognitiva (Richards, 1982; Friedman, 1982; Montagero, 1984). En aquesta recerca s'han tingut en compte també les aportacions a la innovació curricular per a l'ensenyament del temps històric de Mattozzi (1986, 1988, 1990a, 1990b, 2002), Pagès (1988, 1989, 1997, 2004) i Cooper (2002).
- b) Investiga les representacions dels estudiants universitaris, com la base essencial per prendre decisions curriculars per a la seva formació inicial. En aquest sentit són una guia els treballs de Wilson i Wineburg (1993), Evans (1994) i Seixas (1998).
- c) S'acosta a la consciència històrica dels estudiants de l'ensenyament de mestre, ja que, a partir de les seves representacions sobre el temps històric, sabem quines són les seves idees sobre el passat, sobre la memòria personal i col·lectiva, sobre el present i sobre l'efecte dels canvis històrics en les seves vides. També podem saber, entre d'altres qüestions, quina és la seva visió del futur, si consideren que el futur és una construcció social i quines són les possibilitats de la seva acció democràtica i de la intervenció social de les persones per a produir canvis en

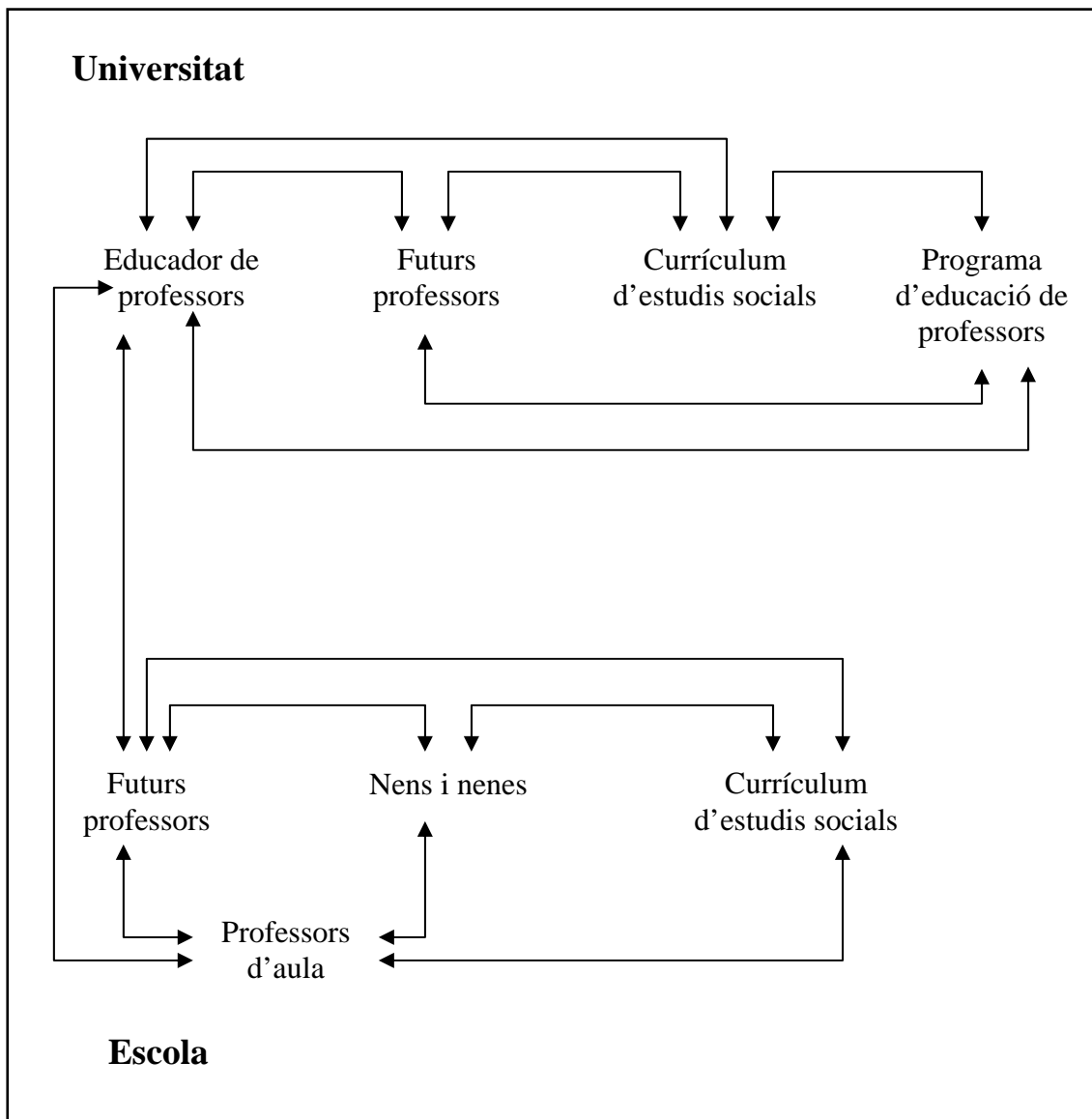
el futur. En aquest sentit és útil la relació intrínseca que estableix Tutiaux-Guillon (2003) entre la consciència històrica i la consciència temporal.

A més a més dels apartats anteriors aquesta recerca intenta relacionar teoria i pràctica, així com tenir una certa influència en la millora de la formació dels estudiants de mestre per ensenyar la història. Les conclusions dels treballs de Laville (2001), Wilson (2001) o Seixas (2001) insisteixen en la necessitat de reorientar les investigacions en didàctica de la història i de les ciències socials per incidir de manera més efectiva en el canvi de les pràctiques d'ensenyament del professorat<sup>7</sup>. Cal saber què pensa el professorat i com es tradueix a la pràctica. Aquesta recerca indaga en les representacions dels estudiants de mestre i el seu desenvolupament en la pràctica escolar.

El model que he adoptat sobre el desenvolupament professional del professorat de ciències socials per realitzar la meua recerca és el d'Armento (1996). Un model que es basa en la relació teoria i pràctica, i que permet establir les relacions necessàries amb els problemes de la pràctica per ensenyar els continguts concrets de ciències socials (Pagès, 1997d) o, en aquest cas, d'ensenyament del temps històric. A continuació es reproduïx un esquema de la proposta.

---

<sup>7</sup> En el 25è aniversari de la revista *Theory and Research in Social Education* (1997-1998) s'analitza la recerca sobre l'ensenyament de les ciències socials. Els diversos estudis coincideixen en la poca o nul·la incidència de la recerca en la pràctica (Laville, 2001, 78-79).



(Armento, 1996)

És un model que permet plantejar-se el canvi de les perspectives pràctiques durant la formació inicial, d'una manera semblant a com ho proposen Adler (1984) i Goodman i Adler (1985). També és un model que permet situar-se en la formació inicial des de la teoria crítica, tal com la plantegen Zeichner i Liston (1999). D'altra banda, la proposta d'Armento estaria en la línia de les investigacions realitzades per Bravo (2002), Riera (2003) i Llobet (2005).



## Capítol 3. La fonamentació metodològica

---

### 1. Una recerca didàctica dins la investigació social

En el primer capítol d'aquesta tesi he definit la temàtica i he justificat la seva importància, he plantejat les preguntes que van donar lloc a la recerca, els supòsits de la investigació i els seus objectius. Cal ara definir els instruments d'obtenció, de tractament i de presentació de dades, així com les estratègies d'anàlisi més adequades a les finalitats de la recerca didàctica. Totes aquestes qüestions tenen una relació directa amb el paradigma d'investigació que s'ha adoptat. Aquesta recerca se situa dins la investigació social i educativa. La investigació social és una activitat humana dirigida a explicar la realitat social per transformar-la, de manera diferent a com ho fan les ciències naturals:

“... otros autores defienden que la naturaleza del mundo social difiere del mundo natural, al menos en cualidad, y como tal su investigación, en principio, debe ser diferente a la investigación del mundo físico-natural. Estos autores plantean la importancia de descubrir los significados o interpretaciones que sus propios actores atribuyen a los fenómenos sociales y educativos. Se les considera como investigadores que adoptan un enfoque ‘interpretativo’, ‘constructivista’ de la realidad social”.

(Rincón, et al., 1995, 19-20)

Aquesta recerca és qualitativa i es basa en l'estudi de cas, encara que utilitza també mètodes quantitius. La recerca qualitativa té un significat força ampli. Té les seves arrels en l'idealisme de Dilthey, al que van seguir la sociologia de Weber, la fenomenologia de Husserl i la filosofia crítica d'Habermas (Erickson, 1989; Arnal, 1997). També es relaciona amb els mètodes etnogràfics dissenyats en un primer moment des de l'antropologia a la segona meitat del segle XIX (Goetz i LeCompte, 1988; Stoking, 1993), que aniran evolucionant fins a l'obra més important de Malinowski (1986), que canvia la manera de fer en l'etnografia, a partir de la participació, l'observació i la interrogació. Altres aspectes de la investigació qualitativa són els mètodes anomenats avaluatius (Cook i Reichardt, 1986) o la "indagació naturalista" tal i com la defineixen autors com Lincoln i Guba (Guba, 1981). Altres enfocaments s'han realitzat des de la investigació en l'acció (Stenhouse, 1984; Elliot, 1990) o des de la concepció denominada interpretativa<sup>8</sup>. Aquestes últimes perspectives han intentat superar la crisi de la investigació qualitativa dels anys 80, quan s'introdueixen les variables de gènere, classe i ètnia. També apareixen aspectes problemàtics de validesa, fiabilitat i objectivitat, tot a partir del discurs del postestructuralisme i del postmodernisme (Hammersley i Atkinson, 1994).

En aquesta investigació s'utilitzen diversos mètodes que en cada cas es consideren els més adequats per aconseguir els objectius de la recerca. Predominen, però, els mètodes qualitius. A l'actualitat la investigació qualitativa no posa per davant la tipologia de mètodes usats, sinó la consecució dels objectius de la recerca. Per a Denzin i Lincoln la investigació qualitativa és "*moltes coses al mateix temps*". Segons aquests autors la recerca qualitativa és un camp interdisciplinar, transdisciplinar i sovint contradisciplinar, que creua les humanitats, les ciències socials i les físiques: "*És multiparadigmàtica en el seu enfocament. Els que la practiquen són sensibles al valor de l'enfocament multimetòdic*" (Denzin i Lincoln, 1994, 576).

---

<sup>8</sup> Es pot consultar l'evolució de la investigació interpretativa a Martínez (1991).

Aquesta investigació s'aproxima a la realitat social o educativa sense la pretensió d'arribar a la certesa absoluta, ja que existeixen tants móns com maneres de descriure'ls i els móns que coneixem són els móns que construïm (Goodman, citat per Eisner, 1998, 18). La racionalitat aplicada a la construcció de la ciència ha d'atendre a una gran diversitat de variables i de matisacions. Per aquestes raons, en la investigació:

“Las diversas formas y criterios de racionalidad son distintas en función de los diversos contextos en donde se ejerza esa acción, y asimismo pueden diferir considerablemente entre unas ciencias y otras”.

(Echeverria, 1995, 154)

## 1.1. Una recerca dins la investigació educativa

Aquesta investigació se situa en el paradigma crític. La distinció de paradigmes científics prové de l'obra de Khun (1971), encara que alguns autors s'estimen més utilitzar el concepte de programes d'investigació, seguint les teories crítiques de Lakatos (citats per Shulman, 1989). La majoria d'autors consultats (Pérez Serrano, 1994; Rincón et al., 1995; Pérez Gómez, 1997; Bisquerra, 2000; Imbernón, 2002) distingeixen tres grans tendències en la investigació educativa.

- La **positivista**, racionalista, empírica, anomenada en general quantitativa. Tracta d'adaptar el model de les ciències naturals a les ciències socials. Utilitza bàsicament una metodologia quantitativa amb la intenció de generalitzar o fer prediccions.
- La **interpretativa**, fenomenològica, naturalista, hermenèutica, etnogràfica, anomenada en general qualitativa. Al contrari que l'anterior l'acceptació de la subjectivitat té una gran importància i no pretén establir grans lleis universals de la conducta humana, sinó entendre una realitat educativa en un context determinat.

- La **crítica**, també anomenada sociocrítica, participativa, democràtica, orientada a l'acció o reestructora. Està basada en la teoria crítica d'Habermas (1988). Comparteix força similituds amb la recerca interpretativa, però entén la interpretació com un pas previ a la transformació de la realitat, a partir d'una anàlisi de les formes de poder i de les implicacions ideològiques, així com del compromís social de l'investigador i dels participants.

Algunes tendències de la **investigació en l'acció**, en especial l'obra de Carr i Kemmis (1988), així com la **investigació participativa** (Freire, 1986) i la **investigació cooperativa** (co-operative inquiry) (Bartolomé, 1986, 52) o **col·laborativa** (collaborative research) (Bisquerra, 2000), són tendències de la investigació crítica.

Aquesta recerca té també aspectes de la **investigació avaluativa**, força relacionada amb la investigació-acció. Aquesta té com a funció l'avaluació de programes o de seqüències didàctiques, per poder millorar la intervenció didàctica des de la planificació curricular. La seva regeneració té a veure amb la revisió que avui dia té lloc del concepte d'avaluació. Abans aquest concepte es relacionava tan sols amb la recollida de dades per a la valoració dels resultats dels aprenentatges, però a partir de la seva utilització per la recerca qualitativa contempla tot el procés d'ensenyament i aprenentatge, així com el context i els diferents agents que intervenen. L'avaluació és entesa com un diàleg entre els diferents protagonistes que intervenen en el procés (Santos Guerra, 1999). Per a Tejada (1999, 33) l'avaluació té tres dimensions fonamentals:

- a) és un procés sistemàtic de recollida d'informació;
- b) implica un judici de valor;
- c) s'orienta cap a la presa de decisions per a la millora de la pràctica.

L'avaluació qualitativa utilitza la metodologia de la recerca etnogràfica per comprendre la realitat educativa analitzada. Segons Guba i Lincoln (1981) el nou concepte d'avaluació qualitativa es relaciona amb el que s'ha anomenat

*avaluació extrínseca*, en la qual es valoren els efectes que un determinat programa ha tingut per donar una resposta a les necessitats dels participants, en contraposició a l'*avaluació intrínseca*, que tan sols avalua els programes en sí mateixos. L'avaluació qualitativa considera els participants elements fonamentals del procés educatiu.

L'avaluació no s'ha de confondre amb la investigació, ja que l'avaluació no té les mateixes finalitats que una investigació, encara que comparteixin perspectives o mètodes de tractament de la informació o d'anàlisi. Malgrat tot, una avaluació es pot convertir en investigació si es debat sobre els resultats en un context més ampli que el que s'analitza (Martínez Mediano, 1996).

Aquesta recerca es pot considerar crítica, però dins d'una nova tendència en la recerca educativa anomenada **investigació emergent**, que pretén arribar a una síntesis dialèctica dels paradigmes tradicionals, així com de les metodologies quantitatives i qualitatives, al considerar-los no com a oposats, sinó com a complementaris (Guba, 1985). Aquest paradigma posaria l'accent en la comprensió de les tensions en el procés educatiu, en les necessitats dels participants i en el canvi educatiu (Bisquerra, 2000). La seva finalitat centrada en la transformació de la pràctica no estableix diferències fonamentals amb la investigació crítica, més aviat semblaria un pas més, ja que per a alguns autors l'última finalitat de la investigació crítica és canviar la realitat (Ibernón, 2002). D'altra banda, la investigació en l'acció o la recerca participativa avui dia també comparteixen aquesta finalitat. Així, la investigació crítica es pot entendre com a **investigació crítica emancipadora** o transformadora, ja que pretén que els agents educatius siguin en alguns casos "intel·lectuals transformadors" (Giroux, 1990). Com afirma Rincón et al.

"La metodología crítica es eminentemente participativa, pretende que las personas implicadas se comprometan e impliquen en el proceso de investigación".

(Rincón, et al., 1995, 26)

En aquesta recerca s'indaga sobre les relacions entre teoria i pràctica en la formació inicial. Una nova concepció de la investigació crítica i transformadora necessita d'una revisió dels conceptes de teoria i pràctica, ja que des de la perspectiva crítica són conceptes interrelacionats. No hi ha pràctica sense una sèrie de concepcions prèvies per actuar. Tampoc hi ha teoria sense una pràctica que l'exemplifiqui i li doni sentit.

“...se suele pasar por alto el punto crucial de que la finalidad de la investigación educativa es desarrollar teorías arraigadas en los problemas y perspectivas de la práctica educativa (antes que en los problemas y perspectivas de alguna práctica científico-social). Un segundo fallo de muchas discusiones contemporáneas ha sido la incapacidad para distinguir entre las cuestiones sobre la medida en que las ciencias sociales existentes pueden contribuir a la solución de los problemas educativos y aquellas otras que versan sobre la medida en que la investigación educativa puede o debe ser conforme a los criterios científicos de adecuación”.

(Carr i Kemmis, 1988, 135)

Aquesta investigació és crítica, transformadora i pretén analitzar la pràctica per donar instruments d'anàlisi als educadors, per millorar els seus judicis. No es tracta únicament d'aconseguir millors teories sobre l'ensenyament o pràctiques més eficients, sinó que la investigació educativa ha de donar instruments d'anàlisi reflexiva de la pràctica (Carr i Kemmis, 1988, 136).

## **1.2. Una recerca qualitativa**

Aquesta recerca és qualitativa, sense que això signifiqui una renúncia a la utilització de mètodes de distinta naturalesa. Les investigacions educatives no es diferencien pel mètode o els instruments de tractament de les dades, sinó pels seus objectius (Carr i Kemmis, 1988; Pérez Serrano, 1998; Ibernón, 2002).

“Lo realmente importante es investigar con todas las técnicas, re-

cursos e instrumentos de que dispongamos y las posibilidades que los mismos ofrezcan”.

(Rodríguez Gómez, et.al., 1999, 18)

Alguns autors redueixen a dos grans blocs els programes d'investigació, els quantitativs i els qualitativs (Cook i Reichardt, 1986; Cohen i Manion, 1990). La contraposició d'aquestes dues tendències ha provocat un debat que ja va ser denunciat per Bernstein (citats per Proppe, 1990), que va proposar substituir els termes quantitativ i qualitativ per objectivisme i relativisme. Popper (1994) considera que la ciència positivista ha estat relacionada amb el poder i la recerca de beneficis.

Per a Cook i Reichardt (1986) cal tenir en compte tres premisses falses en aquesta polèmica:

- a) la identificació de cada mètode amb un paradigma diferent;
- b) la presentació dels dos paradigmes com a oposats;
- c) la impossibilitat d'utilitzar a la vegada metodologies que poguessin correspondre als dos paradigmes.

I els mateixos autors indiquen tres raons per utilitzar de manera conjunta mètodes quantitativs i qualitativs:

- a) davant d'una diversitat de finalitats la investigació necessita una gran diversitat de mètodes de tot tipus;
- b) la utilització conjunta de tipus de mètodes diferents permet la seva interrelació, aportant aspectes que poden ser complementaris;
- c) la necessitat de triangular per arribar a la màxima veracitat de la informació utilitzada.

La investigació no positivista també genera un debat intern, sobre la seva denominació com a recerca qualitativa, interpretativa, etnogràfica, fenomenològica, etc. En aquest cas, en aquesta recerca, es faran servir les diferents terminologies com a sinònims, ja que no hi ha criteris massa clars per a la seva

distinció. Erickson (1989, 196), per exemple, opta pel concepte d'investigació interpretativa perquè considera que allò que és qualitatiu es contraposa de manera massa radical a allò que és quantitatiu. La idea d'una "ciència social interpretativa" té el seu origen en la clàssica definició que Max Weber feu de la sociologia:

"La sociología (...) es una ciencia que intenta el entendimiento interpretativo de la acción social (...). En acción se incluye cualquier comportamiento humano en tanto que el individuo actuante le confiere un significado subjetivo".

(citat a Carr i Kemmis, 1988, 102)

Eisner (1998), per una altra banda, utilitza el terme qualitatiu perquè pensa que és el més general i perquè la recerca quantitativa també fa interpretació. Com afirma Sandín (2003, 141) la varietat de conceptes que s'utilitzen per definir la investigació qualitativa es converteix, de vegades, en una: "*maraña conceptual desconcertante*". En tot cas:

"La diferencia entre 'indagación cualitativa' e 'investigación cuantitativa' concierne principalmente a las formas de representación que se enfatizan al presentar un cuerpo de trabajo. La diferencia no es que una se dirige a cualidades y la otra no".

(Eisner, 1998, 19)

Per a Rincón (et al., 1995) i per a Rodríguez Gómez (1999), que segueixen a la vegada altres autors (Cohen i Manion, 1990; Guba i Lincoln, 1994), existeixen tres dimensions fonamentals en la definició de la investigació qualitativa, l'ontològica, epistemològica i metodològica.

- a) La dimensió **ontològica** s'orienta a la comprensió de la realitat social i natural. La investigació qualitativa es defineix per considerar la realitat com a dinàmica, global i construïda en un procés d'interacció amb la mateixa (*realisme crític*). No existeix una única realitat (*relativisme*), sinó una realitat definida des de la història (*realisme històric*).



- b) La dimensió **epistemològica** fa referència a l'establiment dels criteris que han de permetre determinar la validesa del coneixement. La recerca qualitativa planteja una via inductiva, en comptes d'hipotètico-deductiva. Parteix de la realitat concreta per arribar a una possible teorització. Des de la perspectiva sociocrítica rebutja la neutralitat de la ciència, és *subjetivista*, les ideologies condicionen les interaccions.
- c) La dimensió **metodològica** planteja les distintes formes d'investigació de la realitat. Els dissenys d'investigació han de tenir un caràcter emergent, en construcció a mesura que avança el procés d'investigació, per arribar a obtenir les distintes perspectives i concepcions dels participants. La metodologia qualitativa és *hermenèutica* i *dialèctica*, és interpretativa i la seva pretensió és la síntesi de les divergències. Els mètodes més adequats són l'estudi de cas, l'observació, les entrevistes o el material biogràfic.

En la mateixa línia dels apartats anteriors Lincoln (1990), citat per Rincon, et al. (1995,23), planteja tres preguntes com a síntesi de cada una de les tres dimensions de la investigació qualitativa:

- a) ontològica, quina és la naturalesa de la realitat social?;
- b) epistemològica, quina és la naturalesa de la relació entre les persones i el coneixement? I com és aquest coneixement?;
- c) metodològica, com hauria de procedir l'investigador per descobrir el que és cognoscible?

En referència a les qüestions anteriors aquesta investigació té una sèrie de respostes específiques.

- a) Persegueix la comprensió de la realitat de la formació en Didàctica de les Ciències Socials dels estudiants de mestre i dels contextos on té lloc la seva pràctica. Aquesta dimensió ontològica s'alimenta de la perspectiva **fenomenològica** i **etnogràfica** ja que és participativa i e-

xisteix una interacció constant entre els participants i l'investigador. S'interessa per les experiències escolars o quotidianes dels estudiants de mestre, com origen de les seves representacions (Moscovici, 1984) del temps històric i de les seves perspectives pràctiques (Adler, 1984) per ensenyar-lo.

- b) Pretén definir quina és la naturalesa del coneixement escolar del temps històric, a partir de la creació d'un model d'estructura conceptual del temps, amb les aportacions de diferents ciències socials. És una construcció prèvia que podria semblar impròpia d'una recerca qualitativa, però que s'ha considerat imprescindible per poder indagar en les representacions sobre el temps històric dels estudiants de mestre, comparant aquests coneixements amb algun tipus de model conceptual. També és un instrument essencial per investigar el tractament del temps històric en les seqüències didàctiques i en la pràctica. És una proposta realitzada, si es pot dir així, des de l'epistemologia de la didàctica de la història i de les ciències socials.
- c) La metodologia d'aquesta recerca es basa en estudis de cas, encara que també utilitza mètodes quantitius. Combina el qüestionari, l'entrevista, les històries personals, l'observació, els enregistraments, altres fonts escrites, així com diferents tipologies de triangulació de la informació.

La investigació qualitativa segons Stake (1998) té com a aspectes fonamentals d'identificació tres qüestions que es defineixen a partir de tres dualismes conceptuals: a) comprensió o explicació com a finalitat de la indagació; b) el paper personal o impersonal de l'investigador; c) i, coneixement construït enfront de coneixement descobert. Aquestes tres perspectives estan contemplades d'una manera qualitativa des d'aquesta recerca.

- a) Aquesta investigació té com a objectiu fonamental la comprensió del procés de formació dels estudiants de mestre per ensenyar el temps

històric, més que no pas explicar les causes de la situació actual. Com a recerca qualitativa es pretén destriar les complexes interrelacions que es donen en les representacions del temps històric i en el seu ensenyament.

- b) En aquesta recerca l'investigador, des de l'inici, interpreta els esdeveniments de manera personal, sense fugir de la importància de les seves perspectives ideològiques. La investigació qualitativa espera una descripció de la complexitat, una comprensió de l'experiència i una presentació de diverses realitats formatives.
- c) L'investigador no descobreix un coneixement preexistent abans de la recerca, sinó que el construeix en un procés d'interacció, de comprensió i de reflexió. En aquest sentit, les representacions dels estudiants, les entrevistes, l'anàlisi de la pràctica o les observacions, són elements essencials per a la construcció del coneixement sobre els processos de formació per ensenyar el temps històric.

Així, aquesta recerca és qualitativa perquè seguint Stake (1998) compleix les següents característiques

- a) és *holística*, contextualitzada i orientada a estudis de cas;
- b) és *empírica*, orientada a l'observació, naturalista, no intervencionista;
- c) és *interpretativa*, es tracta de reconèixer els aspectes més rellevants de la formació dels estudiants i d'acceptar la implicació personal en les interaccions;
- d) és *empàtica*, ja que es basa en la comprensió dels processos que segueixen els estudiants de mestre per aprendre a ensenyar el temps històric en contextos determinats.

### 1.3. Una recerca crítica

Després de concretar en els punts anteriors què entenem per investigació qualitativa i quines són les seves característiques, cal definir amb més precisió aquesta recerca.

Aquesta investigació és **qualitativa** perquè s'aproxima i interpreta el coneixement sobre el temps històric d'un grup d'estudiants de mestre, abans, durant i després de la pràctica per ensenyar-lo. No pretén arribar a extreure conclusions definitives ni generalitzables a altres realitats.

Aquesta recerca és **crítica** perquè està orientada a l'acció i pretén la transformació de la realitat, busca les interrelacions entre teoria i pràctica per ensenyar el temps històric. És **emancipadora** perquè vol aportar als mestres teories i instruments per poder reflexionar millor sobre la seva pràctica i introduir canvis de manera autònoma. Se situa en la **investigació emergent**, que pretén arribar a una síntesi dialèctica dels paradigmes tradicionals, així com de les metodologies quantitatives i qualitatives com a complementàries (Guba, 1985). Per aquest motiu aquesta recerca utilitza mètodes com el qüestionari i l'entrevista de manera complementària.

Té algunes característiques de la **investigació en l'acció**, així com d'una de les modalitats d'aquest tipus de recerca com és la **investigació avaluativa**, ja que s'analitza i es valora l'elaboració i la pràctica de seqüències didàctiques, per poder millorar la intervenció didàctica dels estudiants de mestre. Aquesta avaluació és entesa com un diàleg entre els diferents protagonistes que intervenen en la investigació, a partir de la triangulació d'informacions, de les observacions, de les valoracions i de les entrevistes amb els estudiants i amb els mestres tutors. En aquesta recerca-acció s'indaga sobre la interdependència entre la teoria i la pràctica (Carr i Kemmis, 1988), com dos components que donen sentit a un mateix procés de formació dels estudiants per aprendre a ensenyar el temps històric.

Aquesta investigació voldria aportar instruments d'anàlisi als estudiants de mestre, per fer que els seus judicis tinguin els seus fonaments en el saber i la recerca i, en conseqüència, siguin capaços d'aplicar-ho de manera coherent en la seva realitat educativa. No es tracta únicament d'aconseguir millors teories sobre l'ensenyament o pràctiques més eficients, sinó que la investigació educativa ha de garantir que: *“las observaciones, las interpretaciones y los juicios de los practicantes de la educación lleguen a ser más coherentes y racionales y, por consiguiente, adquieran mayor grado de objetividad científica”* (Carr i Kemmis, 1988, 136).

En la línia de recerca que s'està dibuixant, per a la comprensió, per a l'emancipació i per a una nova concepció de l'ensenyament del temps històric, la classificació que fa Lather (1992) em sembla molt útil. Aquest autor, a partir de les tesis d'Habermas sobre les tres categories de l'interès subjacents al coneixement humà, classifica els diferents corrents presents en la investigació educativa i qualitativa: predicció, comprensió i emancipació, a les quals afegeix la deconstrucció.

<b>Predir</b>	<b>Comprendre</b>	<b>Emancipar</b>	<b>Deconstruir</b>
Positivisme	Interpretatiu	Crític	Post-estructural
	Naturalístic	Neo-marxista	Post-modern
	Constructivista	Feminista	Diàspora paradigmàtica
	Fenomenològic	Específic a la raça	
	Hermenèutic	Orientat a la pràctica	
	Interaccionisme simbòlic	Participatiu	
	Microetnografia	Freiriano	

Citat per Rodríguez Gómez (1999, 36)

Aquesta recerca no té cap pretensió de fer prediccions, sinó de **comprendre** determinades intervencions didàctiques i, al mateix temps, **construir** un cert coneixement **orientat a la pràctica** amb la **participació** dels estudiants de mestre. Es tracta també d'una **deconstrucció** de les idees sobre el

temps històric i del seu ensenyament, per **construir noves estructures**, nous **instruments conceptuais**, més funcionals per a l'ensenyament de la història.

Aquesta investigació utilitza mètodes qualitius dins els estudis de cas, com les entrevistes, però també quantitius, com el qüestionari. Aquesta recerca treballa a partir d'una **perspectiva emergent**, crítica i emancipadora, però també amb un **enfocament prefigurat**, ja que l'aprenentatge per ensenyar el temps històric als estudiants de mestre necessita definir un model d'estructura conceptual del temps, amb el qual puguem comparar i analitzar les representacions, les relacions conceptuais i els esquemes de coneixement dels estudiants. Tal i com afirma Eisner (1998) en la seva defensa de la convivència de mètodes quantitius i qualitius, els enfocaments prefigurats i emergents poden formar part conjunta de les investigacions educatives, sempre que allò prefigurat no barri el pas a allò que és emergent:

“También es verdad que aunque uno pudiera introducirse en una escuela o aula con un objetivo observacional específico, lo que llamo enfoque prefigurado, también se podría permitir que la situación hablase por sí misma, es decir, abrir el paso a un enfoque emergente (...).

Quando existe un enfoque prefigurado, la aparición de lo no previsto puede obtener una atención especial”.

(Eisner, 1998, 206-207)

Aquesta recerca utilitza un coneixement prefigurat del temps històric que correspon a un nivell epistemològic de les ciències socials, més que no pas a una dimensió pràctica del tipus d'aprenentatge. En aquest cas, el coneixement prefigurat del model d'estructura conceptual sobre el temps històric, no és una finalitat del que s'espera descobrir amb la recerca, sinó un instrument d'anàlisi de les relacions entre la teoria i la pràctica en el procés d'ensenyament i aprenentatge del temps històric. En tot cas en aquesta recerca s'ha de donar resposta a les preguntes plantejades, amb els mètodes més adients i amb la triangulació de mètodes i resultats (Cook i Reichardt, 1986).

Aquesta investigació pretén la construcció de coneixement sobre la formació per a l'ensenyament del temps històric en una realitat concreta, així com la possibilitat d'una certa generalització o transferència en altres situacions de formació inicial del professorat. Eisner (1998) pensa que hi ha un tipus de generalització que és inherent a l'educació, no solament d'idees, sinó també de destreses i d'imatges. Aquest autor diferencia la generalització *anticipativa* i la generalització *retrospectiva*. Aquesta última sembla la més adequada a la recerca qualitativa.

“No se desarrolla mediante el muestreo azaroso y los hallazgos en uso para anticipar el futuro, sino mediante el encuentro o la formulación de una idea que nos permita ver nuestra experiencia pasada bajo una nueva luz”.

(Eisner, 1998, 241)

El mateix autor considera que afirmar que la investigació qualitativa no és acumulativa no és del tot correcte: “*Es acumulativa, pero es más una acumulación horizontal que vertical. Es una expansión de nuestro equipo de herramientas conceptuales*” (Eisner, 1998, 245).

## 2. Metodologia i instruments de la recerca

### 2.1. Qüestionaris i entrevistes

Els qüestionaris i les entrevistes aporten informació diferent, però complementària a la recerca didàctica. Segons Baribeau i Lebrun (2001), en una recerca de didàctica de la llengua en la formació d'estudiants de mestre, la combinació del qüestionari i l'entrevista és una metodologia molt adequada per a aquest tipus de recerques<sup>9</sup>. En aquest cas l'entrevista es dirigeix al comentari de les mateixes qüestions que apareixien al qüestionari i, a més a més, es plantegen nous interrogants en l'entrevista com a construcció social, a partir del que s'ha anomenat organització emergent de l'entrevista (Caronia, 1997, 115).

El qüestionari té les mateixes característiques que una entrevista formalitzada, és com una entrevista en sèrie (Walker, 1989, 114). El qüestionari es fa necessari quan la població analitzada és molt àmplia. Pot estar més o menys estructurat a partir de les característiques de les preguntes i de les possibilitats de les respostes: més algorísmiques o més heurístiques.

Per a Rincón, et al. (1995) les entrevistes es poden classificar tenint en compte tres aspectes:

- a) la seva estructuració;
- b) el rol de l'entrevistador i el seu grau d'intervenció;
- c) el nombre de participants.

D'altra banda, Bisquerra (2000, 105) distingeix el tipus d'entrevista segons sigui més o menys formal, així l'entrevista pot ser:

- a) formal, amb un esquema previ i tancat;

---

<sup>9</sup> Aquests investigadors van passar un qüestionari a 154 estudiants de mestre de les universitats de la Universitat de Quebec sobre aspectes relatius a l'ensenyament de la llengua, i després van entrevistar a 12 estudiants seleccionats sobre les preguntes que havien contestat al qüestionari i altres aspectes que van sorgir i que estaven relacionats.



- b) menys formal, quan l'entrevistador introdueix variables en funció de les respostes;
- c) informal, sense qüestionari previ, oberta i no estructurada;
- d) no directiva, quan l'entrevistador pren un rol subordinat amb l'entrevistat, tal com la va definir Carl Rogers (2000).

Les entrevistes en profunditat són pròpies de la investigació qualitativa.

“Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras”.

(Taylor i Bogdan, 1986, 101)

En aquesta investigació es va passar un ampli qüestionari amb preguntes tancades i obertes a 33 estudiants de mestre, es van fer tres entrevistes en profunditat amb una estructuració flexible a 9 estudiants, seleccionats a partir del qüestionari, i una entrevista amb les mateixes característiques als mestres tutors. Les característiques d'aquests instruments es detallen més endavant.

## **2.2. Observacions i enregistraments**

En la investigació fenomenològica s'atorga la primacia a l'observació de l'*experiència subjectiva immediata* (Arnal, Rincón, Latorre, 1992). Spindler i Spindler (citats per Rodríguez Gómez, 1999, 45) consideren que l'observació és l'instrument més important de la investigació etnogràfica. Per a Goetz i Le-compte (1988, 126) no es tracta de descriure-ho tot de manera exhaustiva, sinó de registrar els fenòmens més rellevants, segons el tema que s'ha definit i els objectius que es pretenen (128).

Des d'una perspectiva qualitativa l'observació s'ocupa de la naturalesa de les interaccions humanes, l'observació és naturalística, té lloc en el mateix context de l'acció, entre els mateixos protagonistes, en la seva quotidianitat (Adler i Adler, 1994). Segons Anguera (1988, 6-7) l'observació ha de captar els significats de la realitat, des d'una *percepció deliberada*, a partir d'un registre sistematitzat de la conducta generada de manera espontània, i descodificada i interpretada des d'un marc específic per obtenir resultats vàlids.

L'observació té avantatges que no tenen altres mètodes de recollida de dades en una investigació:

- a) l'aproximació a l'objecte d'estudi la realitza de manera directa l'investigador;
- b) l'observació directa permet percebre una sèrie de dimensions de la realitat que no són verbals, dels participants i del context;
- c) ajuda a interpretar els fets, observats amb tots els seus condicionants, inclosos els que fan referència al paper de l'observador i investigador (Rincón et al., 1995; Martínez Mediano, 1996).

Aquest últim component és molt subjectiu i s'ha de controlar a partir de l'honestedat de qui investiga. D'altra banda, l'observació s'ha de combinar amb altres mètodes per augmentar el seu rigor i la seva validesa.

Segons Patton (1987) l'observació té sis dimensions:

- a) segons el rol de l'observador;
- b) si és més o menys encoberta;
- c) segons es coneguin o no els seus objectius;
- d) la durada;
- e) l'enfocament i l'abast;
- f) el grau d'estructuració.

En aquesta investigació s'han realitzat dues observacions de les intervencions didàctiques en escoles de primària de 9 estudiants de mestre. Les

observacions realitzades en aquesta recerca han tingut les següents característiques, seguint el esquema anterior.

- a) El rol de l'observador ha estat participatiu durant l'elaboració de les seqüències didàctiques i no participatiu en les observacions de la pràctica en les escoles (Spradley, 1980; Rincón, et al., 1995).
- b) Les observacions han estat directes, sense intermediaris, en la nomenclatura que utilitzen Taylor i Bogdan (1985) sobre aquest aspecte, després del contacte i els acords amb els mestres tutors.
- c) Han estat obertes, es coneixien des del principi els objectius de l'observació i el temps de realització i la durada (Patton, 1987);
- d) Han estat precedides d'una relació d'adaptació i de cooperació amb els estudiants de mestre i els mestres tutors (Hatch i Bondy, 1986).
- e) L'enfocament i l'abast estaven relacionats amb el procés d'ensenyament i aprenentatge del temps històric en la intervenció didàctica dels estudiants de pràctiques.
- f) El grau d'estructuració ha tingut un enfocament prefigurat (Eisner, 1998) per l'existència d'un model conceptual del temps històric, com a instrument de recollida de les dades relacionades amb els conceptes temporals. D'altra banda, l'estructuració de l'observació ha estat emergent pel que fa referència a totes aquelles variables en les interaccions entre l'estudiant, el mestre i els nens i nenes, sobre el coneixement del temps històric, diàlegs relacionats i noves maneres d'apropar-se a aquest coneixement que no es podien preveure.

El registre de l'observació pot ser de tipus categorial, descriptiu, narratiu o tecnològic (Evertson i Green, 1989). Els tres primers necessiten de la transcripció del que s'ha observat segons els criteris de l'investigador. L'últim, proporciona una aproximació més real als esdeveniments i una menor intervenció de l'investigador. El més freqüent, però, és la combinació de distintes formes de registres. En aquesta investigació s'han realitzat observacions de les

intervencions didàctiques dels estudiants de mestre, a partir de notes de camp i enregistraments sonors que després s'han transcrit per a la seva posterior anàlisi.

### **2.3. Fonts documentals escrites**

Per a Woods (1987) i per Eisner (1998) els materials escrits s'han de considerar com a instruments que complementen altres estratègies i d'alguna manera substitueixen l'observador o l'entrevistador quan l'accés és fa difícil. És evident que la utilitat d'aquest tipus de material és molt variada, ja que alguns documents escrits tan sols proporcionen detalls factuais, però d'altres poden descriure experiències essencials en la recerca.

Els documents escrits que fan referència a experiències personals descrites en primera persona tenen una gran importància en la investigació etnogràfica, per exemple les històries personals o històries de vida. Tots aquests tipus de documents tenen més rellevància quan es combinen amb altres tipus de fonts (Taylor i Bogdan, 1986; Rincón, et al., 1995).

En aquesta investigació els documents escrits que s'utilitzen són les històries personals per a l'anàlisi de les representacions sobre el temps històric, les reflexions preparatòries i els materials previs per a l'elaboració de la seqüència didàctica, les programacions provisionals i finals de les seqüències didàctiques, i els informes de pràctiques. Tots aquests documents escrits es combinen amb les observacions, el qüestionari i les entrevistes.

### **2.4. L'estudi de cas**

Segons Cook i Reichardt (1986) l'estudi de cas és predominant com a metodologia en determinats camps de recerca de les ciències socials. Per a

Goetz i LeCompte (1988, 69) és un model d'investigació propi de l'etnografia, ja que s'associa amb conceptes com generació, inducció, construcció i subjectivitat.

L'estudi de cas ha estat utilitzat en els últims temps en diverses investigacions sobre la formació inicial dels mestres a Espanya (González Sanmamed, 1994; Fuentes, 1995; Bravo, 2002; Riera, 2003; Llobet, 2005).

L'estudi de cas es pot considerar una metodologia d'investigació que combina diversos mètodes per estudiar en profunditat un determinat exemple o cas (Martínez Bonafé, 1990, 42). L'observació directa i l'entrevista són les tècniques essencials en que es basa l'estudi de cas, però en l'actualitat es considera que s'han de combinar amb altres fonts d'informació, com els enregistraments audiovisuals o les fonts documentals escrites, així com també qüestionaris o instruments quantitius (Stake, 1994; Eisner, 1998; Ibernou, 2002).

Stenhouse (1984) distingeix entre estudis de cas de tipus neoetnogràfics, avaluatius, multientorn i la investigació del professor. A l'*Humanities Project* desenvolupa tres tipus d'estudis de cas: recerca-acció, avaluació i investigació naturalista. Stake (1998, 237) distingeix tres modalitats generals en l'estudi de cas:

- a) *intrínseca*, en la qual se centra l'interès fonamental de la recerca, per exemple un pacient en medicina;
- b) *instrumental*, en el que el cas és secundari, encara que s'analitza amb profunditat, per exemple l'estudi de cas amb finalitats formatives;
- c) *col·lectiva*, s'estudien diversos casos, semblants o antagònics, com un instrument per apropar-se al coneixement d'un problema plantejat.

Aquesta última modalitat correspon a aquesta investigació. Segons Huberman i Miles (1991, 69) permet examinar a la vegada medis diferents i obtenir dades variades que tinguin un cert poder explicatiu. Altres autors anomenen aquesta modalitat de l'estudi de cas com *encreuament de casos* i també *estudis de cas múltiples* (Arnal, et al., 1992). La majoria d'autors estableixen

tres maneres de seleccionar les persones que seran objecte dels estudis de cas a partir d'una població més àmplia:

- a) mostreig accidental o causal;
- b) intencional o opinàtic, quan es seleccionen persones representatives d'un conjunt global;
- c) per quotes, segons un nombre d'individus que reuneixin unes determinades condicions.

Diferents autors com Arnal (1997) i Pérez Serrano (1994) estableixen diversos passos a seguir en qualsevol estudi de cas: a) *exploració i reconeixement*; b) *selecció*; c) *recollida de dades*.

En els estudis de cas que tenen lloc en aquesta recerca s'han seleccionat 9 estudiants de mestre classificats, a la vegada, en tres grups segons les seves representacions del temps històric. El qüestionari, el procés de selecció segons la tipologia de les representacions i les entrevistes i les observacions, corresponen, respectivament, als passos que s'apunten abans que ha de seguir l'estudi de cas en qualsevol investigació.

En aquesta recerca entenc per estudi de cas cada un dels tres grups d'estudiants, que formen una tipologia en funció de les seves representacions sobre el temps històric. És evident, però, que cada estudiant és un cas únic i així ha estat estudiant. Una de les finalitats d'aquesta recerca consisteix en comprovar si en la pràctica es mantenen les relacions de semblança entre els components de cada grup o, pel contrari, l'experiència d'intervenció didàctica produeix canvis remarcables en les representacions del temps històric.

Guba i Lincoln (1981, 374) classifiquen l'estudi de cas com: a) *factual*; b) *interpretatiu*; c) *avaluatiu*. La recerca que es presenta en aquesta tesi doctoral és de tipus interpretatiu i avaluatiu, encara que no descarta la recollida d'informació a partir del registre d'una situació.

## 2.5. Els criteris de fiabilitat i la triangulació

La investigació qualitativa, com és el cas d'aquesta, basada en l'estudi de cas etnogràfic, en l'observació semiheurística i en les entrevistes poc estructurades, així com en la combinació dels diversos instruments que s'han anat descrivint, necessita d'un control rigorós a partir d'estratègies de contrastació i de comprovació de la informació i de la seva interpretació.

Encara que alguns autors han acceptat els criteris positivistes de fiabilitat i validesa per avaluar la qualitat de les investigacions qualitatives (Goetz i LeCompte, 1988), altres autors han rebutjat aquests conceptes (Erickson, 1989); Guba, 1981; Lincoln i Guba, 1985).

Guba (1981) i Lincoln i Guba (1985) estableixen quatre criteris regulatius per a les investigacions qualitatives: valor de veritat, aplicabilitat, consistència i neutralitat.

a) *Veracitat*. Fa referència a la confiança en la certesa dels resultats de la investigació. Des del positivisme s'utilitza el terme de validesa interna, però la investigació naturalista utilitza el terme de *credibilitat*. Un primer problema està representat per la influència de l'investigador i de les seves representacions en els participants i en el desenvolupament de la recerca. Cal observar la realitat des de diverses perspectives, cal mantenir un mètode dialèctic i comptar amb diferents observadors. És imprescindible la triangulació de mètodes, dades i perspectives. Cal també comprovar la coherència estructural, que entre les dades i les interpretacions no existeixen contradiccions. Segons Miles i Huberman (1994), per assegurar-se la coherència cal preguntar-se, una vegada s'ha arribat a les conclusions, si n'hi ha dades que s'oposen o que són inconsistents amb aquestes conclusions (citad per Rodríguez Gómez, et al., 1999).

b) *Aplicabilitat*. Fa referència a la possibilitat d'aplicar els resultats en altres contextos. Des del positivisme s'anomena generalització, però

en la recerca qualitativa es fa difícil aquesta condició. Com hem vist abans, Eisner (1998) proposa la generalització retrospectiva, tenint en compte les diferències que marquen les coordenades socials de temps i d'espai. Lincoln i Guba (1985) proposen el terme de *transferibilitat* entre contextos segons el grau de similitud entre aquests. Tenint en compte la gran quantitat de dades que recull l'investigador i la gran quantitat de descripcions que realitza, tota aquesta informació ha d'estar al servei d'aquesta possible transferibilitat.

- c) *Consistència*. Fa referència a la possibilitat d'obtenir els mateixos resultats quan es fa una rèplica de l'estudi en les mateixes condicions, el que és impossible en una investigació qualitativa. Els racionalistes responen amb el terme de fiabilitat, mentre que els naturalistes contraposen el concepte de *dependència*, que implica tant l'estabilitat dels resultats com el coneixement dels factors que explicarien les inevitables variacions de la rèplica. La consistència de la investigació qualitativa es basa en la utilització de mètodes diferents amb els que s'obtenen resultats similars, així com en la revisió rigorosa del procés que es segueix i el debat obert sobre els mètodes i els resultats obtinguts.
- d) *Neutralitat*. Fa referència a la *independència* dels descobriments enfront de les motivacions o interessos de l'investigador. En el paradigma racionalista la neutralitat s'entén com a objectivitat, però des de la perspectiva de la investigació naturalista Lincoln i Guba (1985) proposen el concepte de *confirmabilitat*. S'accepta el subjectivisme en la recerca, però es demana la triangulació de mètodes i anàlisis, així com l'exercici de reflexió científica que l'investigador ha de fer a la comunitat científica per comunicar les seves conclusions i els supòsits epistemològics.



La triangulació és l'eina principal per constituir la validesa de la recerca qualitativa. Eisner (1998, 73) la denomina corroboració estructural i consisteix en la utilització de diferents fonts d'evidència o recórrer a diferents instàncies que recolzin una conclusió. Segons Denzin (1970, 291) la triangulació és la combinació de metodologies en l'estudi d'un mateix fenomen. Per a aquest autor existeixen diferents tipus de triangulació:

- a) en el temps;
- b) en l'espai;
- c) nivells combinats de triangulació, individual, en grup;
- d) de teories;
- e) d'investigadors;
- f) triangulació metodològica, que consta a la vegada de dues possibilitats, segons sigui utilitzat el mateix mètode en diferents ocasions o, en canvi, diferents mètodes sobre el mateix objecte d'estudi (citats per Cohen i Manion, 1990, 335).

Per a Kemmis (1983) la triangulació consisteix en un control creuat entre diferents fonts de dades: persones, instruments, documents o una combinació de totes elles (citats per Bisquerra, 2000, 264). Seguint una línia argumentativa semblant, Santos Guerra (1988) considera que en la investigació qualitativa la triangulació és, fonamentalment, una combinació de metodologies. Així, proposa quatre tipologies essencials de triangulació:

- a) de mètodes;
- b) de subjectes;
- c) de moments;
- d) d'experts.

Sobre el criteri de *veracitat*, aquesta investigació pretén tenir el màxim de credibilitat possible a partir de la triangulació de mètodes, protagonistes i moments durant la investigació. Per exemple, per analitzar les representacions

sobre el temps històric dels estudiants de mestres s'han utilitzat tres recursos diferents: els qüestionaris, les històries personals i les entrevistes. D'altra banda, el mateix recurs (les entrevistes) han estat utilitzat en moments diferents. Per últim, la valoració de la pràctica didàctica per a l'ensenyament del temps històric en escoles de primària, s'ha realitzat a partir de l'observació i la interpretació de l'investigador, així com de les opinions dels estudiants de mestre i dels mestres tutors.

Sobre el criteri d'*aplicabilitat*, seguint Eisner (1998) penso que cap investigació ha de renunciar a un cert grau de generalització ("retrospectiva") o de transferència dels resultats, amb tots els condicionants que siguin necessaris, en contextos similars. Per aquest motiu aquesta recerca pot aportar dades i, potser, ajudar a la construcció d'instruments o conceptes, per a la millora de la formació per ensenyar el temps històric. Actuar com a mirall des d'on puguin observar-se altres investigacions.

El criteri de *consistència* està present en la meva recerca a partir d'una gran acumulació de dades sobre els participants i els fets observats, que s'han pogut comparar i contrastar, i sintetitzar amb una coherència en els resultats, amb diversos instruments, com qüestionaris, entrevistes, documents escrits, observacions.

Per últim, el concepte de *neutralitat* és difícil de definir en aquesta recerca, ja que el propi investigador actua com a formador dels estudiants que són investigats i, a més a més, ha tingut una certa relació amb els mestres tutors abans i durant la investigació. Cal acceptar el subjectivisme subjacent a la recerca, però vull assegurar que hi ha hagut un gran esforç durant el disseny i l'aplicació dels instruments de la investigació, així com en l'anàlisi de les dades, en el sentit de justificar o de confirmar la reflexió científica que s'ha realitzat. A més a més, utilitzant la proposta d'Erickson (1977), es realitza un esforç continu d'autocrítica.

### 3. Fases i instruments d'aquesta investigació

Aquesta investigació es pot dividir en diferents fases, seguint les característiques de la recerca qualitativa.

- Indagació de les representacions sobre el temps històric dels estudiants de mestre.
- Elaboració de les seqüències didàctiques i negociació amb els mestres tutors. Fase preactiva.
- Intervenció didàctica dels estudiants de mestre en escoles de primària. Fase activa.
- Valoració de la pràctica i comparació amb les representacions sobre el temps històric. Fase postactiva.

En cada fase s'han pres una sèrie de decisions i s'han utilitzat uns instruments determinats.

1. Construcció d'un model conceptual sobre el temps històric. Havia de servir per analitzar les representacions dels estudiants de mestre i la pràctica d'aquests a les escoles.
2. Indagació de les representacions sobre el temps històric i el seu ensenyament d'un grup d'estudiants de mestre d'Educació Primària de 3er curs de la diplomatura.
3. Anàlisi de les representacions de grup i establiment de tipologies i selecció d'estudiants per als estudis de cas.
4. Aprofundiment en les representacions sobre el temps històric dels estudiants seleccionats: primera entrevista i comparació amb la història personal.
5. L'elaboració de les seqüències didàctiques i negociació amb els mestres tutors.
6. La intervenció didàctica dels estudiants: les observacions, els enregistraments i els informes de pràctiques.

7. La valoració del procés: tercera entrevista als estudiants i entrevista als mestres tutors.
8. Triangulació d'instruments i d'interpretacions dels resultats.

Al següent quadre es sintetitzen les fases, les intervencions, les seqüències, la tipologia de la recollida de dades i els instruments utilitzats.

<b>FASE</b>	<b>EINES PRÈVIES</b>	<b>SEQÜENCIACIÓ</b>	<b>NIVELL D'INTERVENCIÓ</b>	<b>INSTRUMENTS UTILITZATS</b>	<b>DOCUMENTS ESCRITS</b>
<b>Indagació en les representacions</b>	Model conceptual	Octubre	33 estudiants	Qüestionari	
	Tipologies d'estudiants. Selecció	Novembre	9 estudiants	1a entrevista	Història personal
<b>Fase pre-activa. Elaboració de les seqüències didàctiques</b>	Informació de les escoles	Desembre Gener	9 estudiants 9 mestres tutors	2a entrevista	Materials previs
	Esquemes d'anàlisi				Seqüències didàctiques
<b>Fase activa. Intervenció didàctica</b>	Registre no estructurat d'observació	Febrer Març Abril	18 sessions observades	Observació directa	Informe de pràctiques
				Enregistraments	
<b>Fase post-activa. Valoració</b>	Esquemes d'anàlisi comparatiu	Maig Juny	9 estudiants	3a entrevista	Informe de pràctiques
			9 mestres tutors	Entrevista	Documents valoratius

### **3.1. La construcció d'un model conceptual sobre el temps històric: un instrument per a la investigació**

L'important en una recerca qualitativa és utilitzar els mètodes més adequats als objectius que s'han proposat. En aquest sentit, la combinació d'instruments afavoreix la triangulació de les dades i la credibilitat de les mateixes (Carr i Kemmis, 1988; Denzin i Lincoln, 1994; Pérez Serrano, 1998; Rodríguez Gómez, et.al., 1999; Ibernón, 2002). Qualsevol instrument és útil en una recerca etnogràfica si es justifica per la finalitat i per la seva adequació (Cohen i Manion, 1990; Cook i Reichardt, 1986). En aquest sentit aquesta recerca es pregunta com indagar en les representacions sobre el temps històric dels estudiants de mestre. Què saben del temps històric i què haurien de saber els estudiants de mestre? Aquesta qüestió requereix disposar d'algun model conceptual sobre el temps històric pensat des de l'ensenyament, amb el qual es puguin comparar les representacions dels estudiants i fer propostes alternatives.

La indagació de les representacions dels estudiants de mestre sobre el temps històric demanava, com a condició epistemològica prèvia, la comprensió del coneixement sobre el temps. La construcció d'un model conceptual sobre el temps històric respon als criteris ontològics, epistemològics i metodològics proposats per Lincoln (1990, citat per Rincón, et al., 1995), com les tres dimensions d'una recerca qualitativa. És una manera d'apropar-se a la realitat social, de preguntar-se sobre el coneixement del temps històric en les persones i, en últim terme, és un instrument que permet a l'investigador apropiar-se al que és cognoscible.

### **3.2. El qüestionari per indagar en les representacions dels estudiants de mestre sobre el temps històric i el seu ensenyament**

El qüestionari vol indagar en les representacions dels estudiants de l'Ensenyament de Mestres sobre la història, el temps històric i el seu ensenyament, així com també pretén saber quin és l'origen d'aquestes representacions. Els estudiants tenen una àmplia experiència en l'aprenentatge de la història i coneixements diversos sobre el temps històric, encara que aquests no estiguin estructurats. La finalitat és saber quines són les seves representacions. Això vol dir investigar el grau de coneixement dels diversos conceptes temporals i, també, descobrir les relacions que estableix entre els diferents conceptes.

El model d'estructura conceptual del temps s'utilitza per conèixer la maduresa de les representacions de l'alumnat de l'ensenyament de mestres sobre el temps històric. El qüestionari permetrà comparar l'estructura conceptual sobre el temps amb els esquemes de coneixement dels estudiants. En aquest sentit, el qüestionari és exhaustiu en el tractament dels conceptes temporals. Indaga en l'origen de les representacions i en les experiències d'ensenyament i aprenentatge sobre aquests conceptes.

El qüestionari va estar contestat per 33 estudiants de l'Ensenyament de Mestres de 3er curs de l'especialitat d'Educació Primària. Va ser realitzat en dues sessions d'una hora i mitja cada una, durant les quals l'investigador va estar present en tot moment. El qüestionari (veure l'annex) consta de 83 qüestions en total - cada una de les quals pot incloure més d'una pregunta -, que s'han de respondre, seleccionar, valorar, relacionar, comentar. Aquestes qüestions es classifiquen en 5 blocs.

A)	Dades personals, d'estudi i de formació universitària (01, 02, 03)
B)	Experiències escolars sobre la història i el temps històric, i representacions de la història (04, 05, 06, 07)
C)	Representacions del temps històric I: mapa conceptual, qualitats i delimitacions de la comprensió del temps (08, 09, 10)
D)	Representacions del temps històric II: temporalitat humana, canvi i continuïtat (11, 12)
E)	Representacions del temps històric III: sobre el control i la gestió del temps, com a coneixement i com a poder (13, 14, 15). Perspectives pràctiques (16)

Veiem el contingut de cada un dels apartats del qüestionari.

01)	Dades generals de l'estudiant, les dades personals, el sexe, l'edat, el lloc de naixement i el de la residència habitual
02)	Estudis realitzats i tipologia de centres en Educació Infantil, Primària i Secundària, així com altres tipus d'estudis
03)	Raons que han motivat els estudis universitaris i l'especialitat. Valoració de la formació per ensenyar les diferents àrees curriculars i coneixements més significatius
04)	Indagació sobre els records a l'Educació Primària, sobre l'ensenyament de la història, els recursos que feia servir el mestre o activitats concretes. Valoració dels aprenentatges històrics, influències en la seva concepció de la història i el seu ensenyament. Referències al temps històric
05)	Experiències a l'Educació secundària, records sobre l'ensenyament de la història, els recursos que es feien servir a les classes, la valoració dels aprenentatges, influències en les idees sobre la història i el seu ensenyament. Referències concretes al temps històric
06)	Experiència d'estudi de la història i el temps històric en la universitat. Canvis en les representacions
07)	Indagació en les representacions sobre la funció de la història i les metes del seu ensenyament i aprenentatge a primària
08)	Llistat de conceptes temporals, lliure i sense cap ordre, i un mapa conceptual que relacioni aquests conceptes, amb la possibilitat d'afegir-ne de nous
09)	Representacions sobre les qualitats del temps. Grau de coneixement sobre la irreversibilitat, la indissolubilitat del temps amb l'espai, la relativitat i la

<p>multiplicitat del temps</p>
<p>10) Representacions sobre les delimitacions de la comprensió del temps. Delimitacions de l'àmbit d'aplicació del temps: la ciència, les creences i l'experiència personal. Delimitacions de l'origen i la naturalesa del temps: abastament, direccionalitat i pensament</p>
<p>11) Representacions sobre la temporalitat humana. El passat: record i memòria. El present: instant i història recent. El futur: creences, ideologies i ciència</p>
<p>12) Representacions del canvi i la continuïtat. Les qualitats dels canvis: la selecció de l'angle d'observació temporal (curta durada, llarga durada), la incidència (estructura, conjuntura) i el ritme (cicle, crisis). L'avaluació dels canvis: velocitat o acceleració (evolució, revolució), quantificació (creixement, desenvolupament) i criteris per jutjar la maduresa dels canvis (transició, transformació). Valoració del procés, en funció de l'ordre o el desordre: tendències positives (progrés, modernitat) o negatives (decadència)</p>
<p>13) Representacions sobre la gestió i el control del temps, sobre la mesura física del temps, sobre els instruments de mesura del temps (calendari, rellotge) i sobre la cronologia, que s'explica a partir de la successió i la simultaneïtat</p>
<p>14) Representacions sobre l'ordenació i la classificació dels esdeveniments, sobre la periodització i l'explicació històrica, causal i intencional</p>
<p>15) Representacions sobre el control i el poder sobre el temps. Distribució del temps en la nostra societat (temps de treball, temps d'oci). Reestructuració del temps i control personal del temps. La construcció del temps i la intervenció social com a domini conscient del temps futur</p>
<p>16) Perspectives pràctiques. Capacitats per ensenyar història i temps històric a l'educació primària</p>

Les preguntes que apareixen al qüestionari són de naturalesa diversa segons els objectius que es volen aconseguir o segons la naturalesa dels conceptes que s'estan analitzant.

- a) Unes preguntes són tancades, és a dir, hi ha dues o tres opcions i s'ha d'escollir una.
- b) D'altres qüestions permeten certa llibertat en les respostes, hi ha varies opcions i, a més a més, es poden afegir d'altres. Dins d'aquest grup, existeixen preguntes que demanen una valoració numèrica de



l'1 al 5. D'altres demanen escollir entre quatre qualificacions: “gens, poc, força, molt”.

- c) Altres preguntes són obertes, per exemple quan es demanen records relacionats amb conceptes temporals concrets. Sempre es demana una exemplificació o justificació de les seves respostes, i de vegades que faci un mapa conceptual com una possible representació dels seus esquemes de coneixement.
- d) Per últim, un altre tipus de qüestions no tenen cap mena de limitació en les respostes. En algunes ocasions es demana una valoració lliure de coneixements, d'aprenentatge de conceptes, d'experiències relacionades amb la temporalitat, etc.

Els resultats del qüestionari en la seva totalitat s'han buidat a l'annex corresponent. Això ha comportat un gran esforç de transcripció, però necessari per a una anàlisi ajustada dels resultats. Les estadístiques i les gràfiques ajuden en la interpretació. Les gràfiques s'han utilitzat per presentar els resultats de manera més clara, més visual, a més a més, mostren la classificació que s'ha realitzat de les respostes de l'alumnat.

El qüestionari és un instrument d'origen quantitatiu, però aquí s'utilitza com a complement de la investigació etnogràfica o antropològica d'un grup de persones. Algunes respostes del qüestionari permeten una fàcil ordenació i classificació a partir de estadístiques i gràfiques. D'altres respostes més heurístiques presenten més dificultats per classificar-les, però a partir de l'establiment de tipologies es pot arribar a una representació gràfica que facilita la descripció i la interpretació.

La primera lectura dels resultats es realitza establint una sèrie de blocs de resultats, agrupant les respostes de diferents preguntes per establir unes primeres classificacions. Aquesta primera presentació de comentaris literals dels estudiants, ja siguin justificacions, ampliacions o opinions sobre qualsevol aspecte. Una segona anàlisi es fa comparant els grups de respostes i comentant

l'estadística o la representació gràfica. Aquesta s'inclou sempre que faciliti la comprensió dels resultats o que faci més clara la nostra valoració.

### **3.3. La selecció d'estudiants per als estudis de cas**

L'anàlisi dels resultats del qüestionari va permetre establir tres tipologies d'estudiants en funció de les seves representacions sobre el temps històric, com es detallarà en el capítol 8. Per a la nostra recerca es fa una selecció de tres estudiants representatius de cada un dels tres grups, en total 9 estudiants que seran els protagonistes dels estudis de cas. De cada un dels estudiants i de cada grup es farà una anàlisi posterior de les representacions, les seqüències didàctiques i la pràctica didàctica. Els instruments fonamentals en aquests estudis de cas seran les entrevistes, les observacions, els documents escrits. La triangulació de mètodes, de persones i temporal serà una exigència per verificar les informacions o els resultats.

### **3.4. Les representacions dels estudiants seleccionats:**

#### **la primera entrevista**

La primera entrevista té com a objectiu aprofundir en les representacions dels estudiants participants en els estudis de cas. L'entrevista va tenir una durada aproximada de 45 minuts. Els apartats d'aquesta entrevista venen determinats pel mateix qüestionari que van respondre tots els estudiants abans de la selecció de 9 persones. Després d'establir una sèrie de tipologies i procedir a la selecció final de tres estudiants per a cada tipologia, es tornen a revisar les representacions de cada estudiant. L'entrevista es centra en les seves idees sobre la història, les seves representacions del temps històric i les seves per-

spectives pràctiques per a l'ensenyament del temps històric. Per tant, les preguntes d'aquesta entrevista es divideixen en tres grans apartats.

<b>1. Sobre la història</b>
<i>1.1. Quins són els teus records de primària i secundària?</i>
<i>1.2. Quina revisió has fet des dels estudis universitaris?</i>
<i>1.3. Què és la història, què és el més important que s'ha d'ensenyar i com s'hauria d'ensenyar?</i>
<b>2. Sobre el temps històric</b>
<i>2.1. Com justifiques les teves respostes sobre les qualitats del temps? Quin és el teu coneixement sobre la naturalesa del temps?</i>
<i>2.2. I sobre la temporalitat humana: passat, present i futur?</i>
<i>2.3. I sobre el canvi i la continuïtat?</i>
<i>2.4. I sobre el temps com a poder, com a mesura i com a intervenció social per a la construcció personal i col·lectiva del futur?</i>
<b>3. Sobre les perspectives pràctiques</b>
<i>3.1. Per què has estudiat per fer de mestre i per què vas triar aquesta especialitat? Què esperes trobar a l'escola?</i>
<i>3.2. Quina valoració fas sobre la teva formació inicial i sobre la preparació específica per ensenyar el temps històric?</i>
<i>3.3. Quines altres expectatives de canvi tens professionalment sobre els aspectes anteriors?</i>

Les qüestions anteriors són orientatives. A les entrevistes van haver variacions lògiques a causa del desenvolupament de les respostes o de l'aparició de noves expectatives.

### **3.5. La història personal: una font documental escrita**

La triangulació de mètodes en la indagació de les representacions sobre el temps històric dels estudiants seleccionats per als estudis de cas, ens ha por-

tat a la utilització de tres instruments diferents: el qüestionari, l'entrevista i la història personal. Aquesta última reflecteix les idees dels estudiants sobre la construcció de la història i, al mateix temps, les seves representacions sobre el temps històric, la cronologia, la successió o la simultaneïtat, els canvis, les durades, les revolucions o la visió del passat, del present i del futur.

La història personal tal i com s'ha utilitzat aquí em sembla una eina molt adequada per acabar de definir les característiques de cada estudiant, en referència a la seva manera de pensar el temps històric, ja que s'utilitzen els conceptes temporals per fer la seva pròpia història. Les condicions de realització d'aquest text eren:

- a) fer-lo a partir d'un esquema que reflectís la història personal, amb la seva cronologia, etapes, canvis, etc.;
- b) una extensió aproximada de 10 fulls, però sense limitacions;
- c) s'havia de fer ús de material gràfic de manera lliure, si es considerava que era necessari;
- d) l'escrit havia de tenir les característiques d'una autobiografia o d'una biografia històrica, en primera o en tercera persona, o altres mecanismes diferents a criteri de l'estudiant.

## 4. La preparació de l'acció

### 4.1. L'anàlisi del procés d'elaboració de les seqüències didàctiques i de la negociació amb els mestres tutors: la segona entrevista i altres fonts escrites

Aquest apartat serveix per analitzar el procés d'elaboració de la seqüència didàctica, així com la negociació dels estudiants de pràctiques amb els mestres tutors. S'utilitza la segona entrevista realitzada a cada un dels estudiants, que va tenir una durada d'uns 45 minuts aproximadament. També es fa ús dels materials curriculars que es van lliurar a les reunions de seguiment.

Entre l'estudiant de pràctiques i l'investigador (tutor universitari de les pràctiques) es van realitzar tres reunions de seguiment. D'altra banda, l'estudiant de pràctiques va tenir tres reunions amb els mestres tutors, específiques sobre la seva intervenció a l'aula. Una primera reunió inicial, unes tres setmanes abans de començar les pràctiques, per decidir la temàtica, la temporalització i les qüestions formals del context de la classe. Una segona reunió, tot just començades les pràctiques, que va servir per negociar una primera proposta programàtica. I l'última reunió, una o dues setmanes després de començades les pràctiques, per tancar la seqüència didàctica, així com per posar dates a la intervenció de l'estudiant de pràctiques.

Les preguntes realitzades en aquesta segona entrevista es divideixen en tres blocs, que correspondrien a diferents aspectes de la seqüència didàctica: a) l'elaboració; b) la negociació; c) la programació.

<b>1. Sobre el procés d'elaboració de la seqüència didàctica</b>
<i>1.1. Quina és la temàtica? Com es titula? A quin curs va dirigida?</i>
<i>1.2. Quantes sessions s'han programat?</i>
<i>1.3. On es localitza la seqüència en la programació del mestre tutor?</i>

<i>1.4. Quina bibliografia i quins materials curriculars has consultat? Quin paper juga el llibre de text?</i>
<i>1.5. Com justifiques la teva proposta per a l'ensenyament del temps històric?</i>
<b>2. Sobre la negociació amb el mestre tutor</b>
<i>2.1. Quan i com has negociat la teva intervenció didàctica?</i>
<i>2.2. Quina ha estat la seva actitud inicial sobre la temàtica del temps històric?</i>
<i>2.3. Quins canvis ha proposat el mestre tutor i quins s'han realitzat sobre la teva proposta inicial?</i>
<b>3. Sobre la programació</b>
<i>3.1. Quins són els objectius didàctics sobre l'ensenyament i l'aprenentatge del temps històric?</i>
<i>3.2. Quins són els continguts programats sobre el temps històric?</i>
<i>3.3. Quines activitats s'han programat?</i>

Els apartats establerts en aquesta entrevista van ser respectats amb la majoria d'estudiants entrevistats, però les preguntes de cada apartat es van modificar a mesura que evolucionava l'entrevista.

El buidat de l'entrevista anterior permet establir una sèrie de fases en l'elaboració de la seqüència didàctica i en la negociació amb el mestre tutor. Aquestes fases són comunes en el treball dels estudiants dels tres grups:

- 1) primera negociació amb el mestre tutor i presa de decisions inicials;
- 2) recull de materials i consulta de fonts d'informació per a una reflexió teòrica inicial;
- 3) segona negociació amb el mestre tutor i concreció de dades per a la intervenció didàctica de l'estudiant de pràctiques;
- 4) primera proposta de seqüència didàctica concretada a la realitat del curs on es farà la pràctica;
- 5) tercera i última negociació amb el mestre tutor i concreció dels aspectes generals i específics de l'experimentació;

6) presa de decisions finals.

Aquestes fases del procés d'elaboració i negociació no es presentaran per ordre d'execució, sinó seguint els mateixos apartats de l'entrevista. Al final de l'exposició de cada grup un quadre recollirà una síntesi de les experiències de cada estudiant per poder-los comparar. Podem veure a continuació un model d'aquests quadres.

<b>Fases del procés d'elaboració i negociació</b>	<b>Alumnes del grup...</b>		
	<b>alumne 1</b>	<b>alumne 2</b>	<b>alumne 3</b>
<i>1) Primera negociació amb el mestre tutor. Presa de decisions inicial</i>			
<i>2) Consulta de fonts i materials. Reflexió teòrica inicial</i>			
<i>3) Segona negociació. Modificació d'objectius, continguts i metodologia</i>			
<i>4) Primera proposta didàctica. Adaptació al context real</i>			
<i>5) Tercera negociació. Modificació d'activitats i materials</i>			
<i>6) Presa de decisions finals i materials curriculars definitius</i>			

## 4.2. La interpretació de la programació de la seqüència didàctica

Els elements de la programació que s'han seleccionat per ser analitzats són els objectius didàctics i els continguts (procediments i conceptes). Aquesta tria ve determinada per les característiques d'aquesta recerca. Donat que s'investiga sobre les representacions del temps històric, es vol analitzar com els estudiants de mestres defineixen els seus conceptes temporals en una proposta didàctica, quins objectius concreten i quins continguts pensen que s'han d'ensenyar.

Per a l'anàlisi dels **objectius didàctics** s'han de tenir en compte una sèrie de passos a seguir.

- a) Identificar els objectius que fan referència al temps històric o que poden tenir una relació, ja que vull centrar-me en aquest tipus de coneixement i no en un altre.
- b) Interpretar cada una de les capacitats que es descriuen en els objectius segons els possibles coneixements sobre el temps històric als que fan referència.
- c) Indicar el nivell cognitiu que es pretén aconseguir, per exemple, no n'hi ha prou en saber que es treballarà la comprensió del concepte canvi, també hem de saber quin nivell d'aprofundiment, de complexitat es pretén aconseguir. No és el mateix descriure els canvis físics d'un paisatge que indagar en les causes i les conseqüències d'un canvi històric. Aquests exemples fan referència a nivells cognitius diferents. Sense aquestes dades sobre els nivells d'aprenentatge als que es vol arribar, la informació estaria incompleta.

Referent a l'últim punt, el nivell cognitiu, en aquesta investigació s'han tingut en compte alguns aspectes de la classificació proposada per Stodolsky (1991) per a les classes de ciències socials, realitzada a partir de la taxonomia



establerta per Bloom (1971) i que descriu diferents nivells o categories segons la meta que es pretén aconseguir. Com indica Stodolsky:

“La codificación de procesos y niveles cognitivos es parcialmente jerárquica, en el mismo sentido de jerarquía que sigue la Taxonomía. Hay, además, algunas categorías que atraviesan un cierto número de niveles taxonómicos, pero que representan conjuntos de destrezas y procesos cognitivos importantes en ciencias sociales”.

[Stodolsky, 1991, 173]

Stodolsky estableix sis nivells cognitius d’aprenentatge de dificultat progressiva, que sintetitzem en el següent quadre.

<b>Nivell cognitiu</b>	<b>Processos essencials d’aprenentatge</b>	<b>Possibles operacions cognitives associades</b>
Primer nivell	Rebre i recordar informació (fets)	Processos de baix nivell mental a partir del treball amb explicacions, textos i preguntes i respostes
Segon nivell	Conceptes i destreses	Comprensió, classificació, comparació i contrastació de la informació per passar de les dades aïllades als conceptes
Tercer nivell	Destreses d’investigació per a la localització d’informació	Obtenció d’informació a partir de diverses fonts de consulta. Aquest nivell pot ser de baix nivell mental o més avançat segons les tasques requerides
Quart nivell	Destreses d’investigació per a l’ús i interpretació de dades gràfiques i simbòliques	Treball amb dades no verbals, lectura i construcció de gràfics, quadres, taules i dibuixos representatius
Cinquè nivell	Aplicació de conceptes i destreses	Processos d’alt nivell intel·lectual per aplicar els conceptes o les destreses a situacions noves, però comuns: role-playing, la resolució de problemes,...
Sisè nivell	Processos d’alt nivell intel·lectual	Generalització, hipòtesis, processos d’anàlisi, síntesi i avaluació. Totes les estratègies per sobre de la simple aplicació, quan la resolució de problemes, per exemple, implica una combinació d’alternatives creatives.

El treball anterior servirà, en aquesta investigació, per definir el grau d'aprofundiment en els objectius programats i, posteriorment, per comparar aquests objectius amb els aprenentatges que es portaran a terme a la pràctica que s'analitzarà al següent apartat.

També s'utilitza el treball de Calvani (1986) que fa una adaptació de la Taxonomia per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la història. La seva utilitat està en que ens dibuixa un paisatge força complet de les possibilitats cognitives de l'aprenentatge de la història i ens permet deduir les diferents categories específiques d'aprenentatge del temps històric. No significa una classificació jeràrquica, sinó una possible classificació de les possibilitats cognitives en l'aprenentatge del temps històric. En tot cas, no es volen aprofitar les característiques tecnicistes del model taxonòmic, sinó la seva utilitat per a la identificació de capacitats perseguides i capacitats aconseguides.

Una proposta que també s'ha tingut en compte per analitzar els aprenentatges del temps històric és la del currículum anglès per a l'ensenyament de la història (DES, 1991), que proposa una seqüència de deu nivells de dificultat i quatre estadis, que es van superposant quant a la seva complexitat, per descriure el canvi històric i realitzar explicacions històriques causals i intencionals.

Presento un quadre a partir d'aquests treballs, adaptat a l'ensenyament i l'aprenentatge del temps històric. La tercera columna és d'elaboració pròpia i en ella es proposa una classificació per modalitats d'aprenentatge a les que s'associen una sèrie d'operacions cognitives.

<b>Modalitat</b>	<b>Operacions</b>	<b>Exemples aplicats a l'aprenentatge del temps històric</b>
1. Nocional (Rebre i recordar informació o fets històrics)	1.1. identificació 1.2. ordenació 1.3. associació (espai-temps)	Fa referència a operacions com la d'ordenar imatges temporalment, identificar la successió d'esdeveniments, establir relacions espai-temps, entre personatges històrics, entre una data i un fet històric.
2. Procedimental (Es posen en pràctica habilitats bàsiques per al tractament de la informació històrica. Causa-efecte)	2.1. selecció 2.2. consulta 2.3. citació 2.4. càlcul 2.5. compilació 2.6. ús d'aparells 2.7. construcció/ lectura de gràfics	Selecció, consulta i citació d'informació utilitzant criteris temporals, per unes dates, segons una època determinada, etc.  Càlcul de mesures temporals, de les distàncies entre dos esdeveniments, de la velocitat, del ritme.  Relacions de tipus causal. Tenir en compte diverses variables per explicar un fet històric.  Utilització de símbols i codis temporals per a la construcció i la lectura de gràfics i mapes històrics.  Construcció de quadres de doble entrada tenint en compte criteris temporals de periodització.
3. Conceptual (Identificar semblances i diferències entre fets històrics. Causalitat)	3.1. comparació 3.2. classificació 3.3. exemplificació 3.4. relació causal 3.5. aplicació 3.6. extrapolació	Extensió de l'aprenentatge d'alguns conceptes temporals més generals, per exemple sobre el concepte de canvi, distingir canvis més o menys permanents o transcendents. Implica entendre les causes i les conseqüències dels canvis. Establir el grau d'incidència de les causes.  Comprendre la relació entre l'espai i el temps a partir de la relació entre la història i el lloc.
4. Criterial/ prospectiva (Entendre els criteris que es segueixen per escriure la història. Intencionalitat explícita)	4.1. estimació 4.2. contextualització 4.3. contrabanç 4.4. relativització 4.5. avaluació del criteri	Entendre els criteris de la periodització històrica.  Observar un fenomen a partir de criteris diversos, per exemple, des de dos punts de vista ideològics diferents o des de dos òptiques temporals distintes: llarga o curta durada, ara o fa cent anys.  Comprendre la relativitat d'un document històric segons qui és l'autor o què pretenia.  Distingir les desviacions d'un testimoni històric, les seves mancances.

<p>5. Semiològica/semàntica (Saber formular hipòtesis. Saber formular la causa d'un efecte en situacions específiques. Intencionalitat implícita)</p>	<p>5.1. inferència 5.2. reconstrucció a partir d'indicis 5.3. interpretació 5.4. definició 5.5. associació semàntica 5.6. translació 5.7. explicitació 5.8. paràfrasi 5.9. síntesi temàtica</p>	<p>Saber recompondre informacions incompletes, per exemple a partir de les dades de successió temporal. Interpretar a partir de la combinació d'inferències i construcció d'una explicació coherent. Comprensió i definició de les qualitats del temps. Comprensió i definició de les ramificacions del significat del canvi i la continuïtat. Distinció de la utilització dels conceptes temporals: temps personal, memòria, revolució, futur, etc., en contextos familiars o en la ciència històrica. Identificació en les fonts històriques i en els textos històrics les intencions implícites, els silencis, els punts de vista, les ideologies, etc. Utilitzar la diversitat de conceptes temporals per explicar els fets històrics, per sintetitzar l'explicació històrica o per dividir-la en apartats o fragments.</p>
<p>6. Evocativa/imaginativa (Creativitat aplicada a la història. Aplicació d'aprenentatges al joc imaginatiu)</p>	<p>6.1. record personal 6.2. joc imaginatiu</p>	<p>Memòria autobiogràfica. Aplicació dels conceptes temporals a la pròpia història. Construcció d'una història alternativa. Entrevistes imaginàries. Aplicació o utilització d'un temps històric que imagini com haurien estat els fets històrics en una altra realitat o context, o com podria ser el futur desitjat de la nostra història..</p>

Cada una d'aquestes modalitats pot representar un nivell progressiu de dificultat i d'abstracció, però s'hauran de tenir en compte tres qüestions:

- a) les característiques del nivell cognitiu dependran del context d'aplicació i de la naturalesa dels coneixements ensenyats;
- b) existeix una gran interrelació de les capacitats d'un nivell amb les d'un altre;
- c) cada nivell cognitiu es pot assolir en diferents etapes que signifiquen diversos límits d'aprofundiment.

D'altra banda, en aquesta anàlisi dels objectius didàctics, és important distingir els nivells cognitius esperats de la pràctica. Per aquest motiu, després de l'anàlisi de la intervenció didàctica dels estudiants es podran comparar els resultats entre el que s'esperava i allò que s'ha obtingut, a partir de les valoracions dels mestres tutors i dels estudiants, i de les observacions realitzades per l'investigador.

L'anàlisi dels objectius didàctics de les programacions que fan referència al temps o al temps històric es buidarà en un quadre. A la primera columna es transcriu l'objectiu didàctic, a la segona els conceptes temporals que s'anomenen o que es dedueixen del redactat. La tercera columna indica la modalitat de l'aprenentatge (Calvani, 1986). De vegades la modalitat es matisa amb algun adjectiu, per senyalar millor el nivell cognitiu al qual correspondria l'objectiu, per exemple, conceptual simple o conceptual complex. A la quarta columna s'exposen les operacions cognitives que es poden associar a un determinat nivell cognitiu (Stodolsky, 1991; DES, 1991).

<b>ANÀLISI DELS OBJECTIUS DIDÀCTICS DE LA PROPOSTA DE L'ALUMNE/A...</b>			
Seqüència didàctica: <b>TÍTOL...</b> Curs: <b>... de Primària</b>			
<b>Objectius relacionats amb l'aprenentatge del temps històric</b>	<b>Possibles coneixements temporals que es podrien construir</b>	<b>Modalitat de l'aprenentatge</b>	<b>Operacions cognitives que es podrien realitzar</b>
<i>Objectiu 1...</i>			
<i>Objectiu 2...</i>			
<i>(...)</i>			

Per a l'anàlisi dels **continguts** de les programacions s'utilitza el model conceptual construït per aquesta investigació. S'analitzen en especial els continguts de procediments i el bloc conceptual, quan fan referència més o menys explícita al temps històric. Per realitzar aquesta anàlisi es seguiran els següents passos amb cada un dels alumnes:

- a) selecció dels continguts;
- b) classificació en un quadre segons la seva pertinença a alguna de les parts del model d'estructura conceptual proposat;
- c) identificació dels conceptes temporals més generals i més específics dels continguts;
- d) per últim, valoració dels continguts i relació amb els objectius.

L'anàlisi dels continguts es farà a partir del buidat en un quadre de les dades del programa. A la primera columna es transcriu el contingut. A la segona columna el bloc conceptual del model. La tercera columna indica els conceptes generals del bloc que apareixen escrits o que es dedueixen del redactat del contingut. A la quarta columna s'exposen els conceptes específics que es treballen. Veiem un exemple.

<b>ANÀLISI DELS CONTINGUTS CONCEPTUALS I PROCEDIMENTALS DE L'ALUMNE/A...</b>			
Seqüència didàctica: <b>TÍTOL....</b> Curs: <b>... de Primària</b>			
<b>CONTINGUTS RELACIONATS AMB EL TH</b>	<b>BLOC CONCEPTUAL</b>	<b>CONCEPTES GENERALS</b>	<b>CONCEPTES ESPECÍFICS</b>
<i>Contingut 1...</i>	Canvi i continuïtat	Grau de maduresa de determinats canvis...	Transformació
<i>Contingut 2...</i>			
<i>Contingut 3...</i>			
(...)			

## 5. La fase activa

L'anàlisi de la fase activa comença amb una presentació de les sessions realitzades pels estudiants de pràctiques. A l'informe de la investigació es fa una síntesi del desenvolupament de les sessions, al qual es dedica un apartat del capítol de l'experimentació. En aquesta presentació s'inclouen transcripcions dels diàlegs realitzats a la classe, així com imatges del treball dels nens i nenes i dels materials curriculars. Als annexos es troben els quadres de tractament de la informació de la pràctica, amb l'anàlisi de les següents dades:

- a) número de sessions;
- b) ordre de les activitats;
- c) cronometratge;
- d) descripció de cada una de les activitats;
- e) transcripcions dels diàlegs;
- f) format de la intervenció didàctica;
- g) imatges i materials curriculars.

### 5.1. La interpretació de la pràctica

L'anàlisi de la pràctica es realitza a partir de la valoració dels coneixements sobre el temps històric que són tractats durant la intervenció didàctica, a dos nivells:

- a) comparats amb els **objectius** didàctics;
- b) comparats amb els **continguts** programats.

En aquest sentit, s'utilitzen dos quadres per buidar els resultats de l'observació de la pràctica dels estudiants, dels enregistraments i de les transcripcions i de la informació de l'informe de pràctiques. En tots dos casos s'utilitza el mateix esquema que per a l'anàlisi dels objectius i dels continguts

del programa. Cada una de les activitats realitzades és una unitat d'anàlisi dels coneixements temporals (veure annexos).

## **5.2. Les observacions: planificació i tractament de les dades**

Dels 9 estudiants escollits per a l'estudi de cas es va realitzar l'observació de dues sessions de la intervenció didàctica de cada un. A més a més, totes les sessions van ser enregistrades. L'acord amb el professorat era acceptar la presència en algunes sessions de l'investigador i permetre l'enregistrament de les classes. Se li va assegurar el seu anonimats i el dels nens i nenes. Es va argumentar que l'investigador anava a observar l'activitat dels estudiants de pràctiques i a jutjar les seves competències, en relació amb un tema molt concret com era l'ensenyament del temps històric, mai les competències del professorat, ni de l'alumnat o les característiques, organització o funcionament del centre.

Abans de la realització de les classes van haver-hi dos contactes per telèfon entre el professorat dels centres i l'investigador. L'investigador va ser presentat sempre als nens i nenes com un mestre més i com un col·laborador del tutor i de l'alumnat de pràctiques. La meua presència no va alterar la dinàmica de la classe en general. Encara que a totes les sessions hi eren presents tres adults, s'ha de tenir en compte que l'alumnat ja estava acostumat a que dues d'aquestes persones estiguessin a l'aula.

Les observacions van ser directes i obertes, no participatives. El registre d'observació es pot veure als annexos.



## 6. La interpretació de l'acció

### 6.1. La valoració de la pràctica: tercera entrevista als estudiants i entrevista als mestres tutors

S'ha fet una valoració de la pràctica triangulant els materials de l'informe de pràctiques, les observacions i la valoració de l'investigador, i a partir de les entrevistes de valoració dels estudiants (tercera entrevista) i les entrevistes de valoració dels mestres tutors. Les entrevistes realitzades als tutors van tenir una durada d'uns 45 minuts aproximadament, es van realitzar al migdia, a les mateixes escoles, entre 5 i 15 dies després d'acabades les pràctiques. Les entrevistes als alumnes de pràctiques van tenir lloc entre una i dues setmanes després d'acabades les pràctiques. Van tenir també una durada aproximada de 45 minuts.

Les entrevistes als mestres tutors i als estudiants de pràctiques van tenir una estructura molt semblant, es van fer preguntes sobre els mateixos temes, encara que durant les entrevistes les temàtiques tractades van derivar-se, en determinades ocasions, a aspectes diferents segons qui contestava les preguntes i segons, evidentment, les respostes que es donaven. D'aquesta manera podem comparar l'opinió del professorat tutor amb la de l'alumnat de pràctiques. A continuació reproduïm l'esquema previ preparat per realitzar les entrevistes.

<b>1. Sobre l'ensenyament del temps històric</b>
<i>1.1. Quina ha estat l'actuació de l'alumnat de pràctiques en la pràctica i en relació a l'ensenyament del temps històric?</i>
<i>1.2. Quin ha estat el paper del mestre tutor?</i>
<i>1.3. Quina és l'opinió del mestre tutor sobre el procés d'ensenyament del temps històric?</i>

<b>2. Sobre la seqüència didàctica</b>
<i>2.1. Com valoren els materials curriculars utilitzats per a l'ensenyament del temps històric?</i>
<i>2.2. Quins canvis s'haurien d'introduir després de l'experimentació de la seqüència didàctica?</i>
<b>3. Sobre l'aprenentatge del temps històric dels nens i nenes</b>
<i>3.1. El treball dels nens i nenes en el desenvolupament de les sessions i les activitats</i>
<i>3.2. L'aprenentatge del temps històric per part dels nens i nenes</i>

Per a la comparació de les valoracions dels mestres tutors i de l'alumnat de pràctiques, es buiden els aspectes més significatius de les respectives opinions. Un quadre ajuda a la comparació de cada apartat de l'entrevista.

<b>Apartat de l'entrevista</b>	<b>La valoració del mestre o la mestra tutora...</b>	<b>La valoració de l'alumne/a de pràctiques...</b>
<b>1. Sobre l'ensenyament del temps històric</b>		
<i>1.1. Quina ha estat l'actuació de l'alumnat de pràctiques per ensenyar el temps històric?</i>		
<i>1.2. Quin ha estat el paper del mestre tutor?</i>		
<i>1.3. Quina és l'opinió del mestre tutor sobre el procés d'ensenyament del temps històric?</i>		
<b>2. Sobre la seqüència didàctica</b>		
<i>2.1. Com valoren els materials curriculars utilitzats per a l'ensenyament del temps històric?</i>		

2.2. <i>Quins canvis s'haurien d'introduir a la seqüència didàctica?</i>		
<b>3. Sobre l'aprenentatge del temps històric dels nens i nenes</b>		
3.1. <i>El desenvolupament de les sessions i de les diferents activitats en el treball dels nens i nenes</i>		
3.2. <i>L'aprenentatge del temps històric per part dels nens i nenes</i>		

## 6.2. Tractament de les dades

Aquesta recerca s'ha definit com a qualitativa o etnogràfica, basada en estudis de cas, i crítica transformadora pels seus objectius de millora de la formació inicial per a l'ensenyament del temps històric. La seva metodologia és diversa, amb instruments més o menys quantitius, com el qüestionari, i qualitius, com les entrevistes o les observacions, i altres com els documents escrits. Hi ha una gran quantitat de dades recollides de diferent naturalesa, que assegura la fiabilitat de la recerca, a la qual també contribueix la triangulació temporal, de mètodes i persones. Però la gran acumulació d'informació que s'ha realitzat necessita al mateix temps d'un tractament adequat per fer-la funcional i efectiva per donar resposta als objectius de la investigació.

Per demostrar la qualitat d'una investigació Eisenhart i Howe (1992) defensen la necessitat de buscar criteris generals, que puguin ser aplicats tant a la recerca educativa quantitativa com qualitativa, encara que s'hagin d'adaptar a les situacions específiques. Aquests autors presenten cinc criteris per arribar a una argumentació científica vàlida, que penso que han estat respectats en aquesta recerca.

- a) *Ajustament entre les qüestions investigades, els procediments d'obtenció d'informació i les tècniques de tractament de les dades.* En aquest cas, penso que la metodologia s'adapta de manera correcta a l'anàlisi de les representacions dels estudiants i la relació amb la seva pràctica per ensenyar el temps històric.
- b) *Aplicació eficaç de la recollida i anàlisi de dades, quant a les competències de tractament i síntesi de les dades.* Per posar ordre a la gran quantitat d'informació recollida es van seguir les tres fases proposades per Huberman i Miles (1991): *condensació, presentació sintetitzada i elaboració i verificació de les conclusions.*
- c) *Coherència amb el coneixement previ construït, amb una tradició teòrica i un cos de coneixements d'una determinada àrea.* Tot i la curta tradició investigadora de l'àrea, hi ha a l'actualitat una tradició suficient en el nostre camp d'estudis de cas en la formació inicial (per exemple Fuentes, 1995; Bravo, 2002; Riera, 2003; Llobet, 2005).
- d) *Presa de consciència de les restriccions derivades dels valors, l'acceptació del debat ètic i de la importància de la recerca en la millora de la pràctica educativa.* El debat ètic i el respecte pels participants, així com la importància de la pràctica, ha estat un referent de la recerca.
- e) *La globalitat, en el sentit que és necessari respondre de manera holística als quatre punts anteriors.* Penso que en aquesta recerca es respon de manera conjunta a la claredat, coherència, competència en els procediments i l'equilibri entre la qualitat tècnica de l'estudi i els valors associats al mateix. Els criteris de credibilitat (Guba, 1981; Lincoln i Guba, 1985) han estat una guia en aquesta recerca.

## Capítol 4. La construcció d'un model d'estructura conceptual del temps històric

---

En aquest capítol es presenta una proposta d'estructura conceptual del temps. Es justifica des de la didàctica de la història i la psicologia, es fonamenta a partir dels estudis sobre el temps de les diferents disciplines, s'argumenta la selecció de conceptes realitzada i es presenta en forma de mapes conceptuais.

1. En primer lloc es justifica la proposta a partir de la manera com podem accedir a comprendre el temps, com a metaconcepte, sistema conceptual complex, operadors cognitius. També per la necessitat que existeix de deconstruir i reconstruir les idees actuals del temps històric.
2. S'analitzen les bases epistemològiques de l'estudi del temps i les diferents aportacions, des de la filosofia i la ciència, la psicologia, la sociologia i l'antropologia, les diverses ciències socials i en especial des de la història.
3. Per últim, a partir de l'anàlisi conceptual que realitzen les diferents àrees de coneixement sobre el temps, es fa una proposta que integra en una estructura conceptual única les diverses aportacions. Aquesta proposta vol ser una visió global de la temporalitat, interdisciplinària, i tenir una perspectiva crítica de l'ensenyament de la història.

# 1. La justificació d'un model d'estructura conceptual del temps

Aquesta recerca vol indagar en les representacions dels estudiants de mestre sobre el temps històric. Per saber quines eren aquestes representacions i els canvis que es produeixen en la pràctica, calia disposar d'un model sobre el temps històric. La solució podia estar en recórrer a la història o a la resta de ciències socials en busca d'una resposta, fins i tot a la filosofia que ha dedicat una part important de la seva reflexió a l'anàlisi de la naturalesa del temps. Però el que trobem són estudis realitzats des de la perspectiva de cada disciplina o camp del saber, que no ofereixen visions globals per a la comprensió del temps. Fins i tot apareixen conceptes diferents per definir els mateixos aspectes temporals, així, per exemple, la reflexió que fa la història sobre el concepte d'esdeveniment s'aproxima al concepte d'instant en la filosofia. D'altra banda, la història tampoc ofereix un model global, sinó que es troba en una reflexió crítica de la seva pròpia representació del temps com a ciència social (Appleby, Hunt, Jacob, 1998).

La manca d'un model conceptual sobre el temps històric afecta el currículum d'història a l'educació obligatòria, en especial a l'hora de definir els continguts de l'educació de la temporalitat per a la formació històrica de l'alumnat. Cal constatar, però, que existeixen propostes conceptuais que han avançat en aquest sentit (Mattozzi, 1988; Pagès, 1989, 1997; Guibert, 1994). Malgrat tot, el model que es proposa no pretén ser un model curricular, encara que podria ser una aportació o un instrument útil per a la seva construcció. I, en tot cas, la utilització que es fa del model conceptual en aquesta investigació està relacionada amb els objectius de la recerca:

- a) investigar les representacions dels estudiants de mestre sobre el temps històric;

- b) indagar les seves perspectives pràctiques per ensenyar el temps històric;
- c) analitzar les seqüències didàctiques relacionades amb el temps històric que proposen els estudiants;
- d) observar i analitzar la seva intervenció didàctica a l'aula, així com els canvis que s'han produït en la seva concepció del temps històric.

La construcció d'un instrument conceptual per a l'anàlisi de la informació obtinguda en una recerca qualitativa, pot ser considerat una contradicció. Eisner (1998), però, considera que un **enfocament prefigurat** pot formar part d'una **perspectiva emergent**. En aquest cas, com ja s'ha senyalat en un altre capítol, el coneixement prefigurat que representa l'estructura conceptual sobre el temps històric no és un resultat esperat, sinó un instrument d'anàlisi de les representacions sobre el temps històric i el seu desenvolupament en el procés d'ensenyament i aprenentatge. El model conceptual no és cap hipòtesi de treball, sinó que se situa en el camp epistemològic del coneixement sobre el temps històric.

La proposta adopta la forma d'una estructura conceptual per diferents raons interrelacionades entre elles.

1. El temps és un **metaconcepte** i com a tal només es pot definir en relació amb els conceptes que l'integren i que li donen sentit.
2. El temps s'explica per un conjunt de **sistemes i subsistemes conceptuals**, que integren una sèrie de relacions entre conceptes i formen una xarxa complexa de significats.
3. Els conceptes temporals funcionen com a **operadors cognitius** essencials en l'educació històrica (Mattozzi, 1988).
4. L'ensenyament de la temporalitat en la història i en la resta de ciències socials reclama un **model conceptual** sobre el temps a partir del qual es puguin analitzar les representacions i dissenyar els mate-

rials per a la pràctica. Un model per a la **deconstrucció** i la **reconstrucció** del temps històric.

Els punts anteriors es justifiquen pels treballs de diferents autors que coincideixen en la complexitat del temps i en donar-li un paper essencial en les capacitats per a la comprensió i en la comunicació de la història.

### **1.1. El temps és un metaconcepte**

El temps té la categoria de **metaconcepte** o concepte de conceptes. Amb l'espai són dues coordenades essencials del coneixement social. A la vegada són dos conceptes socials que integren altres conceptes a partir de la lògica lingüística i de la lògica de les relacions socials en diferents contextos.

“El TH es en realidad un metaconcepto, o un concepto de orden superior que engloba e incluye una considerable diversidad de conceptos o nociones temporales. A su vez tanto estos conceptos incluidos como el concepto inclusor de TH se relacionan en el entramado conceptual con un numeroso conjunto de nociones más o menos delimitadas”.

(Asensio, Carretero i Pozo, 1989, 115)

Des de la perspectiva del temps (també de l'espai) com a metaconcepte que utilitzen diverses àrees del coneixement, podem pensar la interdisciplinarietat de les ciències socials i, fins i tot, les relacions amb altres camps científics. Així opina Mattozzi (1988) que qualifica el temps històric com una macrocategoria analítica i com un instrument cognitiu:

“A questo scopo dobbiamo pensare al tempo storico come a una macrocategoria analitica composta di molteplici categorie, che servono come strumenti cognitivi nella produzione delle informazioni, nella loro classificazione e nel loro ordinamento”.

(Mattozzi, 1988, 75)



Existeixen diverses categories temporals que ens serveixen per parlar del temps viscut i per pensar el temps històric, com el passat, el present i el futur, la successió, la durada, etc. La seva existència i ús justifica la importància del paper del temps històric en l'ensenyament de la història:

“El tiempo histórico como metacategoría, como metaconcepto, ha de estar presente en todos los temas, en todos los problemas históricos que deban ser enseñados y aprendidos. Es un elemento transversal sin el que no se entendería el cambio y la continuidad, la evolución histórica”.

(Pagès, 2004, 35)

## **1.2. El temps s'explica com una estructura conceptual complexa**

La idea del temps com un conjunt de **sistemes i subsistemes conceptuals** és una conseqüència de la seva naturalesa de metaconcepte. La crítica de les idees de Piaget sobre les etapes evolutives, que es basaven en judicis de valor sobre conceptes només relacionats en la recerca, així com l'aparició de les teories psicològiques de Richards (1982), Friedman (1982) i Montagero (1984), han ajudat a pensar la temporalitat com l'adquisició progressiva de l'estructura conceptual del temps. La “teoria de les relacions conceptuals” de Richards (1982), per exemple, ha ajudat a comprendre la complexitat del temps com un conjunt de correlacions entre els diferents conceptes temporals (Bueno, 1993).

Les tipologies dels conceptes temporals són diverses, alguns conceptes són coneixements específics (cronologia, dècada, periodització,...), d'altres són instruments conceptuals que serveixen per accedir a altres coneixements històrics (revolució, cicle, decadència,...). Aquesta classificació rep la influència de les teories de l'aprenentatge significatiu (Ausubel, Novak i Hanesian, 1983).

“Podríamos decir que el TH consiste en un sistema complejo y comprensivo compuesto de diversos subsistemas cuya relación es variable. Cada uno de estos subsistemas tienen entidad en sí mismos y constituyen aspectos de comprensión con sus desarrollos particulares. Las relaciones globales de estos subsistemas provocan una concepción integrada del TH”.

(Asensio, Carretero i Pozo, 1989, 115)

Mattozzi (2002) considera que el pensament temporal està format per una xarxa de relacions, on se situen els fets personals o històrics d’una manera més o menys estructurada.

### **1.3. Els conceptes temporals són operadors cognitius**

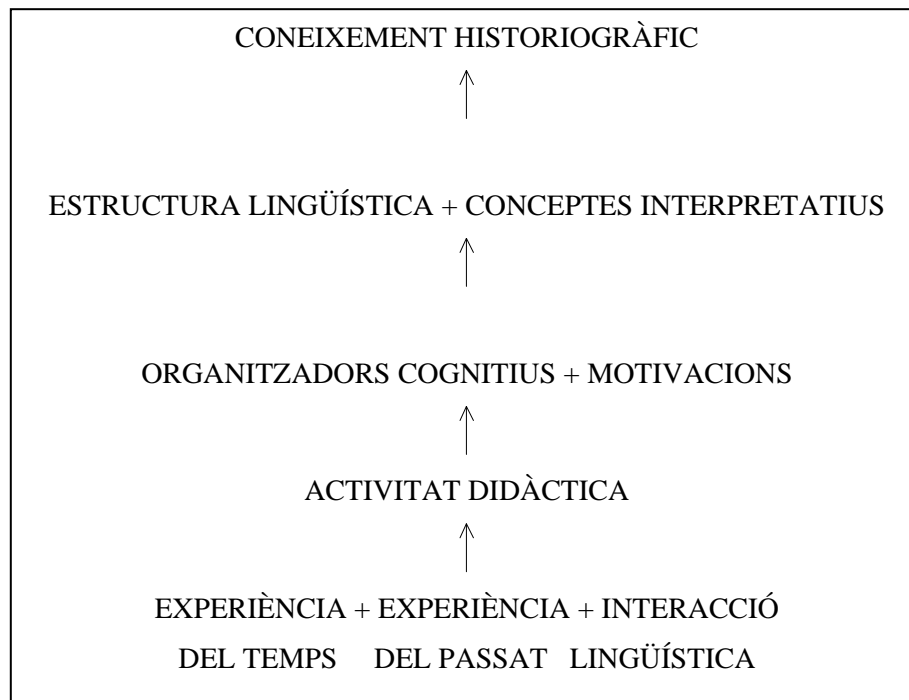
L’estructura conceptual del temps històric i els sistemes i subsistemes que la formen no són continguts que s’han d’ensenyar, sinó que és un coneixement instrumental necessari per a la interpretació històrica. El professorat ha d’ajudar a construir l’estructura conceptual, a partir de l’aplicació dels conceptes temporals a l’experiència quotidiana o a l’estudi de la història en les diferents edats. Mattozzi (1988) considera la categoria temporal: “*essenziale per la strutturazione delle nostre esistenze e delle nostre riflessioni sulle esperienze*” (74).

Mattozzi proposa que els conceptes temporals han d’actuar com a **operadors cognitius** imprescindibles per a la comprensió tant del temps viscut com de la història. Al següent quadre, que Mattozzi titula “*Strumenti e organizzatori cognitivi fondamentali*” (Mattozzi, 1988, 70-71), podem observar en majúscules les categories fonamentals d’aquests organitzadors cognitius, i en minúscules algunes especificacions que l’autor ha seleccionat per exemplificar-les.

PASSAT	FONT	TEMPS	CANVI	PROBLEMA-TITZACIÓ	EXPLICACIÓ	COMUNICACIÓ
..... PRESENT	Memòria	SUCCESSIÓ	Transitori	Hipòtesis de correlació	Relació entre l'antecedent i el conseqüent	NARRACIÓ
..... FUTUR	Oral	CONTEMPORANÈITAT	Irreversible	Hipòtesis d'explicació	Relació entre alguns fenòmens	DESCRIPCIÓ
..... TEMATITZACIÓ	Material	DURADA	Acumulatiu	Hipòtesis de recerca	Sistema de correlació	ARGUMENTACIÓ
	Icònica	PERÍODE	.....			
	Escrita	.....	.....			
		TEMPS BREU	ESDEVENIMENT			
		LLARGA DURADA	PERMANÈNCIA			
		.....	.....			
		PERIODITZACIÓ				
		CICLE				
		CONJUNTURA				
		INTERFERÈNCIA				
		DELS TEMPS				
		.....				
		CRONOLOGIA				
		DATACIÓ				

(Mattozzi, 1988, 70, 71)

L'aprenentatge del temps històric ha de basar-se en les representacions de l'alumnat, les quals actuen com operadors cognitius espontanis. L'activitat didàctica ha d'aportar nous instruments i nous conceptes temporals per a la interpretació de la història. A la seva proposta la comunicació juga un paper fonamental. Com es pot observar al quadre següent els conceptes temporals estan presents a diferents nivells: en les representacions de l'alumnat, com a operadors cognitius, com a conceptes d'interpretació que estructurin el coneixement històric i la comunicació.



(Mattozzi, 1988, 77)

La proposta de Mattozzi s’ha anat completant en altres treballs sobre el temps històric, que insisteixen en l’organització de l’ensenyament de la història tenint en compte els operadors cognitius temporals. Aquests s’apliquen a la interpretació de la història i, a la vegada, la interpretació històrica dóna una estructura temporal dels esdeveniments: “*L’organizzazione temporale consiste in un sistema di operazioni reversibili*” (Mattozzi, 2002, 13). D’aquesta manera construïm la nostra temporalitat, reconstruint cada cop les nostres representacions del temps històric.

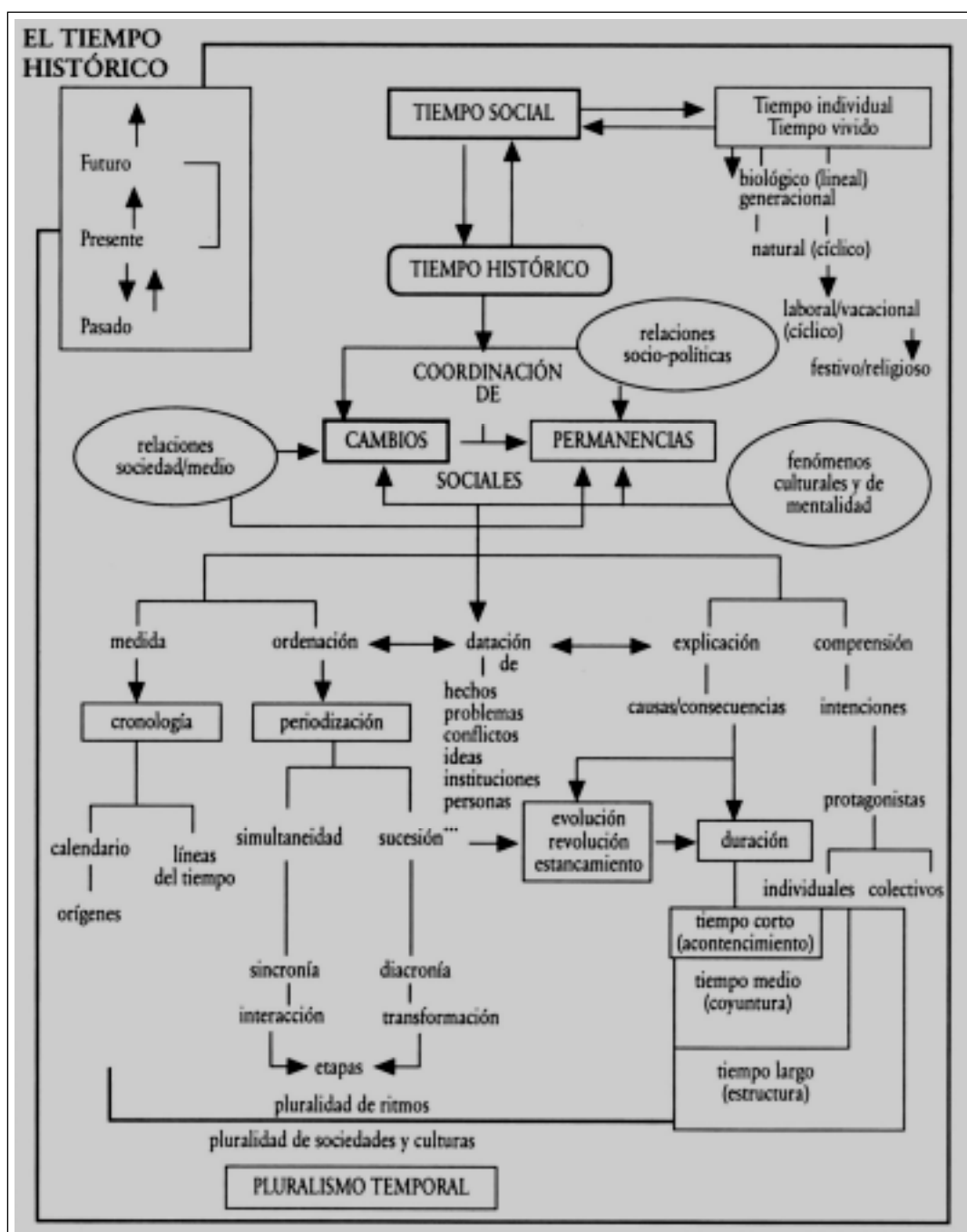
## 1.4. Un model conceptual per a la deconstrucció i la reconstrucció del temps històric

Alguns autors han remarcat la importància de crear **models conceptuals** per avançar en la recerca i en la intervenció didàctica (Asensio, Carretero i Pozo, 1989). Els models conceptuals han d'ajudar a establir un referent epistemològic i un instrument d'indagació en les representacions dels conceptes temporals. Però els treballs que s'han preocupat per conèixer l'aprenentatge del temps històric des d'una perspectiva conceptual són una minoria. Aquesta situació dificulta el coneixement de l'epistemologia del temps històric i, per tant, el seu ensenyament.

“La reflexión epistemológica sobre la naturaleza del tiempo histórico es un requisito fundamental para la selección de los contenidos históricos, y en concreto, para determinar qué se debe enseñar y qué deben aprender los alumnos sobre él”.

(Pagès, 1997, 197)

En els seus treballs Pagès (1989, 1997) ha realitzat diferents propostes conceptuals per a l'aprenentatge del temps històric. Aquest autor classifica els conceptes temporals en quatre blocs: a) passat, present i futur; b) canvi i permanència; c) explicació històrica dels canvis: la durada; d) mesura i classificació: cronologia i periodització (Pagès, 1997). El mapa conceptual següent està basat en la idea de Koselleck (1993) que l'historiador investiga des del present, té una posició privilegiada en el “futur del passat”. Aquesta concepció permet l'alumnat establir constants relacions entre el passat i el present.



(Pagès, 1997, 199)

Alguns autors reclamen la **deconstrucció** de la idea actual de temps i la **reconstrucció** a partir d'un nou model conceptual. Bodei (1986) defensa la deconstrucció del temps com la "*deconstruzione storica dell'oggetto di conoscenza*", per fer possible, al mateix temps, la "*ricostruzione pluridimensionale delle esperienze dell'alunno*" (101). Es tracta d'atendre els

aspectes contextuais o socials de l'aprenentatge de l'alumnat, fent evidents les contradiccions del seu coneixement temporal. En segon lloc, es tracta d'atendre a les característiques individuals per reconstruir un nou concepte de temps històric. Des d'aquesta perspectiva no podem presentar el saber històric com un saber acabat i estàtic.

La pretensió d'aquesta investigació no és la deconstrucció de les estructures conceptuals temporals dels estudiants ni la seva reconstrucció a partir del model que es proposa, sinó conèixer aquestes estructures a partir de la indagació en les seves representacions sobre el temps històric. També es vol saber quins canvis es produeixen en aquestes representacions en la pràctica. És per aquest motiu que es necessita un model d'estructura conceptual del temps.

Malgrat tot, el que sí pot pretendre aquesta investigació és deconstruir una determinada epistemologia del temps històric i reconstruir-la des de nous paràmetres. Com s'ha pogut veure en apartats anteriors el temps històric es confon amb la cronologia i només es tracta com a coordenada, però s'oblida que és un concepte social complex, relacionat amb les experiències personals viscudes. Des d'aquesta perspectiva epistemològica el model que es proposa sí que aspira a deconstruir d'alguna manera el temps. Com també aspira a reconstruir-lo a la llum de les investigacions i propostes analitzades.

## 2. Les bases epistemològiques de l'estudi del temps

Els estudis sobre el temps han augmentat en els últims anys, sobre la mesura del temps, estudis filosòfics, sociològics o psicològics. Fins i tot existeix una geografia del temps (Hägerstrand, citat a Díaz Muñoz, 1992). D'altra banda, també han augmentat els estudis del temps des de les ciències, des de la física o les matemàtiques. El número 314 de la revista *Scientific American* (2002) dedica un monogràfic a l'estudi del temps. La seva perspectiva interdisciplinària combina els estudis des de la física, la biologia o la neurologia, fins a la filosofia i les ciències socials. En un article dedicat a la filosofia del temps s'escriu: "*El tiempo, que se les escapa a los físicos, ¿podrían ayudar a explicarlos los filósofos?*" (Musser, 2002, 14).

En un llibre recent sobre el temps editat per la Cambridge University Press i coordinat per Ridderbos (2003) s'adopta també una perspectiva interdisciplinària. Així, hi ha capítols des de la física, la història cultural, el llenguatge, la literatura, l'antropologia, des de la neurologia, fins i tot des de la genètica: "...aquí estará en primer plano la biología del tiempo, y en especial la cuestión de cómo está codificado el tiempo en el genoma de un organismo" (Kyriacou, 2003, 63).

Les teories elaborades per Einstein han fet que s'accepti la multiplicitat del temps. També estan donant lloc a l'actualitat a l'obertura de nous camins d'investigació en la ciència sobre el temps. Fins i tot, en les dues publicacions citades anteriorment hi ha un apartat dedicat a les possibilitats físiques i a les controvèrsies filosòfiques sobre els viatges en el temps. També han aparegut reflexions en aquest sentit que repassen l'univers d'Einstein a partir d'investigacions actuals (Gott, 2003). Els estudis de Hawking (1988, 2002) incideixen en el fet que l'espai i el temps formen una mena d'unitat física, i que en determinades condicions es dona una interdependència en les variacions. Els canvis que s'estan produint en qualsevol nivell de la ciència estan interrelacionats. De fet totes les aportacions a l'estudi del temps són comple-



mentàries i el seu coneixement ens pot ajudar a plantejar un model conceptual sobre el temps.

A la llum de la bibliografia existent no sembla doncs que el temps filosòfic o psicològic, per exemple, siguin diferents, sinó que existeix un únic concepte de temps observat des de diferents perspectives. Les distintes visions de la realitat són maneres d'explicar aquesta realitat, les diferències poden estar en el tipus de preguntes que es plantegen, així com en les respostes que es donen a aquestes preguntes:

"Que una ciencia para constituirse, haya de contar con un dominio real propio, claramente acotado y diferenciado del resto de los dominios que son competencia de otras ciencias, fue el presupuesto básico de la epistemología realista 'ingenua' que informó a las distintas variantes del positivismo. La crisis de esta epistemología ha arrastrado consigo la crisis del presupuesto del dominio propio. En consecuencia, no consideramos en la actualidad que para que la ciencia social aborde legítimamente el problema del tiempo haya de contar con un tiempo propio que difiera claramente del resto de los tiempos (físico, biológico, psicológico, etc.) que estudian otras ciencias. Estos tiempos pueden ser sustancialmente idénticos, sin que esto impida que los interrogantes que sobre ellos se construyen difieran y difieran también los resultados alcanzados por las distintas disciplinas científicas".

(Ramos, 1992, X-XI)

Ferrater (1980) considera que és difícil situar en un mateix pla les diferents anàlisis de les distintes disciplines científiques, però a la vegada també pensa que existeix un concepte de temps que s'utilitza o s'interpreta de diverses maneres:

"Parece especialmente difícil 'unificar' aspectos de la noción de tiempo tan diversos como la experiencia (psicológica) de la sucesión temporal y los conceptos físicos. Por otro lado, parece deseable no admitir que haya diversos 'tiempos', como si, por ejemplo, el 'tiempo físico', el llamado 'tiempo biológico' y el llamado 'tiempo psicológico' fuesen completamente distintos, e irreductibles, entre sí (...). Es plausible asimismo

suponer que el 'tiempo biológico', el 'tiempo psicológico' y hasta el 'tiempo histórico' sean distintos modos de 'usar' y 'articular' el tiempo físico".

(Ferrater, 1980, 3251)

Es planteja l'anàlisi conceptual del temps històric des de la didàctica de la història i aquesta perspectiva didàctica afecta, com és lògic, al conjunt de l'estudi. En capítols precedents s'han descrit els fonaments teòrics des de les teories de l'aprenentatge i des de la recerca sobre l'ensenyament del temps històric. Ara cal analitzar els diferents *llenguatges sobre el temps*, com els anomena una investigació recent sobre la percepció del temps (Toboso, 2003). El mateix autor considera que una comunicació fluida entre els diferents àmbits d'estudi és l'únic camí per a la comprensió del temps i de la nostra temporalitat.

“El concepto de «tiempo» se caracteriza por su naturaleza pluridisciplinar; su análisis se plantea en disciplinas diversas (Filosofía, Física, Psicología, Sociología, etc.) y adopta, por lo tanto, lenguajes distintos. En cada uno de ellos es posible tomar en consideración aspectos particulares del concepto que no se recogen de una manera precisa en los otros lenguajes. (...).

Creemos que una comunicación fluida entre todos los ámbitos que remiten al estudio del concepto de tiempo puede resultar, no sólo interesante, sino también esclarecedora”.

(Toboso, 2003b).

[Presentació del projecte d'investigació “Tiempo y sujeto”.

[http://forteza.sis.ucm.es/profes/juanfran/crono/tiempo\\_sujeto.htm](http://forteza.sis.ucm.es/profes/juanfran/crono/tiempo_sujeto.htm)

Setembre, 2004]

## 2.1. La ciència i la filosofia del temps

Com a introducció a l'estudi del temps des de la filosofia Dupré (1979) reflexiona sobre l'ús del concepte en el llenguatge:

“Apenas hay otro fenómeno de la vida cotidiana que se comporte tan paradójicamente frente al concepto como el hablar del tiempo. Por una parte, nada hay nada tan obvio para la conciencia como su referencia al tiempo. Hablamos de ayer, hoy y mañana, y preguntamos qué hora es. Nos aseguramos que todavía tenemos tiempo para emprender esto o lo otro, o constatamos que ya no tenemos tiempo o que ha expirado nuestro plazo (...), somos tan osados como para esperar lo inesperado en tiempos dados. A veces el tiempo pasa volando, a veces se extienden los segundos y no llegan a su fin. Es como si se hubiera parado el tiempo: también usamos esta forma de expresión cuando un paisaje o los hombres que viven en él, aparentemente no han cambiado”.

(Dupré, 1979, 516)

El temps per a la filosofia ha estat i és una qüestió permanent (Valls, 1988). Les seves preocupacions essencials han estat el temps com a essència de l'ésser i la idea d'eternitat. Fins i tot el text més antic de la filosofia que es conserva i que correspon a Anaxàgores, és com una mena de text fundacional d'aquests estudis, i s'ha arribat a dir que tota la filosofia posterior gira al seu voltant:

“D'allí on les coses neixen, allí troben llur destrucció, de conformitat amb la llei, puix elles es paguen, les unes a les altres, expiació i penitència per llur injustícia, de conformitat amb l'orientació del temps”

(Anaxàgores, citat per Valls, 1988, 45)

Per Oltra (1995, 46) les diferents teories filosòfiques sobre el temps es poden sintetitzar en dos grups, segons considerin el temps com quelcom absolut (un paràmetre, per exemple Newton) o relatiu (una variable, per exemple Einstein). Dins de cada una d'aquestes es poden diferenciar les teories en tres

apartats més, segons facin referència al temps com un aspecte exterior i natural, interior o ambdós a la vegada.

		EL TIEMPO ES CONSIDERADO	
		<i>Absoluto</i>	<i>Relativo</i>
<i>Externo</i>	<p><i>Aristóteles:</i> «El tiempo es el número del movimiento, según el antes y el después.» (3)</p>	<p><i>Einstein:</i> «En la física clásica el tiempo es absoluto, es decir, independiente de la posición y del estado de movimiento del sistema de referencia. [...] La teoría de la relatividad sirve en bandeja la visión cuatridimensional del mundo, pues según esta teoría el tiempo es despojado de su independencia.» (7)</p>	
<i>Interno</i>	<p><i>Platón:</i> «El tiempo es la imagen móvil de la eternidad.» (2)</p> <p><i>Kant:</i> «El tiempo es la condición formal a priori de todos los fenómenos.» (5)</p>		
<i>Ambos</i>	<p><i>Newton:</i> «El tiempo absoluto, verdadero y matemático, en sí y por su propia naturaleza, sin relación a nada externo, fluye uniformemente, y se dice con otro nombre: duración.» (4)</p>	<p><i>Heráclito:</i> «Todo fluye.» (1)</p> <p><i>Bergson:</i> «El impulso de la vida [...] consiste en una exigencia de creación.» (6)</p> <p><i>Prigogine:</i> (Parámetro que) «mide las evoluciones internas hacia un mundo en no-equilibrio.» «Los desarrollos recientes de la termodinámica proponen un universo en el que el tiempo no es, en sí, ilusión ni disipación sino creación.» (8)</p>	

(1) Platón, *Crátilo*, 402 A.  
(2) *Timeo*, 37 E.  
(3) *Física*.  
(4) *Principia* (1687), definiciones, escolio, I.  
(5) *Kritik der Reinen Vernunft* (1781) 6 a y 7.  
(6) *L'Evolution creatrice* (1907): 223.  
(7) *Über die Spezielle und Allgemeine Relativitätstheorie* (1916), 17.  
(8) *La nouvelle alliance* (1979) y *La naissance du temps* (1988): 98.

(Oltra, 1995, 47)

En la filosofia antiga i en la medieval el concepte de temps estava relegat en benefici del tema de l'ésser. Si es contraposen la manera de pensar hebrea i grega, la primera és fonamentalment temporal, destaca el *passar*, mentre que la segona és de caràcter intemporal i destaca el fet d'*estar*, la *presència*. Això no significa que els grecs no coneguessin la noció de temps, sinó que si els hebreus concebien el temps en funció del futur, els grecs ho feien en funció d'un present (Ferrater, 1980). En Plató es confirma la idea del temps que passa com a manifestació d'una Presència que no passa, quan formula la seva cèlebre definició del *Timeo* "*el temps és la imatge mòbil de l'eternitat*". Encara que la idea del temps té un paper important en la filosofia de Plató, en l'actualitat es considera que el filòsof tendia a reduir-la o a relacionar-la amb la intemporalitat. L'eternitat de la qual parlava Plató com allò *original* del temps és una idea, però de la qual hi ha una còpia immediata: el moviment constant circular de les esferes celestes, que podria haver estat per a Plató l'eternitat mateixa<sup>10</sup>.

Per a Aristòtil el temps no és una còpia, imatge o ombra d'una *realitat vertadera*. Per a la seva explicació es val del concepte de moviment, observa que el temps i el moviment es perceben a la vegada. Cal solament un moviment en la ment per a que ens adonem que passa el temps. Segons Valls (1988): "*La concepció aristotèlica del temps ha marcat profundament la nostra cultura i, en gran mesura, hi és encara dominant*" (47). Per a Aristòtil el temps és una de les categories, és a dir, un dels predicats que hem d'usar quan volem parlar amb precisió de qualsevol cosa o assumpte, i continua:

"Això vol dir que quan hom vol parlar acuradament de qualsevol cosa no pot descuidar-se, entre altres punts, d'esmentar el moment temporal en què la tal cosa té lloc. Més senzillament: cal dir quan passa, quan ha passat o passarà, cal datar-la, fixar-ne el lloc en el calendari o en el rellotge".

(Valls, 1988, 47)

---

<sup>10</sup> Plató: *Timeo*. Madrid: Gredos. Edició de 1992.

Dos conceptes fonamentals d'Aristòtil són l'*abans* i el *després*, ja que sense ells no hi hauria temps. Per això defineix el temps com: "*la mesura del moviment segons l'abans i el després*". Els conceptes de temps i moviment estan vinculats entre sí de manera que mesurem el temps a través del moviment, però també el moviment a través del temps.

Els estoics van refinar la definició aristotèlica introduint les nocions d'*interval* i de *velocitat*. Les teories antigues del temps, a l'igual que les modernes, es poden dividir en absolutistes i relacionistes. Les primeres entenen el temps com una realitat completa en sí mateixa. Les segones entenen que el temps és una relació, el que sembla defensar Aristòtil. Hi ha qui com Plotino va intentar combinar les dues opcions, a través d'una teoria que concedia a l'ànima la consciència del temps, però a la vegada l'ànima mesura, numera i relaciona (Ferrater, 1980; Alegre, 1993).

La concepció cristiana del temps arriba a la seva primera formulació madura amb Sant Agustí. El temps és per a ell una gran paradoxa.

"El pasado es lo que se recuerda; el futuro lo que se espera; el presente, aquello a que se está atento; pasado, futuro y presente aparecen como memoria, espera y atención (...). El futuro no puede ser calificado de largo, sino que un largo tiempo futuro no es sino una larga espera del tiempo futuro. Tampoco hay largo tiempo pasado, pues éste no es ya, sino que un largo tiempo pasado no es sino un largo recuerdo del tiempo que pasó".

(San Agustín: *Confesiones*, XI, 28)<sup>11</sup>

El temps no té dimensió, si el volem retenir s'esvaeix. En canvi jo sé què és el temps, però solament quan no he de dir-ho, quan no m'ho pregunten ho sé, quan m'ho pregunten no ho sé. Sembla que amb Sant Agustí la noció de temps canvia, ja no serà un cicle d'etern retorn oposat a l'eternitat, serà, més

---

<sup>11</sup> San Agustín: *Confesiones*, XI, 28. Madrid: Espasa Calpe. Edició de 1983.

que temps cosmològic, temps històric, camp de lluita de la llibertat cap a Déu i decisió de Déu de decidir la llibertat, moment inicial de la creació i moment final escatològic (Valls, 1988, 47).

Durant l'època moderna van continuar les discussions entorn dels problemes teològics, físics i psicològics relatius al temps. Un concepte força debatut en aquest sentit és el de *durada*. Per a Descartes el temps és una manera de pensar la durada, i distingeix entre *durada*, *ordre* i *nombre*. Spinoza distingeix entre *eternitat* i *durada*. L'eternitat és l'atribut a través del qual concebem la infinita existència de Déu. La durada és l'atribut a través del qual concebem l'existència de les coses creades en el sentit que estan presents a l'actualitat. La durada es distingeix del temps i de l'eternitat, del primer per ser una manera de pensar de la durada, i de la segona perquè la durada està fundada en l'eternitat (Curi, 1987; Whitrow, 1961, 1990).

Els autors empiristes fan ús de conceptes tradicionals, però substitueixen la tendència metafísica per una orientació psicològica i epistemològica. Locke defineix la durada com les parts fugaces i contínuament efímeres de la successió, però adverteix que la distància entre l'aparença de dues idees qualsevol del nostre esperit, és el que anomenem durada. Aquesta tendència a la interiorització del concepte de durada és freqüent en el pensament contemporani.

Es defineixen tres maneres diferents de concebre el temps, com una realitat en sí mateixa o com a realitat absoluta, com una relació o un ordre, i, finalment, com una propietat. Els dos primers tipus són els més importants, ja que l'últim es limita a durada. La primera concepció és l'absolutista i el seu representant més notori és Newton. La segona és l'anomenada relacional o relacionista i Leibniz és l'exemple més clar i important d'aquestes teories. Els dos autors tendeixen a veure el temps com un continu, il·limitat, amb una sola direcció i una sola dimensió, i homogeni. Newton considera el temps absolut, vertader i matemàtic, per sí mateix i per la seva pròpia naturalesa, flueix de manera uniforme sense relació a res extern, i se l'anomena així mateix durada (Hawking, 1988). El temps relatiu, aparent i comú, és una mesura sensible i

externa de la durada a través del moviment, que és utilitzada en comptes del temps vertader. Els canvis se situen en el temps com, es suposava, els cossos se situen a l'espai i se suposava que el temps, igual que l'espai, és indiferent al seu contingut i als seus canvis. Segons Leibniz el temps és l'ordre de l'existència de tot allò que no és simultani. Així, el temps és l'ordre universal dels canvis quan no tenim en compte les classes particulars de canvi, és a dir, així com l'espai és un ordre d'existències, el temps és un ordre de successions (Dupré, 1979; Toulmin i Goodfield, 1991).

Per a Kant el temps és la forma a priori de la sensibilitat humana, el requisit indispensable, juntament amb l'espai, de la nostra percepció de l'Univers.

“El tiempo no es un concepto discursivo o, como se dice, un concepto general, sino una forma pura de la intuición sensible”.

(Kant)<sup>12</sup>

Per a Kant el temps és un pur esquema de linealitat, indefinit pels seus extrems, que ens permet comptar o numerar. No és ni tan sols concepte, ja que és únic i és una de les dues formes humanes d'ordenar els continguts de la percepció. El que sí hem de diferenciar és la seva visió del temps respecte a la noció aristotèlica, ja que en Kant no trobem una concepció cíclica del temps, ni una referència a un moviment dels astres regular i canònic, sinó que l'ésser humà és la mesura i la ciència n'és el seu producte. Des d'aquesta perspectiva la concepció kantiana del temps és moderna, no contemporània (Valls, 1988). És una concepció pròpia d'una altra civilització que deixa de ser agrícola i mercantil per fer-se industrial, sota el poder de la ciència, de la matemàtica i la física

---

<sup>12</sup> Emmanuel Kant: *Crítica de la razón pura*. Madrid: Bergua. Edició de 1970. 2 vols, p.235.



El temps en Hegel<sup>13</sup> és la superació de la concepció newtoniana i kantiana del temps, i pot considerar-se el temps històric, ja que la seva finalitat última és la comprensió de la ciència, també de les ciències de la natura, com a producte històric i social. Cada època històrica té la seva ciència i la història és el desplegament temporal de la llibertat, de manera que Hegel fa una dura crítica a la concepció kantiana del temps. Segons Valls (1988) és Hegel qui consuma el projecte filosòfic de l'idealisme i marca el terreny on es lliura el debat de les ideologies gairebé fins avui.

Al segle XIX la idea de successió temporal arriba a tenir una importància no coneguda fins aleshores, a la vida i al pensament humà. Scroppe, un geòleg britànic, escribia el 1858:

"La idea dominante, presente en todas nuestras investigaciones y que acompaña a toda nueva observación, el sonido que el estudiante de la naturaleza parece oír como un eco incesante desde cualquier parte de sus obras, es: ¡Tiempo! ¡Tiempo! ¡Tiempo!".

(Citat a Whitrow, 1990, 220)

La veritat deixa de ser eterna i invariable i passa a dependre del temps, matisada pels processos històrics i no per un ordre universal vàlid i invariable. Aquest nou punt de vista és defensat per Bergson<sup>14</sup>, per a qui l'última realitat no era ni l'èsser, ni l'èsser *canviant*, sinó el continu procés de *canvi*, al qual va denominar *durée*. Des de les últimes dècades del segle passat apareixen tota una sèrie de teories sobre el temps, que semblen una reacció contra els corrents evolucionistes caracteritzats per una coexistència del que és *temporal* amb allò que és *intemporal*, aspecte present en certa manera en la filosofia de Hegel. En aquest sentit Bergson es va plantejar *què feia* el temps en sistemes que semblaven fundar-se en allò que és temporal i que, malgrat tot, no feien

---

<sup>13</sup> G.W.F. Hegel: *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Madrid: Alianza. Edició de 1999.

<sup>14</sup> Henri Bergson: *La evolución creadora*. Madrid: Espasa-Calpe. Edició de 1973.

cap ús del temps o que - com havien fet tots els filòsofs del passat - reduïen el temps a l'espai. Segons Ferrater (1980, 3247):

"La insistencia de Bergson en la noción de duración como 'duración real', como pura cualidad, como objeto de la intuición (si no la intuición misma), etc., le condujo a una metafísica temporalista en la cual se establecía una distinción entre tiempo verdadero y tiempo falsificado y especializado".

(Ferrater, 1980, 3247)

Amb Husserl, apareix una distinció entre el temps fenomenològic i el temps objectiu o còsmic, de manera que la propietat essencial que expressa la temporalitat per a les vivències no designa solament algun aspecte general a cada vivència, sinó una forma de relació necessària entre vivències. La vivència real és temporalitat, però una temporalitat que es confon amb una espècie de *durada real*, en un sentit de vegades semblant al de Bergson. En definitiva, amb Husserl diferenciem entre el temps del món i el temps de la consciència (Toboso, 2003).

També resulta clar el temporalisme en Dilthey, encara que el seu és un temporalisme històric, temps de la història o, millor dit, temps com a història. Dilthey va voler completar l'obra de Kant i va fer una crítica de la raó històrica. Separà radicalment les ciències de l'esperit de les de la natura, donant lloc a una comprensió diferent del temps com a construcció social. Va negar el coneixement metafísic i el naturalisme, i en la recerca de la superació del relativisme històric va acabar formulant una filosofia de la vida. Segons Fontana (1982), de vegades cal tornar a la seva teoria i en ocasions és essencial fonamentar-se en Dilthey per crear noves teories de la mateixa història. Després de Dilthey queda obert el camí d'interrelació entre les diverses dimensions del temps, la personal, la social i la històrica.

"Se trata del hecho de comprender mediante el cual la vida se esclarece a sí misma en su hondura y, por otra parte, nos comprendemos a nosotros mismos y comprendemos a otros a medida que vamos colocando nuestra propia vida 'vívida' por nosotros en toda clase de expresión de vi-

da propia y ajena. Así, pues, tenemos que la conexión de vivencia, expresión y comprensión constituye el método propio por el que se nos da lo humano como objeto de las ciencias del espíritu".

(Dilthey)<sup>15</sup>

D'altra banda, el problema del temps va rebre una nova formulació en la filosofia de Heidegger, segons el qual no es pot parlar de passat, present i futur, ni tan sols de records, percepció i anticipació, ja que qualsevol acció de l'ésser humà comporta tot el seu potencial, com a ésser que existeix, passat i present tenen sentit en el futur o per al futur. En aquest autor trobem un intent de retornar el pensament de la filosofia i de la ciència en general cap a un autèntic sentit de l'existència, cap a preguntes abandonades per raons diverses: idealisme, científisme, positivisme, tecnificació, massificació de la vida,... Segons Heidegger la temporalitat és el sentit autèntic de l'ésser humà en cadascú de nosaltres. La seva primera obra fonamental, *L'ésser i el temps*,<sup>16</sup> de 1927, és una interpretació de l'ésser humà en la direcció de la temporalitat, en la qual el temps es descobreix com a horitzó transcendental de la pregunta per l'ésser. La temporalitat de l'ésser humà es revela davant de la mort, com a preocupació o angoixa, el sentit ontològic de la qual és la temporalitat. Koselleck pensa que aquesta reflexió no es va estendre al temps de la història, de tal manera que queda oberta la seva possible aplicació.

“...queda aquí como pregunta abierta si las estructuras temporales intersubjetivas de la historia se pueden en todo caso deducir suficientemente de un análisis de la existencia”.

(Koselleck, 1993, 338)

Per a Dupré (1979) la relació entre la temporalitat i la història ha de ser un aspecte fonamental per a la comprensió del concepte temps.

---

<sup>15</sup> W. Dilthey. *El mundo histórico*. México: Fondo de Cultura Económica. Edició de 1944. 107-108.

<sup>16</sup> S'ha consultat Heidegger, M. (1980): *El ser y el tiempo*. Madrid: FCE.

“En definitiva, no se trata sólo de interpretar (...) la paradoja de los relojes en la teoría especial de la relatividad, sino sobre todo, de la pregunta por la realidad y la historia, por el ser y el no ser, por la vida y la muerte, cuya comprensión y no comprensión se expresan por igual en tales formas de hablar (...).

El lugar adecuado para tratar el concepto de tiempo está allí donde el hombre se descubre como temporalidad (como compenetración de estar-en-el tiempo y tener tiempo) y se realiza como ser histórico-cultural”.

(Dupré, 1979, 517)

Valls (1988) fa referència a la temporalitat humana on se situen les nostres projeccions de canvi social, un aspecte fonamental de la racionalitat i de la llibertat:

“Si la raó humana és un punt privilegiat de l'Univers on es manifesta una activitat o espontaneïtat tota especial, un punt d'ignició de consciència si no total, sí almenys totalitzadora i sobretot reorganitzadora i creadora de noves formes no mecànicament determinades, cal encara respectar l'ésser humà i en ell la consciència, la racionalitat i la llibertat com el lloc de la dignitat irrenunciable i àdhuc de les millors esperances”.

(Valls, 1988, 54)

La interpretació històrico-cultural en la indagació de la naturalesa del temps facilita la comprensió de les interrelacions entre les diferents àrees de coneixement que estudien el temps, així com la diversitat de concepcions, com senyala Whitrow.

"Lo mismo que nuestra intuición del espacio no es única, pues sabemos que no existe una única geometría que debamos necesariamente aplicar al espacio, tampoco existe una única intuición del tiempo común a toda la humanidad. No sólo los pueblos primitivos, sino también civilizaciones relativamente avanzadas han asignado distintos grados de significación al modo temporal de existencia y a la importancia u otro modo de perspectiva temporal. En resumen, el tiempo ha sido considerado en todos sus aspectos de varias maneras conceptualmente diferentes”.

(Whitrow, 1990, 24)

## 2.2. El temps i la psicologia

Les persones tenen un rellotge biològic desenvolupat al llarg de l'evolució humana, sincronitzat, en principi, amb la sortida i posta del sol. Però també existeix un altre tipus de temps, que anomenem temps mental o temps psicològic.

“El ‘tiempo mental’ es el correspondiente a nuestra experiencia del paso del tiempo y nuestra organización cronológica del mismo. A pesar del continuo tic-tac del reloj, el paso del tiempo puede parecer rápido o lento, corto o largo.. Y esta variabilidad se da a diferentes escalas, se trate de décadas, estaciones, semanas y horas, o de los más breves intervalos de la música (la duración de una nota o el intervalo entre dos notas). También situamos los acontecimientos en el tiempo, decidiendo cuándo ocurrieron, en qué orden y a qué escala, si la de toda una vida o la de unos minutos”.

(Damasio, 2002,34)

Les investigacions de l'autor de la cita anterior (Damasio, 2002) amb pacients amb trastorns amnèsics demostren que existeix una estreta relació d'interdependència entre el temps biològic i el temps psicològic, de tal manera que el primer necessita del segon per establir una línia cronològica, ja sigui d'un període curt de temps o de la seva pròpia biografia.

Un dels camps més importants d'estudi del temps des de la psicologia està relacionat amb la recerca sobre el funcionament de la memòria, com l'instrument que produeix els records. Aquests tipus d'estudis indaguen en la importància de la memòria en la vida quotidiana, però també en el paper de la memòria en els processos d'aprenentatge. En aquest sentit, la psicologia s'apropa a la biologia – també a la neurologia i altres ciències similars -, per conèixer les tipologies de memòria de les persones, per exemple a curt o a llarg termini, la memòria de treball o la memòria secundària, entre d'altres. També per trobar les causes dels oblitats de la memòria o les alteracions dels

records amb el pas del temps. Un altre objectiu és comprendre el procés de selecció de records que la memòria executa constantment per poder fer viable la nostra existència, ja que seria impossible conservar tots els records que la memòria produeix. D'aquesta manera l'estudi de la memòria es fa imprescindible per entendre les relacions que les persones establím entre el passat i el present, i el futur (López, 1999; Schacter, 1999).

“El tiempo y el recuerdo están inextricablemente entremezclados; los recuerdos siempre hacen referencia al pasado y a menudo dan forma al futuro (...). De esta incesante dinámica entre el tiempo y el recuerdo es de donde surgen nuestras autobiografías, las historias que contamos sobre nuestra vida. Si queremos comprender el delicado poder de la memoria hemos de examinar lo que le sucede al recuerdo con el paso del tiempo y tener en cuenta el modo en que traducimos en relatos sobre quienes somos los residuos de experiencia que persisten a lo largo del tiempo”.

(Schacter, 1999, 113-114)

La psicologia aporta elements d'anàlisi i reflexió sobre el caràcter subjectiu del temps i ens ajuda a comprendre la importància del temps humà, *temps subjectiu del diàleg interior*, per sobre del temps cronològic, del temps perfeccionat per a la mesura, és a dir, per sobre de la computació temporal. Segons Caparrós (1988) l'experiència humana de canvi i les exigències de la ciència per mesurar els fenòmens naturals determinen els dos atributs bàsics del concepte de temps i de la nostra experiència temporal: a) la successió o la seqüència dels esdeveniments; i b) la durada dels canvis o del període entre canvi i canvi.

“Precisament és la complexitat de la durada i la seqüència ordenada allò que constitueix el procés de canvi constitutiu del temps (...) Perquè, ja que les activitats humanes se situen en un marc temporal, en cada societat o sistema social emergeix alguna consciència o idea de successió i de la durada, que necessàriament desemboca en alguna organització del temps que, al seu torn, determina les conductes humanes i aquella experiència subjectiva que les acompanya. Aquesta organització, que varia segons les economies, les tècniques, les ecologies, les religions, etc., es

plasma en el mesurament del temps, la manera de distribuir-lo i regular-lo i, finalment, en les actituds envers el passat, el present i el futur”.

(Caparrós, 1988, 31)

El temps subjectiu és present a totes les nostres conductes privades i socials, determina el nostre comportament envers el treball i les relacions interpersonals. Si acceptem l'existència de diferents perspectives d'anàlisi d'un únic temps, el temps social, la psicologia ens aporta la visió de l'estudi de la perspectiva individual en la conceptualització del temps i les actituds que genera. La subjectivitat del temps, d'altra banda, és important per a la comprensió del temps històric. Si no comprenem l'existència de diferents ritmes temporals en la vida quotidiana i la multiplicitat del temps, serà difícil entendre el comportament del temps en la història.

La introducció de la perspectiva psicològica en l'estudi del temps va ser obra de Kant. La seva aportació s'inclou dins d'una anàlisi filosòfica:

"Kant a eu le grand mérite de montrer que notre idée de temps n'était pas un décalque des choses, mais une manière de les considérer. Il a ainsi déblayé le terrain pour les psychologues en les détournant de la recherche d'une réalité en soi et en les invitant à voir l'origine de l'idée de temps dans l'activité même de l'esprit qui pense et unit les divers changements".

(Fraisie, 1967, 5)

Kant considera el temps com una forma de la sensibilitat, sense que sigui una part de la realitat en sí mateixa, sinó que està present, *a priori*, en tots els fenòmens psicològics.

“La psicologia no és per a Kant una ciència, perquè tot i que els fenòmens psíquics en quant fets de l'experiència no transgredeixen els límits del coneixement científic, sí que són inaccessibles a la investigació exacta, que només pot desenvolupar-se amb objectes espacialment ordenats i matemàticament representables, condicions que no satisfan els fenòmens psíquics ordenats solament en el **temps**”.

(Caparrós, 1988, 32)

La psicologia experimental sorgida a la segona meitat del segle XIX va anar abandonant, de manera progressiva, l'enfocament racionalista kantianista i es va orientar cap a estudis sobre el "sentit del temps" i de la seva percepció, sobretot en l'anàlisi de les estimacions dels conceptes de durada i interval, amb relació amb les mesures cronomètriques. Altres camps d'interès per a la investigació psicològica han estat l'anàlisi dels comportaments temporals entesos com a conjunt d'adaptacions a les seqüències i les durades dels canvis, d'una banda, i a la multiplicitat de sèries de canvis en que vivim, d'altra. Adaptacions que tant realitzen els animals com els humans, però que únicament els humans els poden diferenciar i descriure per poder-los conèixer millor, per poder-los dominar (Fraisse, 1967).

Les vivències de les persones en referència al temps donen lloc a experiències d'orientació i desorientació en el temps. La necessitat humana de crear elements de control i de situació en el temps ha donat com a resultat complicats sistemes de mesura, uns de caràcter natural i d'altres arbitraris en funció de les maneres de viure - d'aquí l'existència d'unitats com el dia, de naturalesa natural, i la setmana de caràcter social -, també són propis d'aquesta orientació els mecanismes d'adaptació als ritmes de les seves diverses activitats i, per últim, els sistemes d'assimilació dels canvis que es produeixen, cada vegada amb més intensitat, sobre la pròpia realitat en les seves formes de treball i d'oci per exemple.

Hi ha una constant contraposició entre el temps humà vital de la pròpia sensibilitat, en forma de record, de valoració del present o d'expectativa que dóna sentit a l'existència i a les accions de les persones, amb un temps social acceptat per acord, fruit de la convivència, per imposició o per necessitat de subsistència. En aquest sentit el treball marca un temps a la nostra societat, com ho fa també la religió o les tradicions amb el seu pes específic. Segons Grossin (1974a, 1974b) els temps imposats desorganitzen els temps personals, de manera que la major part de les persones són incapaces d'introduir una re-



gulació favorable i positiva en el seu temps de no treball. Factors decisius són el sentiment de monotonia i les intoxicacions produïdes pels ritmes ràpids de treball.

Hi ha una representació social del concepte treball que ha anat variant al llarg de la història. Al principi es relacionava amb una obligació imposada des del poder i gairebé sense límits temporals. Després ha anat canviant la seva representació deixant de banda alguns significats més negatius. Sivadon i Fernández-Zoila (1987) han estudiat les representacions del concepte temps en relació al treball amb totes les seves connotacions referides al passat, al present com a temps d'espera i al futur, de vegades com a esperança i de vegades com a desil·lusió. Aquests autors han senyalat l'augment dels trencaments temporals a la nostra societat, com a causa de les dificultats per compaginar el temps biològic, amb el temps social i de treball, el que ha donat lloc a l'augment de problemàtiques en la qualitat de vida i en la salut.

"El examen del paso del tiempo, de un tipo de temporalidad tranquila, propia de las tareas agrarias tradicionales, a las formas temporales llamadas 'rotas' de la era llamada ya postindustrial, nos ha mostrado que, cualesquiera que sean las modalidades del tiempo de trabajo practicadas o consideradas, permanecía sin resolver el problema de esta relación difícil de localizar de las relaciones entre el tiempo propio, los tiempos de la vida cotidiana y el tiempo de trabajo. Las rupturas temporales parecen cada vez más frecuentes, tal vez porque se las llama así, o también porque se ha aprendido más a diagnosticarlas, podría decirse. En realidad su aumento es real y sus consecuencias son cada vez más graves".

(Sivadon i Fernández-Zoila, 1987, 244)

L'estudi psicològic de la percepció del temps en les persones és fonamental per comprendre determinats comportaments, com afirma Ornstein (1969): "*el tiempo es el hilo fundamental del tejido de la existencia*" (citada per Dember i Warm, 1990, 315). En la psicologia la percepció del món s'organitza a partir d'una matriu de temps sempre present.

“Los hechos perceptivos tienen comienzo y fin; se producen de modo simultáneo, sucesivo o parcialmente superpuesto y tienen distinta duración”.

(Dember i Warm, 1990, 313)

Organitzar i estructurar la percepció del temps és fonamental en el co-neixement social. S’ha de tenir en compte que si augmenten les situacions de desorientació en el temps en les persones, en conseqüència, s’incrementen també les conductes patològiques que tenen un origen psicològic i que es relacionen amb l’ús que en fem del temps en les nostres accions i el nostre comportament social:

"El que se siente desorganizado en su vida íntima y social desarrolla unas vivencias psicopatológicas (...). Se ha concedido una importancia particular al análisis de conductas temporales de espera, de retrospectión, de anticipación, a fin de situar mejor en la encrucijada central de estas dimensiones el papel constructor del presente del tiempo y a fin de que, aprendiendo a fertilizarlo y a reconsiderarlo en él mismo, sea posible detener las pérdidas de substancia temporal y las disoluciones cronogénicas que evolucionan en el futuro -e irreversiblemente- hacia lo patológico".

(Sivadon i Fernández-Zoila, 1987)

Segons Caparrós (1988) el que caracteritza la conducta humana és un univers de canvis simultanis i periòdics, que tenen a veure amb l’alimentació, el descans o les funcions fisiològiques. Aquests canvis ens ajuden en la valoració dels canvis externs i tenen una gran influència en la nostra percepció del temps subjectiu i per localitzar altres canvis que es donen al nostre medi. Així ens orientem en el temps. De la mateixa manera utilitzem altres canvis que es produeixen en la nostra vida per situar altres esdeveniments generals del nostre medi (Damasio, 2002). D’aquesta manera construïm la nostra percepció del passat, del present i del futur, amb estructures cognitives cada vegada més complexes i més funcionals. Però aquest procés també es veu afectat per les

variacions, contradiccions i desorientacions en el temps que s'han comentat abans, de tal manera que, a la llarga, les experiències de trencament temporal poden arribar a constituir una gran dificultat per construir estructures temporals complexes en les persones.

### **2.3. Sociologia i antropologia del temps**

Els estudis de la sociologia i de l'antropologia sobre el temps beuen de les mateixes fonts i utilitzen mètodes similars, per aquesta raó no té sentit tractar-los de manera separada. A més a més, com s'ha senyalat anteriorment, si la tendència lògica és l'estudi interdisciplinari del temps, amb més raó s'hauran d'unificar camps d'estudi que tenen un origen comú.

A la monografia sobre el temps social de Ramos (1992) s'afirma a la introducció: "*se ha consolidado, en definitiva, el proyecto de una sociología del tiempo*" (VII). L'autor dóna com a causes la superació el creixement de la bibliografia sobre el tema, el naixement de revistes com la pionera *Time and Society*, les monografies que aborden problemes fonamentals de la sociologia del temps, com les de Elias (1989), Jacques (1984), Tabboni (1984) o Adam (1990). I, per últim, l'atenció que han dedicat al problema del temps alguns autors de gran rellevància en la sociologia actual, com és el cas de Giddens (1985) i Luhmann (1991, 1992), "*que se caracterizan por la centralidad que acuerdan al tiempo en su proyecto de reconstrucción del andamiaje teórico de la sociología*" (Ramos, 1992, VIII).

Sembla acceptat per la sociologia la idea de la pluralitat del temps i la no existència d'un temps social exclusiu de la sociologia. D'altra banda, la sociologia reconeix la importància del llenguatge i la complexitat del concepte per avançar en el coneixement de la naturalesa d'un temps social.

" No se trata, en realidad, de un tiempo o conjunto de tiempos, sino del complejo conglomerado formado por los aspectos temporales de la

realidad social (...). El tiempo es un concepto que generaliza sintetiza o totaliza aspectos muy variados de la experiencia (...). La imposibilidad o extrema problematicidad de la síntesis omniabarcante de la experiencia temporal aconseja una estrategia realista que parta de la dualización del tiempo mismo..., el conjunto estratégico del presente, el pasado y el futuro..., las relaciones ordinales temporales (sucesión simultaneidad), así como por los aspectos topológicos y cronométricos del tiempo".

(Ramos, 1992, XI-XIII)

D'aquesta manera la sociologia arriba a formular-se una teoria del temps que a la vegada afecta al discurs de la mateixa sociologia. La sociologia participa al costat d'altres ciències de l'esforç per la comprensió de l'estructura conceptual del temps.

"El objeto trabajado (el tiempo) acaba por afectar al discurso (sociología) que lo trabaja y cómo, en el curso del programa de investigación, el resultado no se limita a desvelar los aspectos sociales del tiempo, sino fundamentalmente a destacar los aspectos temporales o, mejor dicho, la compleja arquitectura temporal de la vida social en su rica diversidad".

(Ramos, 1992, XV)

La primera manifestació d'una sociologia del temps apareix als treballs de Durkheim<sup>17</sup> sobre els orígens socials de la categoria de temps, al costat de les categories d'espai i causalitat. Les seves anàlisis comparades dels diversos sistemes de calcular el temps, el van portar a concloure que un calendari expressa el ritme de les activitats col·lectives, a la vegada que la seva funció és assegurar la regularitat d'aquestes. Segons Durkheim és el ritme de la vida social el que constitueix la base de la categoria del temps. Seguidors de les seves teories i estudiosos del temps a la religió i la màgia va ser per exemple Hubert (1992). És evident la importància d'aquests primers treballs, ja que com afirma Merton (1992): "*Estas páginas seminales que pueden considerarse con justi-*

---

<sup>17</sup> Capítols primer i últim de DURKHEIM, E. (1982): *Formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Akal. Publicat per primera vegada el 1912.

*cia la raíz y la fuente de todos los avances posteriores de la sociología del tiempo*" (384). Sorokin i Merton (1992) van utilitzar per primera vegada el temps social com a concepte en un article de 1937, que seguia en gran mesura els treballs de Durkheim. Aquest treball intenta com a finalitat fonamental diferenciar el temps social del temps astronòmic. Es valora de manera qualitativa el temps social que es considera heterogeni (observa dies festius i laborables). No es valora de manera quantitativa o homogènia o uniforme, sinó que es divideix en intervals que es deriven de les activitats col·lectives. Lewis i Weigert (1992) senyalen que a partir d'aquest treball semblava lògica una avançada important en la construcció d'una sociologia del temps, que no es va donar.

“En los años transcurridos desde que Sorokin y Merton publicaron su innovador artículo sobre la sociología del tiempo invitándonos a sondear sus rasgos cualitativos y significativos, se han publicado algunos libros y artículos que abordan con perspicacia ciertos aspectos del tiempo social. Pero la mayoría de sociólogos considera el tiempo como algo secundario en relación con otros problemas sociológicos y no como algo digno de ser investigado por derecho propio (...) Si el tiempo social recibiera la atención que merece en las investigaciones sociológicas, ningún estudio de la organización e interacción humanas se consideraría razonablemente completo a menos que considerara su organización temporal”.

(Lewis i Weigert, 1992, 89)

Lewis i Weigert fan un recorregut pels diversos significats que el temps pot adquirir en la seva comprensió: temps personal, d'interacció, cicle, rutina, anualitat, dualitat públic - privat, temps social i temps físic. També analitzen els conflictes que sorgeixen de les contradiccions entre els diferents temps i els canvis que comporten, i la nostra resistència al canvi. Una manera de superar els conflictes és esperar, ens passem la vida esperant, a no ser que hi hagi una ruptura. L'espera és conseqüència també de la descoordinació lògica entre els diferents horaris socials (Lewis i Weigert, 1992, 114-115). Les conclusions del treball d'aquests autors han creat expectatives i nous corrents

d'investigació del temps social. Reproduïm un fragment d'aquestes conclusions.

"A medida que la complejidad de las sociedades industriales aumenta debido a una mayor racionalización de las instituciones, la inserción temporal de los acontecimientos en las estructuras de los tiempos organizativo, interaccional y personal gana en complejidad. En consecuencia, la sincronización de los actos y los actores dentro de los horarios de las organizaciones y las biografías individuales se hace mucho más problemática y, con frecuencia, sólo puede resolverse robándole tiempo de reloj a otra forma de tiempo social. El resultado es que la estratificación de los tiempos sociales se hace más pronunciada y provoca conflictos de tiempo social con ramificaciones que alcanza a toda la estructura de la sociedad, afectando profundamente la calidad de vida de sus miembros".

(Lewis i Weigert, 1992, 127)

Amb una tradició diferent als autors anteriors i a la sociologia propera a Durkheim, Jahoda, Lazarsfeld i Zeisel (1971) van realitzar un treball important per a la definició d'una teoria sociològica sobre el temps, que en aquell moment s'estava formant. Es va tractar d'un estudi sobre una comunitat quasi bé sencera sense treball, anomenada Marienthal, en el qual es dedica un capítol al temps. Una de les conclusions és que l'oci imposat per la desocupació tenia com a resultat la pèrdua dels punts de referència temporal, si exceptuem el llevar-se, el dinar i anar al llit. A més a més els homes no recordaven res que tingués valor del que havien fet les estones d'oci, el que contrastava de manera radical amb el que pensaven les dones, que són conscients de que tenen una casa que portar que les ocupa tot el dia i el seu treball té una regularitat i una finalitat clara. Les dones no tenien tendència a veure alterat el seu sentit del temps.

Un treball especial es el d'Elias (1976, 1989), difícil de situar en una disciplina científica concreta, encara que aquí es consideri una obra dins la sociologia, ja que alguns autors destaquen la importància de la seva aportació pionera en la història de les mentalitats. Així Ariès (1988) comenta: "*El alemán*

*Norbert Elias, cuyos libros innovadores, publicados en 1939, fueron arrebatados por la tormenta, y que ahora han sido redescubiertos".(462). Fontana (1992) també el considera un autor important en el camp de la història de la cultura (91). Cal destacar de la sociologia d'Elias que, tot i tenir un certa antiguitat, és força actual en els seus plantejaments. D'una banda l'autor analitza el temps com a símbol de les societats, d'altra, com a conjunt de significats diversos segons l'ús i les combinacions que es realitzin, a partir de la multitud de variacions que accepta el seu camp semàntic:*

“Nos ocupamos aquí de los símbolos sociales, por cuanto es imprescindible para entender el problema. Como muchos otros símbolos sociales, el del tiempo desempeña simultáneamente varias funciones. Palabra y concepto del tiempo son en conjunto un ejemplo de símbolos comunicativos. Un conjunto determinado de fonemas, distintos en las diferentes sociedades (**Zeit** en alemán, **temps** en francés, **time** en inglés) se vincula en cada individuo de la sociedad en cuestión con una pauta anamnésica aprendida que con frecuencia se llama 'significado'. Partiendo de similar recuerdo, el emisor de la palabra 'tiempo' espera que el receptor del mensaje, por pertenecer a la misma comunidad lingüística, asociará con esta palabra el mismo recuerdo que el emisor. Tal es el secreto de la función comunicativa de los símbolos humanos”.

(Elias, 1989, 43-44)

Els significats del temps neixen de les relacions socials. L'acte de la comunicació humana necessita d'una quarta dimensió per localitzar els fets. La dimensió temporal és diferent a les altres tres dimensions, amb uns símbols i amb un llenguatge específic. Elias (1989) pensa que si les persones tenen la capacitat de pensar les quatre dimensions, això vol dir que n'hi ha cinc, ja que en la cinquena ens situem com a observadors de les altres quatre dimensions espacials i temporal (1989, 45).

El mateix autor també analitza les relacions de poder que s'estableixen en funció del control del temps, ja que el temps compleix funcions coordinadores i integradores des dels inicis de les civilitzacions urbanes:

"En la larga evolución de las sociedades humanas, los sacerdotes fueron los primeros especialistas en la determinación activa del tiempo. En una fase posterior, cuando surgieron sociedades de Estado más grandes y complejas, los sacerdotes solían compartir la función social de establecer el tiempo de importantes actividades sociales con autoridades seculares del Estado, en una relación a menudo muy conflictiva. Cuando las luchas por la hegemonía entre sacerdotes y reyes se decidieron en favor de éstos últimos, el Estado se adjudicó en exclusiva el establecimiento del tiempo y el acuñar dinero".

(Elias, 1989, 64)

En el mateix treball s'analitzen altres èpoques històriques i la percepció que tenien les persones sobre el temps en aquelles èpoques. D'aquesta manera els seus treballs són un important precedent de l'estudi de la representació social del temps en la història. En aquesta anàlisi social dedica una especial atenció a les relacions econòmiques i culturals, interrelacionades, com a determinants del poder, control i gestió del temps.

Elias (1989) identifica alguns conflictes culturals per les diferències que existeixen en la manera de concebre el temps. Un exemple d'això és la reflexió que fa sobre el concepte de temps dels indis de les reserves del nord d'Amèrica, contraposat al concepte de temps de la societat industrial dels Estats Units. La intenció de l'autor és demostrar que la convivència entre cultures es veu dificultada per les seves diferents concepcions socials: "...cuando entran en contacto sociedades con niveles diversos de desarrollo social" (Elias, 1989, 151). La seva perspectiva és ètnica i no racial, ja que analitza la diversitat cultural sense fer referència a la naturalesa de les diferències genètiques, sinó a les diferències socials i al canvi: "Como sociales que son, dichas diferencias están sujetas al cambio, cuando es necesario, aunque éste sea tan lento que se requiere un modelo de tres generaciones para percibirlos" (Elias, 1989, 151).



Quant al temps Elias el considera una representació social bàsica en la convivència. En aquest sentit cita l'experiència d'un inspector d'educació d'una reserva sioux, mestís, sobre el significat del temps d'aquesta ètnia:

"¿Qué pensaría usted -nos dice- de un pueblo que no posee una palabra para el 'tiempo'? Mi gente no posee palabra para expresar 'después' o 'esperar'. No saben lo que es esperar o llegar tarde (...). He llegado a la conclusión de que jamás podrán adaptarse a la cultura blanca, mientras no sepan el significado de tiempo ni qué hora es. Así pues, se trataba de enseñarles el tiempo. En ninguna sala de clase de la reserva existía un reloj que funcionase. Compré, pues, algunos relojes y ordené que los autobuses escolares salieran puntualmente. Así, si un indio llegaba dos minutos tarde, cometía una falta, pues el autobús partía a las 8:42 y a esa hora él debía estar allí".

(Hall, 1959, citat a Elias, 1989, 153-154)

En la bibliografia pròpiament antropològica trobem obres dedicades a distintes cultures amb referències importants al temps, com els treballs de Whorf (1959), Malinowski (1986) o Evans-Pritchard (1976, 1977). El treball de Whorf sobre el llenguatge dels "hopi" (citat a Whitrow, 1990, 21-25), arriba a la conclusió que és un poble que no té paraules o formes gramaticals, ni expressions, que facin referència al temps o algun del seus aspectes. En comptes dels conceptes de temps i espai els hopi utilitzen dos estats bàsics que Whorf anomena "objectiu" i "subjectiu". El primer correspon a tot allò que és o ha estat accessible als sentits, sense incloure allò que nosaltres anomenaríem futur. El segon fa referència a tot el que és mental o espiritual, i inclou el que per a nosaltres seria el futur, encara que per als hopi és predestinació, i un cert sentit del present en referència a tot allò que comença a arribar i que ja s'esperava, per exemple quan es comença una activitat.

Evans-Pritchard (1976) en el seu estudi sobre els "azande" del sud del Sudan va deduir que per a aquest poble el present i el futur s'inclouen mútuament, de manera que la salut i la felicitat futures d'una persona depenen d'una sèrie de condicionants que ja existeixen. Un altre grup sudanès estudiat per

Evans-Pritchard (1977), els “nuer” que vivien als costats del Nil Blanc, estaven mancats d'un equivalent al nostre terme temps, en el sentit d'utilitzar-lo per a indicar que es pot gastar, estalviar o que passa inexorablement. Observà que les seves activitats no tenien un ordre lògic, sense que hi hagués cap mesura, no tenien unitats de temps com hores o minuts, ja que no mesuraven el temps, sinó que relacionaven les seves activitats amb el seu ramat amb totes les altres accions del dia, de manera que Evans-Pritchard afirma que utilitzen una mena de “rellotge del ramat”. D'altra banda els anys fan referència a inundacions, guerres, etc. Malgrat tot, la memòria col·lectiva arriba a un temps determinat a partir del qual no hi ha records que comportin comportaments socials derivats. Sembla que el seu temps és una mena de representació de l'estructura social imperant i de l'adaptació de les persones a aquesta estructura, ja que no existeix la intenció de marcar la distància temporal de cap fet.

L'anomenada antropologia filosòfica planteja un estudi interdisciplinari del temps amb un predomini de la filosofia de Husserl i de Heidegger. Per exemple, Gomà (1988): *“En Husserl, i també en Heidegger,..., el temps se'ns dóna en aquest diàleg essencial que l'home, mentre viu, manté amb el món ambient que li és propi”* (Gomà, 1988, 29).

D'altra banda cal destacar també alguns treballs d'història cultural per la seva proximitat al que seria l'antropologia cultural. Segons Ricoeur (1979) o Gurevitch (1979) el temps és un dels principals problemes amb els que s'enfronta la història cultural. Treballs que estudien les cultures a partir de les seves representacions sobre el temps són els de Panikkar (1979) sobre el temps en la tradició índia, de Gardet (1979) sobre els punts de vista musulmans del temps i la història o, més recents, els treballs d'Ezzell (2002) sobre la colonització del temps des d'occident com una forma de domini, Thapar (2003) o Elíade (2000) sobre les diverses tradicions del temps lineal i el temps cíclic en diferents cultures.

La importància de les influències socials i culturals per a la definició de la nostra consciència del temps, ens porta a considerar que *"existe una rela-*

*ción recíproca entre el tiempo y la historia. Pues, así como nuestra idea de la historia se basa en el tiempo, así el tiempo, tal y como lo concebimos, es consecuencia de nuestra historia"* (Whitrow, 1990, 236-237).

## **2.4. Història i temps històric**

La comprensió del temps històric és fonamental per a la interpretació de la història i per a la construcció de l'explicació històrica. És coneguda la frase de Braudel (1984, 97): *"El historiador no se evade nunca del tiempo de la historia: el tiempo se adhiere a su pensamiento como la tierra a la pala del jardinero"*. Bloch (1974) afirma sobre el temps històric: *"es el plasma mismo en el que se bañan los fenómenos y algo así como el lugar de su inteligibilidad"*. Per a Chatelet el temps històric és, en últim terme, una tendència inevitable al canvi, *"El tiempo en la historia es simultáneamente lugar de la sucesión, dominio de la irreversibilidad y esfera de la diferencia"* (Chatelet, 1989, citat a Ruiz, 1993, 76).

Un altre text de Braudel fa referència a un temps extern, que s'imposa a les accions humanes:

"Para el historiador todo comienza y todo termina por el tiempo; un tiempo matemático y demiurgo sobre el que resultaría demasiado fácil ironizar; un tiempo que parece exterior a los hombres, "exógeno", dirían los economistas, que les empuja, que les obliga, que les arranca a sus tiempos particulares de diferentes colores: el tiempo imperioso del mundo".

Braudel, 1984, 99

Braudel fa referència en la cita anterior a un temps que semblaria cosmològic, fins i tot determinista. Pomian (1988b) fa una definició del temps de la història més propera a l'anàlisi històrica:

"...su propio tiempo, o más bien sus tiempos (de la Història es refereix), los tiempos intrínsecos de los procesos estudiados, que avanzan acompasados no por los fenómenos astronómicos o físicos, sino por las singularidades de estos mismos procesos, por los puntos en que cambian de dirección o de naturaleza".

(Pomian, 1988b, 591)

En tot cas la idea de la inexistència d'un únic temps històric ens sembla fonamental. Koselleck (1993) considera que indagar sobre què és el temps històric és una de les preguntes més difícils de contestar de la ciència històrica. Ens obliga a entrar en l'àmbit de la teoria de la història. Segons aquest autor, les fonts del passat ens informen dels fets històrics, però no sobre el temps històric, almenys de manera immediata. La investigació històrica no implica la pregunta sobre el temps històric. Tan sols sembla necessària una datació exacta per ordenar i narrar els esdeveniments: "*Pero, una datación correcta es sólo una presuposición y no una determinación del contenido de aquello que podría denominarse 'tiempo histórico'*" (Koselleck, 1993, 13). Així, arriba a la conclusió que no és suficient diferenciar el temps natural d'un suposat temps històric propi de la història, sinó que cal arribar a la comprensió de la multiplicitat de temps:

"Quien pretende hacerse una idea corriente del tiempo histórico ha de prestar atención a las arrugas de un anciano o a las cicatrices en las que está presente un destino de la vida pasada (...). Considerará la coexistencia, la subordinación y superposición de medios de transporte diferenciables por su modernidad (...). Ya hay que poner en duda la singularidad de un único tiempo histórico, que se ha de diferenciar del tiempo natural mensurable. Pues el tiempo histórico, si es que el concepto tiene un sentido propio, está vinculado a unidades políticas y sociales de acción, a hombres concretos que actúan y sufren, a sus instituciones y organizaciones. Todas tienen determinados modos de realización que les son inherentes, con un ritmo temporal propio".

(Koselleck, 1993, 13-14.)

El treball anterior és una excepció com a estudi sobre la temporalitat des de la història. En general, la majoria de treballs que fan referència al temps històric han dedicat la seva atenció a la crítica del temps linial de l'historicisme, a la reinterpretació d'autors com Braudel o a descriure l'evolució històrica del concepte dins del debat filosòfic. Aquestes aportacions no són suficients per generar un nou marc conceptual sobre el temps històric.

"Se trata de una laguna grave, ya que se puede constatar que las posibilidades múltiples al respecto han sido insuficientemente exploradas, es decir que la mayoría de historiadores utilizan, al trabajar, pocas de las numerosas dimensiones temporales disponibles y pertinentes a la investigación histórica".

((Robert i Berkhofer, 1971, citat a Cardoso, 1981, 196)

Aquest debat pot ser encara més necessari en un moment en que es parla de crisi de la història, de revisionisme o de la fi de la història (Fontana, 1992). L'anàlisi del temps històric és un dels elements que pot ajudar a redefinir el paper de la història i dels historiadors, ja que l'estudi de la temporalitat representa una reconsideració del joc entre passat – present – futur. En aquest procés de renovació les aportacions d'altres ciències socials són fonamentals. La història ha de facilitar la comprensió de la realitat i ha d'ajudar a fer projeccions socials de futur. Bagú (1970, 104) afirma que *"el tiempo que interesa a los historiadores es el de los hombres en su organización social, expresando la permanencia de tal organización y la historia misma como proceso que crea lo humano"*.

La història conceptual ens apropa a la comprensió històrica d'una manera que no fan altres perspectives. La seva relació amb la història social ha de fer possible el canvi conceptual (Koselleck, 1993). D'aquesta relació ha de sorgir un nou debat entre els conceptes i la vida, la paraula i l'objecte, la consciència i el ser, el llenguatge i el món, la comunicació i la societat. En aquest sentit Koselleck comenta:

"A primera vista, la coordinación entre la historia conceptual y la historia social parece leve, o al menos difícil (...). Por otra parte, están los métodos de la historia conceptual, que proceden del ámbito de la historia de la terminología filosófica, de la filología histórica, de la semasiología y de la onomasiología... (...). Ahora bien, una primera contraposición de este tipo es sólo superficial. Las introducciones metódicas muestran que la relación entre la historia conceptual y la social es más compleja y no permite que una disciplina sea reducible a la otra (...). Una 'sociedad' y sus 'conceptos' se encuentran en una relación de tensión que caracteriza igualmente a las disciplinas científicas de la historia que se subordinan a aquellos".

(Koselleck, 1993, 105-106)

La importància en l'actualitat de presentar la història com una construcció social que genera idees de gran interès per al coneixement humà, i per a l'experiència del present, genera un interès creixent per l'anàlisi conceptual des de la història. Koselleck, "*desde un aspecto puramente temporal*" (105), ordena els conceptes socials i polítics en tres grups: a) el primer seria el dels conceptes de la tradició, com els de la teoria aristotèlica de l'organització, els significats dels quals es mantenen parcialment; b) el segon seria el dels conceptes que s'han transformat completament i han perdut el seu significat original, i que solament són comprensibles des d'una perspectiva històrica, com és el cas del mateix concepte d'*història*; c) per últim, hi haurien els conceptes considerats en certa mesura neologismes, que responen a un ordre o situació social nova, tal és el cas de "comunisme" o de "feixisme". Aquest esquema té sentit amb infinitat de gradacions i superposicions.

Coexistent amb les tipologies anteriors hi ha conceptes com *democràcia* que es pot considerar sota el prisma de les tres modalitats, fins a convertir-se en un concepte universal d'ordre superior, que necessita per a la seva aplicació determinacions addicionals: representativa, cristiana o popular. D'altra banda, el temps històric té característiques semblants al concepte democràcia, com a concepte d'ordre superior, però la seva anàlisi implica la reflexió sobre els ins-

truments d'investigació i de teorització de la pròpia història, per aquest motiu es pot considerar un concepte del pensament metahistòric.

El concepte de temps històric i els conceptes que configuren la idea de temporalitat en la història, poden ser objecte d'estudi com qualsevol altre concepte històric, però aquests conceptes són, a diferència d'altres, necessaris per a l'anàlisi de la història conceptual, que els utilitza com a instruments de la seva pròpia investigació. El concepte temps històric no és un concepte d'ordre superior que adquireix un sentit concret amb determinacions addicionals, sinó que és un concepte instrumental que possibilita la determinació del concepte democràcia i d'altres conceptes similars.

Més que definir el temps històric i aquells conceptes que formen la xarxa de la temporalitat, és necessari descriure aquesta xarxa i la seva complexitat. En aquest sentit Koselleck fa la següent classificació de modalitats temporals de l'experiència: 1) la irreversibilitat d'esdeveniments; 2) la repetibilitat dels fets, identitats, conjuntures o tipologies; 3) la simultaneïtat en allò anacrònic, en especial en el pronòstic que es fa sempre des del present.

“De una combinación de estos tres criterios formales se pueden deducir conceptualmente el progreso, la decadencia, la aceleración o el retardamiento, el aún-no y el no-más, el antes-de o el después-de, el demasiado-pronto o el demasiado-tarde, la situación y la permanencia -y cuantas determinaciones diferenciales sea necesario añadir para poder hacer visibles los movimientos históricos concretos”.

(Koselleck, 1993, 129-130)

A banda de la història conceptual i de la història social, cal relacionar l'estudi del temps amb la història cultural (Ricoeur, 1979; Gurevitch, 1979), la història de les mentalitats (Ariès, 1986; Vovelle, 1988) o l'estudi històric de la cultura popular (Thompson, 1979; Fontana, 1982). Aquestes perspectives de l'estudi del temps històric permeten entendre d'alguna manera la nostra modernitat, però també la nostra diversitat:

“Incluso antes de preguntarnos qué podemos **hacer** a propósito del descubrimiento de esta diversidad de culturas, interesa comprender su

**significado** y desentrañar sus múltiples raíces. Porque, efectivamente, no es tan fácil como parece admitir hasta el final la idea de que detrás de nuestra modernidad, en los estratos fundamentales de nuestra cultura, existe una pugna, una polémica original, que condiciona cualquier toma de conciencia sobre lo que la historia ha hecho de nosotros. La historia nos ha engendrado múltiples y diversos. Y hay que llevar esta convicción hasta el punto en que se convierte en dilema radical, aporía sin recurso aparente".

(Ricoeur, 1979, 11)

El resultat de la diversitat és la conceptualització de tants temps com cultures existeixen, de manera que el temps és fruit de l'experiència i les experiències són pròpies i diferents. És en la comparació de diferents cultures amb models de conceptualització i lingüístics, de temps diferents, quan es comprén la gran quantitat de matisos dels significats del temps, i la importància de la temporalitat:

“La forma de percibir el tiempo revela numerosas tendencias fundamentales de la sociedad y de las clases, grupos e individuos que la componen. El tiempo ocupa un primer plano en la 'concepción del mundo', que caracteriza a tal o cual cultura, así como otros componentes de 'esta concepción' como el espacio, la causa, el cambio, (...). Cada civilización percibe el mundo por medio de sistemas propios. Estos se configuran a lo largo de la actividad práctica de los hombres y sobre la base de su propia experiencia y de la tradición heredada de las generaciones precedentes”.

(Gurevitch, 1979, 260)

Dins de cada cultura existeixen diverses formes de representació del temps. És una realitat que una cultura (si és veritat que la podem definir), no és un conjunt homogeni, sinó que poden existir grups socials amb maneres particulars de percebre el temps, com assenyala Gurevitch (1979):

“El tiempo social no comporta solamente una diferencia entre las diversas culturas y sociedades, sino diferencias, también, dentro de cada sistema socio-cultural, en función de una estructura interna (...), existe



siempre en la sociedad, no un tiempo cualquiera, único y 'monolítico', sino toda una gama de ritmos sociales condicionados por las leyes de los diferentes procesos y por la naturaleza de los diversos grupos humanos”

(Gurevitch, 1979, 274)

Al llarg de la història la representació del temps en relació amb les experiències humanes ha variat. Cada període de la història ha construït, com a eix central de la seva representació del temps, uns mecanismes de domini dels sistemes de mesura i de gestió del temps. Es poden trobar indicis d'una representació del temps prehistòrica:

“Las famosas pinturas paleolíticas descubiertas en cuevas como las de Lascaux, en la Dordoña, se han considerado una prueba de que, al menos de modo tácito, el género humano ha actuado hace 20.000 años o más, con intenciones teleológicas en términos de pasado, presente y futuro”.

(Whitrow, 1990, 37)

Cada societat en cada època històrica respon a unes necessitats concretes sobre el temps. A l'actualitat, per exemple, la revolució científica de la informàtica marca un domini accelerat del temps de la memòria artificial, per acumular i per accedir a la informació. A la vegada, es reclama de les màquines més rapidesa dels sistemes, més potència en les tasques simultànies.

Així com resulten escassos els treballs de la pròpia historiografia relatius al temps històric, com a concepte propi de la ciència històrica o de la teoria de la història, no succeeix el mateix amb els treballs sobre la representació del temps en distintes èpoques històriques. Així tenim els treballs de Le Goff (1977, 1987) per a l'Edat Mitja o els treballs de Thompson (1979) per al període de la industrialització i la consolidació del capitalisme. L'anàlisi de les representacions del temps històric ens permet conèixer un aspecte important de cada societat existent, els comportaments dels diferents grups socials o les relacions de poder.

“En la edad media la iglesia dominaba el tiempo social. Los clérigos fijaban todo el sistema aplicado al cálculo del tiempo. La cronología del tiempo histórico empezaba a contarse desde la creación del mundo y desde el nacimiento de Cristo. El año astronómico era también el año litúrgico, marcado por las fiestas religiosas. También la iglesia regulaba la jornada, sus servicios y plegarias. La población estaba informada del curso del tiempo por las campanas, que llamaban a maitines, misa, vísperas, etc. Así, los clérigos establecían y orientaban todo el curso del tiempo de la sociedad feudal, regulando sus ritmos (...). El tiempo del individuo no era su tiempo individual. No le pertenecía, sino que se desprendía de una fuerza superior, que le dominaba ...”

(Gurevitch, 1979, 275-276)

## **2.5. La deconstrucció del temps històric des de la història**

Elias (1989) fa una crítica al temps històric utilitzat en la investigació històrica predominant. Proposa canviar el mètode històric per un altre important de la sociologia per a l'estudi de l'evolució de les societats humanes, passant a un nivell superior de distanciament de l'objecte d'estudi:

"Mientras el cuidado de los historiadores por los datos concretos se ve sometido a un control profesional riguroso, parece mucho menos estrictamente controlada su tarea de reunir el conjunto de fragmentos en un cuadro coherente (...). Es amplio el espacio libre en los relatos de los historiadores para que se introduzcan dogmas de fe e ideales personales (...), los historiadores aplican a grupos e individuos del pasado, todos los criterios posibles que sirvan para juzgar a los contemporáneos (...). El estudio y la atención del historiador se limitan a periodos históricos relativamente breves (...). La historia del historiador, digámoslo en una palabra, es una historia de corto alcance".

(Elias, 1989, 204-205)

S'ha de tenir en compte, però, que a la cita anterior l'autor està fent una crítica de la història narrativa, que en la majoria de casos, segons Elias,

s'utilitza com un arma en les lluites ideològiques actuals en les que està immers el propi historiador. La història no ens ajuda a entendre el present, en el qual els ciutadans de les societats industrials (postindustrials) *“padecen la presión del tiempo sin entenderla”* (Elias, 1989, 217).

En la mateixa línia Sahlins (1997) considera que els intents d'aplicar les idees occidentals sobre el temps històric a cultures diferents, més que ajudar, dificulten la comprensió de la realitat d'aquestes cultures. Proposa que no s'apliquin de manera mecànica les dicotomies tradicionals de l'anàlisi històrica de les cultures: *“lo estático frente a lo dinámico, el ser frente al devenir, el estado frente a la acción, la condición frente al proceso,...”* (135). Considera que la història de la cultura *“funciona como una síntesis de la estabilidad y el cambio, el pasado y el presente, la diacronía y la sincronía”* (Sahlins, 1997, 135).

D'altra banda, l'antropòloga Douglas (1998) analitza críticament el concepte de temps històric aplicat als canvis estètics en l'art. Considera que en general s'aplica una concepció mecànica i pobre del temps històric en la història de l'art:

“Los historiadores del arte, aun cuando no se apoyen en las oscilaciones pendulares, normalmente ofrecen la secuencia cronológica de los estilos. Un estilo aparece después de otro y como reacción a este último, y así sucesivamente. Rara vez he oído que hablen de un antagonismo sincrónico o intentos de contemporización”

(Douglas, 1998, 85).

La història també està realitzant un procés de deconstrucció del temps, que ja començà la sociologia o l'antropologia, i abans la física i la filosofia. Així, la historiografia ha revisat les seves representacions sobre el temps històric i ha fet una crítica renovadora, per produir canvis radicals en la investigació històrica futura. La intenció és, entre d'altres, superar el temps dels positivistes. En aquest sentit, les historiadores Appleby, Hunt i Jacob, (1998) han reflexionat sobre els orígens de la conceptualització dominant del temps, que

situen a mitjans del segle XIX derivada de les concepcions de la ciència newtoniana. Aquesta nova idea de temps va coincidir amb la professionalització de la història. El temps històric servia per establir els nivells de desenvolupament de cada nació. Els historiadors interpretaven el desenvolupament com a progrés cap a la modernitat d'occident.

“La homogeneización y estandarización de la vivencia del presente produjo transformaciones cruciales en las categorías del tiempo histórico. Este dejó de ser neutral o estar vacío. En la perspectiva moderna era lineal, no circular, secular y no religioso, universal más que particular de una época, nación o fe. Más importante aún: poseía una dirección, vale decir que en cierta forma era acumulativo. Reproducía en la crónica humana el tiempo universal y uniforme que los científicos percibían en la historia natural”.

(Appleby, Hunt i Jacob, 1998, 76)

Una nova concepció del temps històric des de la història significa l'atenció a la interdisciplinarietat. Les teories d'Einstein afectaren, per exemple, a les concepcions de la història, com senyala Cardoso (1981) en la seva reflexió sobre el temps de les ciències naturals i el temps de la història:

“¿Por qué, en historia, la concepción de un tiempo lineal y homogéneo cedió el lugar a la de una multiplicidad de niveles y ritmos del tiempo? En parte, por características de la misma evolución de la historia en nuestro siglo (asociación del análisis serial al regional, éxito creciente de la noción de una estructura social global que contiene estructuras menores con desfases temporales en sus transformaciones, etc.). Pero también como un efecto -producido con bastante retraso- de la penetración en la conciencia colectiva del hecho de que el 'tiempo-esencia' newtoniano había sido destruido por la relatividad. Si el tiempo es concebido como externo a las cosas y procesos, como duración pura, o como forma innata de percepción sensorial, evidentemente sólo puede ser visto como único y homogéneo. Una vez eliminado este obstáculo, estaba abierto el camino a la percepción de la multiplicidad del tiempo en sus diversas acepciones. Marc Bloch, escribiendo en 1941, todavía pertenece en este particular a la

noción antigua de la temporalidad; Fernand Braudel, en 1958, marca la toma de conciencia de la nueva manera de ver la cuestión”.

(Cardoso, 1981, 215)

És evident que el temps de la física és radicalment diferent al temps històric, en el sentit que el primer és el temps invariable de la naturalesa, la concepció newtoniana d'un temps únic per als processos evolutius del planeta, però és ben cert que les teories relacionades amb el temps de la física poden incidir en qualsevol tipus de pensament científic, per tant, també en la representació del temps històric com a temps social.

“El historiador quizás sea indiferente al efecto de dilatación del tiempo en las altas velocidades, pero su posición frente al tiempo podrá reflejar de algún modo el hecho más general de que la relatividad demostró la inexistencia del tiempo autodeterminado y externo a las cosas y procesos”.

(Cardoso, 1981, 216)

S'ha insistit en la necessitat de canvis en aquesta representació del temps històric: *“tanto los multiculturalistas como otros críticos de la modernidad cuestionan la validez actual del sentido occidental y estandarizado del tiempo”* (Appleby, Hunt i Jacob, 1998, 76).

És important aconseguir una síntesi de les diverses aportacions i la didàctica s'ho ha de plantejar com un repte necessari. Les aportacions dels historiadors que poden afavorir aquesta tasca són ja força nombroses. Segons Fontana (1994) la nostra cultura està atrapada en una galeria de miralls deformants i proposa desmuntar la visió lineal del curs de la història, que interpreta els canvis sempre com a millores i com a progrés. Així, proposa arribar a la història pluridimensional, analitzant la complexa articulació de trajectòries diverses que se separen i s'entrecreuen, de bifurcacions en les quals els pobles en la seva història han escollit un camí i n'han deixat d'altres, moltes vegades en funció dels interessos d'uns pocs que tenien el poder:

“Esa historia pluridimensional podrá aspirar a ser legítimamente universal y nos devolverá también la diversidad de la propia cultura europea”

(Fontana, 1994, 154)

La historiografia reivindica una nova concepció del temps històric i ha descobert la importància de la temporalitat en la construcció de la història.

“El problema más específico de los historiadores es el que plantea la temporalidad. La verdad, según ellos, está envuelta en el esfuerzo por descubrir qué sucedió en el pasado. La gente que vivió entonces dejó unos registros que existen – y ésta es la parte complicada – en el presente. El pasado, en la medida que existe, existe en el presente; también el historiador está atrapado en el presente e intenta enunciar afirmaciones significativas y exactas acerca del pasado. Todo relato de objetividad histórica debe considerar esta decisiva dimensión temporal”.

(Appleby, Hunt i Jacob, 1998, 236)

Les relacions entre el passat, el present i el futur s’han convertit en l’eix central de la reflexió històrica sobre el temps:

“Lo que es más, la mayor parte de la acción consciente de los seres humanos que se basa en el aprendizaje, la memoria y la experiencia constituye un inmenso mecanismo que sirve para afrontar constantemente el pasado, el presente y el futuro. Intentar prever el futuro interpretando el pasado es algo que las personas no pueden evitar. Tienen que hacerlo”.

(Hobsbawm, 1998, 53)

### 3. La proposta conceptual sobre el temps històric

La formació de la temporalitat és fonamental per a la comprensió de la història. Una dificultat, però, és que el temps històric no es defineix en sí mateix, sinó com a concepte de conceptes, que integra una sèrie de sistemes i subsistemes conceptuals. Així s'explica que les persones organitzen les seves representacions sobre el temps històric en forma d'estructures interrelacionades. Cada vegada s'integren més conceptes temporals i s'estableixen noves relacions o nous subsistemes. Les estructures temporals s'amplien a mesura que augmenten les experiències, però la seva complexitat demana determinats aprenentatges. En aquest sentit és important, en primer lloc, disposar d'un model d'estructura conceptual sobre el temps històric, per poder analitzar els coneixements de l'alumnat.

En aquesta investigació es fa una proposta d'estructura conceptual sobre el temps. El seu objectiu és l'anàlisi de les representacions temporals dels estudiants de mestre. Aquesta proposta s'ha realitzat a partir dels següents criteris.

- a) La concepció global de la **temporalitat**, ja que el temps històric és també temps social i el temps social implica la comprensió d'altres àmbits de l'estudi del temps: temps religiós, relacions amb l'espai, futur,...
- b) La **interdisciplinarietat** del concepte per integrar les diverses perspectives d'estudi i comprendre els seus diversos significats, des de la filosofia i les ciències socials.
- c) Una especial atenció a la reflexió de la pròpia **historiografia** sobre el temps històric, tenint en compte les aportacions de la història conceptual i la història social.
- d) La integració de les representacions d'un **temps objectiu** diferenciat d'un **temps subjectiu**, el temps com a coordenada i el

temps com a concepte social. Es vol evitar així la relació del temps històric només amb la cronologia o la periodització.

- e) Una **perspectiva crítica** de l'ensenyament de la història. En aquest sentit, el model contempla amb una especial atenció el canvi social, les relacions entre el passat, present i el futur, així com la construcció del futur des de la intervenció social.
- f) Els **conceptes científics** més generals i més inclusors de la temporalitat, essencials per a la comprensió del temps històric i la interpretació de la història. S'utilitzen conceptes o sistemes conceptuals ben acceptats per la filosofia i les diferents ciències socials.

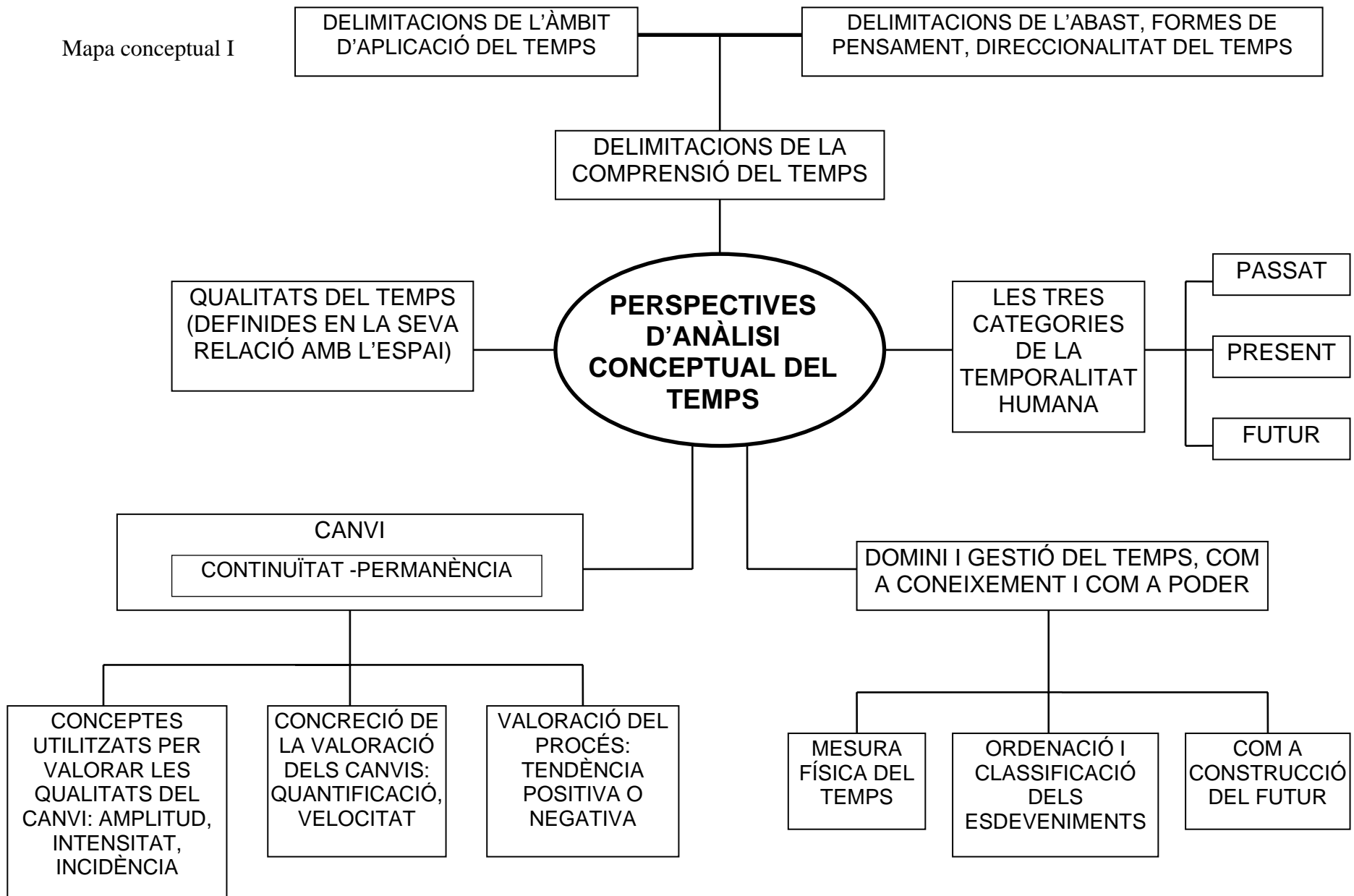
A continuació es detallen i es justifiquen els conceptes de la proposta, així com l'estructura en forma de mapes conceptuals del sistema general i dels subsistemes de cada part de l'estructura conceptual del temps:

- 1) qualitats del temps;
- 2) delimitacions de la comprensió del temps;
- 3) les tres categories de la temporalitat humana;
- 4) canvi i continuïtat;
- 5) domini i gestió del temps com a coneixement i com a poder.

En primer lloc es presenta un mapa conceptual general on es pot observar l'estructura que relaciona els apartats anteriors en el conjunt de la temporalitat. Després es tractaran per separat cada un dels apartats, amb el seu mapa conceptual corresponent.



Mapa conceptual I



### 3.1. Les qualitats dels temps

Les qualitats del temps són quatre:

A) *indissolubilitat amb l'espai*;

B) *irreversibilitat*;

C) *relativitat*;

D) *multiplicitat*<sup>18</sup>.

#### a) Indissolubilitat amb l'espai

Les quatre qualitats del temps es descriuen en funció de la seva relació amb l'espai. Aquesta és la seva primera qualitat, el temps és *indissoluble de l'espai*. Per a Aristóteles el temps és el canvi en l'espai, és la pròpia acció. Per a Einstein el temps és la quarta dimensió, la teoria general de la relativitat és una teoria de la gravetat: “*La fuerza gravitatoria surge en ella como una consecuencia de que la materia curve el espacio y el tiempo (que juntos forman el ‘espaciotiempo’)*” (Smolin, 2004, 59). El mateix autor considera que la interrelació entre l'espai i el temps des de la ciència provoca que qualsevol instantània de la realitat és una secció de l'espaitemps: “*En la visión espaciotemporal, una instantánea tomada en un momento determinado equivale a rebanar una sección espaciotiempo*” (Smolin, 2004, 64). La complexitat del temps està explicada Hawking a partir de la superació de la idea de les quatre dimensions:

“Si observamos un cabello con una lupa, podemos ver que tiene un cierto diámetro, pero a simple vista parece una línea muy fina, sin otra dimensión que la longitud. Algo parecido podría ocurrir con el espacio – tiempo: a las escalas humana, atómica o incluso de la física nuclear, éste parecería cuatridimensional y aproximadamente plano. En cambio, si lo

---

<sup>18</sup> Es faran constar en cursiva els conceptes temporals més importants de la proposta, solament la primera vegada que apareixen.

sondeáramos a escalas muy pequeñas utilizando partículas de energía muy elevada, deberíamos ver que tiene diez u once dimensiones”.

(Hawking, 2002, 178)

## **b) Irreversibilitat**

El temps és *irreversible*, no es pot recórrer cap enrera. Aquesta qualitat ha donat lloc a que diversos autors el considerin fora de la ciència (Einstein, Bergson, Heidegger). Altres autors, com Prigogine (1993) opinen diferent.

“Entonces ¿Por qué pienso yo en cambio que estamos entrando en un período de resistemización conceptual de la física? Porque hoy vemos fenómenos irreversibles en la naturaleza y comprendemos el papel constructivo de estos fenómenos irreversibles. Vemos cómo se forman estructuras, vemos cómo algunas regiones del espacio se organizan gracias a la irreversibilidad”.

Prigogine (1993, 23-24)

La comprensió d'aquesta qualitat del temps és essencial perquè explica el sentit de la nostra naturalesa, així com també influeix en el significat de l'estudi de la història, les seves característiques com a ciència social o la importància de la memòria històrica.

## **c) Relativitat**

El temps és *relatiu*, depèn de l'observador i de la referència concreta de l'observació. Així s'entén que el temps psicològic, com també el temps històric, depenen d'una determinada interpretació. Prigogine fa una reflexió sobre el final de les certeses i el paper de la creativitat, del determinisme i de l'atzar en la ciència. Considera que el temps és la clau de qualsevol intent per relacionar les dimensions espirituals i les dimensions físiques en la construcció de la ciència (Prigogine, 1997, 65).

Sobre el relativisme històric Koselleck (1993) comenta:

"La ciencia actual se encuentra entre dos exigencias que se confluyen mutuamente: formular enunciados verdaderos y admitir y tener en cuenta la relatividad de esos enunciados (...). Cualquier conocimiento histórico está condicionado por la situación y, por eso, es relativo (...). Formulado de forma extrema: partidismo y objetividad se excluyen mutuamente, pero en la realización del trabajo histórico se remiten el uno a la otra (...), el descubrimiento del relativismo histórico es idéntico al descubrimiento del mundo histórico".

(Koselleck, 1993, 173-175)

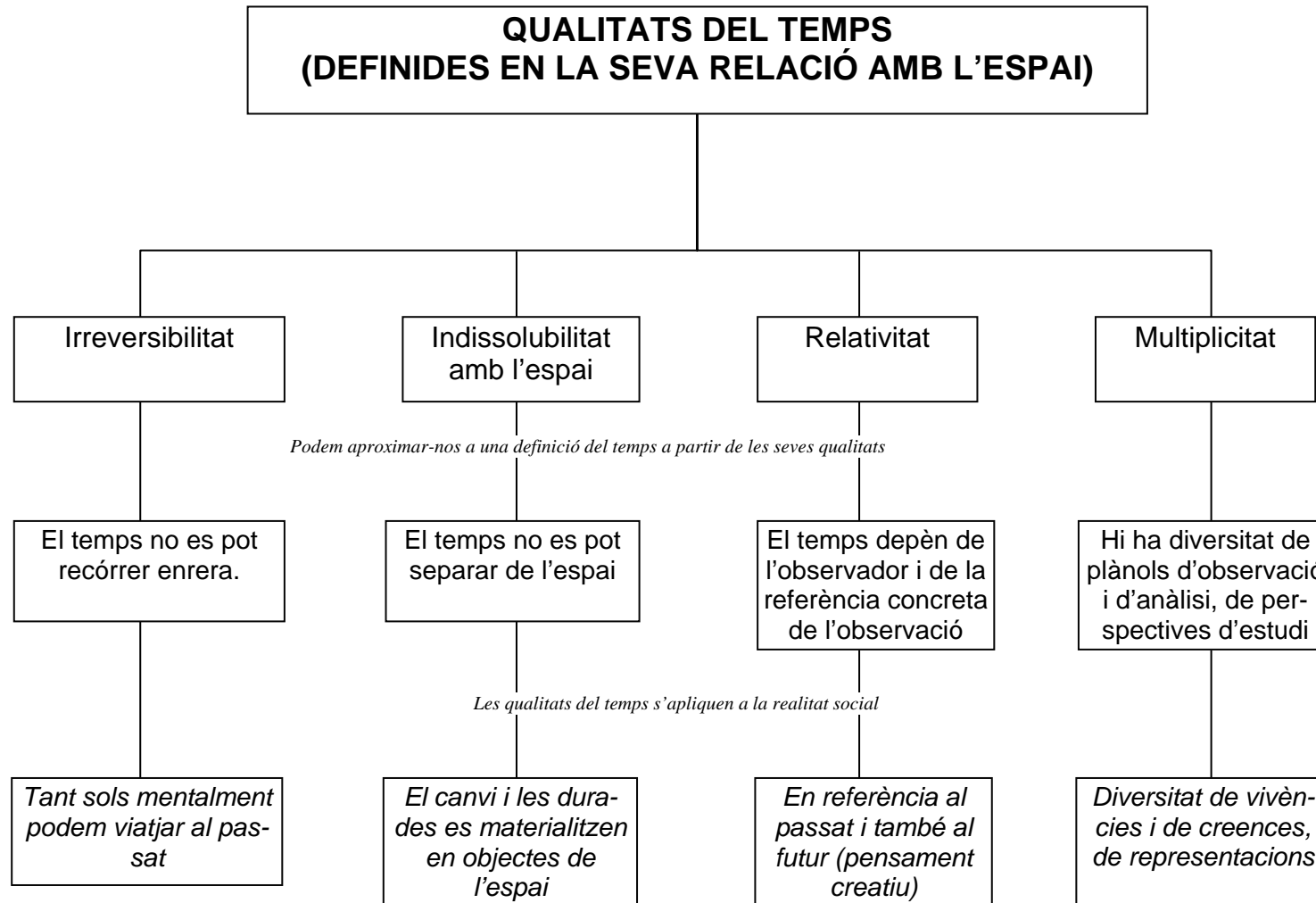
La relativitat del temps aplicada a la història permet imaginar un passat diferent de les societats. Els fets podien haver estat d'una altra manera si haguessin canviat determinats paràmetres. En un treball dirigit per Fergusson (1998) diferents historiadors reflexionen sobre què hagués passat si la Revolució americana no hagués tingut lloc, si Gran Bretanya s'hagués mantingut al marge en agost de 1914, si no hi hagués hagut una rebel·lió militar a Espanya el juliol de 1936, entre d'altres temes. Si acceptem que el passat podia haver estat diferent de com va ser, encara amb més motiu hem d'ensenyar a pensar que poden existir diferents futurs.

#### **d) Multiplicitat**

El temps és *múltiple*, ja que dóna lloc a una gran diversitat de plànols d'observació i d'anàlisi, de perspectives d'estudi i de comprensió, el que explica l'existència d'una multiplicitat de representacions del temps en les persones i en les cultures. No existeix un sol temps, sinó múltiples idees del temps, com senyala des de l'estudi de les cultures Gurevitch (1979).

Des de la història Cardoso (1981) considera que la multiplicitat del temps va arribar a la majoria de les ciències abans que a la història. Aquesta multiplicitat del temps de la història s'ha defensat com a instrument d'anàlisi (Hobsbawm, 1998) o com emergència de noves perspectives d'interpretació (Appleby, Hunt i Jacob, 1998).

Mapa conceptual II



## 3.2. Delimitacions de la comprensió del temps

Així com existeix un temps històric, altres àmbits científics han construït també el seu temps en funció del seu objecte d'estudi i de les seves necessitats. La diversitat d'enfocaments ha donat lloc a una gran complexitat i a una certa confusió sobre els significats del temps. Per aquest motiu aquesta proposta inclou una possible estructuració de les delimitacions de la comprensió del temps, a partir de:

- a) l'àmbit d'aplicació del temps;
- b) l'origen i la naturalesa del temps.

### a) Delimitacions de l'àmbit d'aplicació del temps

Els àmbits d'aplicació del temps es poden dividir en tres tipus de representacions.

- 1) Quan s'aplica al món de les creences es donen les representacions d'un *temps religiós* (Hubert, 1992; Lucas, 2003).
- 2) Des del camp de la ciència existeix un *temps físic, biològic o còsmic* (Ridderbos, 2003).
- 3) Des de l'experiència social existeix un *temps personal* i un *temps social*, un temps individual i un temps per a les relacions amb els altres (Ramos, 1992).

Entre els diferents àmbits d'aplicació i les diferents formes de representació del temps es donen relacions d'interdependència, per exemple entre el temps religiós i el temps social o entre el temps biològic i el temps personal.

“Al món de la física corre la brama que la reconciliació ja ha començat. Ilya Prigogine, gran precursor d'aquestes disciplines, i Erwin Shrödinger solen comentar que la ciència sempre ha marginat l'home. És cert: Copèrnic ens fa saber que no ens trobem al centre de l'univers; Darwin ens adverteix que som animals igual que molts altres; Freud ens

indica que el nostre conscient (del qual ens sentim tan orgullosos) no controla tant com sembla... La reconciliació entre el temps de la ciència i el temps de l'home tendeix a reinserir l'home en el món que ell mateix elabora”.

(Wagensberg, 1988, 92)

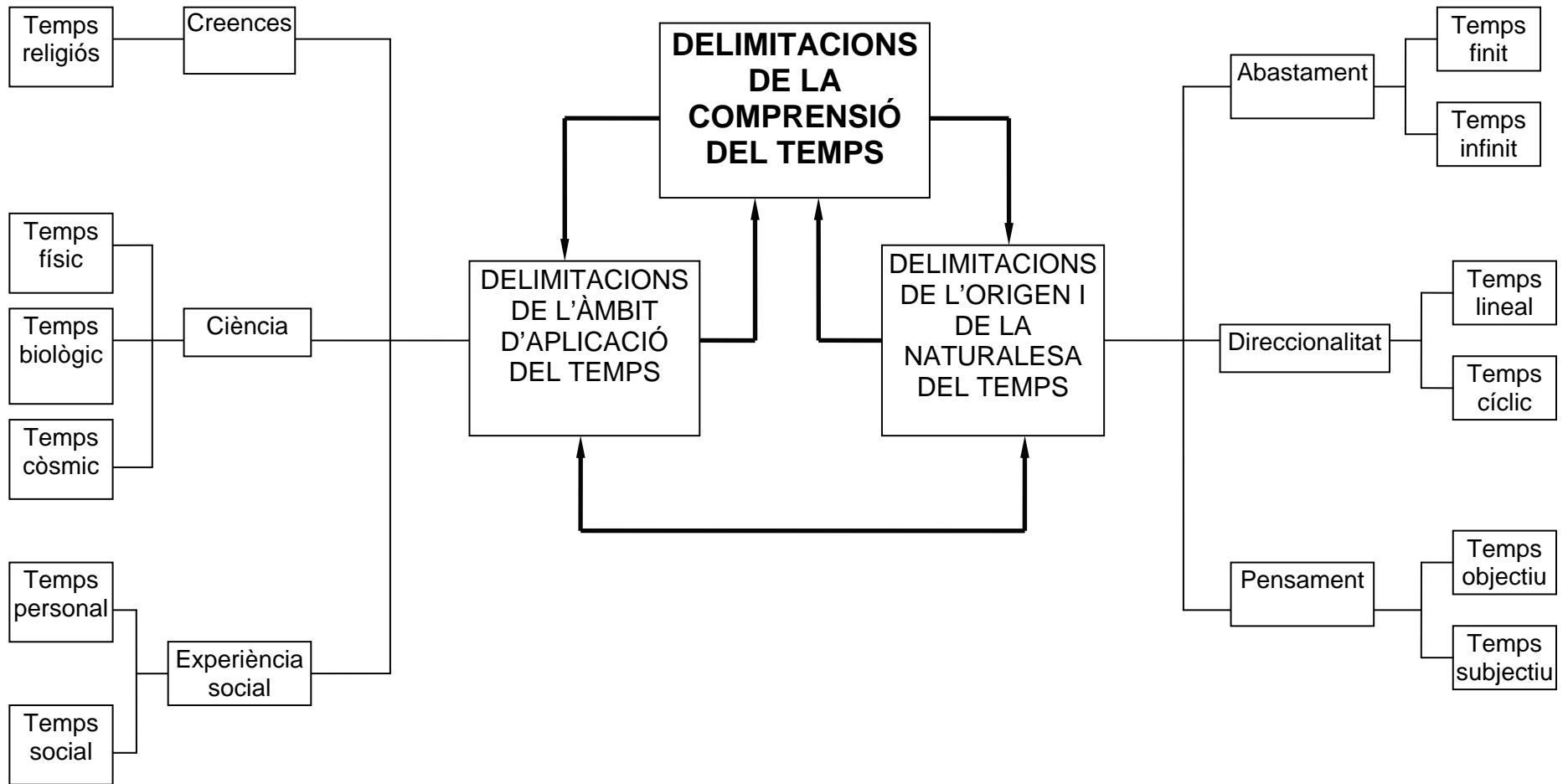
## **b) Delimitacions de l'origen i de la naturalesa del temps**

Es poden diferenciar tres tipus de delimitacions del seu significat, segons l'*abast*, la *direccionalitat* i el *pensament* sobre el temps.

- 1) Si es delimita el seu abast ens trobem amb un *temps finit* i amb un *temps infinit* (Curi, 1987; Alegre, 1993).
- 2) Si atenem a la seva direccionalitat observarem un *temps lineal* i un *temps cíclic* (Eliade, 2000; Thapar, 2003).
- 3) Si analitzem el pensament sobre el temps s'haurà de diferenciar entre un *temps objectiu* i un *temps subjectiu*. Aquests són, respectivament, els fonaments de la nostra capacitat per mesurar el temps i per a interpretar-lo i matisar-lo (Fraisse, 1967; Caparrós, 1988).

S'ha considerat oportú incloure en la proposta aquest apartat sobre les delimitacions de la comprensió del temps, ja que són conceptes que organitzen una part important de la temporalitat. Malgrat això, aquest apartat no es desenvolupa amb la mateixa amplitud que la resta, ja que no aporta conceptes de la mateixa transcendència per a l'aprenentatge del temps històric.

Mapa conceptual III



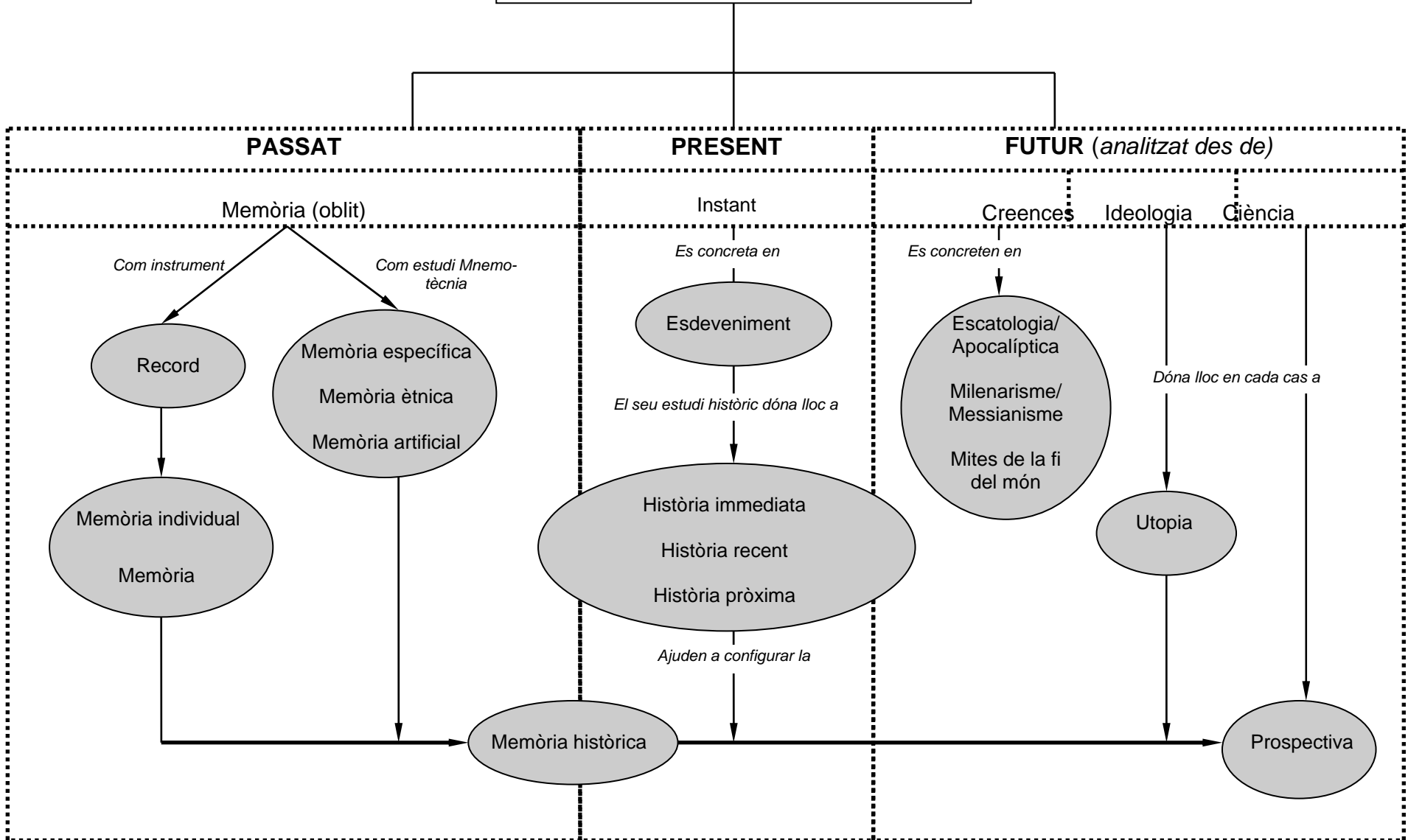


### 3.3. Les tres categories de la temporalitat humana

Les tres categories de la temporalitat humana són el *passat*, el *present* i el *futur*. En un informe ministerial sobre els estudis històrics en la França de 1867, s'afirmava: "*El campo de la historia es el pasado. El presente corresponde a la política y el porvenir a Dios*" (citada per Nora, 1988, 532). La relació entre passat, present i futur va tenir una gran importància en la fundació de la revista *Annales*, fundada el 1929, per Febvre i Bloch, i va inspirar la revista anglesa *Past and Present*, que al seu primer número del 1952, declarava: "*La historia no puede lógicamente separar el estudio del pasado del estudio del presente y del futuro*" (citada a Nora, 1988, 531). La història no és una ciència del passat, únicament. Tampoc les altres ciències socials són ciències del present ni cap d'elles té l'exclusivitat de la prospectiva. Totes les ciències socials s'elaboren des del present, totes tenen una perspectiva històrica, i totes aporten la seva perspectiva a la representació del futur.

Sabem que un dels aspectes fonamentals de l'aprenentatge de la història és establir relacions entre el present, el passat i el futur (entre d'altres Evans, 1996; Cornacchioli, 2002; Lautier, 2003; Pagès, 2004). D'altra banda, el nostre present està mediatitzat pel passat, però també per les nostres perspectives de futur. Passat, present i futur han de rebre atenció en l'ensenyament. Si es relega alguna de les tres categories temporals en l'ensenyament condicionem la reconstrucció del temps en l'alumnat. En aquesta proposta s'han analitzat cada una de les tres categories de la temporalitat humana i la seva pròpia estructura conceptual, relacionant passat, present i futur, com un continu del nostre coneixement. Observem la proposta d'estructura conceptual, que serà descrita posteriorment a partir de l'anàlisi dels conceptes que la configuren.

# LES TRES CATEGORIES DE LA TEMPORALITAT HUMANA



## a) El passat, la memòria i el record

La filosofia i la psicologia distingeixen entre el *record* i la *memòria*. La memòria és l'instrument de reconstrucció o de representació del passat, la capacitat per retenir informació. El *record* és el fruit o el resultat de la memòria. I l'oblit és un procés de selecció dels records que es fa inevitable a la memòria. Segons Augé (1998): “*El olvido, en suma, es la fuerza viva de la memoria y el recuerdo es el producto de ésta*” (28). El mateix autor conclou sobre la importància de l'oblit:

“El olvido nos devuelve al presente, aunque se conjuga en todos los tiempos: en futuro, para vivir el inicio; en presente, para vivir el instante; en pasado, para vivir el retorno; en todos los casos, para no repetirlo. Es necesario olvidar para estar presente, olvidar para no morir, olvidar para permanecer siempre fieles”

(Augé, 1998, 104)

Bergson<sup>19</sup> va diferenciar entre una memòria-hàbit o de repetició i una memòria representativa. La primera seria la memòria psicofisiològica i la segona la memòria pura, que ens fa éssers humans enfront d'altres animals. En l'actualitat els estudis psicològics i antropològics ens ajuden a entendre en tota la seva dimensió el concepte de memòria:

“...como capacidad de conservar determinadas informaciones, remite ante todo a un complejo de funciones psíquicas, con el auxilio de las cuales el hombre está en condiciones de actualizar impresiones o informaciones pasadas, que él se imagina como pasadas (...) El concepto de conocimiento, importante para el período de adquisición de la memoria, lleva a interesarse por variados sistemas de educación de la memoria existentes en las diferentes sociedades y en épocas diversas: la mnemotécnica”

(Le Goff, 1991b, 131).

---

<sup>19</sup> Henri Bergson: *La evolución creadora*. Madrid: Espasa-Calpe. Edició de 1973.

La *mnemotècnica* ha deixat d'estar analitzada com a sistema més o menys mecànic de conservació de les empremtes mnèsiques, donant pas a una interpretació relacionada amb les formes explicatives del passat. Leroi-Gourhan distingeix entre *memòria específica* (biològica), *memòria ètnica* (històrica) i *memòria artificial* (citada a Le Goff, 1991b, 133).

Distingim entre una *memòria individual* i una *memòria col·lectiva*. S'ha d'entendre que el passat s'estudia des del present i, per tant, en el passat es reflecteix la nostra concepció del món i de la història. Sobre la importància de construir la història des del present Marguerite Yourcenar escriu:

"De tots els canvis causats pel temps, no n'hi ha cap que afecti tant les estàtues com les variacions del gust dels seus admiradors"

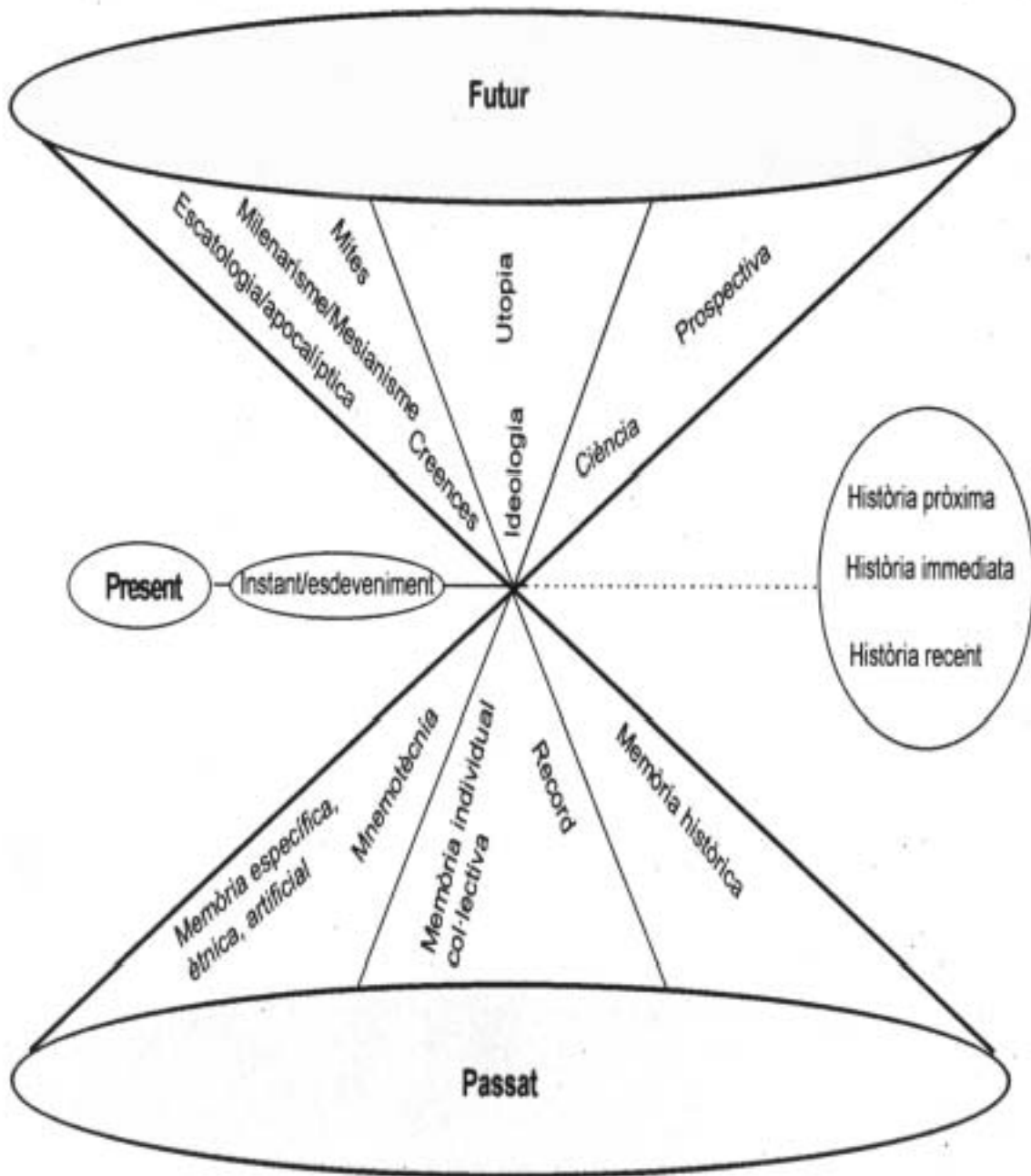
(Yourcenar, 1989, 53).

En els últims temps la historiografia ha reivindicat la recuperació de la memòria des d'una nova concepció del passat i de l'oblit (Ricoeur, 2003; Cruz, 2002). El passat és una interpretació i està present en les nostres representacions del futur (Lowenthal, 1998). Es reclama la importància de la consciència històrica per a la comprensió del present, així com el seu paper relacionat amb l'esperança de possibles canvis socials (Anderson, 1996; Gadamer, 1993; Todorov, 2000).

## **b) El present, l'instant i la història pròxima**

El concepte de present està relacionat amb el concepte d'*instant* descrit per la filosofia i l'*esdeveniment* en la història. El present és un punt d'intersecció entre el passat i el futur. Hawking (1988) proposa una figura semblant a un rellotge de sorra, que representa el passat absolut i el futur absolut, entre els quals se situa el present. La figura serveix per entendre el present com a instant i la seva inconsistència física. Reproduïm a continuació aquest esquema, en el qual afegim els conceptes relacionats amb les tres categories de la temporalitat humana que apareixien en la figura anterior.

Mapa conceptual IV-b



El present forma part del temps històric en el sentit que és en definitiva el punt de partida de la història, el seu recolzament en una realitat concreta. L'historiador realitza els seus judicis des del present. D'aquí la importància que senyala Bloch (1974) de conèixer el present per analitzar el passat:

“La incomprensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es, quizás, menos vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente (...). En verdad, conscientemente o no, siempre tomamos de nuestras experiencias cotidianas, matizadas, donde es preciso, con nuevos tintes, los elementos que nos sirven para reconstruir el pasado”

(Bloch, 1974, 38)

Malgrat tot, no volem mantenir com fa Croce (1960, citat per Fontana, 1982) que qualsevol història és història contemporània, ja que la seva argumentació nega l'existència del temps històric. Segons Fontana:

“Con Croce nos encontramos también, en cierto modo, en un terreno de experiencias vivenciales, sin causalidad propiamente dicha y sin leyes. No hay ni siquiera tiempo, sino fluir. No hay historia, sino tantas historias como puntos de vista”.

(Fontana, 1982, 156)

Cal fer una història que vagi més enllà de l'anàlisi dels elements factuais, que arribi a l'anàlisi dels conceptes i de les idees, que sigui útil per a la comprensió de la nostra realitat, des d'una perspectiva crítica d'anàlisi social.

“Aprenem a sortir al carrer: a aproximar el nostre treball a la comprensió del que s'esdevé en el nostre entorn (...) que la història sigui important per a entendre el món ens ho diuen cada dia científics d'altres camps i ho demostren els governs, quan s'esforcen a transmetre les seves pròpies 'visions de la història' als ciutadans mitjançant festivals i commemoracions”.

(Fontana, 1992, 123)

L'existència de la *història recent*, *pròxima* o també anomenada *història del present*, ha generat una altra visió d'aquesta categoria temporal. Revaloritza el caràcter dinàmic de la història i ofereix una visió diferent de la història acadèmica. Segons Nora (1988, 532) la desaparició del present de la ciència històrica és un fet relativament recent, propiciat per la mitificació de l'esdeveniment que va fer la història positivista. La història del temps present és un concepte sorgit de la historiografia francesa (Lacouture, 1988; Nora, 1988). Segons Cuesta es pot definir com:

“La posibilidad de análisis histórico de la realidad social vigente, que comporta una relación de coetaneidad entre la historia vivida y la escritura de esa misma historia, entre los actores y testigos de la historia y los propios historiadores (...). El presente se entiende, en el concepto al que nos referimos, como expresión de la relación compleja de la temporalidad, en la que no es tan fundamental la sucesión en la diacronía como la propia relación entre los tiempos - pasado y presente, sin descuidar el futuro -, y la mutua interacción entre ellos”.

(Cuesta, 1993, 11)

No es tracta que els historiadors facin de periodistes, com tampoc té sentit que els periodistes facin d'historiadors, encara que siguin freqüents les dues opcions, sinó d'aplicar els procediments històrics a l'anàlisi del present o del passat recent. La diferència no està en la temàtica, sinó en la metodologia. Hi ha altres conceptes com el d'*història immediata*, proposat per Lacouture (1988), el d'*història recent*, proposat per Aróstegui (1989), el d'*història pròxima*, utilitzat per Sirinelli (citat per Cuesta, 1993). El terme anglès és *Història molt contemporània*, mentre que l'alemany és la "*història del nostre temps, del temps que vivim*" (Cuesta, 1993, 9-11).

Per a l'ensenyament aquesta perspectiva de la història té una gran potencialitat, sobretot, quan la història pròxima adquireix la forma d'*història personal* o d'*història familiar*. Aquest tipus d'estudi afavoreix l'aprenentatge de conceptes històrics, com periodització (de la pròpia història), simultaneïtat (de

fets personals i socials) o l'anàlisi del canvi i la continuïtat en les pròpies experiències del passat.

### **c) El futur: escatologia, utopia i prospectiva**

El futur ha rebut una gran atenció en totes les cultures i civilitzacions. Les aproximacions a l'estudi del futur es poden situar en tres àmbits.

- 1) Les creences han donat lloc a l'*escatologia* i a l'*apocalíptica*, també al *mil·lenarisme* i al *messianisme*, així com als *mites de la fi del món*.
- 2) Les ideologies han produït les *utopies*, les quals han jugat un paper molt important en la configuració del pensament social contemporani.
- 3) La ciència utilitza la *prospectiva* per analitzar la possible evolució dels esdeveniments en el futur, de tal manera que aquesta activitat s'ha convertit en una part essencial de la ciència i de les ciències socials, per exemple en l'economia o en la política.

#### 1) El futur des de les creences: l'escatologia

Des del món de la religió "*el término 'escatología' designa la doctrina de los fines últimos, es decir, el cuerpo de las creencias relativas al destino último del hombre y del universo*" (Le Goff, 1991b, 46). L'origen del terme és grec i el seu significat és "les últimes coses", encara que molts teòlegs i historiadors de les religions l'usen en singular "esdeveniment final". En textos grecs s'utilitza com a adjectiu, en referència a termes que designen el temps: "els últims dies", "el temps últim", "l'última hora",... Es desconeix, però, l'origen de la seva incorporació a la teologia cristiana, encara que sí que podem seguir la seva difusió des d'aquesta a altres religions. Els etnòlegs l'han interpretat en les creences de les societats anomenades primitives. En els últims temps han anat apareixent relacions de l'escatologia amb visions humanes del



futur, cada vegada més lluny del seu origen mític, per exemple la seva utilització com adjectiu associat a situacions de presa de decisions (Le Goff, 1991b, 47).

A l'antic Egipte i a la religió cristiana l'accent es posa sobre el judici, en canvi l'hinduisme i el catarisme creuen en la migració de les ànimes, mentre que la majoria de la resta de religions conserva la creença en una sobrevida individual única, que afecta al cos i a l'ànima (en el cristianisme l'ànima és immortal, mentre que el cos no tornarà més que en la resurrecció). De vegades la supervivència en el més enllà està concebuda amb característiques semblants a la vida terrenal, com l'islamisme, però també en moltes ocasions el més enllà és un estat de goig o de dolor. La tradició grecorromana en aquest sentit ens ha deixat una mansió d'ombres, plena de tenebres i tristesa, encara que als herois se'ls prometia els Camps Elisis. Pels sumeris el més enllà és un país sense retorn, també tenebrós i terrible. En canvi pels celtes l'altre món és un món de plaers pel cos i per a l'ànima, com també succeeix en els pobles germànics, encara que en aquest cas està reservat als deus i als herois. El cristianisme relaciona vida terrena i vida eterna, i designa un lloc de càstig i un altre de recompensa. El budisme preveu, després d'un període intermedi, un paradís de completa indiferència.

Relacionats amb l'escatologia trobem tota una sèrie de conceptes afins, com l'*apocalíptica*, que segons Le Goff seguint Cullmann, és una mena de gènere literari de l'escatologia (Le Goff, 1991, 48). Són escrits de naturalesa profètica que descriuen una revelació dels esdeveniments de la fi dels temps. La concepció escatològica del temps en el cas del cristianisme va conduir a la periodització de la història. Els historiadors medievals van seguir l'esquema traçat per Sant Agustí, per dividir la història del món en sis edats, corresponents als sis dies de la creació descrits a l'inici del Gènesis, que acabaven sempre amb una edat final i un nou inici de la vida.

Ens segon lloc el *milenarisme*, que sembla tenir un origen medieval propiciat pels escrits profètics del cristianisme antic, com les teories de Sant A-

gustí i d'altres. També dels mateixos profetes del segle X que van viure una època cultural de canvis profunds. Segons Danzinger (1999) a la vora de l'any mil va haver un sentiment de por entre la població d'Europa. Segons Whitrow (1990):

“La creencia milenarista nace de una combinación de la idea expresada en el salmo 89, 4, 'Porque mil años a tus ojos / son como el ayer, que ya pasó, / como una vigilia de la noche', con la interpretación del sabbath, o séptimo día, como símbolo del descanso celestial según Hebreos 4, 4-9”

(Whitrow, 1990, 111)

Com a psicosis de masses en Europa neix a partir dels escrits sobre el tema del segle XV. Les idees milenaristes van influir sobre el treball de científics com Newton (1642-1727), que va dedicar força temps de la seva obra a la correlació entre profecia, història i la fi del món, amb una perspectiva tan científica com quan tractava els temes matemàtics o l'astronomia. A l'actualitat el pas al segon mil·lenni ha provocat un allau d'escrits i de missatges als mitjans de comunicació de masses (Carrière, Delumeau, Eco i Gould, 1999).

En tercer lloc, sorgit dels conceptes anteriors, el *mesianisme*, la concreció de les profecies o la conversió de l'apocalíptica en l'espera d'un salvador, d'un deu, d'un home, d'un home - deu, d'un messies. El que ens condueix al paper del *mite* dins de les cultures o de les religions, ja siguin mites de l'origen o de la fi del món. Segons Hubert (1992), en una obra clàssica sobre el temps en la religió i la màgia, destaca els elements comuns d'aquests tipus de mites:

“Sean los que sean, los mitos son mitos de origen o mitos escatológicos. Dan cuenta del origen o del final de las cosas no porque tal sea su función esencial, sino porque están en el tiempo. Por lo demás es indiferente que se sitúen en uno u otro punto, pues las diferencias en ambos casos sólo son secundarias: en efecto, se ha destacado muy justamente que los mitos del origen y del fin del mundo comportaban elementos comunes”.

(Hubert, 1992, 33)

## 2) El futur des de les ideologies: les utopies

Dins d'aquest joc de relacions entre escatologia i altres conceptes, existeix un punt de contacte amb el concepte d'*utopia*. La relació entre l'escatologia i la utopia té el seu començament en els segles XV i XVI.

*“Las ideologías revolucionarias, comprendidas aquellas que se declaran fundadas sobre las bases más científicas, insertan más o menos conscientemente elementos escatológicos, es decir apocalípticos. Por fin, la era atómica ha suscitado en gran parte de la humanidad una angustia y una mentalidad apocalíptica en el sentido común del término, con un significado catastrófico”.*

(Le Goff, 1991b, 80)

Les utopies corresponen de vegades a sentiments nostàlgics sobre el passat, de vegades a processos inacabats religiosos o nacionalistes. Hobsbawm (1998) afirma:

*“La utopía es por naturaleza un estado estacionario que tiende a reproducirse a sí mismo y cuyo implícito ahistoricismo sólo están en condiciones de soslayar aquellos que opten por no describirlo”*

(Hobsbawm, 1998, 32)

Segons el mateix autor en la nostra experiència diària necessitem utopies per imaginar el futur, encara que de vegades és una antiutopia o imaginari negatiu el que caracteritza el futur. En algun moment les persones pensaven o pensen que les utopies són possibles. Malgrat tot, la història hauria d'aprendre de les utopies passades, com afirma Hobsbawm (1998) davant del canvi de mil·lenni:

*“Porque, al terminar el siglo, el mundo está más lleno de pensadores derrotados que lucen una variedad muy grande de insignias ideológicas que de pensadores triunfadores, especialmente entre quienes son lo bastante viejos como para tener una memoria muy larga”*

(Hobsbwam, 1998, 241)

### 3) El futur des de la ciència: la prospectiva

El concepte de *prospectiva* està relacionat amb les possibilitats de les ciències socials de preveure, des d'una perspectiva científica i de valoració de les variables que intervenen, i amb una anàlisi històrica, el futur individual o col·lectiu. Ravel (1998), recollint la proposta de Chaunu, el relaciona amb una continuïtat de la llarga durada braudeliana. La necessitat de la construcció d'un projecte social des de la interpretació històrica, ha estat tractada en diverses ocasions per Fontana (1982, 1992), des d'una perspectiva d'anàlisi crítica de la societat actual.

En els anys noranta del segle passat creixen els estudis sobre el futur, per exemple un número especial de la *Revista Internacional de Ciencias Sociales* (UNESCO), on es tracta la diversitat de perspectives d'estudi (Barbieri, 1993) o la visió des de la tecnologia (Miles, 1993). Els estudis sobre el futur des de les diferents ciències socials van en augment.

Per a Hobsbawm (1998) fer prospectiva des de la història o des de qualsevol ciència social és inevitable. L'anàlisi del passat el fem servir per a les nostres prediccions, però així com l'historicisme fa una "*extrapolación más o menos sofisticada y compleja de las tendencias del pasado al futuro*" (Hobsbawm, 1998, 32), el que s'ha de fer des d'una nova concepció de la història és analitzar el passat a la recerca de pistes per interpretar el futur, amb la intenció de millorar-lo per al conjunt de la societat.

Les representacions del temps i del futur en la societat actual són fruit sobretot de la intensitat de les vivències dels canvis socials. Cada vegada més la societat demana la prospectiva per apaivagar la sensació de desorientació que provoca la rapidesa dels canvis. Segons Heilbroner (1996, 129) aquesta incertesa envers el futur ha estat provocada per la pèrdua de confiança en la ciència i en la tecnologia, en l'ordre socioeconòmic i l'organització política.

D'aquesta manera la nova prospectiva s'ha de basar en paràmetres diferents, amb un paper diferent de les ciències socials i, en especial, de la història.

### 3.4. El canvi i la continuïtat

El concepte de *canvi* és inseparable del de *continuïtat* (o *permanència*), concepte que ha estat en el pensament de la humanitat des de l'inici de les primeres civilitzacions:

"No hay permanencia. ¿Construimos una casa para que dure siempre?, ¿sellamos un pacto para mantenerlo todo el tiempo?, ¿se reparten los hermanos una herencia para conservarla siempre?, ¿soportará la época de la inundación de los ríos?... Desde los días de antaño no hay permanencia".

(Sanders, N.K. (1960): *The Epic of Gilgamesh*, 104)

(Citat a Whitrow, 1990, 48)

Les persones, les societats o les cultures canvien, però sempre existeixen elements de continuïtat que ens permeten enllaçar i relacionar els fets, els personatges i les interpretacions. El binomi canvi - continuïtat inclou a la vegada altres conceptes, que de vegades s'utilitzen com a sinònims de canvi, però que en realitat els matisen o els complementen, com són *evolució i revolució, creixement i desenvolupament, transició i transformació, progrés, modernitat i decadència*.

Tal vegada, el canvi sigui el concepte més important de l'estudi de la història. L'anàlisi del canvi fa possible la construcció d'una racionalitat en l'estudi del passat, que no seria possible sense una diferenciació de les societats en el temps. Sense canvi no hi hauria temps. El canvi social marca la periodització històrica i al seu voltant giren la interpretació, l'explicació històrica, la causalitat i la intencionalitat dels arguments. La majoria d'ocasions la validesa his-

toriogràfica de l'anàlisi dels fets històrics, radica en el tractament que reben els canvis socials, com s'expliquen i s'interpreten.

Es evident que les valoracions dels canvis socials varien radicalment segons qui les fa, per exemple des de quina part de la societat es valoren. En aquest sentit poden servir com a exemples les dues citacions següents sobre els efectes de la Revolució Industrial a Anglaterra:

“¿En qué campo de la actividad podríamos encontrar un hombre que no se sintiera animado en sus ocupaciones contemplando la máquina de vapor de Watt?”

(Arthur Young: *Tours in England and Wales*, 269)

“Desde esta sucia acequia la mayor corriente de industria humana saldría para fertilizar al mundo entero. Desde esta charca corrompida brotaría oro puro. Aquí la humanidad alcanza su más completo desarrollo. Aquí la civilización realiza sus milagros y el hombre civilizado se convierte casi en salvaje”.

(A. de Tocqueville: *Journeys to England and Ireland*, 107-108)

(Citats a Hobsbawm, 1979, 57)

Hi ha aspectes dels canvis històrics molt difícils de teoritzar, qüestions d'una gran complexitat, relatives a la representació del canvi, als elements que el defineixen o als factors que indiquen les transformacions socials. La qüestió és, per exemple, com podem descriure el canvi i quins són els mecanismes que intervenen, si existeixen regularitats conegudes i com les podem distingir, com les podem valorar o classificar. Segons Topolsky:

“Para formular con precisión el significado de la palabra cambio debemos introducir primero el concepto de la diferencia entre los hechos que se combinan para formar la imagen de las condiciones reales de un periodo concreto (...). El concepto de cambio implica además el de dirección: cuando atendemos a los cambios hacemos observaciones sucesivas de los mismos hechos históricos en momentos sucesivos. Gráficamente, son vectores que de forma extendida dan lugar a una matriz de cambios (...). La descripción de los cambios más la indicación de su mecanismo forman una descripción del desarrollo (...)..., los elementos de un sistema

en desarrollo concreto se condicionan mutuamente (...). Este condicionamiento implica alguna forma de unión de un elemento con otro y quizás es un equivalente del concepto cibernético de unión. El conocimiento de la red formada por dichas uniones (es decir, el conocimiento de la estructura del sistema en cuestión) permite averiguar el funcionamiento de ese sistema y, por tanto, su movimiento y su desarrollo. El conocimiento del funcionamiento de sus elementos, exclusivamente, no basta para este fin”.

(Topolsky, 1982, 190-191)

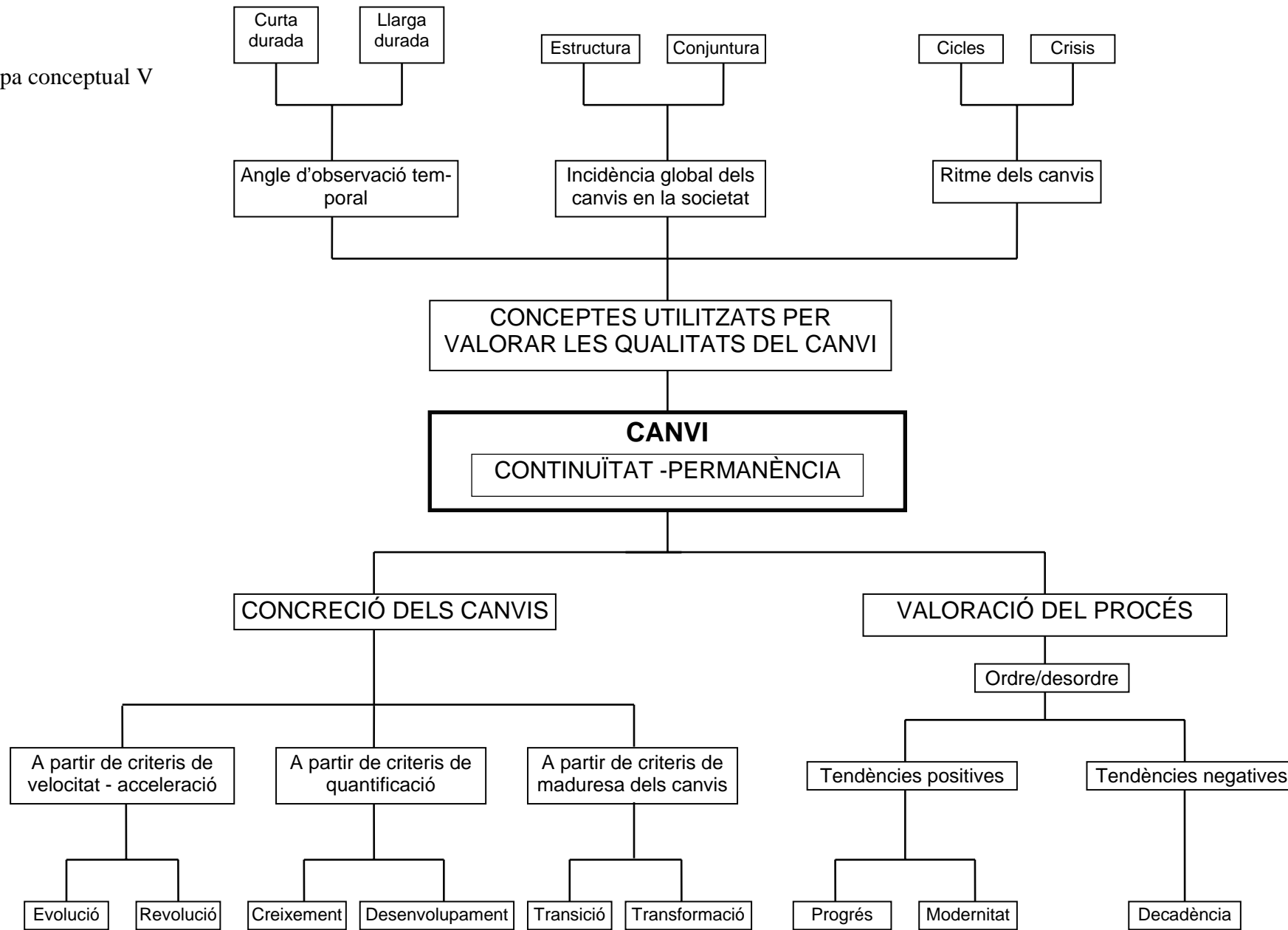
La idea d'una xarxa de conceptes que evoluciona en les seves relacions i en el seu significat, és d'una gran complexitat, però també és una metàfora molt útil per comprendre el funcionament dels canvis i els mecanismes que relacionen temps històric i canvi.

En aquesta proposta es considera que per a una aproximació al concepte de canvi social s'ha d'analitzar i valorar:

- a) les qualitats del canvi;
- b) la concreció dels canvis;
- c) el procés.

A continuació es reproduïx la proposta d'estructura conceptual d'aquests conceptes.

Mapa conceptual V





## a) La valoració de la qualitat dels canvis

Les qualitats dels canvis històrics s'analitzen i es valoren a partir de tres criteris:

- 1) Segons l'angle d'observació: la *curta durada* i la *llarga durada*.
- 2) Segons la incidència dels canvis en la societat, segons afectin la seva *estructura* profunda o la seva *conjuntura* més superficial.
- 3) En funció dels ritmes o les intermitències: els *cicles* i les *crisis*.

### 1) L'angle d'observació dels canvis: la curta i la llarga durada

El temps curt s'aproxima en certa manera al concepte filosòfic d'*instant*, la història l'ha interpretat com a fet o *esdeveniment* puntual en el temps (Whitrow, 1990). Per a Braudel (1984) la *curta durada* està relacionada amb el temps de la vida quotidiana. La història de temps curt és la predilecta pels positivistes. Segons Fontana (1982) la curta durada és el temps de la narració, però no és història.

Braudel (1984) reclama una història basada en la *llarga durada*, que interrelacioni diferents plànols d'anàlisi, econòmics, polítics, demogràfics, cadascun amb el seu ritme. La complexitat de la tasca no ha d'impedir la realització d'un objectiu ineludible.

“Entre los diferentes tiempos de la historia, la larga duración se nos presenta, pues, como un personaje embarazoso, complejo, con frecuencia inédito (...). Para el historiador, aceptarla equivale a prestarse a un cambio de estilo, de actitud, a una inversión de pensamiento, a una nueva concepción de lo social. Equivale a familiarizarse con un tiempo frenado, a veces incluso en el límite de lo móvil (...). Todos los niveles, todos los miles de niveles, todas las miles de fragmentaciones del tiempo de la historia, se comprenden a partir de esta profundidad, de esta semiinmovilidad; todo gravita en torno a ella”.

(Braudel, 1984, 74)

## 2) La incidència dels canvis: estructura i conjuntura

El concepte de durada en l'obra de Braudel (1984) apareix associat a un temps curt, mig i llarg. Vilar (1982) va dedicar un treball important a la valoració de l'obra de Braudel. Va relacionar la curta i la llarga durada amb els conceptes d'*estructura* i *conjuntura*, establint una sèrie de principis teòrics per a un ús correcte d'aquests conceptes. L'estructura es relaciona amb les condicions de permanència al llarg del temps dels canvis socials. La conjuntura amb els canvis de les fluctuacions, que no afecten a les estructures socials més profundes. Els dos conceptes tenen un origen matemàtic i econòmic, però la història els ha reinterpretat (Pomian, 1988a).

## 3) Ritmes i intermitències dels canvis: cicles i crisis

És evident el component temporal en els conceptes de cicle i crisi, així com la relació d'aquests conceptes amb una determinada interpretació del ritme dels esdeveniments, més regular, més intens o amb més interrupcions. El concepte de cicle el fem servir per designar tendències o períodes en la història amb característiques socials o culturals similars. El concepte de crisi, sense que estigui relacionat sempre amb una concepció negativa del desenvolupament social, significa una interrupció de les expectatives, un fre o una desacceleració, fins i tot un canvi de direcció. Segons Vilar (1982) els conceptes de cicle i crisi estan relacionats amb el temps de curta durada, per exemple un "cicle dels preus" o una "crisi agrícola".

### **b) La concreció dels canvis**

Quan es valoren els canvis l'historiador es veu obligat a concretar els resultats, per aquesta raó té tres possibilitats diferents de valoració:

- 1) a partir de criteris de velocitat o acceleració els canvis poden concretar-se en conceptes com *evolució* o *revolució*;
- 2) si l'atenció se centra en criteris de *quantificació* de la repercussió dels canvis, els canvis es concreten en conceptes com *creixement* o *desenvolupament*;
- 3) si la concreció de la valoració dels canvis es realitza a partir de criteris sobre la *maduresa* del procés, s'utilitzaran conceptes com els de *transició* o *transformació*.

### 1) Criteris de velocitat - acceleració: evolució i revolució

Els criteris de velocitat - acceleració donen lloc a una concreció diferent dels canvis. L'*evolució* fa referència a un procés lent i sostingut, una velocitat regular en la física de les transformacions socials. En canvi, la *revolució* significaria una acceleració dels esdeveniments que s'encadenen per produir canvis profunds en la societat. Bagú (1970) proposa el concepte d'*intensitat* per comprendre les diferències entre els processos històrics de canvi: “...*el tiempo organizado como rapidez de las transformaciones y riqueza de las combinaciones, o intensidad*” (106).

Alguns personatges històrics han explicat les seves experiències en moments que es vivien canvis d'una gran transcendència. Aquestes vivències ens serveixen per entendre el significat de la revolució del temps. S'ha de tenir en compte que quan es produeixen canvis importants en una societat, les persones que en formen part no sempre són capaces d'adaptar-se ni de ser-ne conscients aquests canvis. El que sí que aconseguiran les noves generacions. Per exemple Mijail Gorbachov, a les seves memòries sobre la seva experiència de govern en l'antiga URSS explica:

“La elección interior en favor de los cambios no fue fácil para ninguno de nosotros. Todos éramos hijos de nuestra época. Todos estábamos poseídos por los dogmas ideológicos asimilados desde la infancia. Y la superación de esos dogmas fue un proceso complejo, diferente en cada

caso y no siempre sincronizado. Unos recorrieron la senda y hasta el final. Otros se detuvieron a medio camino. Hubo quienes avanzaron unos pasos, se asustaron de las posibles consecuencias y comenzaron a retroceder. Todo esto repercutió en los ritmos, métodos y formas de movimiento hacia la perestroika”

Gorbachov, M. (1994, 15)

El mateix personatge fa una reflexió de la nostra època històrica i considera que, encara que no podem acceptar-lo fàcilment, estem vivint canvis revolucionaris i l’arribada d’una nova civilització:

“La humanidad se halla en un momento de cambio brusco. El mundo está en el umbral de mutaciones radicales. No se trata de un paso más de una etapa a otra, como ha vivido tantos la historia universal. Muchos indicios confirman que se trata de un cambio de envergadura y que toca directamente el sentido de la historia, de la llegada de una nueva civilización”.

Gorbachov, M. (1994, 24)

Les seves paraules recorden unes altres escrites per Chateaubriand (1768-1848) en les seves *Memòries d’ultratomba*, que són una mena de biografia en la qual repassa les seves vivències com a intel·lectual i polític.

“Toda la geografía ha cambiado... Si comparo dos globos terráqueos, uno del comienzo y otro del final de mi vida, no los reconoceré. Se ha descubierto y poblado una cuarta parte de la Tierra...

Bonapartismo, orleanismo, legitimismo, son tres cosas muertas. Pertenecen a la monarquía y a la aristocracia, que están muertas. El partido democrático es el único que progresa porque marcha hacia el futuro... El futuro es del pueblo”.

(Chateaubriand, citat a Coma i Santisteban, 1997, 299)

Per a Koselleck (1993) el concepte modern de revolució es basa, entre d’altres aspectes, en l’acceleració del temps històric, en la contraposició sempre d’un moviment contrari antirevolucionari, la perspectiva d’un futur acces-

sible i inevitable, i l'esperança en el pas de la revolució política a la revolució social.

## 2) Criteris de quantificació: creixement i desenvolupament

Vilar (1976) analitzà els conceptes de *creixement* i *desenvolupament*, des de la perspectiva dels canvis socials a partir de criteris de quantificació, però també i especialment des de criteris de distribució de la riquesa i d'igualtat. També Fontana (1992) ha analitzat amb els mateixos criteris aquests dos conceptes.

Les ciències socials en general utilitzen d'una manera molt diversa aquests conceptes, ja que el seu significat inclou aspectes econòmics, culturals, geogràfics, etc. (Boulding, 1993). En especial l'economia política analitza el present i les perspectives de regions i països, a partir dels seus avenços i endarreriments, del seu creixement o desenvolupament. L'anàlisi de la situació al tercer món dona lloc a una gran quantitat de treballs comparatius entre els processos seguits en els països "desenvolupats" i "no desenvolupats". La història es converteix en un instrument fonamental en aquesta anàlisi, des de la crítica de l'etnocentrisme i del progrés lineal:

“La problemática del crecimiento y del desarrollo conserva, todavía hoy, su función heurística: contiene los interrogantes de una historia vuelta hacia la inteligencia del presente”.

(Le Goff, Chartier, Revel, 1988, 108)

## 3) Criteris de maduresa: transició i transformació

Els processos de *transició* i de *transformació* es diferencien pel significat que donen a la maduresa dels canvis. La transició fa referència a un canvi que encara té una forta relació amb el passat. En canvi la transformació sembla recordar que el canvi ha estat radical i que és mínima la permanència d'elements anteriors.

Els processos de transició s'estudien en especial des de l'antropologia, ja que serveixen per explicar els canvis que al llarg del temps han seguit grups socials o culturals, com han variat els rols de determinats col·lectius a la seva societat o quins nous grups s'estan configurant (Godelier, 1987).

Els estudis sobre la transformació de la societat es contraposen al concepte de transició, encara que estan relacionats de manera natural, ja que podem entendre que un procés de transició sempre desemboca o pot desembocar en transformacions socials.

En un sentit estrictament temporal la transició indica una situació provisional o inacabada, en canvi, la transformació implica que ja ha acabat un procés o una part del procés de canvi que s'estava produint. Un exemple pot ser el debat sobre la transició del feudalisme al capitalisme que va tenir lloc durant molts anys entre els historiadors. El que es debatia era una transició o un procés de canvi, però el que es discutia eren les transformacions concretes que s'havien produït i quines eren les seves conseqüències (Hilton, 1982). Pelai Pagès (1983) considera que les transicions han estat un dels temes més debatuts entre historiadors, economistes i antropòlegs.

### **c) Anàlisi i valoració del procés de canvi**

L'última perspectiva és la que analitza el propi procés i el qualifica de positiu o negatiu, en funció de la consideració i prioritització d'algun dels dos paràmetres *ordre/desordre*. Aquests conceptes s'associen al temps a partir de les teories de Prigogine (1993).

- 1) Si el procés es considera que segueix una tendència positiva, cap a un ordre social millor, el procés històric es qualifica de *progrés* o *modernitat*.
- 2) Si, pel contrari, es considera que ha estat un procés amb una tendència negativa, que ha significat un gran desordre històric i social, s'utilitza el concepte de *decadència*.

Per a Prigogine (1993) els processos d'evolució del món que porten a l'ordre o al desordre, s'expliquen per la qualitat de la irreversibilitat del temps i per la tendència intrínseca de la natura i de la societat cap a l'estabilitat o el caos. A partir d'aquestes teories s'entén que el món es fa cada vegada més complex i, en aquest sentit, les seves estructures són també més complexes en el temps, i amb més plànols d'anàlisi i de comprensió. El temps històric no s'explica llavors per períodes de progrés o de modernitat i períodes de decadència, sinó per la coexistència de tot tipus de situacions dins de cada societat i en les interrelacions entre diferents societats. Així, podem parlar d'un progrés moral o d'una decadència econòmica (Waelder, 1990).

### 1) Valoració positiva del procés: progrés i modernitat

La idea del temps històric que dóna lloc de manera inevitable al *progrés* i a la *modernitat* ha estat un dels debats més importants per superar l'historicisme.

“La idea de progreso en el sentido de un continuo, ilimitado movimiento ascendente es una concepción moderna; pertenece al periodo histórico que nos concierne y es, a la vez, inspiración para cambio rápido y reflexión teórica sobre el mismo.

Esto no significa sin embargo, que la idea del progreso fuese enteramente ajena en épocas pasadas. Las gentes de aquellos tiempos estaban a menudo, bastante conscientes de la distancia que les separaba de su pasado primitivo y bárbaro y también, a veces, de vecinos primitivos y bárbaros, como en el caso del antiguo Egipto y la antigua Grecia”

(Waelder, 1990, 21)

La idea de progrés neix des d'una concepció del temps històric que serveix per justificar la superioritat d'una època sobre l'altra, d'una determinada cultura sobre una altra, d'una civilització sobre altra (Le Goff, 1991a). El procés històric viscut pels països europeus s'ha volgut observar com un model de

progrés i es defineix com la modernitat de la història (Koselleck, 1993; Fontana, 1994). Aquesta visió de la història nega l'existència de ritmes diferents o desiguals dins d'una mateixa societat, així com tampoc té en compte les conseqüències del progrés occidental en els països del tercer món (Appleby, Hunt i Jacob, 1998; Hobsbawm, 1998).

## 2) Valoració negativa del procés: decadència

Una primera interpretació de la *decadència* és la que considera que el pas del temps juga en la nostra contra, ens fa perdre vida, mirem enrera i veiem el que hem fet, però també el que ja no podrem fer:

“La decadencia es un proceso en el tiempo. El tiempo no cesa de destruirnos (...). La conciencia supone el tiempo, y la conciencia que se observa, observa en el tiempo. El tiempo es la dimensión de la conciencia (...). La decadencia forma parte de nuestra percepción del tiempo”.

(Chaunu, 1983, 23-24)

D'alguna manera la decadència és una creença negativa sobre el futur, una desconfiança en les possibilitats de transformació del futur de les persones, la por a la irreversibilitat i a la mort.

El concepte de decadència des de la història fa la seva aparició en el Renaixement quan es valora la caiguda de l'Imperi Romà, ja que a l'antiguitat no eren conscients del que estaven vivint. Així, segons Chaunu (1983, 75), apareix en aquesta època perquè serveix per explicar el que estava passant en el camp del comerç, de l'urbanisme o de la cultura. El concepte s'estén àmpliament a finals del segle XVIII en un període de gran creixement demogràfic i econòmic a Europa, ja que no es pot entendre la decadència sense el concepte de progrés.

Des d'un punt de vista històric s'ha de reconèixer que no existeix un sol tipus de decadència, sinó diferents interpretacions de la historiografia. Considerem decadència el pas de l'antiguitat a l'alta edat mitjana, però no anome-



nem decadència al procés de desaparició, en tres generacions, del 90 % de la població d'un continent, més o menys el 15 % de la població del planeta, i el patrimoni cultural de trenta cinc mil anys d'aventura humana (Chaunu, 1983, 182).

Els conceptes de decadència i progrés estan units, no s'entenen l'un sense l'altre, sinó en diàleg continu i sempre diferents a cada interpretació, ja que no hi ha períodes de la història que es repeteixen, sinó avançaments i endarreriments en els nostres ideals.

“En este modelo constante de dinamismo y cambio, el elemento de la decadencia se halla explicitado en la misma proporción que el del progreso (...). No se vuelve al salvajismo inicial y a las cavernas, sino a la simplicidad de la mente y a la renovación del espíritu humano”

(Sevilla, 1993, 73)

### **3.5. Domini i gestió del temps com a coneixement i com a poder**

A qualsevol època històrica el domini sobre el temps ha estat un dels aspectes que més han interessat a qui sustentava el poder (Gurevitch, 1979; Le Goff, 1987; Thompson, 1979), la seva gestió cultural i el seu control social. També a la nostra època és una característica del poder el control sobre el temps (Lewis i Weigert, 1992; Nowotny, 1992). Des d'una concepció crítica l'anàlisi del domini i la gestió del temps, com a coneixement i com a poder, s'ha de realitzar a partir de tres aspectes:

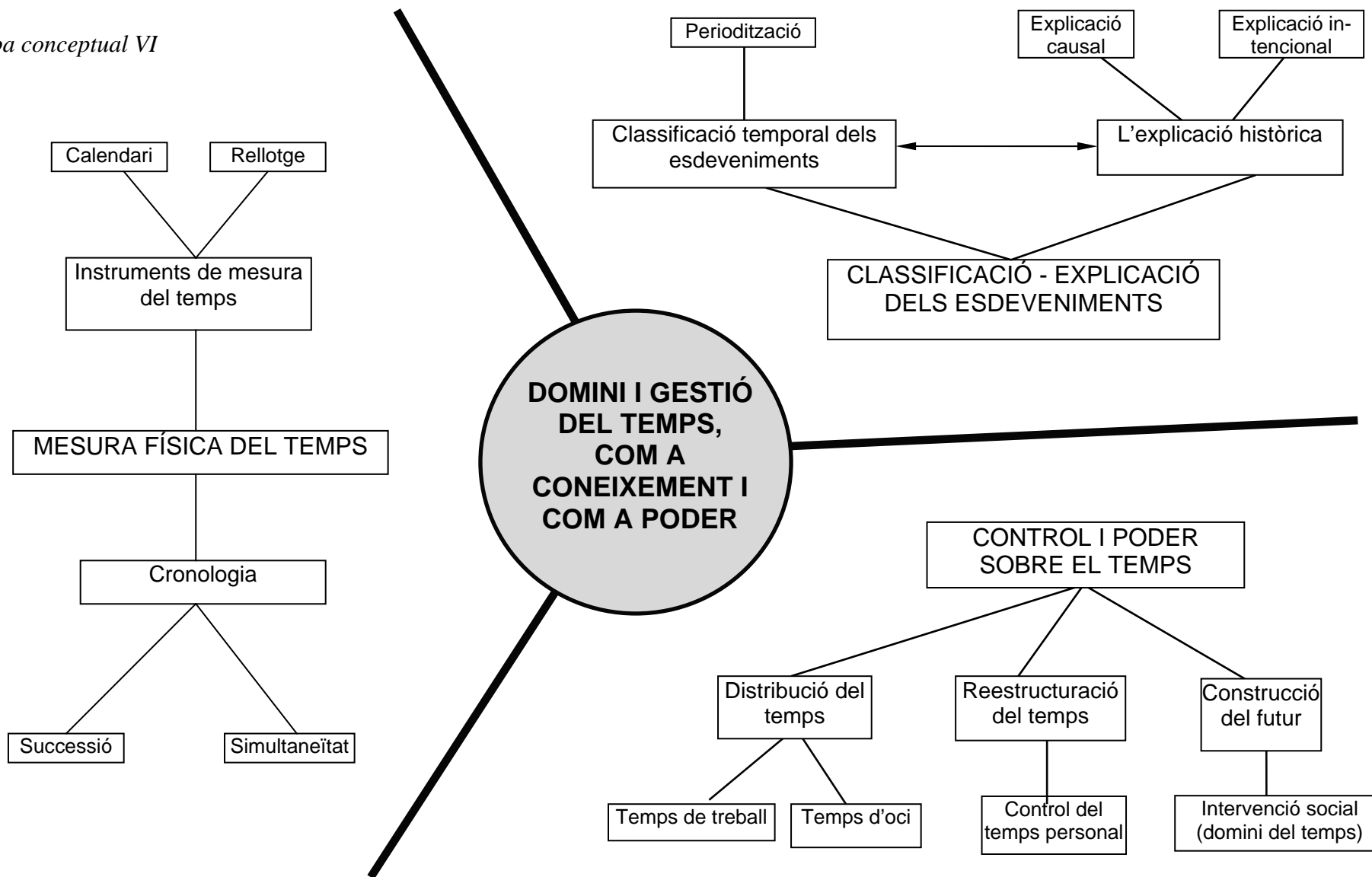
- a) la mesura física del temps;
- b) l'ordenació i classificació dels fets en la interpretació històrica;
- c) el control i el poder sobre el temps.

Els dos primers corresponen al control i a la gestió del temps com a coneixement. El tercer al control i a la gestió del temps en la vida quotidiana i en la intervenció social de les persones en el seu món. En el primer se situa el temps com a coordenada, el temps objectiu i la cronologia. En el segon la periodització i l'explicació històrica, causal i intencional. En el tercer, el temps de treball i el temps d'oci, el temps dels homes i de les dones, el control del temps personal i les imposicions del temps social.

En aquest últim apartat es vol fer una especial incidència en la construcció del futur com a categoria temporal de la qual s'han d'ocupar, amb especial dedicació, les ciències socials i sobretot la història. D'aquesta manera, els dos primers apartats estan dedicats a l'estudi de la història, en el passat i des del present. L'últim apartat està dedicat al present, per comprendre millor les relacions socials, analitzades des dels usos de la temporalitat. I al futur com un aprenentatge de la intervenció social.

A continuació es reproduïx la proposta d'estructura conceptual que intenta recollir els apartats anteriors. Després s'analitzaran els conceptes que s'inclouen a cada apartat.

Mapa conceptual VI



## a) La mesura física del temps

La mesura del temps és conseqüència de l'existència d'un temps objectiu, físic, mesurable (Toulmin i Goodfield, 1991; Whitrow, 1990; Ridderbos, 2003). És el temps com a coordenada de la història, on situar cronològicament els fets històrics. Per al domini i la gestió d'aquest temps mesurable s'han de distingir dos tipus de conceptes:

- 1) els que fan referència als instruments de mesura del temps;
- 2) els que donen lloc a una cronologia històrica.

### 1) Instruments de mesura del temps: calendaris i rellotges

Les societats han creat una sèrie d'instruments per al coneixement i el domini del temps objectiu, d'entre els quals destaquen els *calendaris* i els *rellotges* en les seves diverses versions (Sorokin i Merton, 1992; Andrewes, 2002). El domini de la mesura científica del temps ha estat fonamental per al desenvolupament de la humanitat. Així, Boorstin (1986) escriu:

“El primer gran descubrimiento fue el tiempo, el terreno de la experiencia. Sólo señalando los meses, las semanas y los años, los días y las horas, los minutos y los segundos, pudo la humanidad liberarse de la cíclica monotonía de la naturaleza. El correr de las sombras, de la arena y del agua, del tiempo mismo, traducido al *staccato* del reloj, se convirtió en una útil medida de los movimientos del hombre a través del planeta. Los descubrimientos del tiempo y el espacio llegaron a ser una dimensión continua. Las comunidades de tiempo produjeron las primeras comunidades de conocimiento, las maneras de compartir el descubrimiento, una frontera común de lo desconocido”.

(Boorstin, 1986, 13)

En l'actualitat pràcticament totes les cultures del món comparteixen un sistema de mesura del temps unificat. Però encara que això sigui una realitat, la majoria d'autors consideren que la manera com les societats o les diferents

cultures entenen, perceben o pensen el temps: “*Ofrece respuestas sobre sus valores y creencias. Merced a él podemos hacernos una idea muy correcta de lo que importa en cada una*” (Ezzell, 2002, 43). Així, el temps que es mesura i el temps individual o social són temps diferents (Nowotny, 1992).

## 2) La cronologia: successió i simultaneïtat

La cronologia implica dos conceptes fonamentals: la *successió* i la *simultaneïtat*. Podem establir un sistema de successió i de coincidències en el temps dels esdeveniments a partir de l'ordenació temporal d'aquests.

“Sólo con un mínimo de anterioridad y posterioridad se constituye la unidad de sentido que forma un acontecimiento a partir de los incidentes. El contexto de un acontecimiento, lo que le es anterior y posterior, puede ampliarse; pero su consistencia queda adherida, en cualquier caso, al curso del tiempo. La propia intersubjetividad del contexto de un acontecimiento, en tanto lo realizan sujetos activos, tiene que estar fijada en el retículo de la serie temporal”.

(Koselleck, 1993, 142)

Segons Hobsbawm (1998):

“...es difícil pensar en alguna sociedad conocida que no considere oportuno dejar constancia por distintos motivos del transcurso del tiempo y la sucesión de los acontecimientos (...). Ni que decir tiene que, desde el momento en que la historia es un proceso de cambio direccional, la cronología es fundamental para el significado histórico del pasado vigente en nuestros días. El anacronismo es una señal de alarma que alerta inmediatamente al historiador...”.

(Hobsbawm, 1998, 35)

Segons Luhmann (1992) la cronologia permet establir la successió i la simultaneïtat dels moviments, estableix relacions de durada i de distància temporal entre les dates (no els fets) del passat i del futur, i, per últim, “*liga la*

*experiencia del cambio en la vida cotidiana con la estructura relacional del tiempo general*” (166).

La cronologia s’ha convertit moltes vegades en la principal font per a la construcció de la història, però el temps històric és molt més complex que una simple coordenada temporal. Per a Koselleck (1993), des de la història conceptual, és fonamental la distinció d’un temps objectiu i d’un temps històric. Segons aquest autor és Kant el primer qui denuncia aquesta irregularitat de l’anàlisi històrica: “*Como si no tuviera que juzgarse la cronología según la historia sino, a la inversa, la historia según la cronología*” (59).

## **b) Classificació - interpretació dels esdeveniments**

La història ordena i classifica els fets històrics a la vegada que construeix un temps propi (Pomian, 1990).

- 1) La classificació temporal dels esdeveniments dóna lloc a la *periodització*.
- 2) L’explicació històrica, *causal* i *intencional*, és fruit de la interpretació dels fets.

### 1) La classificació temporal dels esdeveniments: la periodització

Si la cronologia és la mesura del temps i un instrument de la història per a la localització temporal dels fets històrics, la *periodització* és una construcció de la historiografia, el resultat de la selecció, seriació o seqüència dels fets històrics.

Segons alguns autors (Whitrow, 1990; Toulmin i Goodfield, 1990) la concepció cristiana del temps, que establia un abans i un després en la història, així com un punt de partida i un d’arribada, va trencar amb la concepció clàssica de la història estructurada en una successió de cicles semblants entre

sí: “*Así las cosas, el curso de la historia podía ser susceptible de periodización*” (Valdeón, 1993, 63).

Però els canvis decisius en la periodització històrica es van donar quan la història es va convertir en una disciplina moderna:

“...cuando sus teóricos decidieron conocer las vastas e invisibles estructuras que canalizan los procesos de cambio. La curiosidad acerca de los hombres y mujeres involucrados en los magnos acontecimientos preteritos fue desplazada, a comienzos del siglo diecinueve, por el interés más apremiante en las regularidades que estructuran la acción social”.

(Appleby, Hunt i Jacob, 1998, 282)

La periodització no respon a regularitats mesurables, ja que els períodes històrics no s'estructuren segons la cronologia d'un món natural, sinó segons la interpretació dels canvis històrics. Segons Topolsky (1982) la periodització és un element fonamental per poder pensar el passat com una representació intel·lectual. Segons Cardoso (1989) la periodització és sempre subjectiva i discutible i no s'ha de considerar mai al marge dels esdeveniments històrics que s'analitzen.

Altres autors han remarcat aquest caràcter amb exemples concrets, com és el cas de Fontana (1988), quan justifica el període escollit en el seu estudi sobre la fi de l'Antic Règim:

“Per què hem triat l'any 1787 com a data inicial d'aquest període? Què passava al món el 1787? Res que hagi fet restar el seu record com una fita històrica, a diferència de 1789. Ara bé, si examinem els esdeveniments d'aquest any, és fàcil de copsar-hi els signes de l'esgotament del sistema social vigent a Europa: les esquerdes que anuncien l'esfondrament de l'edifici de l'Antic Règim. Aquest esgotament és, però, un procés llarg, i no pas simultani a tots els països, l'inici del qual no pot fixar-se en cap any en concret: 1787 és, per això, tan bo, o tan inadequat, com qual-sevol altre”.

Fontana, J. (1988): *La fi de l'Antic Règim i la industrialització*. Ed. 62. Barcelona. Història de Catalunya, vol. V. Dir. Pierre Vilar. p.21.

## 2) L'explicació històrica: causal i intencional

És evident que existeix una estreta relació entre la periodització i l'explicació històrica, ja que en tots dos casos el temps històric és l'element fonamental de l'estructuració del coneixement. L'*explicació causal* de la història significa que allò que ha passat en el present té la seva causa en el passat. Vasquez (1993) considera que Hegel va invertir aquesta representació:

“La causalidad, esto es, la sucesión temporal ordenada según una causa que produce un efecto, según lo cual el presente es originado por el pasado, es invertida por el finalismo hegeliano: el futuro (el fin por realizar) determina y rige al presente”.

(Vasquez, 1993, 120)

L'*explicació intencional* és més complexa que la causal, entra en el terreny dels valors dels protagonistes i apunta al futur:

“Su forma típica es ‘esto ocurrió para que aquello otro pudiera ocurrir’. Las explicaciones causales apuntan en cambio normalmente al pasado. Su forma típica es: ‘esto ocurrió porque aquello otro había ocurrido’ ”.

(Cornblit, 1993, 238)

Existeix un debat històric permanent sobre la possibilitat de reduir la història a un discurs explicatiu, així com sobre la capacitat de la causalitat i la intencionalitat per analitzar la complexitat dels esdeveniments.

“Desde hace pocos años, los historiadores de la cultura resisten la reducción de los sucesos a causas materiales y evitan tan eficazmente el lenguaje explicativo que parecen negar toda validez a las hipótesis causales. Los posmodernistas difuminan los distingos entre texto y contexto e insisten en un tejido sin costuras que se viola con afirmaciones como: ‘escribió esto porque...’ Como estiman que el lenguaje y la cultura son determinantes absolutos, las distinciones entre variables independientes y dependientes, entre discurso y actos, entre cultura y sociedad, se ha empañado, incluso desdeñado.



El análisis causal es, inevitablemente, blanco de ataques: su misma naturaleza reposa en distinciones de significación que es difícil establecer. ¿Cómo pueden asignarse causas a un acontecimiento si el número de factores involucrados es enorme, quizá infinito?”

(Appleby, Hunt i Jacob, 1998, 283)

Les mateixes autors de la cita anterior, però, consideren que per a les persones i per a la ciència en general és necessari atorgar un sentit al món, encara que les explicacions acabin sent parcials. En aquest sentit proposen l'anàlisi estructural de les societats on han tingut lloc els esdeveniments, ja que “*es una poderosa herramienta intelectual para entender la acción social*” (Appleby, Hunt i Jacob, 1998, 284).

### **c) Control i poder sobre el temps**

És evident que el temps és poder, en el passat i en el present. A banda del domini de la seva mesura, la periodització i l'explicació històrica, existeix un altre àmbit de domini del temps que correspon a la vida quotidiana i a la temporalitat viscuda, en primera persona i com a part de la societat. Tres són els àmbits de control i gestió del temps en la societat:

- 1) la distribució del temps de treball i del temps d'oci;
- 2) la reconstrucció del temps personal;
- 3) la construcció del futur des de la intervenció social.

#### 1) Distribució del temps: temps de treball i temps d'oci

La distribució del *temps de treball* i del *temps d'oci*, elements clau de qualsevol estructura social, són objecte de especial preocupació per a la ciència social crítica.

Existeixen estudis sociològics i des de la psicologia social que indaguen en els usos temporals en la nostra societat. ¿Quin és el temps d'oci i el temps

de treball? ¿Com es decideix? ¿Quines diferències socials es donen? ¿Quines diferències existeixen segons l'edat? ¿Quines diferències existeixen segons el sexe?

En un treball clàssic Lewis i Andrew (1992) investigaren sobre les disfuncions que es produïen entre el temps personal i el temps social en cicles com la “ronda diària”, la “rutina setmanal” o “la temporada anual”. Al final del seu estudi afirmen:

“Las organizaciones formales de la sociedad moderna son prodigios de sincronización (...). La complejidad de la sociedad moderna está directamente relacionada con la progresiva sincronización de los tiempos estratificados y encajados. Por ello, las vidas personales asumen la racionalidad de su período histórico mediante la sincronización con su entorno estructurado... De esta modo, la estructura objetiva y limitadora de los tiempos estratificados se transforma en el encaje subjetivo y significativo de los tiempos personales, y las personas viven en sincronización con sus tiempos históricos y por lo tanto de manera plausible. La estructura externa de los tiempos sociales se transforma en la manera normal y comúnmente aceptada del tiempo existencial de cada persona..., que en ella se siente en su elemento”.

(Lewis i Weigert, 1992)

L'estudi de la temporalitat en la vida quotidiana descobreix les contradiccions i els conflictes que provoca la imposició de determinades formes de control i de gestió del temps. En aquest sentit existeix un altre estudi de Nowotny (1992) que relaciona el prestigi social amb la possessió de temps, com si es tractés d'un bé econòmic. També afirma en el mateix treball que estan canviant certs paràmetres de mesura de la riquesa que representen el temps amb un simbolisme diferent: “*Paradójicamente, disponer de demasiado tiempo se ha convertido en nuestra sociedad en indicador de que no se tiene nada importante que hacer y, por tanto, de no ser importante*” (Nowotny, 1992, 156). Aquesta concepció del temps està relacionada amb activitats econòmiques i els premis de gastar el temps en oci i en privilegis socials.

Hi ha una sèrie d'estudis que indaguen en l'ús social del temps des de les diferències de gènere, així com la seva relació amb la qualitat de vida. Aquests estudis remarquen un ús desigual del temps en les diferents activitats diàries, de treball remunerat, domèstic, en el temps dedicat a les necessitats personals, en la formació, en la participació cívica i col·lectiva o en el temps dedicat a l'oci. Les dones tendeixen a fer activitats més comunitàries amb menys temps lliure i els homes activitats més individuals amb més temps de tipus personal (Álvaro, 1996; Ramos, 1991). És evident que existeixen variacions segons el nivell d'estudis o el nombre de membres d'una família, però en general es mantenen les diferències entre homes i dones en els usos que es fan del temps en la vida quotidiana.

## 2) Reconstrucció del temps: control del temps personal

Aquest apartat tracta sobre com pensen o utilitzen el temps les persones, sinó que entra en el terreny de les expectatives de millora de l'ús del temps. Fins a quin punt les persones som capaces de gestionar el nostre propi temps? Com reconstruïm el nostre temps per millorar la nostra qualitat de vida o per participar millor de la comunitat? La nostra percepció del temps és complementària de la nostra percepció de l'espai, en ella situem els esdeveniments de cada moment en la nostra vida quotidiana.

“Examinamos cómo nuestras actividades diarias se reparten en el tiempo. Nos levantamos, comemos, trabajamos, jugamos y dormimos a intervalos temporales específicos y con frecuencia miramos el reloj para calcular el tiempo de algún aspecto de un acontecimiento en el que tomamos parte”.

(Dember i Warm, 1990, 314-315)

El *control del temps personal* fa referència a la capacitat que tenen o que haurien de tenir les persones per reflexionar sobre l'ús que fan del seu temps o del temps compartit, tal i com s'ha esbossat al punt anterior sobre el temps de

treball i el temps d'oci, així com també la capacitat que tenen o que haurien de tenir per pensar com millorar la distribució o la gestió del seu temps. Per exemple els nens i nenes poden fer un horari sobre les seves activitats al llarg del dia, poden reflexionar críticament sobre com distribueixen el seu temps d'estudiar, per ajudar els pares, de veure la televisió, de jugar, etc. Per últim, també poden fer un nou horari que millori alguns aspectes de la seva gestió del temps personal, a partir del diàleg amb els adults o de les necessitats que es puguin detectar a l'escola o a la família. Aquests aspectes són els que donen sentit a la reconstrucció del temps i els que indicarien que una persona és capaç de controlar i gestionar el seu propi temps.

Els control i la reconstrucció del temps personal no es limita a la constatació de les contradiccions entre el temps personal i el temps social (Grossin, 1974a, 1974b; Sivadon i Fernández-Zoila, 1987), sinó que demana de les persones capacitats per superar aquestes contradiccions, començant per una millor gestió del propi temps, per avançar després en capacitats crítiques sobre els temps socials compartits. Millorar la gestió del propi temps serveix per enfrontar-se amb més garanties a temps socials més complexos (Caparrós, 1988; Damasio, 2002), com per exemple el temps de la història.

### 3) Construcció del futur: Intervenció social per al domini del temps

Una de les formes de representació social del control i el poder sobre el temps és la idea de *construcció del futur*. Des d'una perspectiva crítica de l'ensenyament de les ciències socials construir el futur vol dir educar per a la *intervenció social*, amb la finalitat de participar des de la democràcia en una societat cada vegada més justa i més igualitària (Benejam, 1997).

Per a Suchodolski (1983) el futur està implícit en les nostres representacions socials i en els nostres actes:

“Somos tal como somos, pero también tal como seremos (...). Lo real es también lo oculto, lo confuso, lo que se está formando; lo que

puede que exista o puede que desaparezca. Lo real es tanto lo que existe como lo que es posible”.

(Suchodolski, 1983, 27-28)

La participació democràtica reclama una visió del futur com una realitat que s'està construint, que es pot canviar a partir de la nostra acció social. De la mateixa manera que reconstruïm el passat o descrivim el present també podem imaginar i construir el futur. Aquesta reflexió ens porta a la idea de la democràcia com un sistema inacabat, imperfecte, que necessita de la participació social per tenir una bona salut.

El desenvolupament de les capacitats per a l'acció social requereixen del convenciment de que podem modificar la realitat social. La creativitat aplicada a la millora de la societat implica imaginar diferents futurs. Aquest aprenentatge d'imaginar futurs diferents està present, per exemple, en els contes que s'expliquen a les primeres edats (Beer, 2003), quan les expectatives dels oients poden preveure diferents finals.

Alguns autors han fet propostes didàctiques concretes d'ensenyament sobre els *futurs possibles, probables o desitjables* (Slaughter, 1991; Hicks, 1994). La clau d'aquest ensenyament és transmetre una imatge positiva del futur, com una part de la nostra temporalitat sense determinar. Es demana a l'alumnat que reflexioni sobre quin futur desitja i com ha de construir-se, sobre el futur personal, sobre la seva participació en la societat, sobre la conservació del medi ambient, sobre la construcció de la democràcia en el seu àmbit d'actuació (Whitaker, 1997; Hicks i Slaughter, 1998).

Des de l'estudi de la història la construcció del futur comença a ser un aspecte fonamental. Alguns historiadors s'han interessat per les aportacions del coneixement històric a la millora de la societat (Fontana, 1982, 1992). L'interès pel futur en la història sorgeix de l'anàlisi del passat i de la interrelació que guarda amb el present de les persones, i amb les seves projeccions: “*Como historiador me preocupa siempre el futuro: ya sea el futuro tal como*

*ya ha nacido de algún pasado anterior, o tal como es probable que nazca del continuo del pasado y el presente”* (Hobsbawm, 1998, 118). Però l'historiador, encara que també estigui interessat per l'imaginari, ha de fer prospectiva en la seva aportació a la ciència social:

“...deberíamos recordar que la esperanza y la predicción, aunque inseparables, no son lo mismo.

Esto todavía deja muchas cosas que los historiadores pueden aportar a nuestra investigación del futuro: al descubrimiento de lo que los seres humanos pueden y no pueden hacer al respecto; a la determinación de los marcos y, por consiguiente, los límites, las potencialidades y las consecuencias de las acciones humanas; a la distinción entre lo previsible y lo imprevisible y entre tipos diferentes de previsión”.

(Hobsbawm, 1998, 68)

La construcció del futur i la intervenció social són dos aspectes inseparables de les ciències socials i del seu ensenyament. Cal tenir el convenciment que el temps històric és també el futur que està per construir. El control i el poder sobre el temps és, en bona part, la capacitat per transformar la realitat social.

“Ya no pertenecemos a aquella estirpe de héroes trágicos que, en todo caso, ‘a posteriori’, se enteraban que ellos mismos habían labrado su destino. Nosotros lo sabemos de antemano”

(Luhmann, 1997, 138)

Els diferents aspectes que s'han analitzat en els apartats anteriors s'integren en la proposta d'estructura conceptual del temps. Aquesta proposta s'ha utilitzat en el qüestionari que servirà per indagar en les representacions dels estudiants de mestre, així com per analitzar el tractament del temps històric en la intervenció didàctica dels estudiants a l'aula.

## **Segona part**

# **Indagació sobre les representacions dels estudiants de mestre sobre el temps històric**

## **Aclariment**

En els següents capítols s'analitzen els resultats del qüestionari contestat pels estudiants. Els apartats del qüestionari s'han dividit en blocs que s'han ordenat a partir de lletres en majúscula, per fer coincidir els números de cada apartat amb els de cada un dels apartats del mateix qüestionari. Aquests blocs, descrits també al capítol sobre la metodologia de la investigació, són els següents:

### **Capítol 5:**

- A) Dades personals, d'estudi i de formació universitària (01, 02, 03).
- B) Experiències escolars sobre la història i el temps històric (04, 05, 06), i representacions de la història (07).

### **Capítol 6:**

- C) Representacions del temps històric (I): mapa conceptual, qualitats i delimitacions del temps (08, 09, 10).

### **Capítol 7:**

- D) Representacions del temps històric (II): temporalitat humana, canvi i continuïtat (11, 12).

### **Capítol 8:**

- E) Representacions del temps històric (III): el domini i la gestió del temps, com a coneixement i com a poder (13, 14, 15). Perspectives pràctiques (16).



# Capítol 5: Dades generals, formació, experiències i representació de la història

---

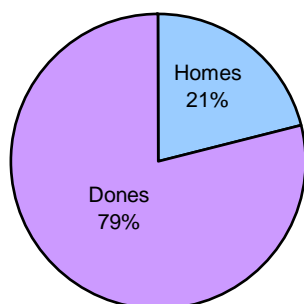
## Bloc A. Dades personals, d'estudi i de formació universitària

### 1. Dades personals

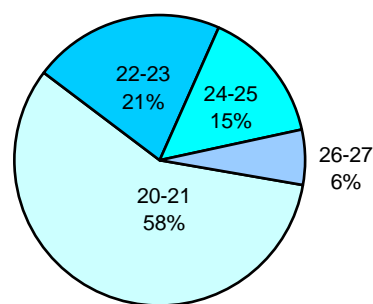
Qüestions: Dades generals de l'estudiant, les dades personals, el sexe, l'edat, el lloc de naixement i el de la residència habitual

De les 33 persones objecte de la investigació, 26 són dones i 7 homes, amb una edat mitja de 21,72 anys. 19 persones tenen entre 20 o 21 anys (58%), 7 persones entre 22 i 23 anys (21%), 5 persones entre 24 i 25 anys (15%), i solament dues persones entre 26 i 27 anys (6%).

01. Dades personals, sexe



01. Dades personals, edat



Encara que la majoria tenen els anys que corresponen a l'edat més corrent d'acabament de la diplomatura de magisteri, després dels anys d'institut i d'universitat sense interrupcions, també es pot observar com hi ha un grup de 14 persones, que representen un 42% del total, que han sofert alguna mena d'interrupció dels seus estudis o que han realitzat un recorregut més llarg per arribar a l'ensenyament de mestres.

Quant al lloc de naixement i el lloc de residència habitual hi ha poques diferències entre ambdues opcions. En el primer cas, la majoria ha nascut a l'àrea de les comarques de Tarragona, un 88% del total de persones, un 9% a d'altres comarques de Catalunya, i un 3% a la resta de l'Estat Espanyol. Quant al lloc de residència habitual, només tres persones viuen amb la família fora de l'àrea de les comarques tarragonines, de les quals solament una té la residència familiar fora de Catalunya, en concret a Vinaròs, Castelló. Però, en tot cas, tothom viu a prop de la universitat, ja sigui a Tarragona o a pobles o ciutats properes, durant el curs lectiu.

## 2. Estudis

Qüestions: Estudis realitzats i tipologia de centres en Educació Infantil, Primària i Secundària, així com altres tipus d'estudis

Les dades sobre els centres d'estudis d'Educació Infantil, Primària i Secundària, i la tipologia d'aquests estudis [02.01, 02.02 i 02.03]<sup>20</sup>, donen els resultats que podríem considerar representatius de l'oferta educativa catalana per a aquestes edats a les comarques de Tarragona. 14 persones van assistir a l'Escola Bressol i solament una no va fer Educació Infantil fins als 6 anys. La tipologia d'escoles on es va realitzar aquesta etapa està igualada entre l'escola

---

<sup>20</sup> Entre parèntesi es fa constar el número que l'apartat tenia en el qüestionari que es va passar als estudiants.

pública i concertades i privades, amb un cert avantatge per a aquestes últimes. Si observem les mateixes dades per als centres on han cursat l'Educació Primària, es pot comprovar com augmenta la presència de l'escola pública, que passa de 14 a 19. Aquesta tendència augmenta encara més a l'Educació Secundària on el nombre de centres públics passa a ser de 29. Tant a Infantil com a Primària el nombre d'escoles unitàries és de 3.

Al punt del qüestionari que acaba amb aquesta secció introductòria sobre les experiències escolars de l'alumnat [02.04], es demanava si havien cursat alguna altra mena d'estudis amb categoria de títol d'Educació Secundària. Responen de manera afirmativa 5 persones, de les quals 3 han realitzat el Modul III de Formació Professional d'Animació Sòcio-cultural o de Llar d'Infants, i una persona cita estudis homologables a un Conservatori de Música<sup>21</sup>.

### **3. Idees sobre la professió d'ensenyar i sobre les àrees curriculars**

Qüestions: Raons que han motivat els estudis universitaris i l'especialitat. Valoració de la formació per ensenyar les diferents àrees curriculars i coneixements més significatius
---

L'especialitat de les 33 persones que han realitzat el qüestionari és la de Mestre d'Educació Primària [03.01].

Quatre persones van realitzar amb anterioritat estudis universitaris diferents, abans de matricular-se a la Facultat d'Educació i Psicologia, dues van deixar aquests estudis al primer curs i una altra va arribar a fer tres cursos, i

---

<sup>21</sup> Es poden consultar la totalitat de les dades de les respostes, del buidat sencer del qüestionari, de la estadística que en resulta i de totes les representacions gràfiques realitzades, a l'annex final.

tan sols una va acabar estudis anteriors, que va ser la llicenciatura de Psicologia [03.02].

[03.03] Quin és el motiu o motius essencial/s que et van portar a matricular-te per estudiar a l'ensenyament de mestres?

En aquest punt es donen 20 possibilitats. El qüestionari indicava que es podia marcar més d'una casella. De totes les opcions l'elecció més senyalada, amb 23 vegades, és la que fa referència a una certa vocació sentida des de fa molt de temps: "*Perquè sempre m'ha atret la idea d'ensenyar*". A continuació hi ha 18 persones que senyalen que un treball relacionat amb l'ensenyament primari els permetrà formar persones amb una sèrie de valors per conviure. Després dues possibles opcions són considerades per 17 persones cada una. Una fa referència al desig d'ensenyar nens i nenes, una mica en el mateix sentit que la primera opció més votada. L'altra cita la formació de persones crítiques i responsables, el que ens mostra també aquest component de compromís social que ha de tenir el professorat. Molt a prop de les anteriors, amb 16 vegades escollida, hi ha una opció que considera que "*l'educació és un dels aspectes més importants pel futur d'un país*", posant així l'èmfasi d'alguna manera en la configuració de la identitat. I si busquem una justificació de caràcter nacionalista amb claredat, "*per ensenyar la cultura del nostre país*", és escollida per 3 persones.

A força distància de les opcions citades abans trobem, amb 11 persones, una justificació de naturalesa molt diferent a les anteriors. No fa referència a la vocació o a l'ensenyament de valors, sinó a les característiques més superficials de la professió, aprofitant algun dels tòpics més comuns que s'atribueixen a la feina de fer de mestre, per exemple, "*que és una feina agradable o que permet tenir més hores lliures que d'altres dedicacions professionals*". Sorpren que hagi estat escollida per alguns estudiants de magisteri una perspectiva tan poc professional.

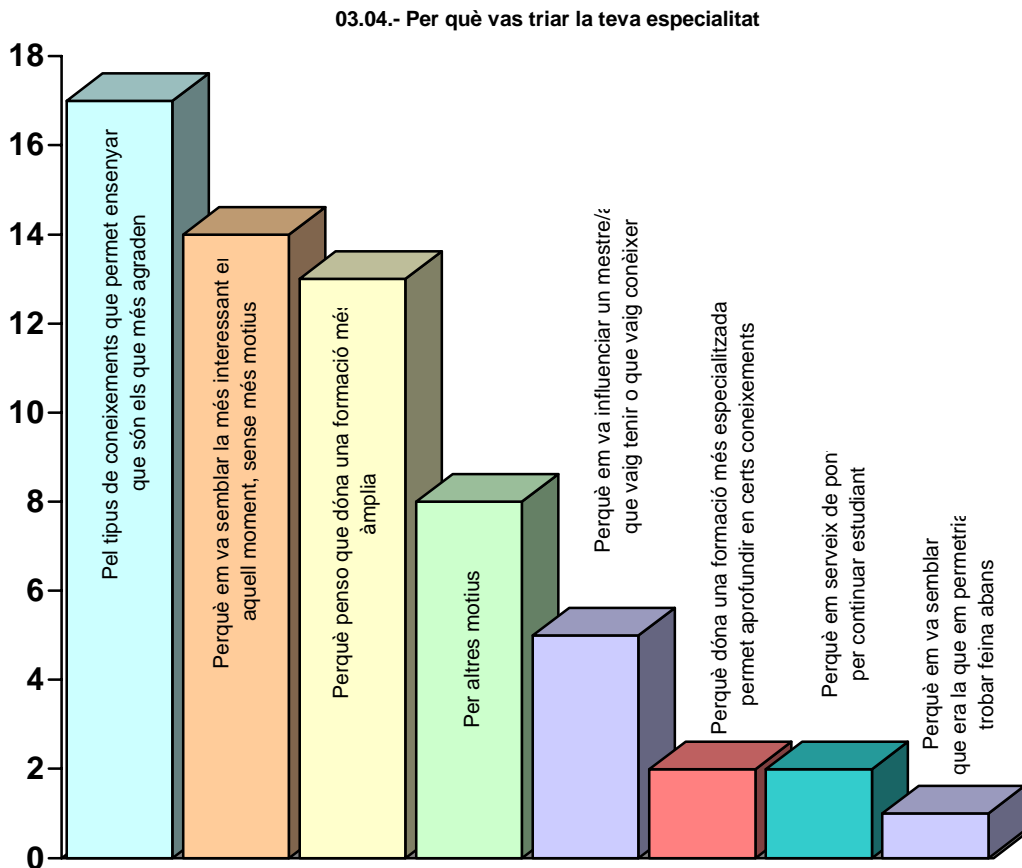
Amb 8 cops se situa l'opció que fa referència a les influències decisives de mestres que es van poder conèixer durant l'escolaritat, que són models que tenen una transcendència evident, en les nostres emocions o preferències personals o intel·lectuals. 7 persones donen importància a que sigui una "carrera curta" i 6 que és una "carrera fàcil", amb una coincidència de quatre persones que marquen totes dues opcions en el seu qüestionari. De manera molt diferent s'expressen les 7 persones que consideren que volen fer de mestre per dignificar l'ensenyament que es troba abandonat. I, en el mateix sentit, cal destacar els 5 individus que pensen que la professió d'ensenyar és una "*feina creativa*", com també els 4 que valoren la importància d'estar amb persones en un ambient de cordialitat.

Altres aspectes són ja molt poc representatius, com per exemple la influència d'alguna experiència escolar negativa, escollida per 2 persones, o la importància de la tradició familiar o de les lectures i el cinema, que tan sols les citen una persona cada una. Una altra possibilitat, el no haver pogut realitzar la carrera escollida en primera opció, únicament 1 persona respon afirmativament, volia fer comunicació i audiovisuals, però es va haver de conformar amb l'Ensenyament de Mestres.

Si es valora el conjunt de les respostes es pot concloure que una gran majoria té uns criteris força clars sobre els motius que els han portat a realitzar aquests estudis, unes vegades més tenyits del sentit de la vocació, d'altres més a prop del que és l'ensenyament d'uns valors o de les capacitats crítiques, sense que falti el compromís social i les referències a la professionalitat. Per sobre de la memòria intel·lectual o de les intencionalitats ideològiques, per exemple del nacionalisme, la influència que ha tingut més pes sobre la seva elecció ha estat la dels mestres que s'han conegut.

### [03.04] Per què vas triar la teva especialitat?

En aquest cas també es donen una sèrie d'opcions, en total vuit, de les quals s'han de triar les que es considerin oportunes, marcant les caselles corresponents sense un límit de quantitat.

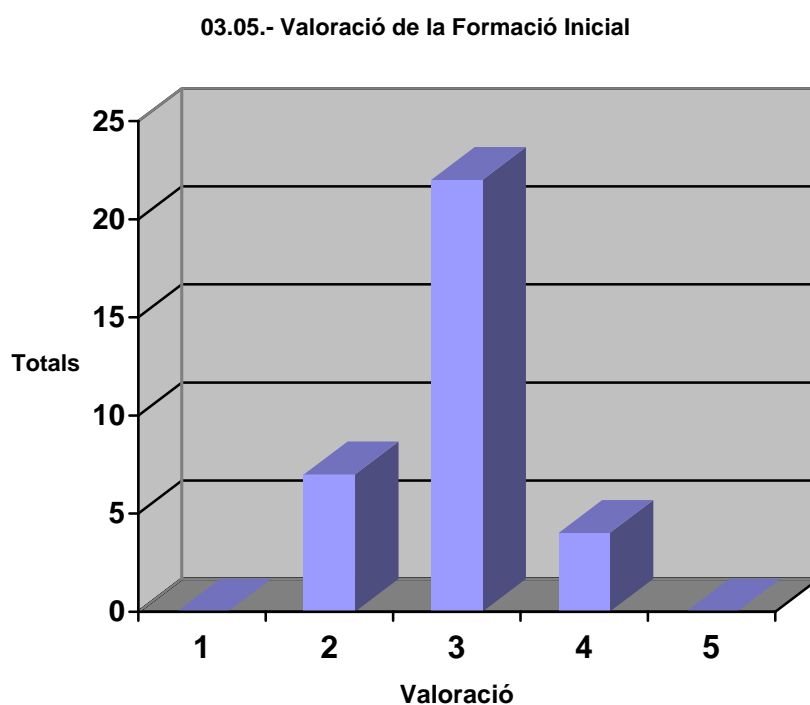


Com a síntesi explicativa es pot interpretar: a) que l'opció majoritària fa referència a les característiques dels estudis (columnes 1, 2, 3 i 6); b) la segueixen les opcions més personals, com que permet continuar estudiant o per trobar feina abans; c) les relacions amb l'escola primària i les influències dels mestres; d) i, per altres motius, on destaca la impossibilitat d'haver fet la primera opció escollida, qüestions relacionades amb l'edat dels alumnes, dues

persones, o, en un cas, afirma que aquesta especialitat li permetrà sentir-se “realitzada”.

[03.05] Valora d'1 a 5 la teva formació inicial universitària per fer de mestre/a

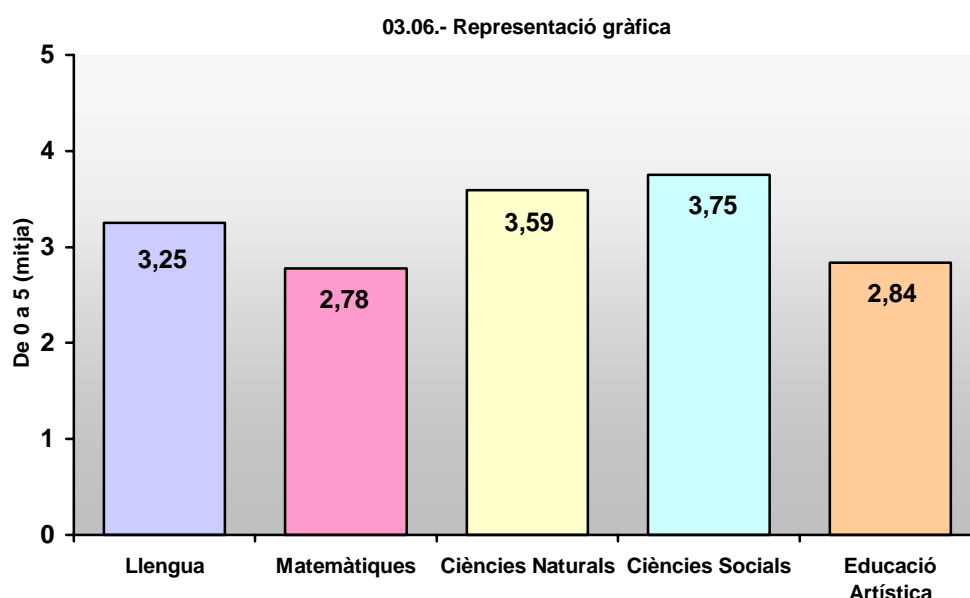
Els resultats són, en cert grau, negatius, ja que si bé n'hi ha 22 persones que donen una puntuació de 3 a la seva formació, després l'opció majoritària és la de 2 amb 7 persones, el que decanta la balança cap al judici de que la seva formació ha estat insuficient o deficitària.



L'opció de puntuar amb un 4 només ha estat seguida per 4 persones i cap persona ha puntuar en els extrems, ni 1 ni 2. Aquestes valoracions se situarien en el 2,9, si fem la mitja de les puntuacions, el que podríem considerar una avaluació amb tendència negativa per part de l'alumnat de l'Ensenyament de Mestres sobre la seva formació inicial per ensenyar.

### [03.06] Valora la teva formació inicial per ensenyar distintes àrees

Els resultats ens permeten fer una lectura diferent de les dades del punt anterior. Si bé la valoració general de la seva formació tendia cap a un judici negatiu, ara, àrea per àrea, es donen resultats diversos. La formació pitjor parada és la que han rebut per ensenyar matemàtiques, amb una mitja del 2,78, seguida per la formació per ensenyar educació artística (2,84). Que superin el 3 tenim en primer lloc la preparació per a l'ensenyament de la llengua (3,25) i la formació per ensenyar les ciències naturals (3,59), i la valoració més alta a les ciències socials (3,75).



Cal considerar que, possiblement, aquest resultat és lògic atès que la persona que passava el qüestionari és d'aquesta àrea. Cal, per tant, valorar de manera relativa aquests resultats. Podem pensar que, segurament, es podia donar alguna variació si el qüestionari l'hagués passat un professor o professora de matemàtiques.



[03.07] Consideres que estàs ben preparat per poder treballar a l'escola?

En aquesta pregunta es donen resultats diferents comparats amb l'anterior. Tot i les crítiques del punt 03.06 a la formació inicial, hi ha una majoria de l'alumnat que pensa que sí que estan ben preparats per posar-se davant d'una classe de primària amb garanties. No hi ha cap persona que pensi que està *molt* preparada, però 21 persones pensen que estan *força* ben preparades (64%), enfront d'11 que consideren que ho estan *poc* (33%), i tan sols una persona pensa que no està gens preparada per treballar en un futur pròxim a l'escola (3%).

Les diferències entre aquest punt i l'anterior, és a dir, entre la formació inicial i la predisposició a treballar a l'escola és lògica, d'una banda l'alumnat posa en evidència les deficiències en la seva formació, però per un altre costat vol creure que està en disposició de començar la seva feina de mestre.

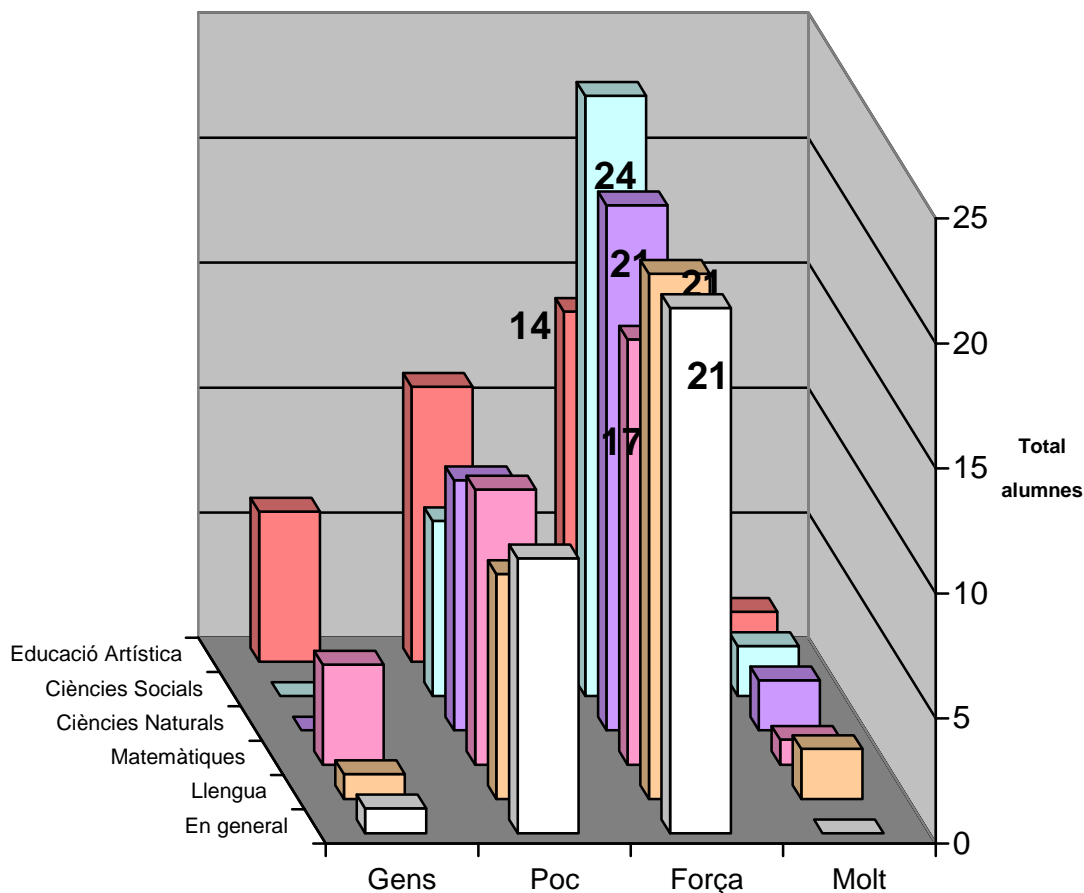
[03.08] Et consideres ben preparat per ensenyar distintes àrees?

A la gràfica de la pàgina següent s'han fet constar les dades de la pregunta anterior sobre la formació en general i d'aquesta sobre la capacitació personal per ensenyar distintes àrees curriculars a l'escola primària.

Com es pot observar a la majoria d'àrees destaca l'opinió dels estudiants que creuen estar força ben preparats per ensenyar les diferents àrees, encara que mostren més dificultats a Educació Artística i a Matemàtiques.

Aquestes dades mantenen un ordre semblant, encara que no idèntic, que les del punt 03.06, sobre la formació inicial. Es donen, però, algunes variacions significatives, per exemple que la llengua s'iguali a les ciències i les matemàtiques que superen l'educació artística en la percepció de l'alumnat sobre la preparació per ensenyar-les.

Valoració general (03.07) i per àrees (03.08) sobre la preparació que tenen per treballar a l'escola

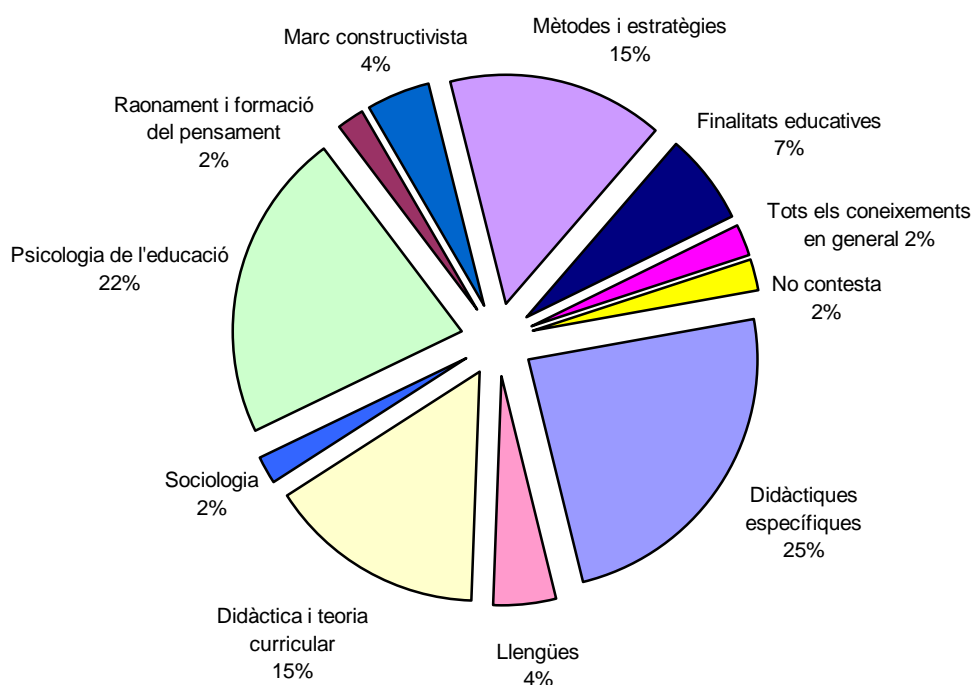


Aquestes dades tenen un valor relatiu per les consideracions que ja s'han fet. En referència a l'ensenyament de les ciències socials podrem triangular els resultats en el moment que s'aprofundeixi en les representacions d'un grup més reduït d'estudiants i s'indagui en les seves perspectives pràctiques i en el seu treball a l'aula.

[03.09] Si haguessis de destacar alguns coneixements dels que has adquirit nous, pel seu interès i per la seva importància per a l'ensenyament, quins destacaries?

La resposta s'havia d'escriure en un espai en blanc limitat. S'han agrupat les respostes per establir una sèrie de tipologies. Algunes de les respostes han estat comptabilitzades en més d'alguna de les classificacions proposades.

**03.09.- Representació gràfica de la classificació de les respostes**



En primer lloc, es destaquen els aprenentatges relacionats amb les didàctiques específiques, amb un 25% de les preferències de l'alumnat. Segueixen els coneixements de la psicologia de l'educació o assignatures pròximes, amb un 22% del total. A continuació, amb un 15% cada una, es destaquen els aprenentatges de l'àmbit de la didàctica i de la teoria curricular, i dels coneixements relacionats amb els mètodes i estratègies d'ensenyament i aprenentatge.

I altres sabers que es destaquen com a interessants o com a més importants per ensenyar, però que no han estat gaire anomenats a la pregunta, tenim les finalitats educatives (7%), el marc constructivista (4%), les llengües (4%). Per últim, amb tan sols un 2%, apareixen altres aspectes de la formació com la sociologia o el raonament o la formació del pensament.

[03.10] ¿Quins són els coneixements amb els que t'has sentit més identificat al llarg dels estudis de l'ensenyament de mestres de la teva especialitat? Justifica la teva resposta

En primer lloc i de manera molt destacada (29 referències), es senyalen els aprenentatges de les didàctiques relacionades amb les àrees curriculars: llengua, ciències naturals, ciències socials, educació artística. Les opcions posteriors són poc importants: 3 referències per a l'educació especial, la psicologia i les finalitats o la metodologia, i 2 eleccions relacionades amb qüestions com les TIC o la història de l'art. Per últim, cal fer esment d'una persona que no destaca cap tipus de coneixements i de quatre que no contesten.

[03.11] Fes les observacions que calguin sobre la teva formació inicial en general o per a l'ensenyament de les diferents àrees

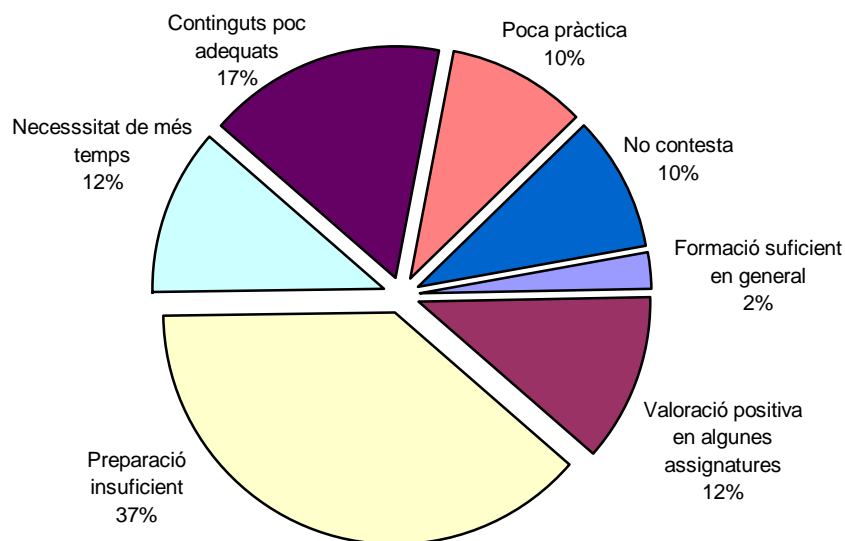
Es demana una reflexió final, és a dir, se'ls dona la possibilitat d'afegir, puntualitzar o matisar els seus judicis sobre la formació inicial en general, així com també poden concretar les seves experiències sobre la preparació per ensenyar algunes de les diverses àrees, que formen part del currículum de l'educació primària.

S'han tornat a classificar les respostes en set grups, que corresponen a set tipologies diferents. Destaca, en primer lloc, el grup de valoracions negatives, que volen insistir un altre cop en els aspectes que descriuen una preparació insuficient en general. Cal destacar que ens trobem amb 16 referències de

l'alumnat, les quals representen el 37% del total. En la mateixa línia, hem obtingut un altre grup de respostes que consideren poc adequats els continguts de les assignatures de la formació inicial (7 referències que signifiquen el 17%). Continuant les valoracions negatives, un 12 % consideren que es necessita més temps (senyalat 5 vegades) i, com a aspectes millorables, 4 estudiants volen insistir en l'escassa pràctica que es realitza durant aquests estudis.

És cert que hi ha algunes valoracions positives (5), encara que són minoritàries. Aquestes destaquen la formació rebuda en determinades assignatures, per tant, no és en tot cas una valoració global. I una sola persona escriu que la formació rebuda és suficient en general. Per tancar les observacions, cal indicar que 4 persones no contesten (10%).

03.11.- Representació gràfica de la classificació de les respostes



## **Bloc B. Experiències escolars sobre la història i el temps històric, i representacions de la història**

### **4. Experiència a l'Educació Primària sobre l'aprenentatge de la història i del temps històric**

Qüestions: Indagació sobre els records a l'Educació Primària, sobre l'ensenyament de la història, els recursos que feia servir el mestre o activitats concretes. Valoració dels aprenentatges històrics, influències en la seva concepció de la història i el seu ensenyament. Referències al temps històric

[04.01] ¿Què recordes dels teus aprenentatges d'història al llarg de la teva experiència a l'Educació Primària?

En les respostes es poden diferenciar opcions d'un coneixement més factual i opcions d'un coneixement més conceptual.

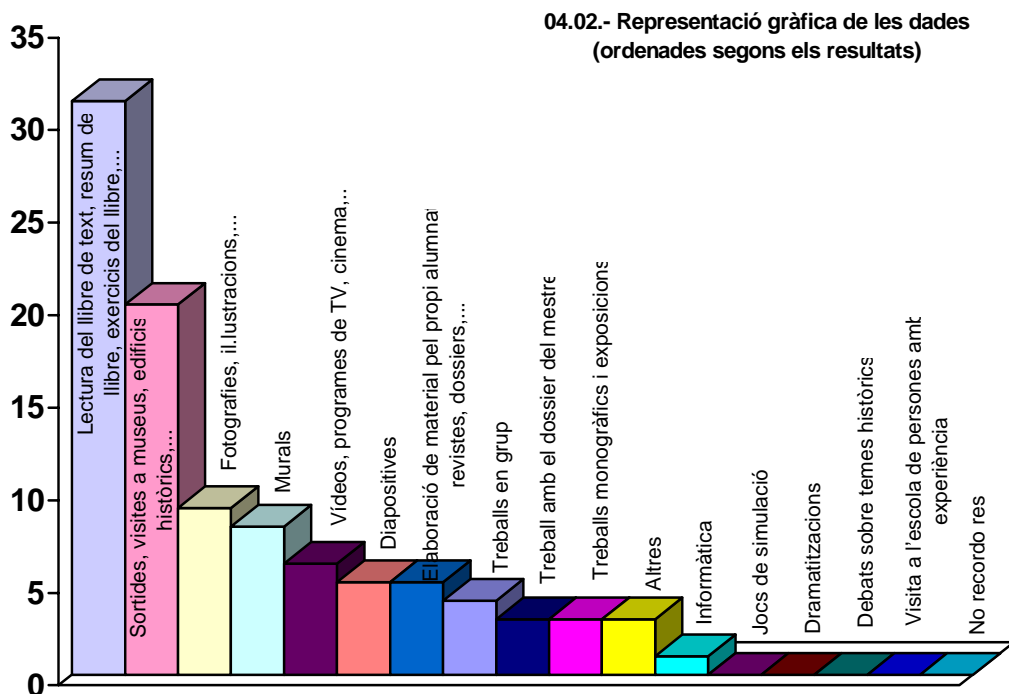
a) De les primeres l'opció escollida més vegades és la que fa referència al record de "*fets històrics aïllats i algunes dates*", senyalada 22 cops. La segueix la que recorda els "*personatges històrics aïllats*", citada 19 vegades. Una mica per sota, 17 cops, els "*aspectes aïllats de la història d'Espanya*". Aquestes tres opcions, que són les que estan més presents en la memòria dels estudiants, demostren que l'ensenyament que han rebut a l'etapa primària ha estat, almenys en bona part, factual i episòdic. A una certa distància, 12 persones més senyalen que recorden "*aspectes aïllats de la història de Catalunya*". Tornem així a una delimitació territorial, potser, davant de la necessitat de la recerca de referències clares i de la manca d'altres concrecions. Altres 12 recorden, sense determinar, "*retalls d'èpoques històriques*", que reafirmen la idea, amb respecte als primers aprenentatges de la història, que no hi va haver

una presència important de coneixements instrumentals, d'estructures i de relacions estables.

b) Amb el record d'un coneixement més conceptual apareixen amb 17 cops “alguns canvis socials importants” i en una línia semblant 10 persones marquen, entre les vivències que conserven, “les causes i les conseqüències d'alguns fets històrics”<sup>22</sup>.

[04.02] Quins recursos feia servir el mestre/a a les classes d'història que puguis recordar?

Una gran majoria d'estudiants (31) citen el llibre de text com el recurs més important que recorden, el que contrasta amb el baix nombre d'estudiants que citen materials elaborats pel mestre (3) o pel propi alumnat (5), com revistes o dossiers.



<sup>22</sup> Veure la totalitat dels resultats i les gràfiques a l'annex.

La segona opció més escollida és la que es refereix a sortides i visites, 20 estudiants se'n recorden d'alguna experiència, el que contrasta amb la inexistència de records sobre visites a l'escola de persones experimentades.

Les fotografies, els murals, els vídeos o les diapositives, són escollits per 9, 8, 6 i 5 persones respectivament, el que dona idea de que són recursos poc utilitzats, encara que aquestes estratègies estan presents i són considerades necessàries en qualsevol currículum de ciències socials. El mateix passa amb els treballs monogràfics, citats 3 vegades i, tan sols una vegada la informàtica.

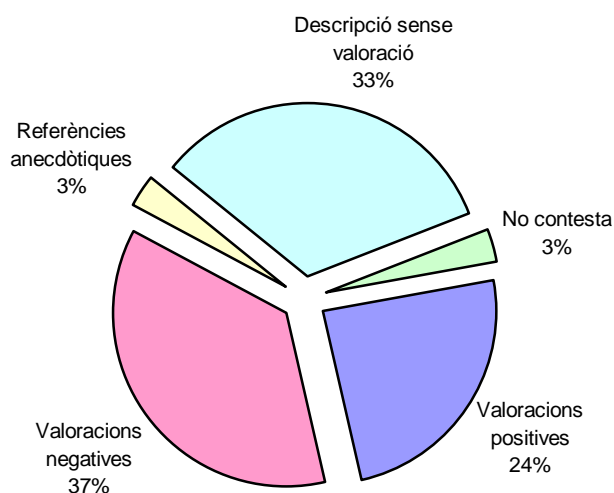
Els recursos que no han estat cap vegada senyalats són els que fan referència a jocs de simulació, dramatitzacions o als debats sobre temes històrics.

[04.03] Explica molt breument algun record dels teus aprenentatges de la història a Primària. Quina edat tenies? Què estudiaves? Què recordes? Per què?

Aquesta qüestió planteja la concreció per escrit dels records més vius o, per alguna raó, de més intensitat sobre les classes d'història a l'escola primària. Les respostes han estat molt variades, de vegades es citen aprenentatges factuais, d'altres el record d'un mestre, la descripció d'alguna activitat, etc. Així, la seva interpretació és complexa. Per aquest motiu s'ha decidit classificar-les segons siguin: a) valoracions negatives; b) positives; c) descripcions sense valoració i referències anecdòtiques (a la gràfica estan dividides en dos sectors). Una mateixa persona, però, pot recordar un fet on es barregen elements diferents. Una alumna escriu: *“Recordo que la mestra de geografia i història ens explicava la lliçó sempre a partir del llibre de text i que el subratllàvem segons ens deia ella. Cada lliçó ocupava dues pàgines i quan havíem fet 3, 4 o 5 ens feia un examen per escrit. També recordo que molt de tant en tant ens feia fer algun treball monogràfic, com un de la CEE”*.



#### 04.03.- Representació gràfica de la classificació de les respostes



L'edat més recordada és entre 11 i 13 anys, amb alguna referència als 10 anys, és a dir, l'antic cicle superior d'EGB, 6è, 7è i 8è. Hi ha alguna explicació que se situa en cursos inferiors, que manté records força exactes de les seves vivències: *“A 3r quan tenia 8 anys recordo que el professor ens donava la història de forma bastant amena i em va impressionar quan em va explicar les raons del conflicte Iran-Irak”*. Aquest tipus de descripcions ens descobreixen una realitat llunyana, però que està ben viva, en forma de retalls, dins la ment de l'alumnat.

a) Com indica la gràfica anterior, la majoria d'explicacions – un 37% del total –, suposen una valoració negativa dels aprenentatges històrics a l'escola primària. Un estudiant escriu: *“Molt avorrit, ja que l'aprenentatge era molt memorístic i no entenia res”*. I un altre: *“Recordo que feia 5è d'EGB i el professor es posava a parlar i ningú no entenia res. Després, per a l'examen, memoritzàvem. A ningú ens agradava”*. Moltes de les valoracions negatives insisteixen en el paper cabdal del llibre de text a les classes, així com el recurs de subratllar allò més important: *“D'història recordo només llegir el llibre i subratllar-lo, vam fer molt poc.”* En el mateix sentit, una altra alumna escriu:

*“L’únic que recordo és que la mestra ho explicava mirant el sostre i que sempre deia que a ella li agradava molt la història. També que ens feia subratllar el més important de cada pàg. del llibre i estudiar per a l’examen només allò escrit. Tenia molt en compte com presentàvem els exercicis. Tenia uns 10 o 11 anys”.* Algun estudiant cita activitats força variades i que poden representar una certa interactivitat en la classe, però que no fan canviar la seva valoració dels resultats reals del procés d’ensenyament i aprenentatge: *“De l’època de primària, cap als cursos superiors, recordo la contínua confecció de murals, esquemes resum, i visualització de vídeos poc pedagògics, tot acompanyant l’avorrit llibre de text”.*

b) En contraposició a les respostes anteriors hi ha valoracions positives que fan referència a la relació afectiva que alguns alumnes mantenen amb la història (24%). No existeix una justificació clara sobre el per què d’aquesta relació, alguns ja tenien bons resultats a primària, la memorització no els hi resulta difícil, sense que hi hagi referències a altres estratègies. Llegim, per exemple: *“Sempre era la primera de la classe. Sols estudiàvem història d’Espanya. Recordo la llista de Borbons i Àustries que hi havia de memòria. Era l’única de la meua classe que la sabia”.* Un altre testimoni afirma: *“Recordo que a 6è d’EGB era l’única de la classe que li agradava la Prehistòria i que l’altra gent s’avorrien molt”.* I un altre: *“La història m’agradava molt. Trobava interessantíssimes les explicacions del mestre, el qual, d’altra banda, només feia que parlar i parlar. Recordo que em cridava molt l’atenció temes com la descoberta d’Amèrica o l’Espanya de Carles I o Felip II”.*

c) Un altre grup de respostes són les descripcions sense cap mena de valoració explícita o anecdòtiques, que representen un 33% i un 3%. Aquestes fan referència a coneixements diversos i a aspectes de la metodologia. En una mateixa resposta trobem elements de tot tipus: *“Recordo que als 12-13 anys fèiem molts esquemes pel llibre de text. Recordo molt que tractàvem els Reis Catòlics, els regnes de Castella i Lleó”.* Una alumna escriu: *“Recordo les visites a Tarragona i restes romanes, museu arqueològic, catedral,... Després de*

*treballar el tema a classe fèiem la visita. Va ser a 6è i 7è d'EGB*". Un altre: *"Recordo molt la coronació de Napoleó perquè la vam treballar molt de temps. Feia 7è d'EGB"*. En aquest grup de respostes, i en menor grau també a les altres, les valoracions o descripcions de l'estudiant mostren un paisatge inconnex, de retalls de la història.

[04.04] ¿Com valoraries en general la teva experiència a l'Educació Primària pel que respecta als teus aprenentatges d'història?

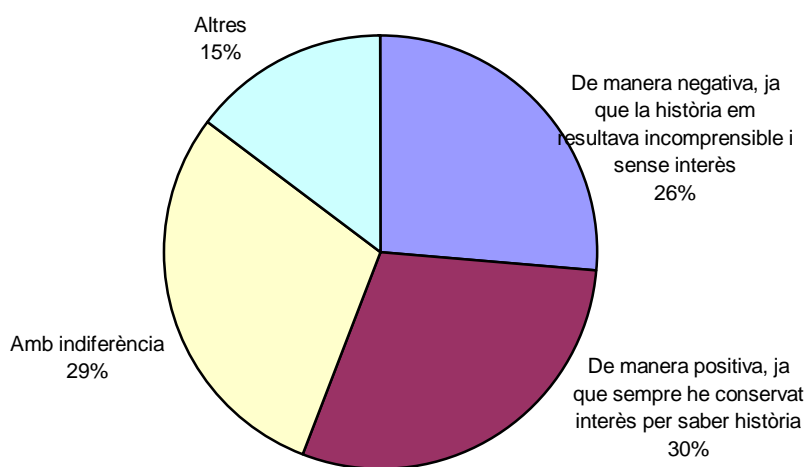
El qüestionari dona quatre possibilitats, dues que tenen un significat més negatiu i dues el contrari. La majoria d'alumnes fan una valoració negativa sobre la seva experiència d'estudi de la història a l'escola primària, 19 persones la valoren *poc*, un 58% del total, i 4 alumnes no la valoren *gens*, un 12%. En l'apartat de valoracions en positiu, el 30% la valoren *força*, 10 persones, i no hi ha cap persona que faci una avaluació com a *molt bona*.

El 70% del total considera poc o gens acceptable la seva experiència en l'ensenyament primari sobre l'aprenentatge de la història.

[04.05] Com et van influir aquests aprenentatges en la teva concepció de la història?

Es demana a l'estudiant un aprofundiment sobre la repercussió de les seves experiències en les seves representacions sobre la història. Els resultats són, en un principi, sorprenents, ja que es contradiuen amb les respostes de la pregunta anterior, que donaven una visió molt negativa de les experiències d'aprenentatge de la història. Però, una anàlisi detallada del tipus de respostes ens permet comprendre millor els resultats.

#### 04.05.- Com et van influir aquests aprenentatges en la teva concepció de la història?



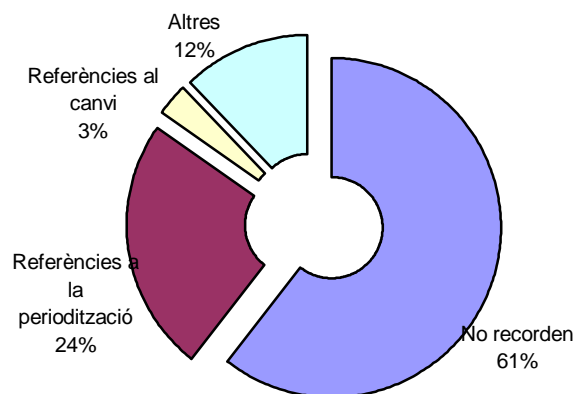
La majoria d'estudiants (30%) opten per l'opció que afirma que els aprenentatges els van influir *“de manera positiva, ja que sempre he conservat interès per saber història”*. Un altre grup dels estudiants (26%) considera que les seves vivències en l'estudi de la història a primària els van influir *“de manera negativa, ja que la història em resultava incomprendible i sense interès”*. Destaca també l'opció que valora *“amb indiferència”* els seus estudis primaris d'història (29%).

Un 15% dels estudiants donen *altres* respostes a la valoració de les influències. Un alumne sembla una excepció quan escriu: *“Llegeixo història fins i tot fora del context escolar”*. Un altre, reconeix: *“M'agrada, però mai he llegit història fora de contextos escolars”*. Hi ha qui ha fet una reflexió per primera vegada sobre aquestes qüestions i se n'adona de les seves mancances: *“M'han fet pensar que no sé res”*.

[04.06] ¿Recordes referències concretes al temps històric en la teva experiència a l'Educació Primària? Quines?

Quan els records que es demanen sobre les seves experiències a l'escola primària han de fer referència al temps històric, les aportacions de l'estudiant són més difícils, també són més escasses i menys concretes. Així, 20 persones no recorden cap aspecte (61%). S'han classificat en un altre apartat *altres* respostes (13%), que no es poden considerar autèntiques referències al temps històric, per exemple, un alumne recorda: “*Ens feien fer moltes biografies*”. Un altre comenta: “*Un treball sobre l'URSS quan la caiguda del Mur de Berlín, amb el que vaig haver de llegir moltíssims diaris*”.

04.06. Gràfica de la classificació de les respostes



9 estudiants (27%) recorden referències concretes al temps històric, dels quals 8 (24%), fa alguna mena de referència a la periodització, per exemple un alumne escriu: “*Estudi sincrònic i diacrònic de la història, i el problema de la periodització*”. I un altre: “*Les referències al TH gairebé no existien, ens orientàvem perquè els temes anaven ordenats de més antic a més proper*”. I solament 1 persona recorda algun aspecte del canvi històric, amb alguna cita a períodes revolucionaris o de canvis socials.

## 5. Experiència a l'Educació Secundària sobre l'aprenentatge de la història i del temps històric

Qüestions: Experiències a l'Educació secundària, records sobre l'ensenyament de la història, els recursos que es feien servir a les classes, la valoració dels aprenentatges, influències en les idees sobre la història i el seu ensenyament. Referències concretes al temps històric

[05.01] ¿Què recordes dels teus aprenentatges d'història al llarg de la teva experiència a l'Educació Secundària?

Les 19 possibilitats que es donen al qüestionari en aquesta pregunta es divideixen en: a) respostes de tipus factual; b) relatives a la periodització; c) conceptuals; d) sobre la construcció de la història; i e) altres.

a) Les primeres són majoritàries en conjunt, amb 20 cops “*aspectes de la història del món*”, 15 vegades els estudiants recorden “*fets històrics aïllats i algunes dates concretes*”, i amb 11 cops senyalats “*personatges històrics aïllats, principalment polítics*”. També hi ha algunes respostes relacionades amb coneixements concrets agrupats segons escales territorials, relacionats amb Espanya (14), Catalunya (11) o aspectes de la història de la seva localitat (2). Els records que resten en la memòria dels estudiants, després de molts anys d'estudi de la història, situen, després del món, Espanya com a gran unitat geogràfica que acull els esdeveniments històrics.

b) L'opció que fa referència a qüestions relacionades amb la periodització és senyalada 25 vegades, per exemple: “*Aspectes que identifiquen les èpoques històriques*”.

c) Amb 21 vegades qüestions més conceptuals, es dona prioritat als records de coneixements sobre els “*canvis socials importants*, i 19 cops “*les causes i les conseqüències d'alguns fets històrics*”, el que indica una prioritat per a l'explicació històrica i, com en el cas del canvi social, un sentit del

temps històric més madur. 5 estudiants senyalen l'opció que afirma que “*analitzàvem de manera crítica alguns moments de la història i apreníem valors*”.

d) Pocs estudiants fan referència al procés de construcció de la història, 7 estudiants afirmen que “*apreníem a entendre les fonts històriques originals: escrites, materials, artístiques,...*”. En la mateixa línia estan els records sobre “*el coneixement del patrimoni històrico-artístic*”, (7 estudiants). I 2 estudiants recorden que “*estudiàvem el treball de l'historiador i el procés d'elaboració de la història*”.

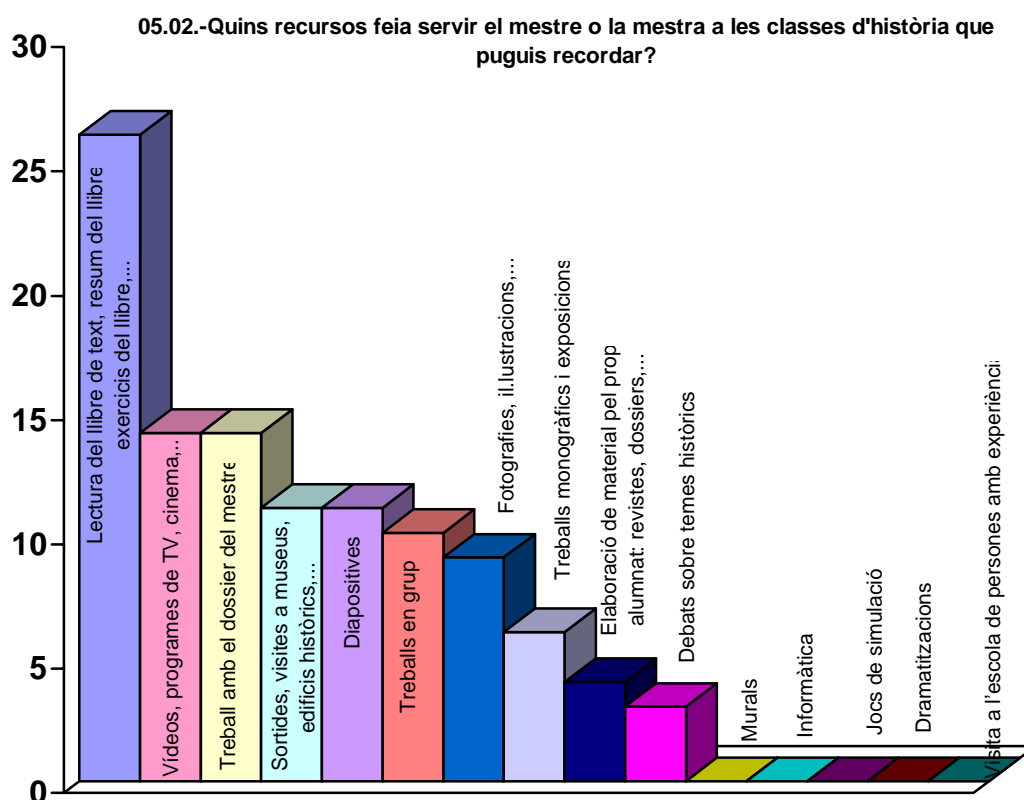
e) 10 estudiants fan referència a “*anècdotes i llegendes*”, així com també “*el nom d'alguns herois i les seves proeses*”, 7 vegades senyalada. 6 estudiants recorden alguns aspectes de la “*història de la vida quotidiana*”, i 5 més aspectes de la “*història social*”.

Són majoritàries doncs les opcions factuais i els aspectes relacionats amb la periodització. L'ensenyament conceptual de la història i la formació del pensament històric queden relegats en aquests casos a una part minoritària dels estudiants analitzats.

[05.02] Quins recursos feia servir el mestre/a a les classes d'història que puguis recordar?

El recurs més utilitzat que els estudiants recorden és la “*lectura del llibre de text, resum del llibre, exercicis del llibre,...*”, amb 26 referències, molt per sobre dels següents “*vídeos, programes de TV, cinema,...*” o “*treball amb el dossier del mestre*”, amb 14 vegades senyalat.

Per sota de les anteriors, 11 vegades, “*sortides, visites a museus, edificis històrics,...*” i “*diapositives*”, amb 10 cops “*treballs en grup*” i amb 9 “*fotografies, il·lustracions,...*”. Tots aquests recursos estan menys presents en el record de l'alumnat que la primera opció sobre els llibres de text.



Són minoritàries les estratègies relacionades amb l'activitat de l'alumnat. D'una banda, "treballs monogràfics i exposicions", amb 6 referències. Després, amb 4 vegades recordat, "elaboració de material pel propi alumnat: revistes, dossiers, ...". En la mateixa línia, també com a metodologia que prioritza l'activitat de qui aprèn, encara que només senyalada 3 vegades, apareixen els "debats sobre temes històrics".

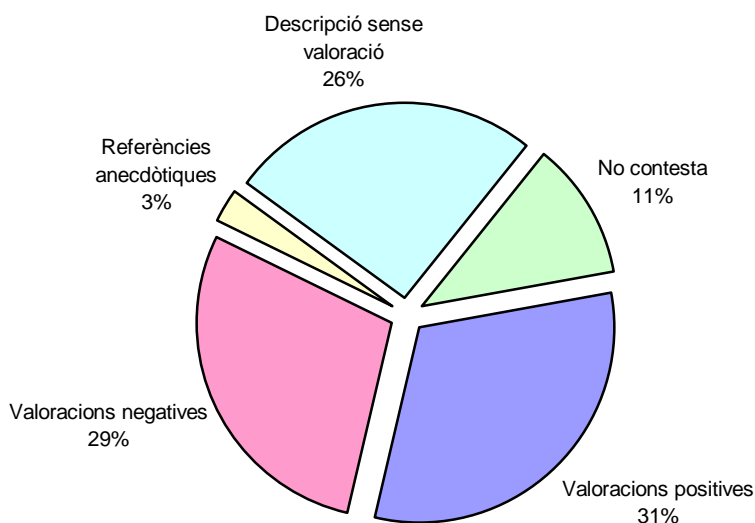
Hi ha una sèrie d'opcions que no han estat senyalades ni una sola vegada per cap alumne, "murals", "informàtica", "jocs de simulació", "dramatitzacions" o "visita a l'escola de persones amb experiència".



[05.03] Explica molt breument algun record que conservis dels teus aprenentatges de la història viscut a l'Educació Secundària. Quina edat tenies? Què estudiaves? Què recordes? Per què?

En aquest cas, al contrari del que passava en els comentaris que els estudiants realitzaven sobre els seus records al llarg de l'educació primària, les valoracions positives estan lleugerament per sobre de les negatives (31% i 29%), seguides totes dues per les descripcions sense cap mena de valoració (26%). Aquesta última xifra té una certa lògica, ja que els records que es conserven del període de secundària fan referència a fets més recents i més vius a la memòria. Les referències anecdòtiques són poc significatives (3%). No contesten 4 persones (11%).

05.03.- Gràfica de la classificació de les respostes



Dins de les valoracions positives podem fer dos apartats.

a) La metodologia i els materials curriculars. Un estudiant comenta: *“L’únic que recordo és que vaig començar a entendre una mica d’història i que em va començar a agradar una mica”*. Un altre destaca la importància de la presentació dels continguts: *“Alguna professora de BUP ens va fer viure la història amb materials propis, vídeos i algun dossier ben valorat”*. Un ano-

mena l'efecte que el va provocar el contacte amb determinats materials curriculars: *“Fotografies i diapositives dels materials de la prehistòria, va ser el primer tema i el van enfocar molt bé, fet que em va fer que allò que havia avorrit ara m'agradava molt”*. Hi ha més d'un exemple sobre la importància dels recursos audiovisuals: *“A 1r de BUP vaig tenir un professor que m'agradà molt. Ens explicà l'època romana amb exemples, mitjançant diapositives”*. I també sobre altres tipus de recursos:

b) Alguns estudiants tenen records especials de determinats coneixements de la història, sobre una època o sobre una civilització o cultura en concret: *“Recordo que a 2on d'FP tenia una professora entusiasta de la història. Ens va explicar el món egipci i vaig quedar fascinada. A partir d'aquell moment vaig veure amb uns altres ulls la història. Em va agradar conèixer com vivien abans els egipcis”*. Un altre alumne es manifesta en una línia semblant: *“Recordo que m'agradava molt i especialment el s.XX. També les civilitzacions antigues per comprendre una mica més el nostre present”*. De vegades els records són molts concrets i precisos: *“El que més i millor recordo és l'assignatura d'història de l'art a COU. Disfrutava anant a les classes. El que el mestre explicava i sobretot com ho explicava: Matrimoni Ambrogini, El Bosco, Las Meninas, etc.”*

Dins les valoracions negatives:

c) N'hi ha que són explícites i clares: *“Moltes vegades m'avorria”*. I una altra: *“Eren unes classes molt teòriques, poc motivadores i molt avorrides”*. Moltes vegades el record és molt concret i es fa esment de l'edat, el curs o l'època històrica que s'estava estudiant: *“A COU, 17 anys, ...la mestra donava la història contemporània molt feixuga i pesada. Magistral”*. És freqüent que es recordi la memorització: *“Només recordo que ens la feien memoritzar. Ara no recordo gairebé gens”*. I un altre concreta: *“Recordo especialment el curs de 3r de BUP quan el professor dictava els apunts molt lentament, i a l'examen havíem de reproduir el que ell deia exactament. Aquell que posava més frases era qui tenia la màxima nota i en funció d'aquesta anaven les dels*

*altres*”. Un altre estudiant explica: “*El record que tinc és el de resumir els temes, memoritzar i fer l’examen. Ho trobava avorrit. Tenia 14-17 anys*”.

I una altre tipus de valoracions negatives per aspectes concrets no sempre clars.

d) Hi ha estudiants que fan valoracions poc justificades: “*A partir de llavors l’Edat Mitjana mai m’ha agradat, ja que se’m pinta com una època negra, de malalties, guerra, por i fam*”. Hi ha estudiants que fan referències poc valoratives: “*Recordo que a 4rt d’FP vam fer l’evolució d’una ciutat*”. Un altre barreja el concepte de revolució amb altres elements de poca importància, tot plegat valorat com un pobre bagatge: “*Les revolucions: industrial, francesa, russa; algunes dates en concret (poca cosa)*”.

[05.04] ¿Com valoraries en general la teva experiència a l’Educació Secundària pel que respecta als teus aprenentatges d’història?

El panorama dels records dels estudiants és millor que a l’educació primària. Encara que les valoracions negatives són molt importants (16 estudiants), es veuen superades pel conjunt de les valoracions amb tendència positiva (17 estudiants). 14 persones consideren que la seva experiència en l’aprenentatge de la història a l’ensenyament secundari s’ha de valorar *poc* i *2 gens*. En canvi, 13 alumnes valoren *força* els seus estudis històrics en aquesta franja d’edat i 4 alumnes li donen *molt* valor.

Les causes de les diferències entre l’educació primària i la secundària. es podrien trobar:

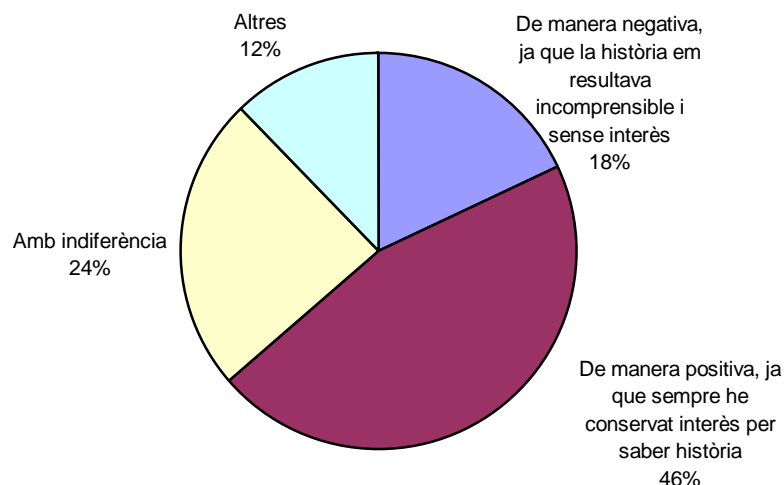
- a) en la poca valoració d’experiències a l’escola primària relacionades amb l’ensenyament del temps històric, per exemple, la comprensió del temps relacionat amb la vida quotidiana, la història personal o la història de la localitat;
- b) en la proximitat de les experiències dels estudis secundaris;

- c) en l'ensenyament més específic de la història en edats superiors com a disciplina científica.

[05.05] Com et van influir aquests aprenentatges en la teva concepció de la història?

Les influències positives se situen molt per sobre de les negatives. La tendència optimista iniciada en els records de les experiències es confirmen en aquest punt. Malgrat tot, cal destacar també el grup de persones que observen aquesta influència “*amb indiferència*”.

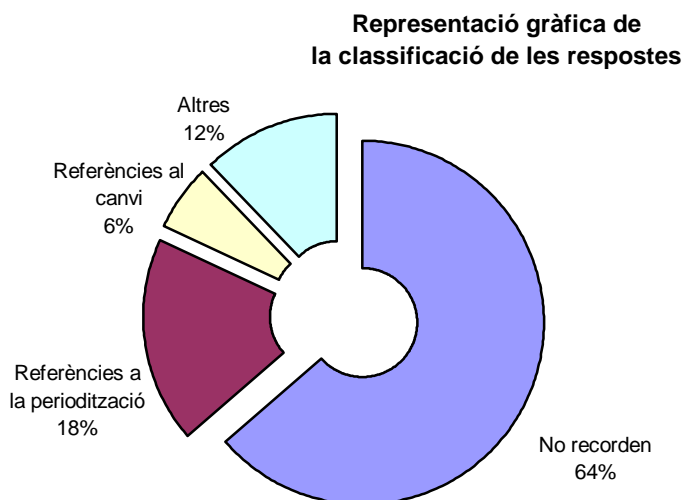
05.05.- Com et van influir aquests aprenentatges en la teva concepció de la història?



L'opció que permetia indicar altres tipus d'influències, ha estat seleccionada per 4 persones (12%). Dos d'aquests estudiants indiquen que s'hauria d'analitzar cada curs, cada assignatura o cada professor en concret, sense poder generalitzar. Una persona reconeix que li agrada, però que les influències no han tingut continuïtat real: “*M'agrada però mai he llegit història fora de contextos escolars*”. Un altre estudiant afirma que l'estudi de la història li ha

permès desenvolupar part de les seves capacitats crítiques, el que l'ha influenciat de manera decisiva en les seves experiències posteriors.

[05.06] ¿Recordes referències concretes al temps històric en la teva experiència a l'Educació Secundària? Quines?



Les referències específiques al temps històrics a l'ensenyament secundari en les respostes dels estudiants han estat força pobres. En primer lloc, com a dada destacada i que marca la resta, 21 persones (64%) no contesten la qüestió o simplement no recorden res. Es pot dir que tan sols es fan 8 referències al temps històric per part dels estudiants.

Es fan 6 referències a la periodització (18%), per exemple, un estudiant escriu: "*Les etapes històriques: Prehistòria i Història*". Un altre estudiant barreja diversos elements de diferent naturalesa: "*La baixa Edat Mitjana i el franquisme, i els segadors, especialment aquest últim, ja que per a mi va ser tota una descoberta*". Tan sols 2 estudiants fan una referència al canvi (6%). Així, per exemple, un d'ells escriu: "*Recordo que vam estudiar molt a fons els canvis de govern. També recordo els mètodes de conreu*". D'altra banda, 4 persones no fan esment d'elements temporals.

## 6. Experiència als estudis de l'ensenyament de mestres sobre l'aprenentatge de la història

Qüestions: Experiència d'estudi de la història i el temps històric en la universitat. Canvis en les representacions

[06.01] ¿Quines assignatures específiques d'història o que hagin tractat temes d'història has cursat a l'ensenyament de mestres al llarg de la carrera?

Les assignatures més anomenades, amb molta diferència, són les pròpies de l'àrea de Didàctica de les Ciències Socials i després dues optatives. Altres assignatures citades no tenen res a veure amb l'ensenyament de la història a priori<sup>23</sup>. Així, en primer lloc s'interpreta que la majoria d'estudiants confonen la història amb la didàctica de la història. En segon lloc, les representacions sobre la història d'aquestes persones després dels seus estudis de l'Ensenyament de Mestres a la Facultat d'Educació, no han pogut variar d'una manera significativa en relació a les representacions configurades durant l'ensenyament primari i secundari. Malgrat tot, l'estudi de les maneres d'ensenyar la història, així com la perspectiva d'altres temàtiques històriques, com la cultura, la religió o la mateixa educació, han pogut plantejar algunes reflexions d'interès sobre la naturalesa i les finalitats del coneixement històric.

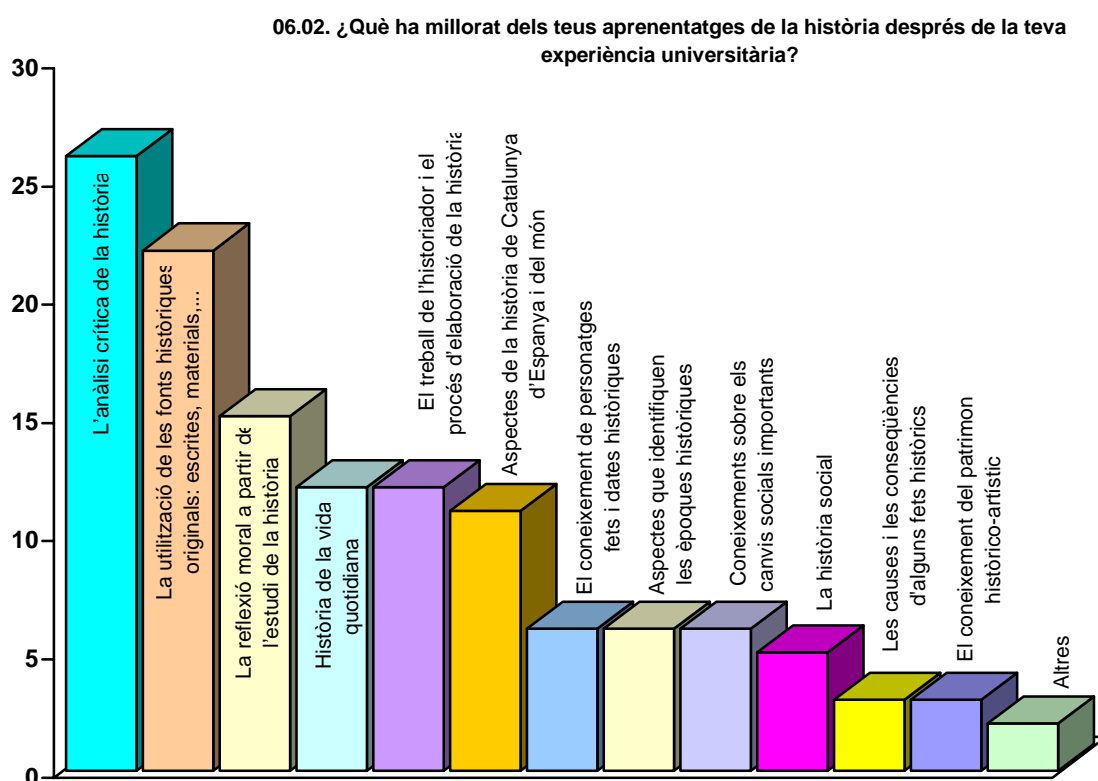
[06.02] ¿Què ha millorat dels teus aprenentatges de la història després de la teva experiència universitària?

L'opció majoritària ha estat la de "*L'anàlisi crítica de la història*", escollida per 26 persones. A continuació "*La utilització de les fonts històriques*

---

<sup>23</sup> Veure resultats i gràfica als annexos.

*originals: escrites, materials, artístiques,...*”, triada per 22 alumnes. Molt en-  
 rera, amb 15 vegades, “*La reflexió moral a partir de l’estudi de la història*” i  
 amb 12 vegades “*El treball de l'historiador i el procés d'elaboració de la his-  
 tòria*” i també, amb el mateix nombre, “*Història de la vida quotidiana*”. Fins  
 aquí, totes aquestes temàtiques corresponen a qüestions sobre la perspectiva  
 de la interpretació de la història i de la seva construcció, realitzada per  
 l'historiador amb les fonts d'informació.

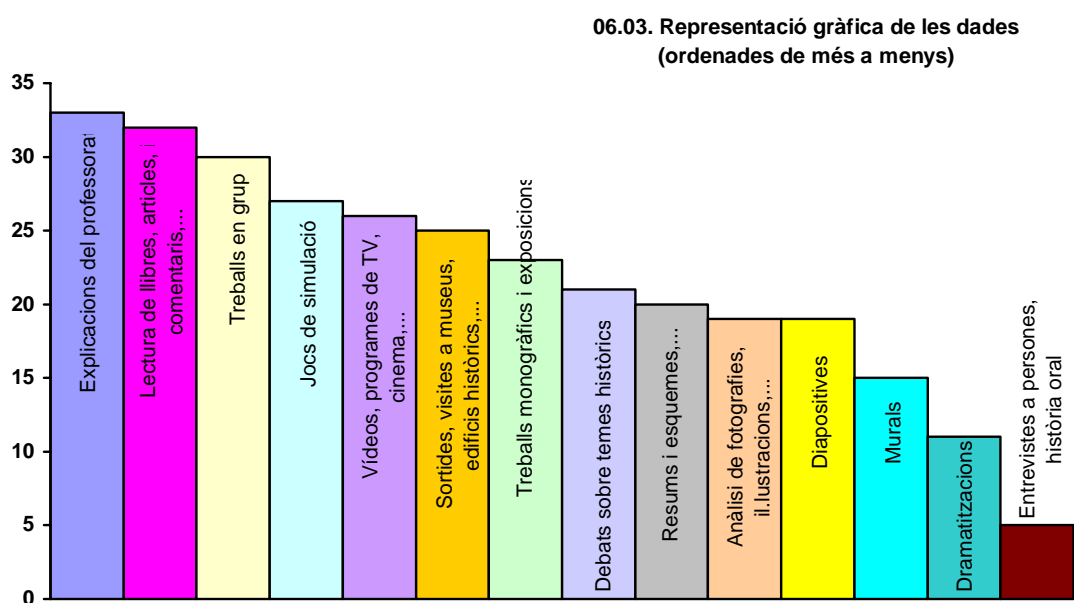


Per sota de les opcions anteriors tenim un bloc que fa referència a dife-  
 rents aspectes de l’estudi de la història, centrats per exemple en el territori (11  
 persones): “*Aspectes de la història de Catalunya, d'Espanya i del món*”.  
 També basats en informació factual (6): “*El coneixement de personatges, fets i  
 dates històriques*”. Després apareixen coneixements més instrumentals, com  
 per exemple “*Aspectes que identifiquen les èpoques històriques*” (6) o també  
 “*Coneixements sobre els canvis socials importants*” (6). La “*Història social*”  
 resulta citada 5 vegades i “*Les causes i les conseqüències d'alguns fets histò-*

rics” 3 cops, els mateixos que “*El coneixement del patrimoni històrico-artístic*”. Dos estudiants fan constar altres possibilitats, un “*El temps històric*” i un altre escriu: “*No hem après història a la universitat, sinó a ensenyar-la*”.

El fet que l’anàlisi crítica de la història, la utilització de les fonts històriques o la reflexió moral en la història, siguin les opcions majoritàries escollides per exemplificar la millora dels seus aprenentatges de la història, indica una certa influència de l’ensenyament de mestres sobre les representacions dels estudiants, a nivell d’una reflexió crítica.

[06.03] ¿Quins recursos s’han fet servir en aquestes assignatures universitàries de tractament de la història?



S’indiquen una gran varietat de recursos experimentats. Els alumnes fan referència a assignatures d’història, però també a assignatures de didàctica de les ciències socials i algunes assignatures d’història de l’educació i d’altres, de tal manera que s’han de relativitzar les respostes. L’opció més citada és la de l’explicació del professorat, amb 33 vegades, així com la de la lectura de llibres i articles, amb 32, i els treballs en grup, amb 30. Els jocs de simulació es



troben en quarta posició, amb 27 estudiants que trien l'opció. Donat que aquesta estratègia es va fer servir a les classes de didàctica de les ciències socials, cal relativitzar el pes que té en el conjunt de les estratègies. Si tornem als records de l'ensenyament primari i secundari (apartats 4 i 5) comprovarem que els jocs de simulació no estan gens presents.

Un total de 26 estudiants seleccionen també els vídeos, la TV o el cinema i 25 les sortides fora de la facultat. Hem de tornar a matisar que aquests alumnes, per les notícies que tenim en el seu currículum, només van realitzar tres sortides, una organitzada per l'àrea de Didàctica de les Ciències Experimentals i dues per l'àrea de Didàctica de les Ciències Socials. Sembla poc realista doncs comparar amb aquestes dades les sortides amb els treballs monogràfics, escollits només 23 vegades, els resums i esquemes, 20 cops, les diapositives, 19 cops, o l'anàlisi d'imatges (19), per exemple.

Dels recursos que encara no s'han citat destaquen els debats sobre temes històrics (21), els murals (15), les dramatitzacions (11) i, per últim, les entrevistes personals o la història oral (5). En tots aquests casos hauríem de tenir en compte també la força que té, per a l'estudiant, cada un dels recursos, mètodes o estratègies d'ensenyament i aprenentatge. En moltes ocasions, l'estudiant no fa constar els recursos que més vegades ha experimentat, sinó aquells que l'han produït més impacte.

[06.04] Explica molt breument algun record que conservis dels teus aprenentatges de la història en alguna d'aquestes assignatures universitàries. Què recordes? Per què?

Les valoracions dels estudiants a la pregunta anterior es veuen en molts casos concretades en aquesta. Un alumne per exemple comenta sobre els jocs de simulació: *“Recordo especialment els jocs de simulació que vam dur a terme tant a l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials, a la I com a la*

*II, en que realment ens posàvem en el paper i vivíem les situacions fictícies que es plantejaven a través del joc”.*

Hi ha molts comentaris sobre una sortida a Poblet de l'àrea de Didàctica de les Ciències Socials, per visitar el Camp d'Aprenentatge del Cister i treballar l'ensenyament de la història i de la història de l'art: *“Recordo molt la sortida a Poblet que vam realitzar a 1er, a l'assignatura de l'Entorn social. També recordo el joc de simulació de l'arqueologia que vam realitzar l'any passat”.* I un altre afegeix a aquesta alguna altra activitat: *“Recordo la sortida que vam fer a Poblet, que vam veure el monestir. També recordo algunes classes on vam veure les pel·lícules de vídeo ‘Libertarias’ i ‘Tierra y libertad’”.* Hi ha més casos on la sortida també és comentada al costat d'una altra activitat: *“Recordo la sortida a Poblet. També una activitat que consistia en fer un mural gegant sobre diferents aspectes de les etapes històriques (aliment, habitatge, art, política,...), per a cada aspecte un dibuix”.*

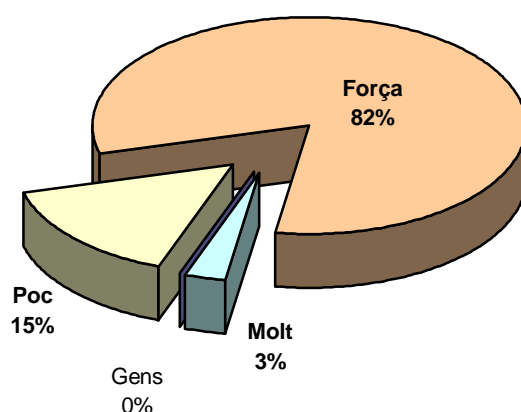
Si classifiquem les respostes segons siguin visions positives o negatives hi ha una majoria de valoracions positives (30%), però molt relacionades amb la didàctica de les ciències socials, de tal manera que s'han de relativitzar aquests resultats, per la influència que ha pogut tenir l'investigador. Un estudiant escriu: *“Recordo que pensava que m'ensenyarien continguts factuais de l'assignatura. En definitiva he après a mirar la història des d'un altre punt de vista, a utilitzar recursos diversos”.* Una persona pensa que aquests estudis li han permès estar capacitada per poder fer una *“Anàlisi crítica de la història”.*

D'altra banda, un 9% de les valoracions són negatives, per exemple: *“No he après res de nou i menys com treballar-la a l'escola. Sempre he treballat la història segons el meu criteri”.* També existeixen un 58% de respostes que podríem considerar descriptives, que no fan cap valoració.

[06.05] ¿Com valoraries la qualitat dels aprenentatges realitzats després de la teva experiència amb aquestes assignatures?

Els estudiants podien escollir si havia estat *molta*, *força*, *poca* o *gens*, la qualitat dels seus aprenentatges. Les valoracions majoritàries són de *força* (82%), seguides de *poc* (15%) i, per últim, els que pensen que els aprenentatges aconseguits tenen *molta* qualitat (3%). No hi ha cap persona que marqui l'opció de *gens*.

06.05. Gràfica



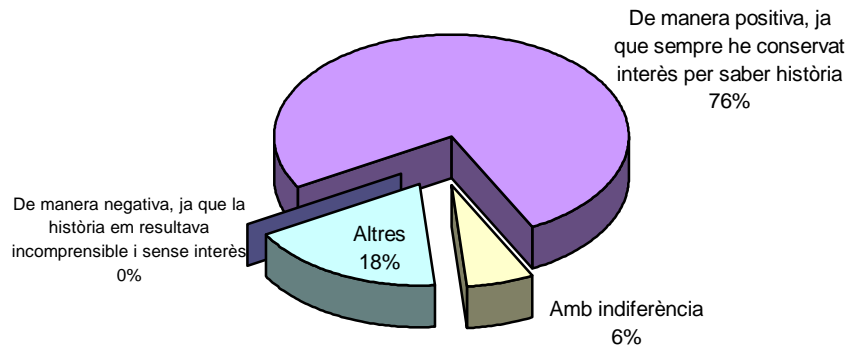
Es pot comprovar, doncs, que els resultats són molt semblants als del punt anterior (06.04) i que, en tot cas, ara tradueixen en un qualificatiu concret el judici sobre la seva formació.

[06.06] Com t'han influït aquests aprenentatges en la teva concepció de la història?

Els resultats tornen a ser molt semblants als anteriors. Així la majoria reconeix una influència positiva, 22 persones (76%). A les respostes positives es poden afegir les 4 persones que han indicat altres respostes lliures i que han escrit valoracions amb tendència positiva (88 %). Una persona, per exemple,

comenta: “M’han influït de manera positiva, ja que m’han fet veure aspectes de la història que jo no havia treballat”.

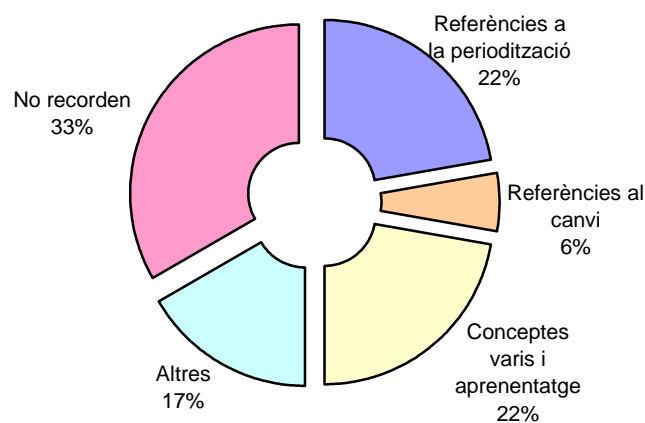
#### 06.06. Gràfica dels resultats



[06.07] ¿Quines referències concretes al temps històric recordes que s’hagin fet des d’aquestes assignatures universitàries d’història?

Donada la varietat de respostes hem optat per classificar-les en els apartats que apareixen en la gràfica següent. Cal dir que alguns estudiants estan comptabilitzats en més d’un dels grups, ja que els seus comentaris toquen més d’un d’aquests aspectes en que s’han dividit les possibles respostes.

#### 06.07. Representació gràfica a partir d’una classificació de les respostes



Cal destacar en primer lloc que un 33% sobre el total d'alumnes no fan cap comentari o no recorden cap al·lusió concreta al temps històric. Aquesta xifra tan alta indica la dificultat per reconèixer els conceptes temporals. De la resta la majoria de respostes dels estudiants (22%) fan referència a la periodització. Un cita de manera directa aquest tema: *“Periodització i problemàtica”*. Un altre anomena una època o un període històric del que ha tingut notícia: *“La Guerra Civil, ara l’entenc. Quan estudiava sempre ens quedava el s.XX de la història d’Espanya”*. Un estudiant posa un exemple d’estudi realitzat sobre el canvi: *“Evolució de la vivenda (...)”*. I un altre també es refereix al canvi com a evolució: *“La societat com ha evolucionat al llarg de les èpoques (...)”*. Referències a altres conceptes temporals també han existit, encara que han estat molt minses, la següent és la més clara: *“Temps lineal, temps sincrònic, temps sobre algun aspecte”*.

## 7. Representacions sobre la història i el seu ensenyament

Qüestions: Indagació en les representacions sobre la funció de la història i les metes del seu ensenyament i aprenentatge a primària
--

### [07.01] Què estudia la història?

Es demana que l'estudiant valori d'1 a 5, de menys a més, segons el seu grau de desacord o d'acord, una sèrie de frases relacionades amb les diferents perspectives d'entendre l'estudi de la història. Al quadre estadístic s'han ordenat les opcions segons han estat més o menys vegades seleccionades, tenint en compte que es podia escollir més d'una opció. Es fa constar el total de cops escollida cada frase i la mitjana que representa (d'1 a 5).

L'opció més valorada és la que fa referència a la utilització de la història per construir el futur, que obté 149 punts de la totalitat dels alumnes, de tal manera que resulta una mitja de 4,5 punts. La que menys acceptació té és la que considera la història econòmica com la temàtica més important de la historiografia, ja que actuaria sempre de motor de la història, per exemple o fins i tot de la història cultural. Aquesta opció rep 57 punts en total, sumades totes les valoracions de l'alumnat, el que representa la mitjana més baixa de totes amb 1,7 punts.

La segona opció més valorada (4,4) és la que fa referència a que la història s'ha d'ocupar de tots els aspectes de la vida de les persones i no, només, de les institucions o de la política.

OPCIONS	Total	Mitjana
h) La història ajuda a entendre el nostre present per poder construir un futur millor	149	4,5
g) La història ha d'explicar la vida de totes les persones, ja siguin pagesos, sabaters, comerciants, soldats o reis	147	4,4
o) La història demostra que el que significa progrés per a uns pot significar decadència per a uns altres	140	4,2
m) Cada poble té una història diferent i les històries de tots els pobles formen el mosaic de la història general	134	4
b) Qualsevol activitat de les persones pot ser estudiada per la història	129	3,9
e) La història interpreta els fets des d'una determinada ideologia, qualsevol interpretació històrica està mediatitzada per les concepcions socials de l'historiador	124	3,7
n) L'estudi de la història ha de posar sempre l'èmfasi en els canvis socials i els ritmes i les durades d'aquests	124	3,7
k) La història és imprescindible per a què no perdem les arrels culturals	121	3,6
f) La història ens permet conèixer la vida de grans personatges del nostre país	112	3,3
c) La història es limita a reconstruir el passat de la manera més objectiva possible	102	3
a) La història s'ocupa dels fets socials més importants relacionats amb la política	91	2,7
l) Existeix una història del món, ja que tots els països tenen períodes històrics semblants	82	2,4
j) La història té com a objectiu essencial establir cronologies per ordenar i seqüenciar els fets del passat	80	2,4
i) El futur no és objecte d'estudi de la història	59	1,7
d) La història econòmica és més important que la història cultural, perquè la segona depèn de la primera	57	1,7
MITJA DELS TOTALS	110	3,3

La tercera opció (4,2) afirma que el progrés és relatiu, segons els pobles i el seu estat de privilegi, de domini o de submissió. La quarta (4) recorda que la història és un trencaclosques d'històries diverses i particulars, locals, comarcals o nacionals. Amb 3,9, 3,7 i 3,7 de mitjana, hi ha tres opcions més que recorden, respectivament, la varietat dels estudis de la història, la importància de les ideologies en la interpretació històrica i, per últim, la rellevància de l'estudi del canvi social en la història. Per sota d'aquestes, apareix la història com a instrument de defensa de la pròpia identitat (3,6).

A partir d'aquí, la història dels grans personatges (3,3), l'objectivitat en la història (3), la centralitat de la política en la història (2,7), l'existència d'una història del món, igual a tots els països o a totes les cultures (2,4), la periodització (2,4), la inexistència del futur en l'estudi de la història o, el que és el

mateix, la inutilitat de la història per construir el futur (1,7), i, la que ja hem comentat, l'eix de la economia en la història (1,7).

Sembla que hi ha la voluntat dels estudiants d'entendre la història com una ciència social crítica, el que podria indicar una reconstrucció de les seves representacions construïdes en etapes escolars anteriors, però de moment no es tenen més dades per confirmar aquest procés. Caldrà avançar en la recerca per tenir més elements de triangulació.

#### 07.02.- Per què és important ensenyar història a l'escola primària?

En aquest punt també es valoren una sèrie d'afirmacions sobre les finalitats de l'ensenyament de la història a l'escola primària. D'1 a 5, de menys a més, segons el seu grau de desacord o d'acord, els estudiants contesten sobre per què ensenyar i per què aprendre història. Les diferències entre les opcions més valorades i les menys acceptades no són radicals.

Queda clar que els estudiants valoren per sobre d'altres qüestions les capacitats per a la intervenció social i els valors democràtics. A grans trets, seguirien qüestions relacionades amb la identitat i la història com a memòria col·lectiva. A continuació diverses opcions relacionades amb la comprensió de la història, des de la datació o la periodització fins a la interpretació de la història, que es presenta als diferents mitjans de comunicació o que es dedueix de les restes històriques com a fonts d'informació. Per últim, amb les valoracions més baixes, està la història relacionada amb el poder polític i els grans "protagonistes" de la història tradicional.



<b>OPCIONS</b>	<b>Total</b>	<b>Mitjana</b>
e) Per formar el pensament crític històric, valorant el passat i les interpretacions contradictòries dels historiadors	148	4,4
b) Per conèixer el nostre passat i millorar el nostre futur	143	4,3
g) Per conèixer l'origen de les desigualtats socials, per ensenyar valors socials	140	4,2
s) Per conèixer i entendre la pròpia història personal i familiar	135	4
i) Per comprendre que el passat podia haver estat d'una altra manera i que això hauria modificat el nostre present	133	4
h) Per tenir una certa cultura històrica com a ciutadans	128	3,8
n) Per saber dels canvis socials més importants, les seves causes i les seves conseqüències	127	3,8
l) Per conèixer les semblances i diferències històriques amb altres territoris i per saber les relacions que ens uneixen	127	3,8
f) Per conèixer la història del nostre país que ajudi a tenir una identitat pròpia	126	3,8
m) Per conèixer la nostra història local i comarcal que és la que més pot interessar els nens i nenes de primària	120	3,6
k) Per saber quin és l'origen de les nostres tradicions	119	3,6
o) Per tenir un coneixement de determinats conceptes com revolució, progrés, crisis, etc.	118	3,5
q) Per entendre els missatges que fan referència a la història als mitjans de comunicació de masses	114	3,4
c) Per situar els fets i restes històriques en unes coordenades temporals	109	3,3
j) Per tenir una cronologia que ajudi a situar els esdeveniments mundials més importants en el nostre territori	110	3,3
r) Per saber llegir llibres d'història	89	2,6
p) Per desenvolupar la memòria	85	2,5
a) Per conèixer els personatges més importants de la nostra història	78	2,3
d) Per saber qui dominava i tenia el poder en el passat	78	2,3
<b>Total</b>	<b>67,4</b>	<b>3,5</b>

Donades les seves experiències viscudes en l'educació primària i secundària sembla que els criteris dels estudiants, en referència a les finalitats de l'ensenyament de la història, se situen més en el terreny d'una formació idealitzada en els seus estudis universitaris, que no pas en les experiències assolides per produir un canvi en la pràctica.

# Capítol 6. Anàlisi de les representacions sobre el temps històric (I)

---

## Bloc C. Mapa conceptual, qualitats i delimitacions de la comprensió del temps

### 8. Aproximació a les relacions conceptuals del temps històric

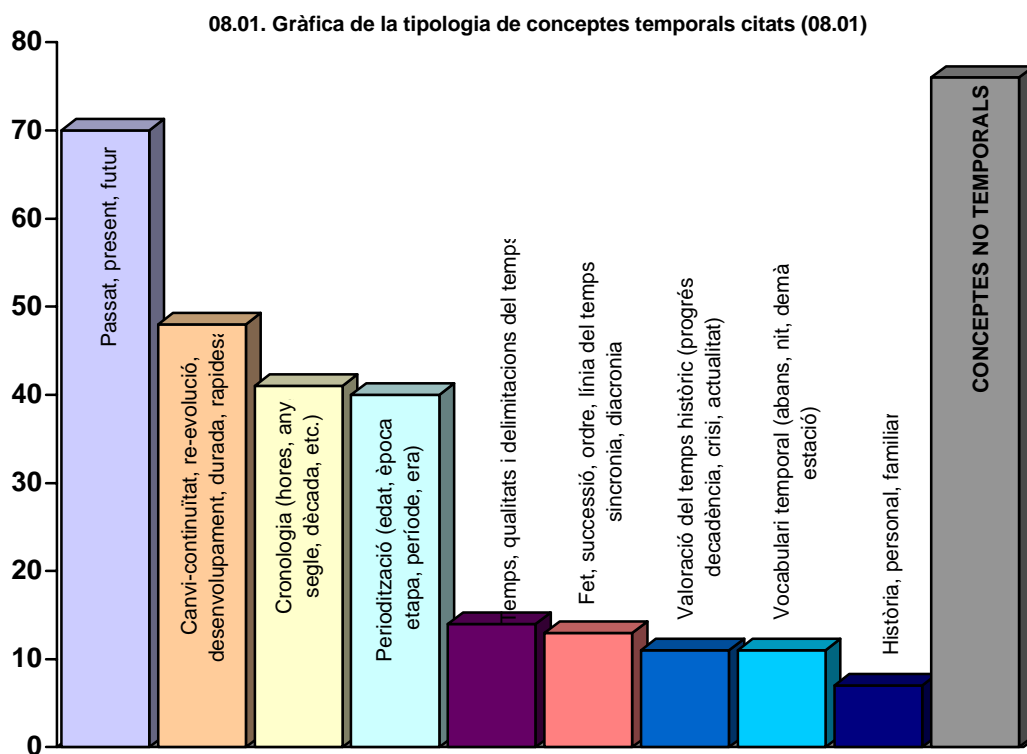
Qüestions: Llistat de conceptes temporals, lliure i sense cap ordre, i un mapa conceptual que relacioni aquests conceptes, amb la possibilitat d'afegir de nous

[08.01] Fes un llistat de tots els conceptes que ara mateix et venen al cap relacionats amb el temps i el temps històric, encara que sigui d'una manera desordenada

Es demana dels estudiants que escriguin aquells conceptes temporals que recorden d'una manera espontània, sense cap ordre i sense que hi hagi d'haver cap relació entre ells. Cada estudiant pot fer les aportacions que desitgi, sense cap límit ni mínim ni màxim. Si s'observen els resultats es pot comprovar que existeix una gran diversitat d'aportacions, de conceptes temporals i també no temporals. S'han classificat la totalitat dels conceptes en categories temporals,

seguint la proposta d'estructura conceptual del temps històric, sumant les distintes aportacions a cada categoria.

D'entre els conceptes temporals destaquen, amb una diferència considerable, les 70 referències dels estudiants als conceptes de la temporalitat humana, és a dir, al passat, el present i el futur. Sens dubte aquests conceptes es relacionen de manera directa amb el nostre llenguatge i amb el nostre pensament social en la majoria de les nostres accions quotidianes.



A continuació, amb 48 citacions, hi ha un grup de conceptes relacionats amb el canvi i la continuïtat, com per exemple evolució o desenvolupament, durada o rapidesa. Són conceptes que defineixen la tipologia del canvi, la seva intensitat, la seva quantificació o amplitud, el seu sentit positiu o negatiu.

A poca distància, amb 41 citacions, se situen els conceptes de la cronologia del temps, les hores, els segles o les dècades, la mesura del temps físic.

Amb 40 citacions estan els conceptes relatius a la periodització històrica, com són les eres o les edats o els períodes històrics.

Els anteriors eren els blocs majoritaris dels conceptes senyalats pels estudiants. Després un grup de conceptes (14) que fan referència a les qualitats (irreversible, relatiu), i a les delimitacions del temps (temps social, temps d'oci). 13 cops citats els conceptes sobre els esdeveniments històrics, el seu ordre de successió o la seva situació o localització, conceptes com fet, successió, ordre, línia del temps, sincronia, etc.

Els conceptes com progrés, decadència o crisi són citats 11 vegades. I amb les mateixes citacions apareixen una sèrie de conceptes que configuren un grup que podríem anomenar el vocabulari de la temporalitat, com, per exemple, abans, nit o estació. En última posició tenim les referències a la història familiar o personal (7).

Per últim els conceptes no temporals són 76 i estan relacionats amb tot tipus d'aspectes de l'estudi de la història, de la política, de l'economia, qüestions culturals o de qualsevol altra branca o temàtica històriques. S'han barrejat els conceptes temporals amb conceptes propis de l'explicació històrica. Per exemple, els conceptes poder, conflicte, ideologia o identitat són conceptes socials presents en qualsevol narració històrica, però no són en cap cas conceptes temporals.

[08.02] Fes un mapa conceptual amb aquests conceptes intentant primer classificar-los i establint relacions entre ells

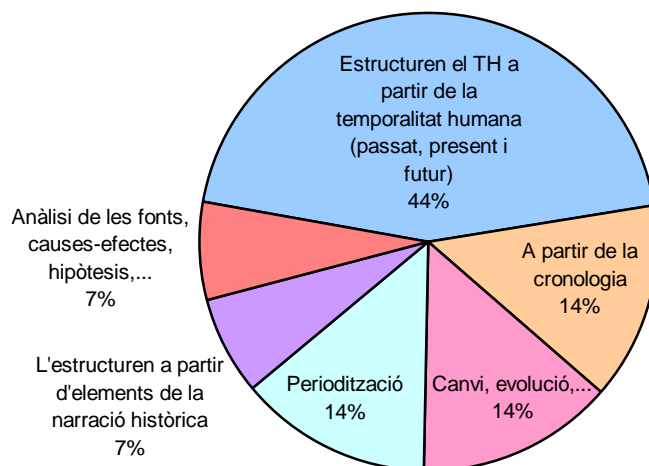
Es planteja la realització d'un mapa conceptual en la recerca d'una aproximació a les representacions i les relacions conceptuals dels estudiants. Els mapes conceptuals s'han classificat segons la manera d'estructurar-los, a partir de:

- a) la temporalitat humana: present, passat i futur;
- b) el canvi;

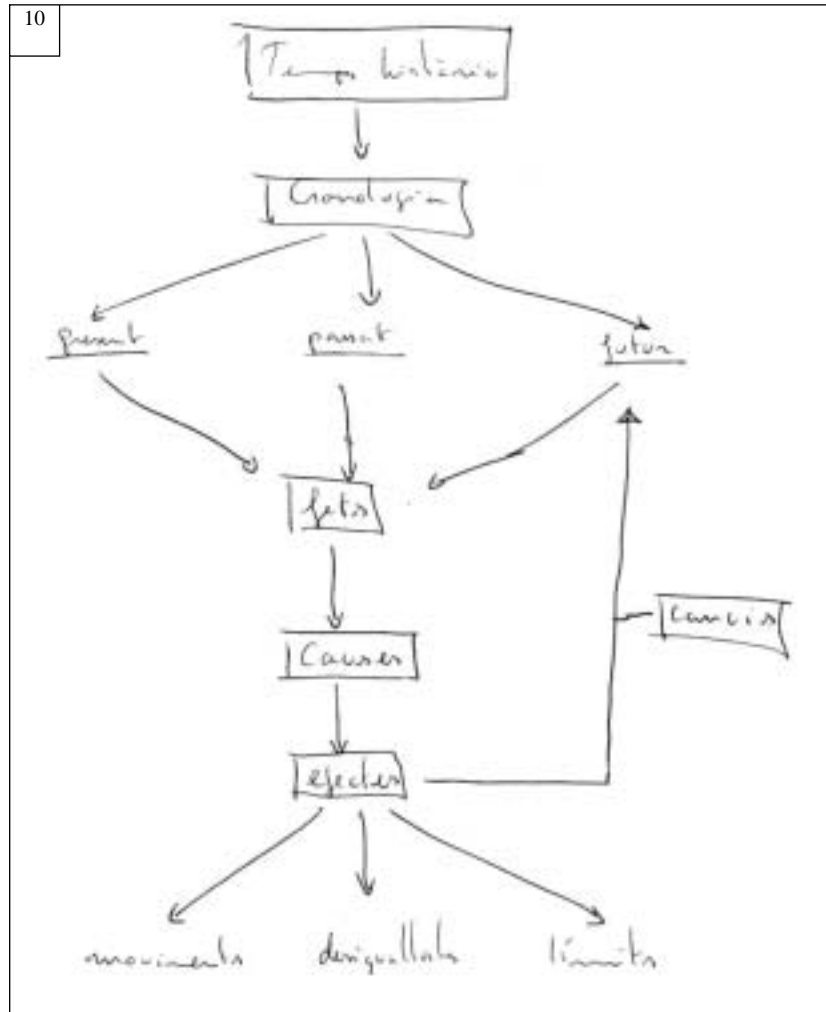
- c) la cronologia;
- d) la periodització;
- e) l'anàlisi de les fonts, causa - efecte, hipòtesis,...;
- f) els elements de la narració històrica.

a) La majoria d'estudiants – 13, que representen el 44% sobre el total - pensen i estructuren la seva representació del temps històric a partir dels conceptes de la temporalitat humana (passat, present i futur). Potser perquè són els conceptes més presents en l'experiència viscuda més quotidiana, potser perquè són elements imprescindibles del llenguatge en general.

**Representació gràfica realitzada a partir dels conceptes principals que estructuren els mapes conceptuals (08.02)**

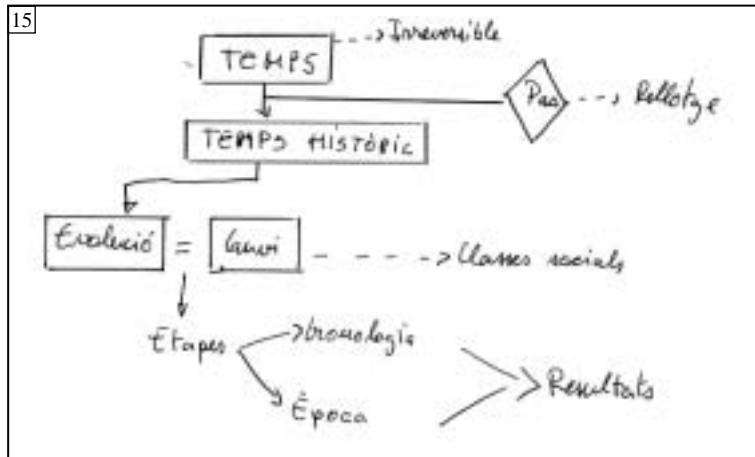


Un exemple és l'estudiant 10. Basa la seva interpretació en la interrelació entre les tres categories de la temporalitat humana. Intenta buscar la relació amb el canvi i amb alguns conceptes de l'anàlisi social. Cal dir també que ha donat un protagonisme excessiu al concepte de cronologia.

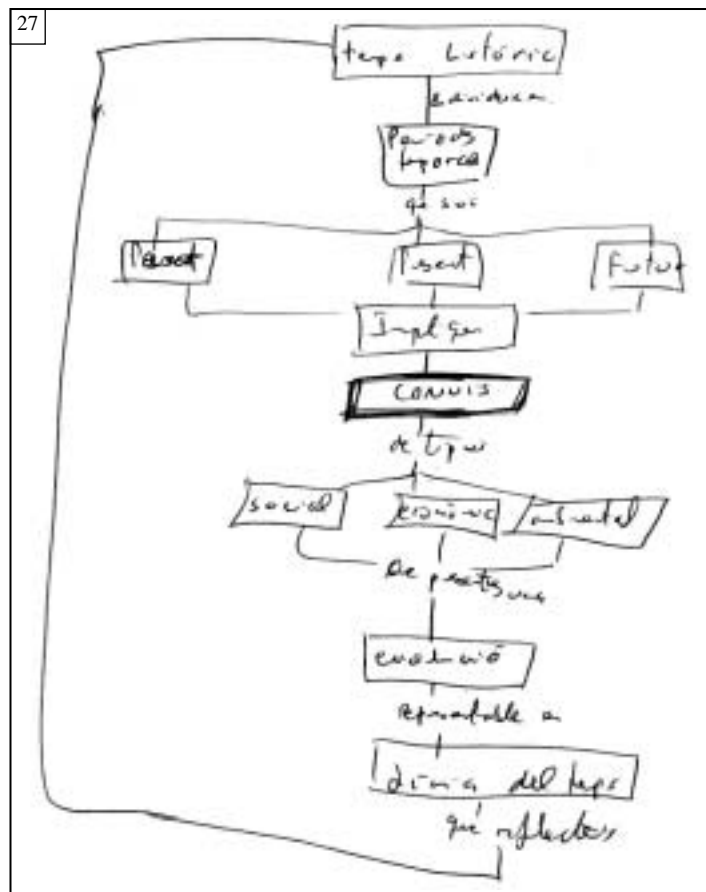


Un altre exemple (estudiant 13) estableix relacions molt més complexes i utilitza un major nombre de conceptes, tant temporals com d'altra naturalesa. El que fa aquest estudiant és desenvolupar alguna de les possibilitats que apareixen en el conjunt de representacions temporals, que formen part del seu esquema semàntic.





Un altre exemple (27) de mapa conceptual estructurat a partir del canvi presenta un esquema en dues direccions, en una s'explica la continuïtat del temps històric – passat, present i futur -. En l'altra, s'especifiquen els tipus de canvi, social o econòmic, per exemple, que, a la vegada, es pot representar en una línia del temps que ens retorna al concepte general de temps històric.



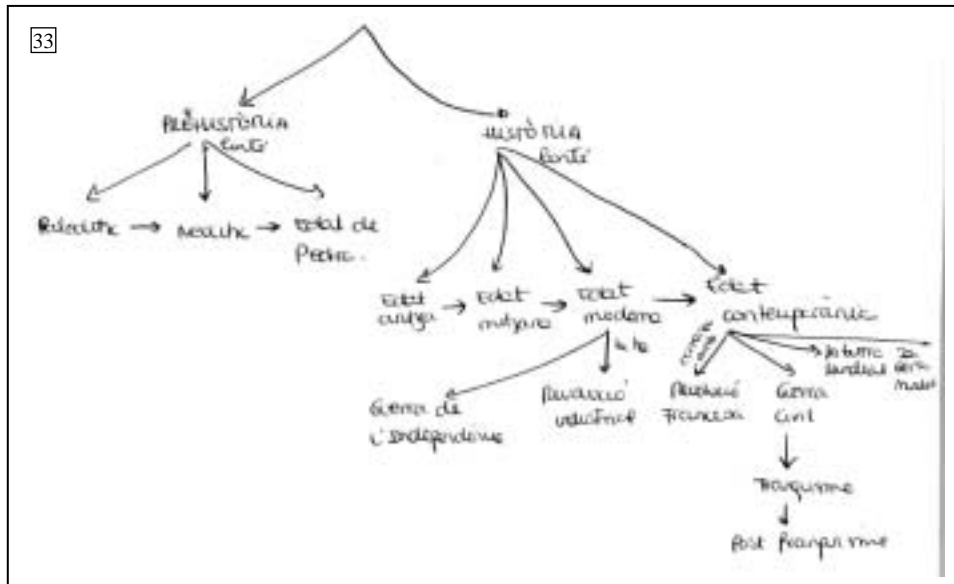


c) 4 estudiants més estructuraren el seu mapa conceptual a partir del concepte de cronologia, per exemple el 8. Aquest situa al canvi com una conseqüència de la cronologia, sense tenir en compte que aquesta és un producte de la mesura del temps i que el canvi se situa en un altre nivell conceptual. Combina aspectes d'ordre temporal amb elements interpretatius, com la idea de civilització. Acaba citant dades concretes de la història i noms de personatges.

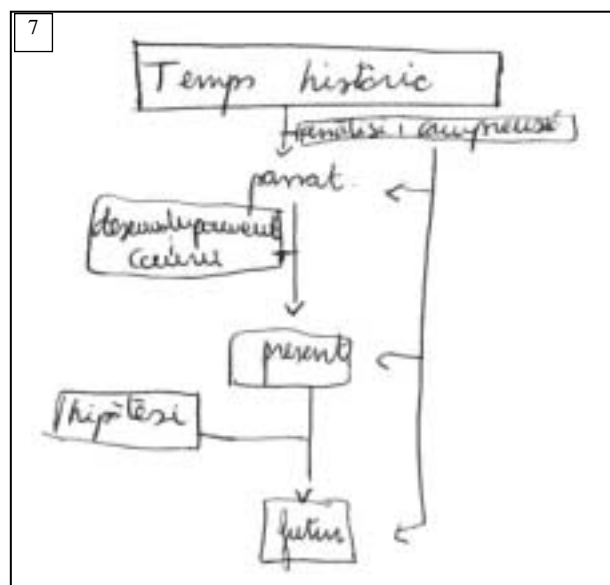


d) 4 més ho fan a partir de la periodització. Un exemple és el mapa conceptual 33. Aquest, estructura la seva proposta a partir dels períodes de la his-

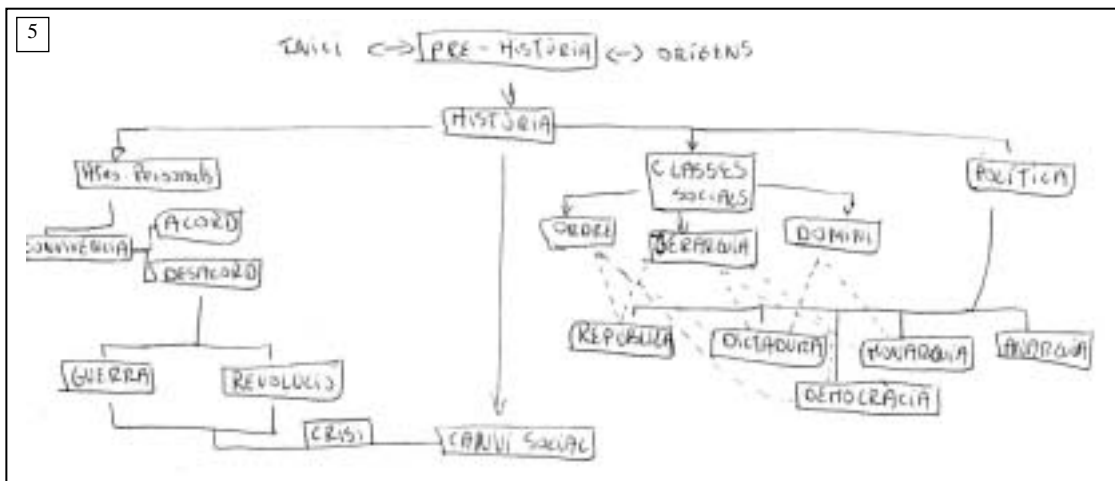
tòria que recorda, relacionats per fets històrics, la prehistòria inclou el paleolític i l'edat contemporània inclou la Revolució Francesa.



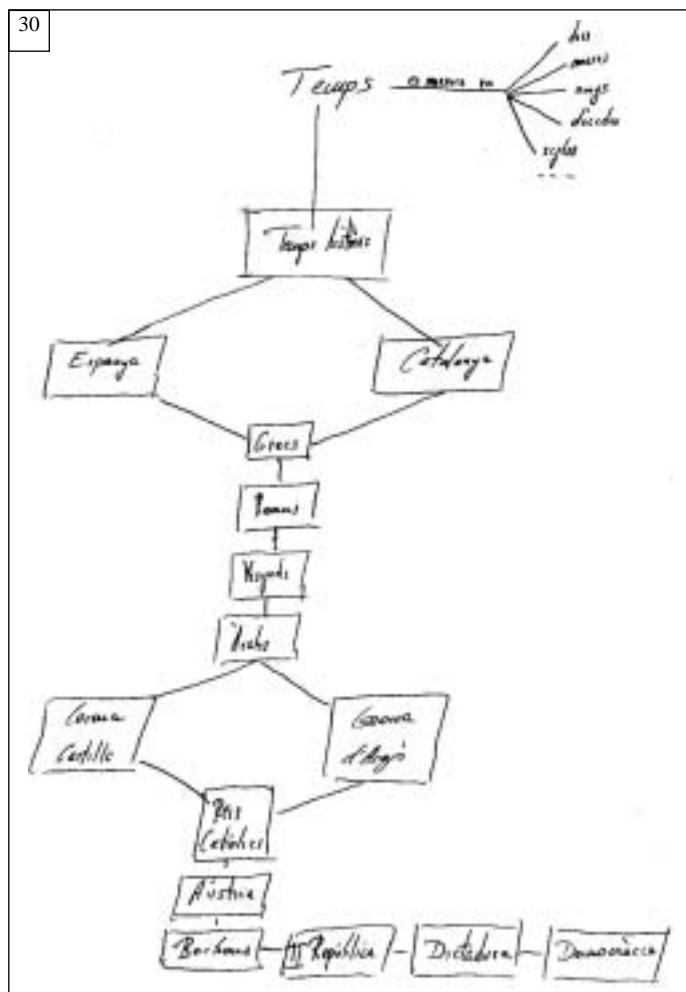
e) Una altra possibilitat és la de 2 estudiants que es centren en qüestions com l'anàlisi de les fonts, les hipòtesis o les relacions causa - efecte, encara que aquests aspectes apareguin d'una manera més o menys anecdòtica, dins d'una estructura molt simple i incompleta.



f) A continuació hi ha 2 estudiants – que representen el 7% -, que estructuren el temps històric a partir d’alguns tipus d’elements de la narració històrica. El mapa conceptual d’una d’aquestes persones (alumne 5), combina conceptes temporals, com canvi o revolució, amb conceptes historiogràfics, com classes socials o guerra, i amb conceptes de l’anàlisi social o política, com jerarquia o democràcia. La història és cronologia, periodització, crítica i creativitat interpretativa. La història general es compon de les històries locals i aquestes de les històries familiars i personals. Existeix una història de l’organització social i de la política. Però la història és també la temporalitat dels fets i dels canvis. S’ha de reconèixer la dificultat, en poc espai i amb un límit de temps, d’arribar a mostrar la complexitat real del temps històric.



L’altra persona (estudiant 30) que també utilitza elements de la narració històrica ho fa de manera força diferent, ja que presenta una història lineal, on una etapa succeeix l’altra, amb totes les mancances que ens puguem imaginar, però que és molt representatiu d’un tipus de concepció de la història i del temps històric.



En conclusió, per acabar amb aquest punt i tenir una visió de conjunt de les propostes dels estudiants, hi ha una gran majoria que representen les relacions temporals a partir de la continuïtat passat – present - futur. La cronologia i la periodització són els elements de la història amb més presència als esquemes dels estudiants, seguits del canvi i, per últim, apareixen alguns aspectes de l'explicació històrica, causal o intencional, molt poc representatius i escassament estructurats.

## 9. Qualitats del temps

Qüestions: Representacions sobre les qualitats del temps. Grau de coneixement sobre la irreversibilitat, la indissolubilitat del temps amb l'espai, la relativitat i la multiplicitat del temps
---

09.01.- De les següents qualitats del temps, definides per la seva relació amb l'espai, quin és el teu grau de coneixement, pels teus estudis, per les teves experiències, reflexions i formació en general

Per a aquest punt es presenten a l'alumnat les quatre qualitats del temps i demanem que valori d'1 a 5 el seu grau de coneixement de cada concepte. Per facilitar les respostes acompanyem cada una de les qualitats d'una petita definició.

a) <i>Irreversibilitat</i> : El temps no es pot recórrer enrera. Aquesta qualitat ha donat lloc a que diversos autors el considerin fora de la ciència (Einstein, Bergson, Heidegger). Altres, com Prigogine, opinen diferent.
--

b) <i>Indissolubilitat</i> amb l'espai. El temps no es pot separar de l'espai. Per a Aristòtil el temps és el canvi en l'espai, l'acció. Per a Einstein el temps és la quarta dimensió. En la ciència postmoderna aquesta qualitat es reafirma.
---

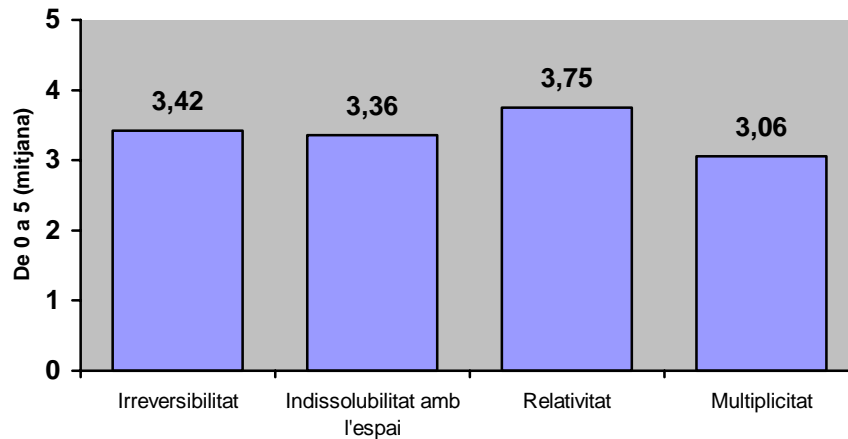
c) <i>Relativitat</i> . El temps depèn de l'observador i de la referència concreta de l'observació. El temps psicològic, com també el temps històric, depèn de la interpretació subjectiva.
---

d) <i>Multiplicitat</i> . La diversitat de plànols d'observació i d'anàlisi, de perspectives d'estudi i de comprensió, fan que les persones, els grups, les cultures, etc. tinguin temps diferents.
---

La suma dels resultats totals es pot traduir també en una mitjana que podria representar la valoració del conjunt dels estudiants, per a cada una de les qualitats del temps. La que sembla més coneguda és el concepte de la *relativitat*, amb la mitjana més alta (3,75 sobre 5). A continuació se situa el coneixement de la *irreversibilitat* (3,42). En tercer lloc tenim la valoració de l'estudi o de vivències que s'han conservat sobre la qualitat de la *indissolubilitat* del temps respecte a l'espai (3,36). I per últim, amb 3,06 punts de mitjana la *mul-*

*tiplicitat* del temps, que sembla ser la qualitat menys coneguda, menys estudiada o menys recordada.

09.01. Representació gràfica dels resultats



Totes les valoracions mitjanes se situen entre el 3 i el 4, i tan sols la relativitat està per sobre del 3,5. El conjunt d'estudiants analitzats se situen entre una valoració positiva i negativa dels seus coneixements, que semblen pocs estructurats. Els estudiants semblen tenir problemes per reconèixer les qualitats del temps en les seves formes lingüístiques més avançades. La relativitat té un significat complex des del punt de vista científic, però la seva forma vulgar és força coneguda i utilitzada.

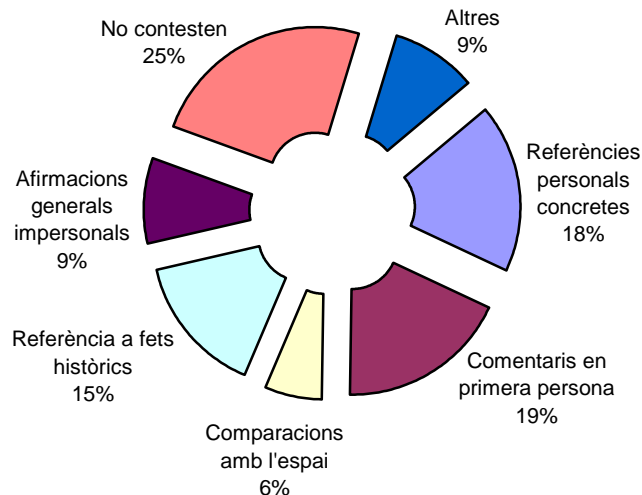
09.02.- Posa un exemple que expliqui millor cada una de les qualitats del temps per demostrar que has entès el seu significat

Aquí es demana un comentari en forma d'exemple sobre cada una de les qualitats del temps. En cada cas s'ha fet una classificació de les respostes, agrupades per tendències generals.

## a) Irreversibilitat

La classificació realitzada es pot observar a la gràfica, que es comenta segons l'ordre de preferències dels estudiants.

Representació gràfica dels resultats



1) Un grup de 6 estudiants (18%) fan referència a experiències personals de la seva vida, per indicar que no les podran tornar a viure, per exemple, un alumne comenta: “*No puc tornar al primer dia que em va caure la primera dent*”. Un altre utilitza una acció que pot realitzar en el present: “*Un cop t’hagi lliurat això, ja no podré tornar enrera per canviar les respostes*”.

2) Un altre grup de 6 estudiants fan comentaris en primera persona, sovint en plural, sobre la impossibilitat de tornar enrera en el temps, per exemple: “*No podem tornar a viure els fets passats*”. Una altra persona reflexiona sobre els verbs de refer o desfer alguna acció: “*Quan refàs una acció o la desfàs, en fer-ho en un temps diferent, des d’aquest punt de vista ja no ho pots considerar igual*”. Aquestes afirmacions són molt abstractes i no es concreten en cap activitat. Si sumem els dos primers tipus de respostes, qüestions personals i explicacions en primera persona, tenim un 38% del total de respostes.

3) Existeixen 5 estudiants (15%) que fan referència a fets històrics, així, per exemple, un estudiant escriu: *“No es pot tornar als temps dels romans”*. Una altra persona fa una reflexió amb més aprofundiment sobre un esdeveniment històric: *“No hi pot haver una altra revolució francesa, tot i que hi pot haver una altra revolució amb característiques semblants i a França. Pot ser el mateix espai, però no el mateix temps”*.

4) Altres tipus de respostes són minoritàries, així, 3 estudiants fan afirmacions generals i impersonals (9%), i 2 estudiants utilitzen la diferència entre l'espai i el temps per explicar la irreversibilitat (6%). Un d'ells comenta: *“No podem viatjar al passat físicament. En canvi podem anar enrera en l'espai, perquè podem tornar per on hem vingut”*. Hi ha tres estudiants que fan un tipus de respostes úniques, és a dir, que no coincideixen amb una altra persona. Un estudiant reflexiona sobre la fugacitat del present i un altre sobre la transformació en els objectes, el que marca el seu passat i la seva evolució, sense que puguem aturar aquest procés. Per últim, un estudiant sorprèn amb la seva afirmació de que sí que es pot viatjar en el temps al passat: *“El temps sí que es pot recórrer cap a enrera, de fet és un enfocament contrastat en l'ensenyament de la història”*. Suposem que fa referència a la capacitat de recordar i de reconstruir el passat.

## **b) Indissolubilitat amb l'espai**

Els escrits en aquest punt són escassos, 10 persones no contesten, el que significa un 30% del total. A més a més, els comentaris de 3 estudiants (9%) presenten dificultats de comprensió. Tot i el gran nombre de persones que no contesten la resta fa una reflexió força coherent. Es poden classificar en tres grups.

1) El grup majoritari està representat per 13 estudiants (40%) que fan alguna referència al temps i a l'espai com a coordenades per situar qualsevol esdeveniment. Exemples: *“Tot passa sempre en un moment (temps) i en un*



*lloc (espai). Són conceptes que no es poden separar”; “Qualsevol acció passa en un espai i aquesta acció ha ocupat a més un temps. Sempre que estem en un espai, també ocupem un temps”.*

2) Molt per sota, 5 estudiants (15%) fan citacions d'espais concrets, per exemple: *“No és igual Espanya ara que fa 20 anys”*. Un altre utilitza alguna coordenada de la seva pròpia vida: *“Vaig néixer l'any 1977 a Terrassa”*.

3) Per últim, 2 estudiants (6%) posen algun exemple de canvi en el paisatge o territori, un d'aquests escriu: *“On no hi ha espai no hi ha temps, si no té un lloc on pugui presentar una evolució, el temps no es reflecteix de cap manera, de manera que no existeix”*.

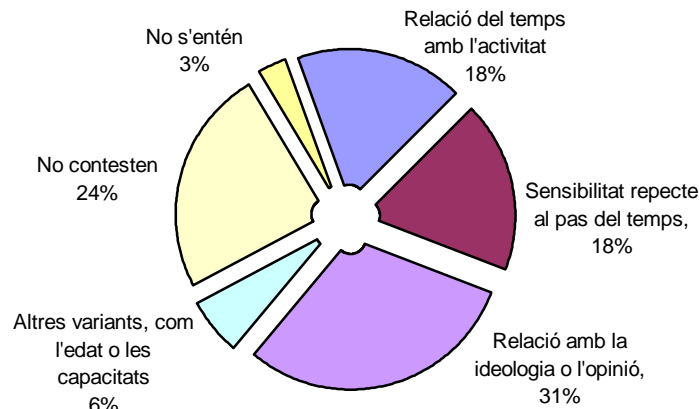
### **c) Relativitat**

Aquesta qualitat del temps és la més valorada en relació amb el seu co-neixement (3,75 sobre 5), encara que les persones que no contesten continuen representant un nombre força elevat, 8 estudiants (24%). També hi ha un estudiant que contesta sense sentit. Les respostes de la resta d'estudiants s'han agrupat en quatre tipologies, segons la relació amb: 1) la ideologia; 2) l'activitat; 3) la sensibilitat; 4) l'edat i l'aprenentatge.

1) La majoria d'estudiants – 10 persones (31%) - consideren que la relativitat del temps s'explica per l'existència d'ideologies o d'opinions diferents. Se suposa que quan s'analitzen els fets històrics, des de posicions divergents, no es poden valorar de la mateixa manera, ja sigui pel que respecta a les causes com a les conseqüències dels esdeveniments. Aquests alumnes entenen que causes i conseqüències són elements de la temporalitat en l'explicació històrica. Podríem acceptar que diferents ideologies perceben de manera diferent el temps històric, la seva intensitat, la seva durada o la seva transcendència. Exemples: *“No explica igual la Guerra Civil un franquista que un republicà”*; *“Un fet històric pot ser positiu per a uns i negatiu per a uns altres”*; *“Les causes d'una revolució, segons el bàndol poden ser unes o unes altres”*.

Un altre alumne relaciona la relativitat amb el concepte de periodització i amb les contradiccions de les interpretacions dels historiadors: *“Franquisme és el període que acaba amb la mort de Franco. Altres historiadors l’acaben quan entra CCOO”*.

Representació gràfica dels resultats



2) Un altre grup de respostes – 6 estudiants (18%) - relaciona la relativitat del temps amb l’activitat que estan realitzant, per exemple: *“Si jo estic fent una cosa que m’agrada tinc la sensació que el temps passa depressa, però si una altra persona simultàniament fa quelcom que l’avorreix el temps passarà més lentament”*. A més a més hi ha qui considera que la mateixa activitat pot ser viscuda de manera diferent: *“El temps per fer un examen no és el mateix pel que el fa que pel que examina”*.

3) Un altre grup, amb característiques semblants a l’anterior i amb el mateix nombre d’estudiants (6, 18%), fan respostes relacionades amb la sensibilitat del temps. Un estudiant escriu: *“Quan estàs content el temps passa ràpid; quan estàs trist el temps transcorre lentament”*. I un altre: *“Jo puc haver mirat una pel·lícula que m’ha semblat molt divertida, i m’ha passat el temps ràpid; en canvi, a un altre li pot haver semblat avorrida i el temps li ha passat molt lent”*

4) Com a diferències individuals específiques, encara que podrien estar també en el grup de respostes anteriors, hi ha 2 estudiants (6%) que fan referència, respectivament, a la relativitat de la percepció del temps segons l'edat i segons les capacitats d'aprenentatge. El primer escriu: *“Un nen és diferent d'un home gran”*. I el segon comenta: *“Dues persones poden necessitar temps diferents per estudiar una mateixa cosa”*. No hi ha dubte que el grau de maduresa, ja sigui físic o biològic, ja sigui de progrés intel·lectual o científic, implica canvis en la percepció del temps o en el que podríem anomenar les experiències temporals.

#### **d) Multiplicitat**

El fet que aquesta fos la qualitat del temps on l'alumnat acceptava tenir més dificultats sobre el seu coneixement, es reflecteix també en els comentaris d'aquest punt. Hi ha 17 persones (52%) que no contesten, el que representa la proporció més gran en comparació amb els altres conceptes. També hi ha dues persones que no aporten res a la qüestió que se'ls demana. De la resta hem classificat les respostes en quatre tipologies, segons entenen la multiplicitat: 1) en funció de la cultura; 2) de l'entorn; c) de la individualitat; o d) dels aprenentatges.

1) En primer lloc, hi ha una majoria de respostes relacionades amb la diversitat cultural, són un grup de 9 estudiants (27%). Exemples: *“El temps és una construcció social, per tant, cada cultura l'ha apropiat de manera desigual”*; *“Nosaltres comencem l'any el dia 1 de gener; els xinesos en canvi l'inicien un altre dia de l'any perquè les cultures són diferents”*. Hi ha qui relaciona cultura i religió: *“El calendari jueu, catòlic ( o cristià) i el calendari musulmà, tots tenen diferents anys depenent de les creences d'aquests pobles”*. I n'hi ha qui comenta l'ús diferent de cada cultura sobre la mesura del temps: *“Les tribus de l'Amazona no necessiten rellotge”*.

2) La resta de respostes són minoritàries en comparació amb l'anterior. Així, trobem 2 estudiants (6%) que justifiquen la multiplicitat en la idea de temps degut a la diversitat de l'entorn social on viu cada persona, per exemple: *“Visions diferents segons el lloc i entorn social en la que s'interpreta”*.

3) 2 estudiants fan referència a les diferències individuals, per exemple: *“Si tots representéssim el temps amb un dibuix, no hi hauria cap dibuix igual”*.

4) Per últim, un estudiant considera que: *“Els aprenentatges condicionen l'evolució social”*.

L'entorn social i les vivències individuals o els aprenentatges, són diversos aspectes del conjunt d'experiències que una persona acumula a la seva vida. Així, segurament, podríem fer un sol grup amb aquestes últimes 5 aportacions, el que representaria el 15% sobre el total de les respostes.

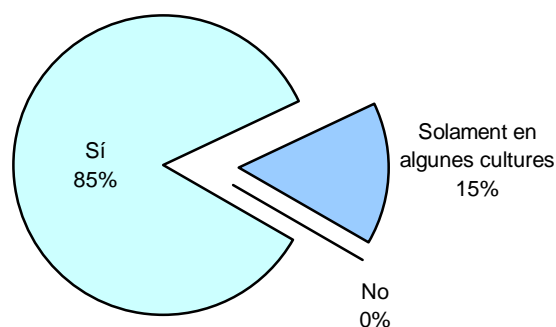
## **10. Delimitacions de la comprensió del temps**

Qüestions: Representacions sobre les delimitacions de la comprensió del temps. Delimitacions de l'àmbit d'aplicació del temps: la ciència, les creences i l'experiència personal. Delimitacions de l'origen i la naturalesa del temps: abastament, direccionalitat i pensament
--

### 10.01.- Creus que les creences religioses poden imposar un temps a les persones en la seva quotidianitat i al llarg de la seva vida?

En primer lloc es demana que marquin una de les tres possibilitats següents, com a possibles respostes: *sí, no o en algunes cultures*. Els resultats són de 28 persones que consideren que sí, que les creences religioses signifiquen una certa imposició d'un determinat temps. Només 5 opinen que solament en algunes cultures, i ningú opta per la negació.

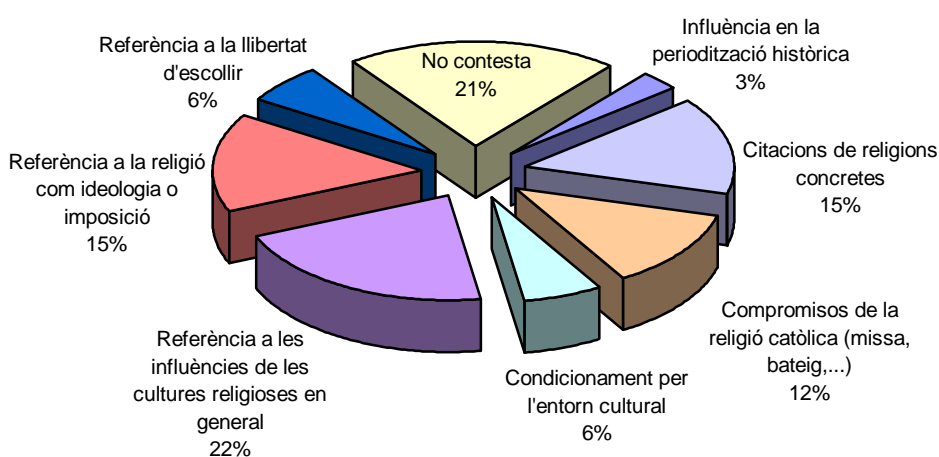
Representació gràfica dels resultats (10.01)



És evident que en el nostre context cultural hi ha una gran influència de la religió, que s'explica sens dubte per qüestions històriques. Així, els estudiants reconeixen aquesta realitat en les respostes anteriors.

A continuació es demana que justifiquin les seves respostes. No contesten 7 persones (21%). Les respostes de la resta d'estudiants s'han classificat en diverses tipologies: a) influències de les cultures religioses en general; b) comentaris sobre religions concretes; c) la religió com ideologia o imposició; d) els compromisos de la religió catòlica; e) l'entorn com a condicionant; f) la llibertat d'escollir; g) influència de la religió en la periodització històrica.

Representació gràfica de les justificacions (10.01)



a) Cal destacar, en primer lloc, la referència a les influències de les cultures religioses en general, que corresponen a les concepcions de 7 persones (22%). Un estudiant escriu: *“Divideixen els temps en cicles marcats per les seves dates importants”*. Un altre comenta el fet de la influència de les creences religioses en l’estudi de la història: *“Hi ha molta gent que estudia el temps històric partint de l’aparició i/o existència d’un Déu”*. Hi ha qui té una visió negativa en referència a les influències de la religió en el temps de vida de les persones, per exemple: *“Perquè la religió pot fer que miris a un passat contínuament sense deixar mirar el futur”*. I en la mateixa línia: *“Hi ha religions que no permeten evolució”*.

b) 5 estudiants (15%) fan comentaris sobre religions concretes (Amish, Catolicisme, Cristianisme, Musulmans,...). En la majoria dels casos només citen aquestes religions, sense especificar per què o quines són les seves característiques específiques sobre el tema de la temporalitat. Per exemple: *“Els Amish nord-americans: austeritat i tradició”*. Un estudiant comenta: *“El cristianisme, per exemple, marca el principi de la nostra era”*. De nou es fa referència a un temps general de la història, quan en realitat a la pregunta es demanava un aspecte concret del temps de la vida quotidiana.

c) Un altre grup de 5 estudiants fan referència a la religió com ideologia o imposició. Un estudiant, per exemple, escriu: *“Perquè són una ideologia més”*. Un altre comenta: *“No totes les cultures segueixen les imposicions d’una religió”*. Una altra persona contempla la imposició del temps religiós des d’una altra vessant: *“Sí, en la mesura en que t’imposen certs hàbits, t’imposen un temps determinat”*.

d) Per sota, 4 estudiants (12%), escriuen sobre els compromisos de la religió catòlica (missa, bateig, comunió, confirmació), per exemple: *“Anar a missa els diumenges, confessió,...”*. Una altra persona es refereix a dates concretes: *“Hi ha persones (la majoria de nosaltres) respecten que el diumenge sigui dia de descans i per tant tots respecten aquests vincles”*. Un comenta

sobre les festes: *“Perquè normalment la gent es mou per la religió: Nadal, Setmana Santa, etc.”*. Aquests estudiants mostren de manera clara la influència de la religió en el temps de vida.

e) 2 persones posen l'accent en l'entorn com a condicionant, la influència del qual s'accepta de manera inconscient pel simple fet de viure en un context cultural, que implica també, de vegades, rebre una educació religiosa que en principi no es qüestiona. Així, un estudiant afirma: *“Quan neixes ho fas incorporat a una cultura religiosa determinada, i pot condicionar tota la teva vida si no en coneixes cap altra possibilitat”*.

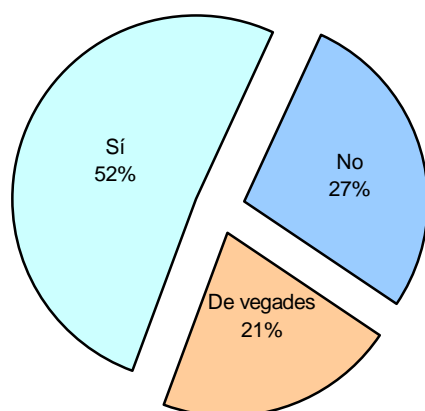
f) 2 persones consideren que és fonamental la llibertat d'escollir, de tal manera que no pensen que s'hagi de considerar negativa la presència del temps religiós a la nostra vida: *“si ho tries lliurement”*.

g) En darrer lloc, un estudiant recorda la influència de la religió en la periodització històrica, en concret sobre l'inici de l'any 1 de la nostra era: *“Nosaltres, a la nostra cultura, estem vivim l'any 1999 perquè es pren com a punt de referència l'any que va néixer Jesús”*.

[10.02] En el teu cas, la religió ha marcat el temps d'algunes accions de la teva vida quotidiana o de la teva vida en general?

Si bé al punt anterior es feia una pregunta general sobre la influència de la religió, ara es demana la mateixa reflexió sobre la pròpia experiència de l'estudiant. Es vol fer una comparació per comprovar si les respostes són semblants en els dos casos, és a dir, si els estudiants reconeixen la mateixa influència a nivell social, en general, que en la seva pròpia vida.

Representació gràfica dels resultats (10.02)



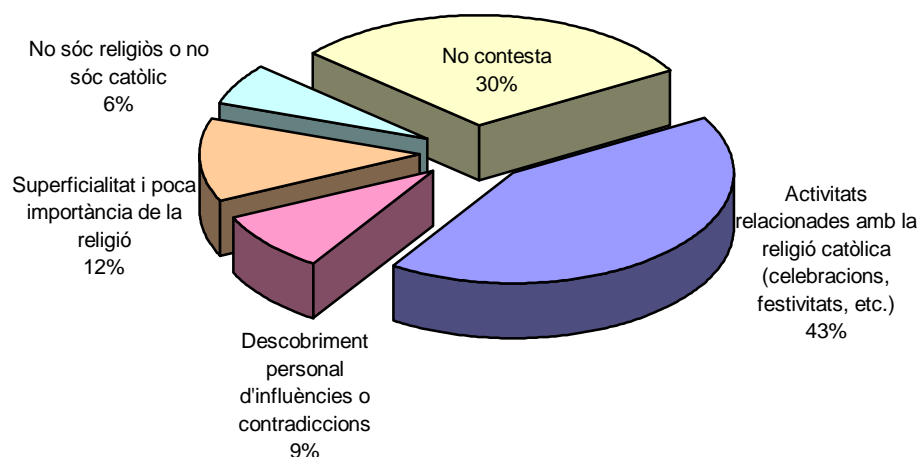
Com al punt anterior primer es demana que escullin entre tres opcions, per començar: *sí, no o en algunes cultures*. Els resultats d'aquesta part són de 17 persones que consideren que sí, que les creences religioses han marcat moltes accions de la seva vida. És, per tant, un nombre força inferior al que obteníem al punt anterior (28 persones), és a dir, s'afirma que hi ha una gran influència de la religió en la vida quotidiana – se suposa que del seu entorn social –, però aquesta influència no es reconeix en la seva pròpia vida.

En l'apartat de justificacions (no contesten 10 persones, 30%) les respostes s'han classificat en quatre grups: a) activitats relacionades amb la religió catòlica; b) vivències religioses superficials; c) procés de descobriment d'influències religioses i de contradiccions; d) no reconeixen cap influència.

a) El grup més important, entre els que fan algun tipus de valoració, és el que fa referència a les activitats relacionades amb la religió catòlica, com són les celebracions o les festivitats litúrgiques, entre d'altres, que correspon a les respostes de 14 estudiants (43%). En aquest grup, per exemple, un estudiant escriu sobre fets puntuals o celebracions periòdiques: "*Bateig, la comunió, confirmació, celebracions festives, Nadal, setmanes santes,...*". I un altre cita: "*Temps per anar a missa*".



Representació gràfica de les justificacions (10.02)



b) El segon grup més nombrós, però que se situa a molta distància, és el de 4 estudiants que consideren que han viscut la religió amb una certa superficialitat o, en tot cas, li han donat poca importància. Un estudiant fa un comentari en relació a aquesta manca real d'influència, tot i haver viscut experiències que podrien indicar el contrari: *“He anat a col·legis de monges i de cures, però mai ha marcat res en mi la religió”*.

c) Un grup de 3 estudiants coincideix en reconèixer que a la seva vida s'ha donat un procés de descobriment personal, d'influències o de contradiccions relacionades amb la religió. Un estudiant escriu: *“Sí, recordo el dia que vaig descobrir qui era un tal Darwin... em va costar creure la seva teoria”*. Un altre comenta la importància que té l'estat d'ànim o la situació individual: *“Crec que tothom té èpoques que s'ha deixat portar més per les creences i èpoques en que estàs més tancat a tot”*.

d) Per últim, n'hi ha 2 estudiants que asseguren que no s'han vist influenciats en l'organització del seu temps, perquè no són catòlics o perquè no pertanyen a cap religió. Sobre aquests últims, cal reflexionar sobre la validesa de les seves afirmacions, ja que l'educació religiosa o la influència d'un con-

text cultural amb un cert pes de la religió, condiciona determinades accions socials.

### [10.03] Amb quines ciències relaciones els conceptes d'espai i temps?

En aquest punt s'indaga sobre les delimitacions del temps aplicades a la ciència, però, a la vegada, també sobre les relacions entre el concepte d'espai i les ciències més pròximes. Es fa per separat l'anàlisi de les respostes sobre:

- 1) l'espai;
- 2) el temps;
- 3) comparació de les dues anteriors;
- 4) justificació de les respostes.

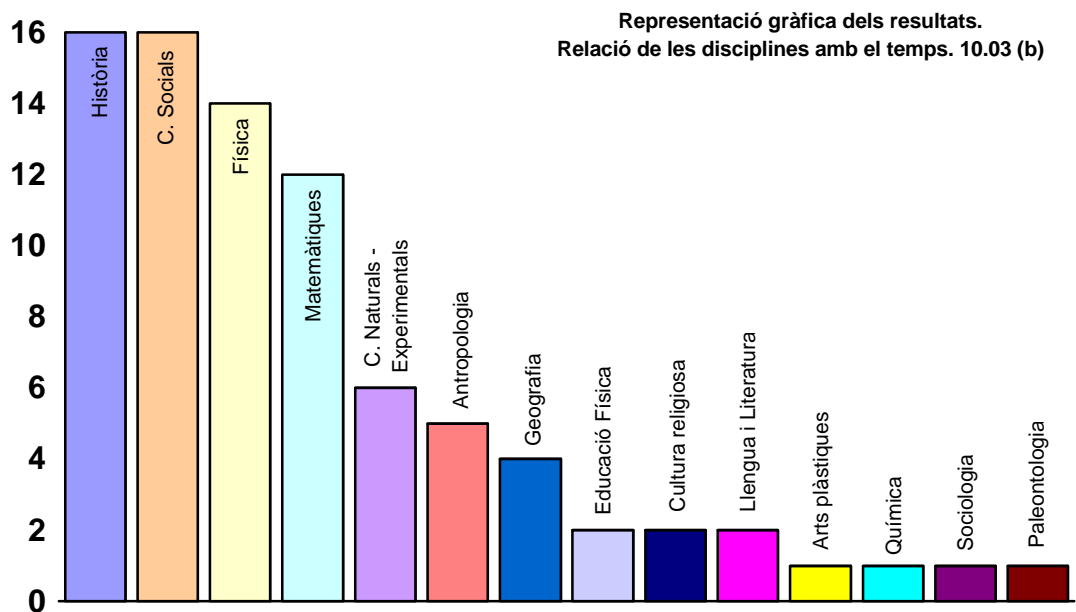
#### **1) Ciències relacionades amb l'espai**

Les respostes fan referència a ciències o camps de coneixement força diversos. Els estudiants anomenen un mínim d'una i un màxim de cinc ciències. Així, en primer lloc, 17 estudiants coincideixen en que la geografia i les matemàtiques són les dues ciències que més s'han dedicat a l'estudi de l'espai. A aquestes les segueixen altres disciplines citades de manera minoritària, amb 15 vegades les ciències socials en general i 14 cops la física. I una mica per sota, 12 vegades, les ciències naturals o experimentals.

Molt menys citades hi ha altres àrees del saber, com la història o l'educació física, amb 5 persones, i les arts plàstiques amb 4. Després, amb 2 cops la química i amb 1 cop la geometria, la política, la biologia, la geologia, les ciències ambientals i – una resposta estranya - la “cultura”, que no podem considerar cap ciència.

## 2) Ciències relacionades amb el temps

En primer terme es cita la història en particular (16 vegades) i les ciències socials en general (16). A continuació la física i les matemàtiques, anomenades 14 i 12 cops respectivament, representen el temps objectiu.



Molt per sota dels grups de respostes anteriors trobem 6 citacions de les ciències experimentals, 5 de l'antropologia i 4 de la geografia. L'educació física, la cultura religiosa – que difícilment podem qualificar de ciència -, i la llengua i la literatura, dues persones cada una. I per últim, amb una sola vegada, les arts plàstiques, la química, la sociologia i la paleontologia.

## 3) Comparació de les respostes de l'espai i el temps

Les opcions més citades sobre l'espai són la geografia i les matemàtiques, després les ciències socials i la física. En quan al temps són la història i les ciències socials, després la física i les matemàtiques. Així, l'espai es con-

sidera més a prop de les disciplines científiques experimentals, més com a mesura objectiva. El temps és un concepte més relacionat amb l'estudi de la societat o del seu passat.

#### 4) Justificació de les respostes

Es poden classificar en els següents apartats: a) han treballat l'espai i el temps dins de les assignatures que citen; b) l'espai i el temps com a coordenades; c) cada ciència els tracta de manera diferent; d) l'espai i el temps són coordenades i són conceptes socials; e) referències a relacions específiques entre els dos conceptes.

a) El grup més nombrós és el que afirma haver treballat l'espai i el temps en els seus estudis dins de les assignatures que cita - 6 persones que representen el 18% sobre el total -, així un estudiant escriu: "*Perquè en elles es treballen els dos conceptes*". Un altre especifica per què: "*Perquè necessiten tractar-lo per explicar moltes hipòtesis i teories*".

b) Uns altres estudiants - 3 persones (9%) -, comenten la presència de l'espai i el temps en determinades ciències com a coordenades: "*La geografia estudia el lloc, on i la història ens permet saber quan i com*". En el mateix sentit, un estudiant els relaciona en altres àmbits d'estudi: "*Espai - física, perquè a física ho vam estudiar i temps - matemàtiques pel fet de calcular el temps exacte en hores, minuts, segons, dies,...*".

c) També 3 persones fan comentaris sobre aquestes relacions posant l'accent en que cada ciència els tracta de manera diferent, des de diverses perspectives: "*Crec que aquests conceptes es poden relacionar i incloure des de diferents punts de vista*". Encara que no valoren el que diferencia aquestes visions perquè siguin distintes.

d) La doble funció de l'espai i el temps, com a coordenades i com a conceptes socials, solament és indicat per dos estudiants (6%), un dels quals escriu: "*Perquè inclouen dues vessants: la vessant social, que explica què va*

*passar a un temps i a un espai determinats i la vessant científica que els converteix en magnituds mesurables*". I un altre, en el mateix sentit: "*El temps es mesura matemàticament, però és físic i històric a la vegada, no hi pot haver separació*". Són comentaris encertats, però molt minoritaris.

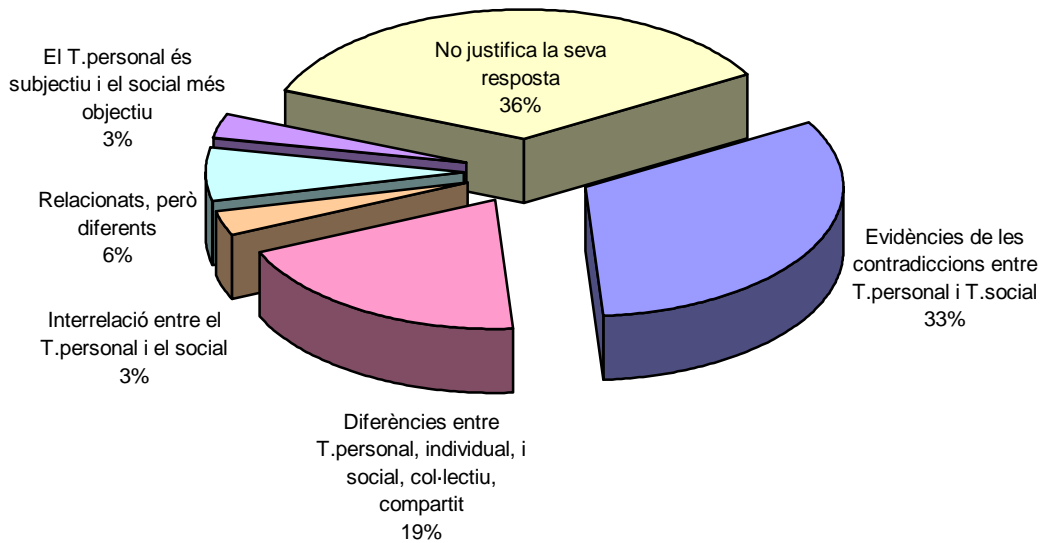
e) La resta de respostes són d'estudiants que fan referència a aspectes com la indissolubilitat entre l'espai i el temps, que constaten les relacions entre els conceptes i les disciplines, o sobre la interdisciplinarietat. Per exemple: "*Són conceptes essencialment interdisciplinars, que es relacionen amb moltes altres àrees a banda de la història*".

[10.04] La teva experiència, indica que poden existir diferències entre el temps personal i el temps social d'estudi o de treball, per exemple?

En aquesta pregunta es donen, de principi, tres possibilitats: *Sí, No, De vegades*. D'aquestes la més acceptada és la del *sí*, 22 estudiants (76%), després 7 estudiants (24%) pensen que *de vegades*, i cap estudiant opta pel *no*. Els estudiants consideren que sí que existeixen contradiccions importants entre el que seria un temps personal, caracteritzat per unes necessitats i interessos determinats, i un temps social que demana obligacions i hàbits que no sempre tenen en compte els temps personals, sinó que s'imposa en funció de l'economia de mercat o a partir de decisions arbitràries de qui té el poder d'organitzar el món professional, els estudis o l'oci.

Les justificacions han estat classificades segons les respostes en: a) evidències de les contradiccions entre el temps personal i el temps social; b) diferències entre temps individual i col·lectiu; c) es posa l'accent en les diferències; d) objectivitat i subjectivitat; e) interrelacions.

Representació gràfica de les justificacions de les respostes (10.04)



a) Una majoria de persones evidencien les contradiccions entre el temps personal i el temps social, 10 estudiants (33%). Un d'aquests escriu: *“Les teves vivències no sempre s’ajusten al desenvolupament social”*. I un altre: *“No té per què coincidir el temps personal (el que tu sents) i el temps social (el que t’imposen)”*. Un estudiant també senyala que hi ha una interrelació evident: *“Diferències sí, evidentment no és igual, si no tots tindríem la mateixa història personal, però el temps social condiciona el personal en tots els aspectes”*.

b) Un grup de 6 estudiants (19%) observen que les diferències fonamentals entre temps personal i social, tenen a veure amb el fet de que el primer fa referència a les activitats individuals, i el segon a les col·lectives o compartides. Un estudiant comenta: *“El temps personal és el meu i el temps social ja me’l trobo fet, l’he de compartir”*. I un altre: *“El temps personal és el que utilitzo per mi mateix, dinar, dutxar-me, dormir, oci. I el temps social el comparteixo: treball, estudis, oci...”*.

c) 2 estudiants indiquen que el temps personal i el temps social estan relacionats, però són diferents perquè *“...puc viure un temps personal diferent al temps social. Hi ha gent que viu en el passat”*. En la mateixa línia trobem el

següent comentari: “*La teva vida pot canviar segons els esdeveniments que només t’afecten a tu, però també pot canviar degut a la situació política, econòmica,... del lloc on vius*”.

d) Hi ha qui incideix especialment en una interrelació molt estreta, així un estudiant afirma: “*El temps social és la suma dels temps personals*”.

e) Per últim, hi ha qui considera que la diferència fonamental es basa en la subjectivitat del temps personal i en el caràcter objectiu de la mesura del temps.

#### [10.05] Posa un exemple de cada una d’aquestes delimitacions del temps

En aquest punt es demana que els estudiants demostrin, amb algun tipus d’exemple, el seu grau de coneixement sobre les delimitacions de la comprensió del temps. Primer, quant al seu abast físic i la seva forma conceptual corresponent: a) finit, i b) infinit. Segon, quant a la seva direccionalitat: c) linial, i d) cíclic. Tercer, la manera de pensar el temps: e) objectiu, i f) subjectiu.

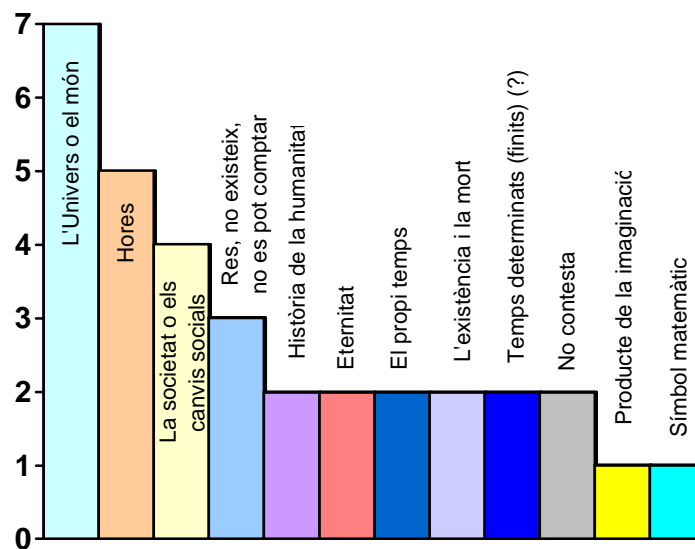
#### **a) Temps finit**

En el primer dels casos solament 1 estudiant no fa cap aportació. La majoria d’estudiants posen com exemple del que és finit *una vida*, en total 11 persones. Els segueixen 8 persones que consideren que són *les hores* l’exemple més clar de temps finit, i 8 més que pensen que és *un dia*. Molt lluny d’aquests apareixen exemples citats solament per un estudiant: *minuts*, *un any*, *la mort*, *la decadència de la vida* o *una etapa de la història*. Aquest últim és l’únic cas d’un estudiant que s’atreveix a fer una citació d’algun aspecte de la ciència històrica, en comptes de seguir la tendència majoritària d’anomenar algun element temporal de la vida quotidiana.

## b) Temps infinit

En aquest cas els exemples majoritaris citen l'univers o el món, un total de 7 persones, seguit de 5 exemples que senyalen les hores com un símbol de continuïtat que serveix per definir el que és l'infinit, en el sentit que una hora segueix a una altra hora sense acabar mai. 4 estudiants es refereixen a la societat o als canvis socials i 3 indiquen que l'infinit no existeix. 2 persones posen com exemple la història de la humanitat, 2 més l'eternitat i el mateix nombre de persones el propi temps, sense principi ni fi. En un sentit semblant 2 estudiants comenten l'existència i la mort com a formes de l'infinit, i 2 més la suma de temps finits. Un estudiant considera que és producte de la nostra imaginació. Un altre pensa que simplement és un símbol matemàtic.

Representació gràfica dels resultats (b) Temps infinit



## c) Temps lineal

Hi ha una majoria de 9 estudiants que consideren *la vida*, és a dir, el camí que hi ha des del naixement a la mort, com a l'exemple més clar de linealitat en el temps. Aquesta reflexió està poc matisada.



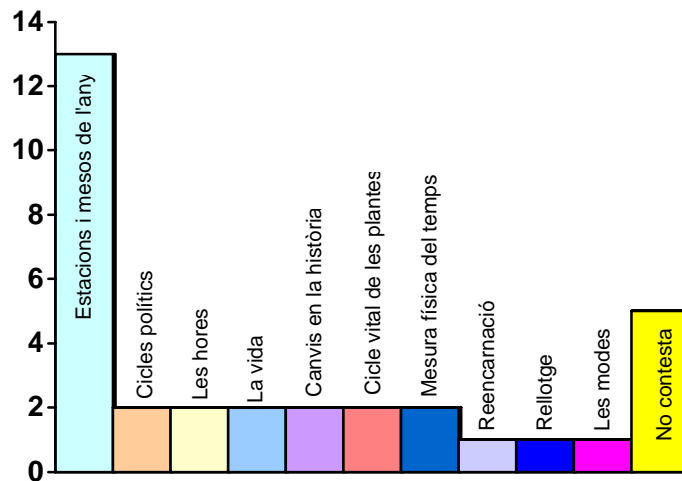
7 estudiants utilitzen *la història* com el millor exemple de temps lineal. Aquesta opció pot ser la conseqüència d'un ensenyament de la història episòdic, ja que la història és en tot cas una evidència de la multiplicitat del temps, la història explica els diferents ritmes de desenvolupament, els cicles o les crisis. Afirmar que la història és lineal vol dir no entendre la seva complexitat.

La *cronologia* i el *calendari* són escollits per 4 estudiants per exemplificar el temps lineal, el que significa una opció prou vàlida, ja que implica la recerca d'elements de mesura del temps per provar de trobar la seva vessant més d'acord amb la successió de fets, situats en una línia del temps com a coordenada, segons un ordre temporal.

Hi ha 3 estudiants que citen *els anys* com a millor exemple, sense més justificació. I solament 1 estudiant anomena els *esdeveniments*.

#### d) Temps cíclic

Representació gràfica dels resultats  
(d) Temps cíclic



El grup majoritari està format per 13 estudiants que consideren les *estacions* i els *mesos de l'any* com la paradoxa del temps cíclic. A molta distància del grup anterior tenim sis exemples citats cada un per 2 estudiants: *els cicles polítics*, *les hores*, *la vida*, *els canvis en la història*, *el cicle vital de les plantes*

i *la mesura física del temps*. És a dir, hi ha un exemple tret de la natura, però també exemples de la política i de la història, així com de la mesura del temps, fins i tot es cita la vida com a concepte general – no la vida d’una persona –, sinó la vida com un procés de mort i naixement continu. Altres 3 estudiants citen la *reencarnació*, el *rellotge* i les *modes*.

### e) Temps objectiu

Hi ha 9 estudiants que no contesten. El mateix nombre d’estudiants consideren que el temps objectiu és aquell que *es pot mesurar*, quantitatiu. Hi ha 3 estudiants que pensen que el temps que passa mentre estem *observant o fent una activitat*, és objectiu, el temps real que marca el rellotge. Els que pensen que *no existeix* un temps objectiu són 3 estudiants, potser perquè qualsevol tipus de temps és una invenció humana. Un estudiant soluciona el problema contraposant el contrari, és objectiu el temps que *no és subjectiu*. I un altre contraposa el *temps social* i el temps *de la història*, amb poca fortuna.

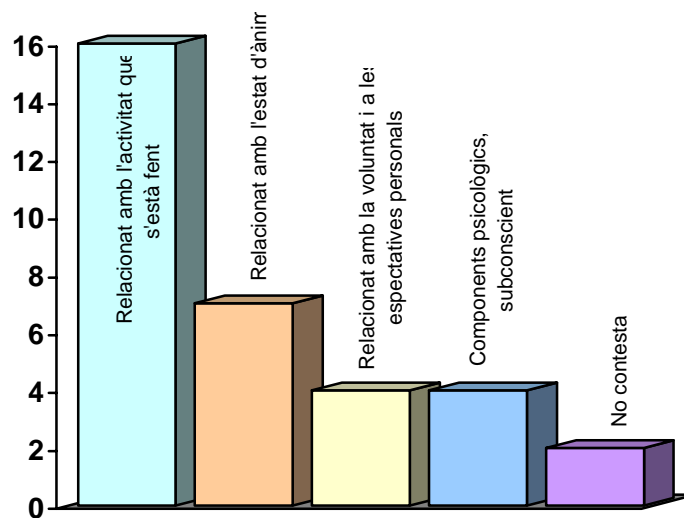
### f) Temps subjectiu

En primer lloc i molt destacats de la resta de grups un total de 17 persones relacionen el temps subjectiu amb les *vivències personals*, les sensacions personals sobre el temps viscut. Molt lluny del grup anterior hi ha una sèrie d’estudiants que fan opcions diferents. 2 estudiants citen el temps psicològic, 1 estudiant considera que és el temps de les expectatives personals, 1 altre cita la biografia, 1 la interpretació de la història i 1 més els fets històrics. Totes aquestes respostes són força generals, però tenen en comú els aspectes psicològics i interpretatius de l’experiència.

[10.06] Per què creus que hi ha vegades que sembla que el temps passa molt ràpid i d'altres que sembla que passa molt a poc a poc?

Les respostes s'han classificat en quatre grups segons els criteris de la subjectivitat relacionats amb: a) les activitats que s'estan fent; b) l'estat d'ànim; c) la voluntat o les expectatives; d) altres components psicològics.

10.06. Representació gràfica dels resultats



a) El més nombrós és el format per 16 estudiants que consideren que les sensacions sobre el pas del temps estan relacionades amb l'activitat que s'està fent. És una resposta centrada en la percepció del temps a partir de l'acció.

b) Molt per sota del grup anterior 7 estudiants consideren que la durada del temps depèn de la nostra situació personal, de la nostra predisposició.

c) Altres 4 persones el relacionen amb la voluntat i les expectatives personals d'aconseguir una meta.

d) El mateix nombre de persones citen els components psicològics o el subconscient.

Els tres últims grups tenen en comú que relacionen el temps subjectiu amb la individualitat de les sensacions, dels sentiments, de les inquietuds, interessos o motivacions.



# Capítol 7. Anàlisi de les representacions sobre el temps històric (II)

---

## Bloc D) temporalitat humana, canvi i continuïtat

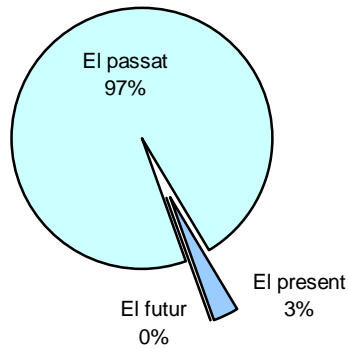
### 11. Les tres categories de la temporalitat humana: passat, present i futur

Qüestions: Representacions sobre la temporalitat humana. El passat: record i memòria. El present: instant i història recent. El futur: creences, ideologies i ciència

[11.01] De la teva experiència educativa, quina de les tres categories de la temporalitat humana ha rebut més tractament?

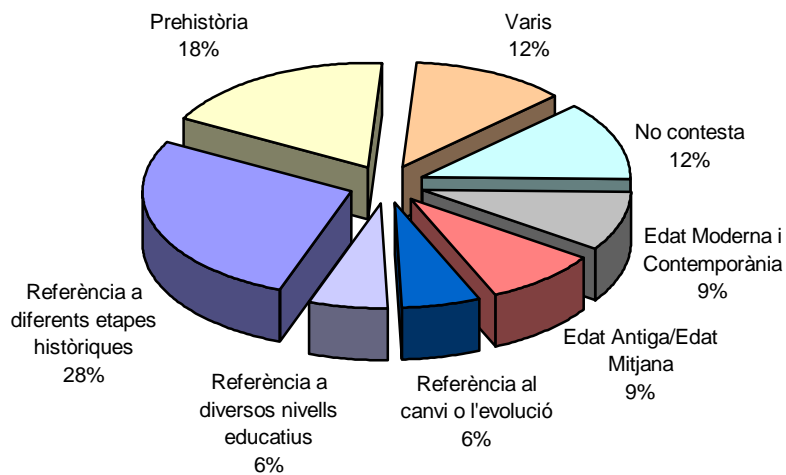
Les respostes de 32 estudiants (97%) exposen que el passat ha estat la categoria temporal més tractada en els seus estudis. Una persona senyala el present i ningú ho fa amb el futur.

Representació gràfica dels resultats (a) (11.01)



Quant a l'exemple que es demana per justificar l'elecció els criteris de classificació de les respostes es poden observar a la gràfica següent.

Representació gràfica dels exemples (b) (11.01)



Les seccions anteriors es poden reagrupar en grups més amplis.

a) Hi ha una gran majoria dels estudiants que fan referència a diferents etapes històriques del passat, són 9 estudiants que representen un 28% sobre el total. Un estudiant per exemple escriu: *“Totes les èpoques històriques”*. Un altre comenta: *“Les etapes de la història, sense aprofundir en la contemporània”*.

b) Hi ha 12 estudiants que fan una citació molt concreta d'un període històric. Dins d'aquests diferenciem 6 que citen la prehistòria (18%). En aquesta línia 3 (9%) anomenen l'Edat Antiga o l'Edat Mitjana i 3 més l'Edat Moderna o l'Edat Contemporània.

c) Hi ha 2 referències al canvi, per exemple un estudiant escriu: "*Els canvis socials del passat*".

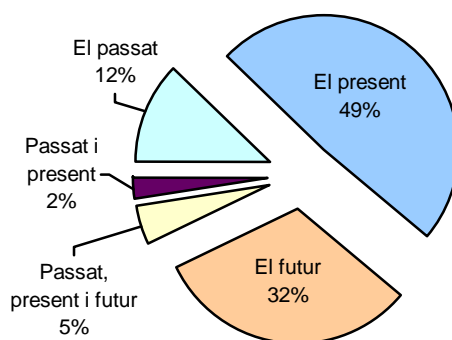
d) Per últim, 2 estudiants anomenen diversos nivells educatius sense especificar ben bé l'objecte d'estudi, per exemple: "*Dels 6 als 14 he tingut 4 assignatures d'història*".

Cal concloure que hi ha aportacions molt pobres. Només s'insinua la presència del present i del futur en alguna explicació dels estudiants. Les respostes estan molt poc desenvolupades o molt poc raonades, i algunes són de difícil comprensió.

[11.02] Segons les teves inquietuds i els problemes actuals, quina de les tres categories consideres que t'interessa més avui dia?

En aquesta pregunta alguns estudiants van escollir més d'una opció. S'han comptabilitzat el total de respostes i no el total de persones que responen.

Representació gràfica dels resultats (1) (11.02)

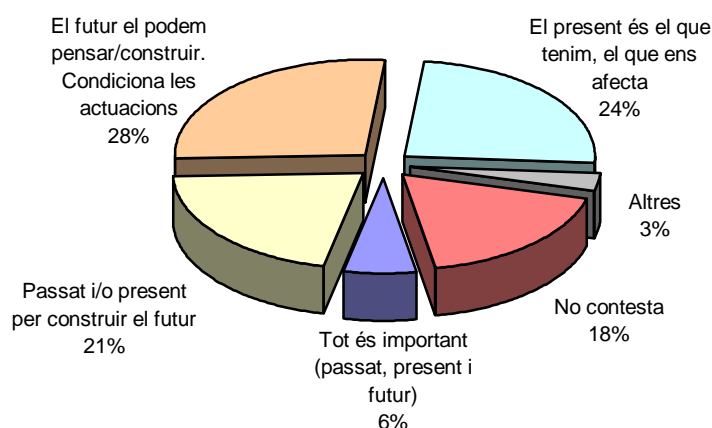




Com s'observa a la gràfica anterior, els interessos dels estudiants indiquen una preferència pel present, seguit del futur i per últim del passat. També 2 persones han marcat a la vegada el passat, el present i el futur, i solament 1 ha indicat a la vegada el passat i present. Una conclusió d'aquesta pregunta és que la meitat o més de les persones que contesten consideren el futur dins dels seus interessos principals.

Les justificacions es poden classificar en quatre blocs principals: a) el futur com a condicionant o com a construcció; b) el present com a realitat; c) passat i present per construir el futur; d) passat, present i futur.

Representació gràfica de les justificacions (2) (11.02)



a) Hi ha una majoria d'estudiants – 9 (28%) - que consideren que el futur el podem pensar o el podem construir amb els nostres actes i segons la nostra intencionalitat, i que en tot cas condiciona les nostres actuacions en el present. És una visió força madura de l'activitat humana i de la seva temporalitat. És evident que totes les nostres actuacions es justifiquen i tenen com a finalitats qüestions relacionades amb el futur, és a dir, amb allò que ha de venir i que podem influir per a que sigui d'una determinada manera. Un estudiant escriu: *“Del passat ja sé tot el que vull saber i no el puc canviar. El present difícilment es pot millorar, però el futur està per estrenar i es pot fer amb ell el que es vulgui”*. És una actitud democràtica que sembla arrelada en els estudiants:

*“Perquè és el que encara estem a temps de millorar”*. En la mateixa línia un altre estudiant comenta: *“M’agradaria que el futur no tingués tants problemes socials i fos millor”*. Hi ha qui s’interessa pel fet de poder teoritzar: *“M’agrada fer hipòtesis sobre el futur”*. Hi ha qui respon a qüestions personals: *“M’interessa el futur. El passat i el present meus ja els conec”*.

b) 8 estudiants (24%) pensen que el present és el que tenim, el que ens afecta ara i el que ens fa prendre totes les nostres decisions. En aquest cas, la representació del present té unes característiques de proximitat que superen el que podríem anomenar l’instant de la filosofia i s’apropa més a l’estudi del present de la història. Un estudiant escriu sobre la certesa del present: *“Del passat crec que ja en tinc, si més no, una lleugera idea, i el futur és poc previsible, a més és una conseqüència del present. Per tant, ara per ara el més interessant és el present”*. Una altra persona demana del present el coneixement de la societat actual: *“El present per tal de conèixer més a fons la situació política, econòmica, on visc”*. Un altre s’ho mira d’una manera professional: *“Ja conec el passat, però poc del present. No sé com tractar-lo”*.

c) 7 estudiants (21%) consideren que el passat i/o el present són necessaris per construir el futur i que són inseparables. Un estudiant escriu en aquest sentit: *“El més important és treballar el present per garantir un bon futur. S’ha de tenir en compte simultàniament. El passat també és important..., però les circumstàncies fan que prevalguin més els altres dos”*. Un altre dóna més importància a l’experiència que ens dóna el passat: *“Tu has de conèixer el passat per poder construir el futur”*.

d) Per últim, 2 estudiants (6%) pensen que tot és important, el passat, el present i el futur. La seva lògica és evident, uneixen amb encert l’experiència, la vivència i la projecció personals. Per exemple: *“Tot és important: estudies el passat, entens, interpretes i actues en un present que vius, i fas hipòtesis sobre el futur”*.

[11.03] Explica la diferència entre els conceptes de *record* i *memòria* que fan referència a la nostra capacitat per reconstruir el passat

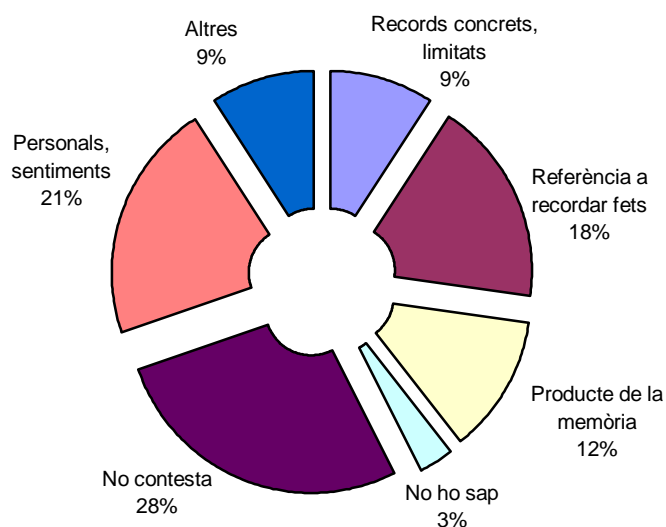
10 estudiants (31%) no contesten, 1 estudiant reconeix que no sap distingir o descriure la diferència entre aquests dos conceptes, i 3 estudiants (9%) donen explicacions sense relació amb la pregunta. Hi ha pocs estudiants que siguin capaços d'establir la interrelació entre memòria (instrument) i records (producte de la memòria), destaquem per exemple el següent: “*Record: tenir a la ment els fets d'un temps determinat. Memòria: capacitat, entre altres, de tenir records*”.

Per interpretar les respostes s'han separat les definicions: 1) dels records, i 2) de la memòria.

### 1) Els records

Començant amb els records, els criteris són els que apareixen a la gràfica. Se'n destacaran els quatre grups principals.

Representació gràfica dels resultats sobre els records (a) (10.03)



a) El majoritari és el de 7 estudiants (21%), que senyalen que els records són personals, individuals i que tenen relació amb els sentiments. Un estudiant comenta: *“El record té un component sentimental molt més acusat”*. I un altre: *“Record de coses que ens han afectat d’alguna manera de forma personal”*.

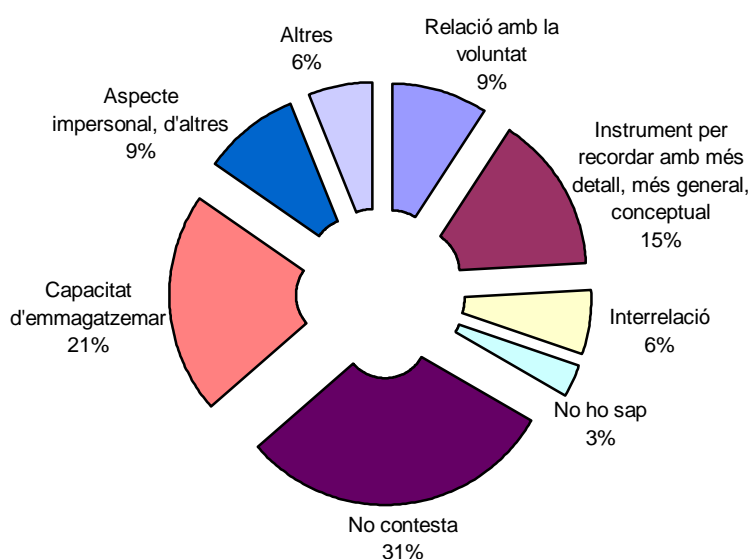
b) El segon grup està format per una persona menys que l’anterior, 6 estudiants (18%). Aquests relacionen els records amb els fets, consideren que els esdeveniments del passat se’ns presenten com a imatges puntuals. Un estudiant escriu: *“El record és un fet aïllat del que recordes poques coses i vagues”*. I un altre: *“Un record és un fet bo o dolent...”*.

c) Els records com a producte de la memòria estan descrits per 4 persones (12%). Un dels comentaris és: *“Record són fets, pensaments que han estat realitzats en el passat, i són evocats en el present gràcies a la memòria”*.

d) 3 persones més (9%) consideren que els records són molt concrets, per tant, molt limitats, elements de la nostra capacitat d’evocar el passat. Com indica un estudiant poden estar desconnectats de la resta de les nostres idees sobre algun tema: *“Un record és un concepte aïllat,...”*. I aquests records s’acumulen en la nostra memòria més o menys ordenats o estructurats.

## 2) La memòria

Representació gràfica dels resultats sobre la memòria (b) (10.03)



Pel que respecta a la memòria les respostes permeten classificar-les en cinc grups principals, seguint els criteris que apareixen a la gràfica següent.

a) El grup més nombrós és el de 7 estudiants (21%), que relacionen la memòria amb la capacitat humana d'emmagatzemar informació. Un d'aquests estudiants escriu: “...la memòria és on tenim tots els nostres records”. I un altre: “La memòria és el lloc d'emmagatzemar els records”.

b) Un altre grup de 5 estudiants (15%) considera que la memòria és un instrument per recordar amb més detall, més general que els records, que són imatges concretes del passat, i de caire conceptual, a diferència dels records que són més factuais, segons el seu judici. Un estudiant comenta: “La memòria és més conceptual”. En realitat està reconeixent que el concepte de memòria li resulta més difícil de definir que el de record, que li sembla més accessible. Alguns estudiants qualifiquen la memòria, en contraposició als records, com més àmplia, menys abastable.

c) A continuació trobem 3 estudiants (12%) que relacionen la memòria amb la voluntat, a diferència dels records que considera més involuntaris, espontanis. Un estudiant escriu: “La memòria, en canvi, té més a veure amb el fet de recordar alguna cosa voluntàriament per treure-li després algun profit o amb alguna finalitat concreta”. La memòria té un objectiu, una meta determinada. Una altra persona en la mateixa línia: “La memòria és un fet voluntari: fem memòria perquè volem fer memòria”.

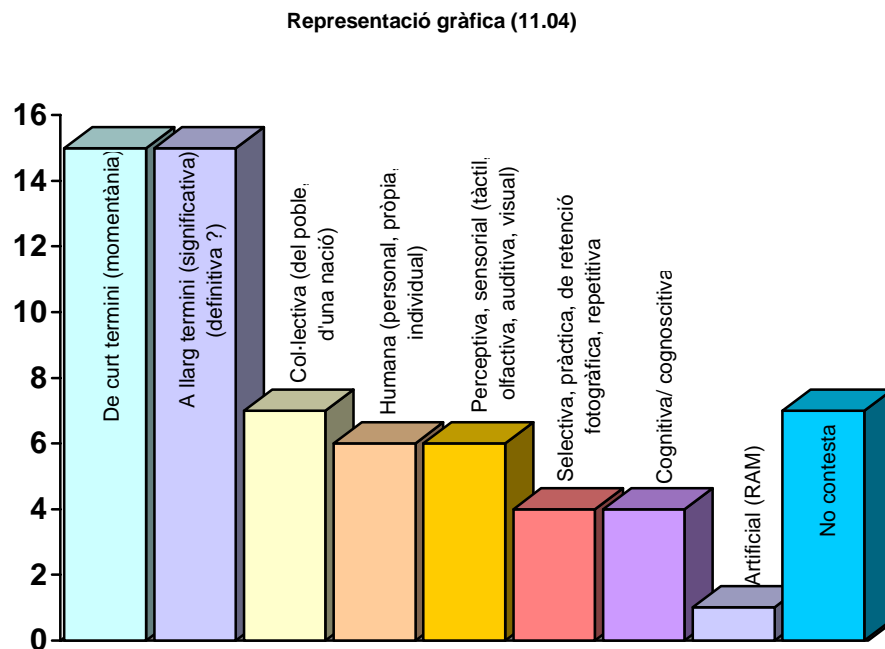
d) La perspectiva anterior contrasta amb la de 3 estudiants, que opinen que la memòria és més de caire impersonal que els records. Potser ens volen mostrar, a la seva manera, la memòria com un instrument, però obliden que en tot cas és una eina humana. Un estudiant, per exemple, afirma que els records tenen a veure amb la pròpia vida, però que la memòria ens permet tenir records d'altres persones: “La memòria té a veure amb la vida d'altres”. Podem considerar que aquest estudiant ens està explicant la diferència que hi ha entre la memòria personal - o familiar - i la memòria històrica o d'altres tipus.

e) Per últim, hi ha 2 estudiants (6%) que consideren que la memòria i el record estan estretament interrelacionats. Un escriu: “*El que coneixem de la nostra memòria és allò que recordem, no és que els dos conceptes siguin molt diferents, sinó que un condiona l’altre*”.

[11.04] Coneixes diferents tipus de memòria?

Es vol aprofundir en el coneixement dels estudiants sobre la naturalesa i les característiques del concepte de memòria. En primer lloc es demana una afirmació o una negació a la pregunta. Els resultats són clars, 26 estudiants contesten que sí, 6 que no i una sola persona no contesta.

En segon lloc es demana que especifiquin quins tipus de memòries coneixien. Les respostes dels estudiants són variades i s’han classificat a partir dels criteris que apareixen a la gràfica.



La majoria indiquen la memòria de curt termini, en total 15 estudiants citen aquest tipus de memòria ràpida, poc significativa. I 15 estudiants anomenen la memòria de llarg termini. 7 estudiants senyalen la memòria col·lectiva,

d'un poble o d'una nació. La memòria humana, personal, pròpia o individual, és senyalada per 6 persones. El mateix nombre d'estudiants cita la memòria perceptiva, sensorial (tàctil, olfactiva, auditiva, visual). 4 estudiants citen diferents tipologies de memòria que tenen elements en comú derivats de la vida, de l'experiència diària, de l'estudi, la memòria selectiva, pràctica, de retenció, fotogràfica o repetitiva. I 4 estudiants més tenen en compte la memòria anomenada cognitiva o cognoscitiva. Un sol estudiant cita la memòria artificial i la memòria de treball dels ordinadors. Hi ha 7 estudiants que no contesten, encara que la majoria afirma conèixer diferents tipus de memòria.

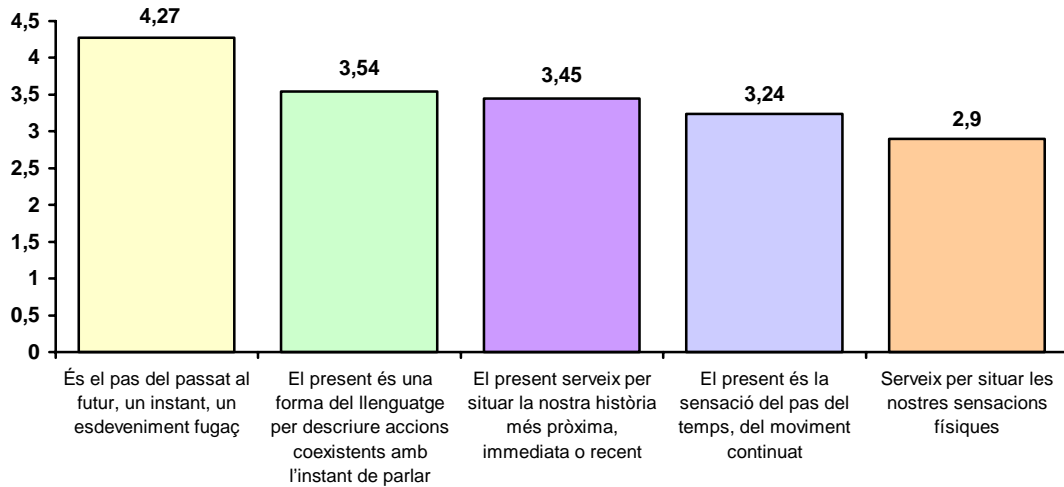
És evident que existeix una gran riquesa en els coneixements sobre tipologies de la memòria entre els estudiants, però les citacions són aïllades i poc estructurades. Per tant, sabem que entre tots els estudiants apareix un dibuix prou ric de la memòria, però de manera individual, cada estudiant presenta un coneixement fragmentat.

[11.05] Valora de menys a més, d'1 a 5, les definicions del *present* com una categoria de la temporalitat humana, segons estiguis menys o més d'acord amb elles

Es presenten als estudiants una sèrie d'afirmacions sobre el present, que ha de valorar d'1 a 5 punts cada una d'elles, segons estigui menys o més d'acord. L'opció més acceptada és la que considera que el present és un instant, un punt de traspàs, situat entre el passat i el futur. Aquesta obté uns resultats de 141 punts, que correspon a una mitjana de 4,27 punts.

En segon lloc es considera que el present és una forma de llenguatge que té a veure amb la necessitat de donar sentit al moment en que estem realitzant una acció, i que al mateix temps l'estem descrivint, i que coexisteix amb el fet de parlar o escriure a la vegada que actuem. Aquesta opció rep una puntuació de 117 i li correspon una mitjana de 3,54.

Representació gràfica dels resultats (mitja) (11.05)



A continuació se situa la descripció del present com la nostra història recent, el que els estudiants valoren amb una puntuació total de 114 punts i una mitjana de 3,45 punts.

Hi ha qui opta per la comprensió del present com a sensació del pas del temps relacionat, per exemple, amb el moviment. Són 107 punts en total i una mitjana de 3,24 punts. És una definició des del punt de vista de l'observació directa, empírica sobre la sensació de pas del temps.

Existeix una descripció semblant a l'anterior, però amb un matís diferent, relativa al present com a forma temporal on situar les nostres sensacions físiques, els nostres sentiments en relació al que està passant. En aquest cas, el present no es justifica per l'observació de l'exterior, sinó per la comprovació dels canvis i del pensament personal (96, 2,9).

Per últim, hi ha 6 estudiants que pensen que la descripció més encertada del present no hi és entre les opcions que s'han facilitat i opten per una altra. Un estudiant escriu: *“El present és tan efímer que tots som història”*. Una altra persona comenta: *“El present és imperceptible, no existeix”*. En la mateixa línia: *“El present és ‘ara’, però ‘ara’ sempre és ‘abans’”*. Totes aquestes defi-



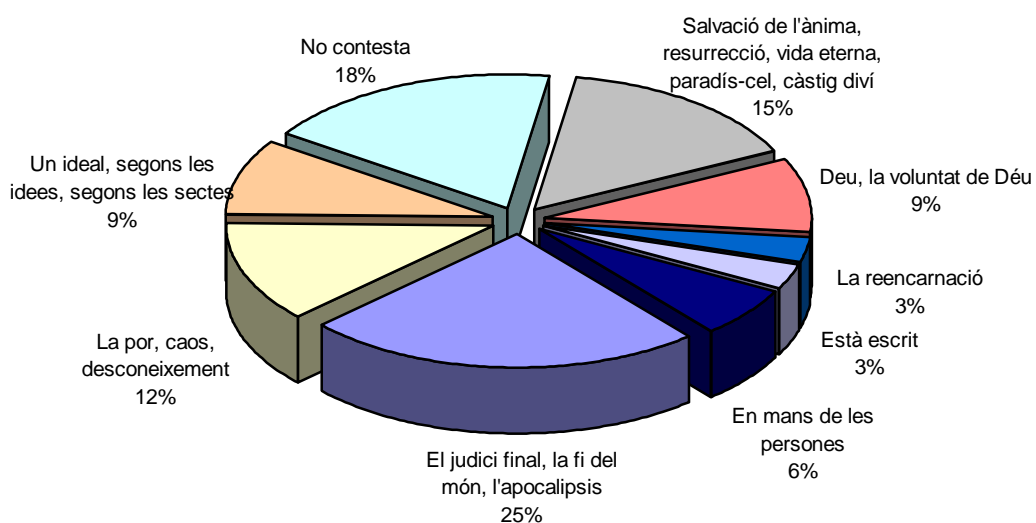
nicions podrien considerar-se properes a la primera, majoritària, que considera el present com un instant entre el passat i el futur.

[11.06] El futur, com a categoria de la temporalitat humana, adopta formes diferents segons sigui objecte d'atenció o d'estudi. Escriu alguns conceptes relacionats amb cada una d'aquestes perspectives de tractament del futur, o fes una frase que serveixi com exemple

### 1) El futur des de les creences o les religions

Les respostes s'han classificat segons facin referència als següents aspectes, classificats per ordre de selecció de més a menys: a) l'apocalíptica; b) la por o el desconeixement; c) segons les idees de tot tipus; d) resurrecció, vida eterna, etc.; e) la voluntat de Déu; f) en mans de les persones; g) la reencarnació; h) determinisme.

(11.06) (1) El futur des de les creences o les religions



a) El grup majoritari és el que relaciona el futur amb la fi del món, ja sigui sobre el judici final o alguna mena d'apocalíptica. Són 8 estudiants (25%). Més d'un estudiant escriu: *"El judici final de la religió catòlica"*. I un altre: *"El futur arribarà a la fi del món"*. Un estudiant fa referència al mite creat al voltant del mil·lenari, per la mateixa religió o pels mitjans de comunicació: *"La fi del món a l'any 2000"*.

b) El segon grup és el que fa referència a l'experiència després de la mort com una visió positiva, de millora, ja sigui la creença en la resurrecció, l'esperança de la salvació de l'ànima o de la vida eterna, l'espera del paradís o d'un cel etern. Dins aquest mateix grup s'inclou també la visió negativa de l'existència després de la mort, com l'infern o com per exemple l'estudiant que cita el càstig diví. En total aquestes opcions són citades per 5 estudiants (15%). Un estudiant escriu: *"El futur ha de ser la salvació de l'ànima"*. I un altre: *"La resurrecció dels morts"*. En relació a l'espera d'un càstig després de la vida terrenal un estudiant combina les dues perspectives, positiva i negativa: *"Arribada al paradís i càstig diví"*.

c) Quan el futur des de les religions fa predominar el caos, fins i tot el desconeixement, dóna lloc a una idea de la por, que de vegades fa acceptar abans la negació que no pas la realitat que ens mostra la nostra ignorància. Són 4 estudiants (12%). Un estudiant escriu: *"El futur és el desconeixement"*. I un altre comenta com ha viscut la religió i la seva concepció del futur: *"Amb por i amb la presència del 'judici final' com a final del camí"*.

d) La idea de futur està relacionada amb les idees, de vegades relacionades amb les diverses creences, fins i tot sectes, són les respostes de 3 estudiants. Un estudiant considera que el futur es un *"ideal"*.

e) I Déu o la voluntat de Déu, és també la idea del futur des de la religió de 3 estudiants més. Un escriu: *"Déu ens salvarà quan ens morim en un futur"*. I un altre: *"El que Déu vulgui serà"*.

f) Des d'una visió ben diferent a les anteriors, 2 estudiants argumenten que les religions no poden predir el futur, que aquest està en mans de les persones: *“Està en mans de l'home, segons com actui aquest”*.

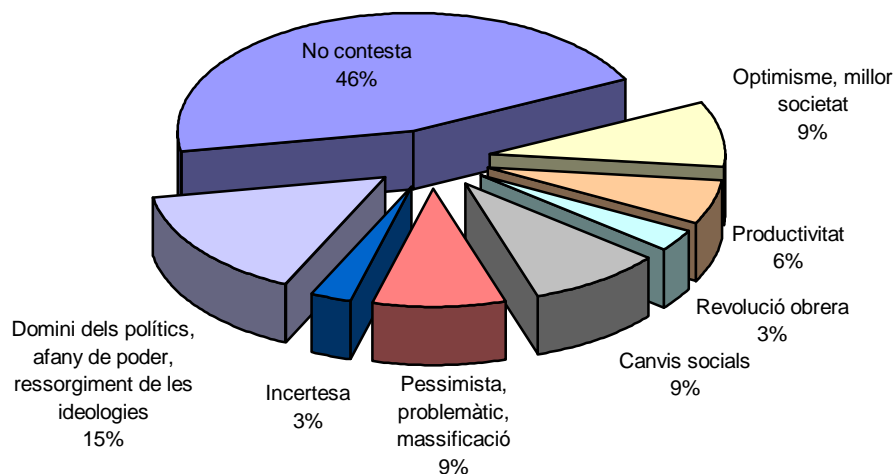
g) La reencarnació és citada per 1 persona, que fa referència a les creences d'altres religions d'arrel no cristiana: *“Hi ha religions que creuen que després de la mort, ve la reencarnació”*.

h) I un últim estudiant té una visió determinista del futur i escriu: *“Hi ha futurs escrits, segur”*.

## 2) El futur des de les ideologies polítiques o teories socials

En la gràfica es pot veure la classificació que s'ha realitzat de les respostes dels estudiants.

(11.06) (2) El futur des de les ideologies polítiques o teories socials



a) L'opció majoritària correspon a la de 5 estudiants (15%) que relaciona la visió del futur des de les ideologies amb les expectatives polítiques i de poder, així com la proliferació d'ideologies molt diverses, que impliquen una visió sobre la societat del futur. Un estudiant escriu: *“Darrera de moltes ideologies només s'amaga un afany de poder”*. I un altre: *“El futur segons els polí-*

*tics és seu*". És una actitud molt negativa enfront de la política, que comporta una certa inhibició en la intervenció social. Així, també hi ha comentaris que amb una certa ironia denuncien certes actituds dels polítics: "Voteu-me que jo canviaré la societat actual". O aquest altre: "La societat anirà bé amb mi (el partit polític que sigui)".

b) Hi ha 3 estudiants (3%) que coincideixen en tenir una visió pessimista del futur, i en considerar problemàtiques que ens esperen, per exemple, la massificació del món. Un estudiant escriu sobre les pròpies expectatives – que són pessimistes -, relacionades amb la feina per exemple: "Les perspectives de treball dels mestres són nul·les".

c) Un grup també de 3 estudiants fa referència al concepte de canvi social, per exemple: "És el moment per canviar".

d) El mateix nombre d'estudiants considera que davant del futur hem de ser optimistes, per exemple: "El futur ha de ser una societat millor". Hi ha qui va més enllà: "Optimista, ric i pròsper".

e) Hi ha 2 estudiants que comenten la necessitat d'augmentar la productivitat al món.

f) Un estudiant afirma que el futur de les teories socials serà la "Revolució obrera".

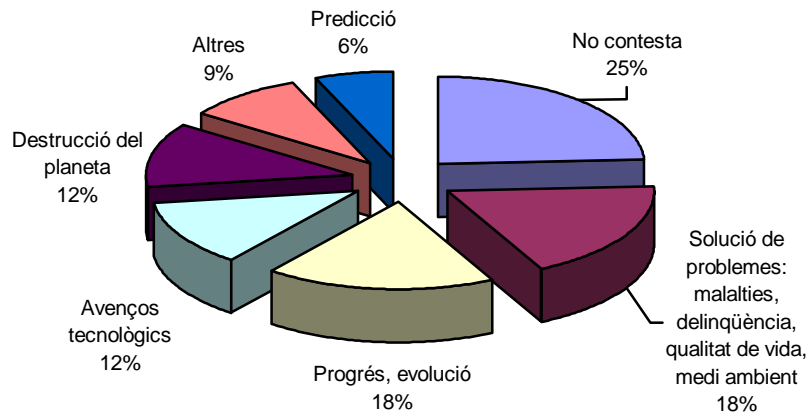
g) Per últim, un estudiant introdueix el concepte d'incertesa: "Hi ha futurs 'predecibles', però incerts".

Cal comptabilitzar per últim les 15 persones (46%) que no han fet cap comentari. Aquesta xifra és molt alta i està en consonància amb una certa pobresa de les respostes que s'han analitzat.

### **3) El futur des de la ciència**

La classificació que s'ha fet de les respostes és la següent: a) solució de problemes; b) progrés; c) avenços tecnològics; d) destrucció del planeta; e) altres.

(11.06) (3) El futur des de la ciència



a) 6 persones (18%) han considerat que la preocupació de la ciència ha de ser la solució de problemes com les malalties, la delinqüència o el medi ambient, així com la millora de la qualitat de vida. Un estudiant escriu: “*Amb diners es poden fer moltes investigacions que ens poden salvar de moltes malalties (la SIDA, el càncer,...)*”. Un altre va més enllà, amb una confiança quasi bé infantil: “*Molta tecnologia, vida eterna, medicina miraculosa*”. Una persona valora la incidència en la vida de les persones: “*El futur ha de contribuir a la millora de la qualitat de vida de la humanitat*”. Un altre estudiant fa una reflexió ètica: “*Necessitat d’un plantejament de l’ecologia més profund*”. En definitiva, aquests estudiants tenen una gran confiança en la ciència per acabar amb els problemes de la nostra societat.

b) Un altre grup de 6 persones (18%) està format pels estudiants que pensen que el futur significarà evolució i progrés. En un sentit positiu com a les opcions dels estudiants del grup anterior, veuen el futur amb optimisme, per exemple una persona comenta: “*És el progrés*”. I varis estudiants citen també de manera molt sintètica: “*Progrés, evolució*”.

c) En una línia també d’un cert optimisme un grup de 4 estudiants (12%) consideren que el futur des de la ciència ha de significar avenços tecnològics,

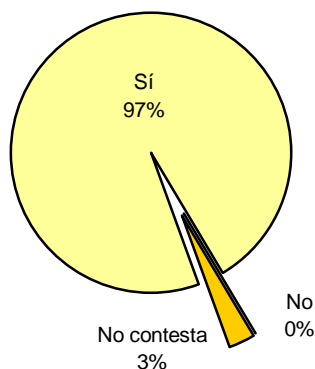
per exemple: “...les noves tecnologies necessàries per viure”. Un altre imagina aquests avenços com una omnipresència de la tecnologia, sense aclarir si aquesta previsió és positiva o negativa: “Tot controlat per les tecnologies”.

d) Després dels tres grups anteriors que, en general, fan una valoració força positiva sobre el futur, trobem 4 estudiants que fan un judici molt negatiu i pessimista del futur. Alguna persona pensa des de la lògica de la vida del planeta: “El Sol com a estrella s’apagarà d’aquí 5000 milions d’anys”. Un altre reflexiona sobre la tecnologia sense límits: “Hiperespai, conquesta de l’univers, autodestrucció (?)”. Una altra persona sentència: “El futur serà la fi del món”. Els mestres haurien de considerar la construcció del futur com el resultat de la intervenció social.

e) Hi ha 3 estudiants (9%) que hem agrupat sense que tingui grans coincidències, ja que eren massa difícils de catalogar. Un d’ells escriu sobre el futur que esperem: “Fascinant”. Per últim, 2 estudiants consideren que el futur es pot predir, de vegades, i en algunes ocasions el futur és segur i d’altres incert.

[11.07] Segons la teva experiència educativa i personal, penses que se l’hauria de donar més importància al tractament del futur dins els programes escolars?

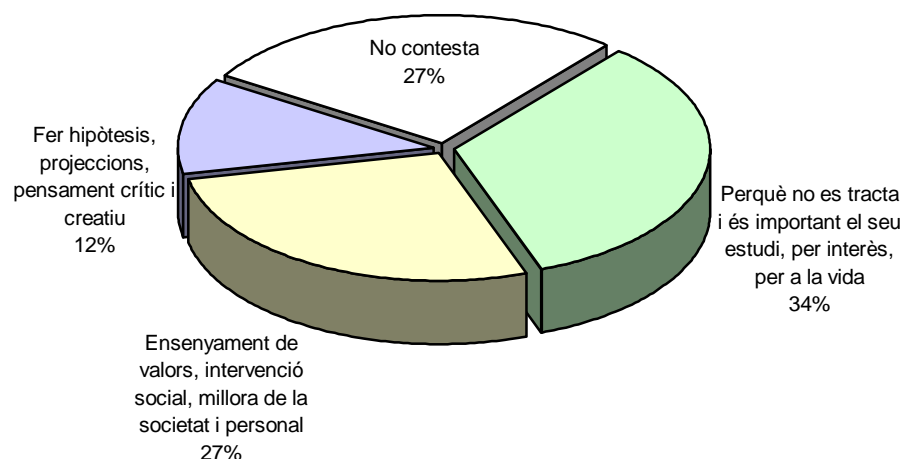
Representació gràfica dels resultats (1)  
(11.07)



Les justificacions que acompanyen les respostes anteriors es poden classificar en tres grups: a) necessitat de tractament del futur, b) estudiar-lo per produir canvis i millores socials o personals; c) desenvolupament de capacitats del pensament social.

a) El grup més nombrós fa referència a la inexistència de tractament del futur a l'ensenyament. També afirma que és un aprenentatge important, tant pel desenvolupament personal i en la vida quotidiana. Són 11 persones (34%). Un estudiant comenta la situació actual de l'ensenyament: *“Es dóna massa importància al passat i molt poca al present i al futur”*. També hi ha qui veu els avantatges: *“Perquè és molt important que els nens tinguin una visió del futur”*. I un altre: *“Sí, en primer lloc perquè tradicionalment no se li ha prestat atenció. En segon lloc, perquè penso que és important parlar dels diferents tipus de futur (desitjable, possible, probable)”*. Una altra persona va més enllà: *“Ja que és el que més importa en la vida de les persones”*. D'aquesta manera, sense gaire aprofundiment, hi ha una consciència clara de la necessitat de tractament del futur.

Representació gràfica de les justificacions (2) (11.07)



b) El segon grup en nombre d'estudiants correspon a un total de 9 persones (27%) que fan referència a l'estudi del futur relacionat amb l'ensenyament de valors i actituds. Destaquen les referències a la intervenció social, a la millora de la societat i al progrés personal. Per exemple, un estudiant comenta les raons de la necessitat de tractar el futur: "*Perquè són els nens els que continuaran o faran el futur*". Un altre concreta aquests ensenyaments: "*La situació actual del món fa que alhora que prioritzem els continguts d'actituds, valors i normes, pensem i ensenyem a posar-los a la pràctica de cara a millorar la situació en el futur*". I en la mateixa línia: "*Si els nens aprenen sobre quin futur poden tenir seran més conscients de la seva acció*". Per acabar els comentaris d'aquest grup llegim: "*Perquè han d'actuar per poder millorar el futur*".

c) Per últim, hi ha 4 estudiants que remarquen la necessitat d'educar les capacitats de pensament. Per exemple un estudiant afirma: "*És un exercici interessant sobre l'establiment d'hipòtesis*". I un altre: "*Obliga l'estudiant, fent relacions, a potenciar el nivell d'abstracció i a avançar-se als esdeveniments*". Una persona reflexiona sobre la funció de la història: "*Si la història ens ha de servir per ser millors en el futur, hauríem de poder 'hipotetitzar' de com pot arribar a ser*". I sobre la formació del pensament: "*Fer hipòtesis i raonar sobre el futur crec que és molt profitós per crear un esperit crític i creatiu en els infants*".

En aquestes últimes aportacions apareix la relació entre el tractament del futur i l'aprenentatge de capacitats per pensar la societat. Imaginar el futur i fer previsions basades en una certa lògica.



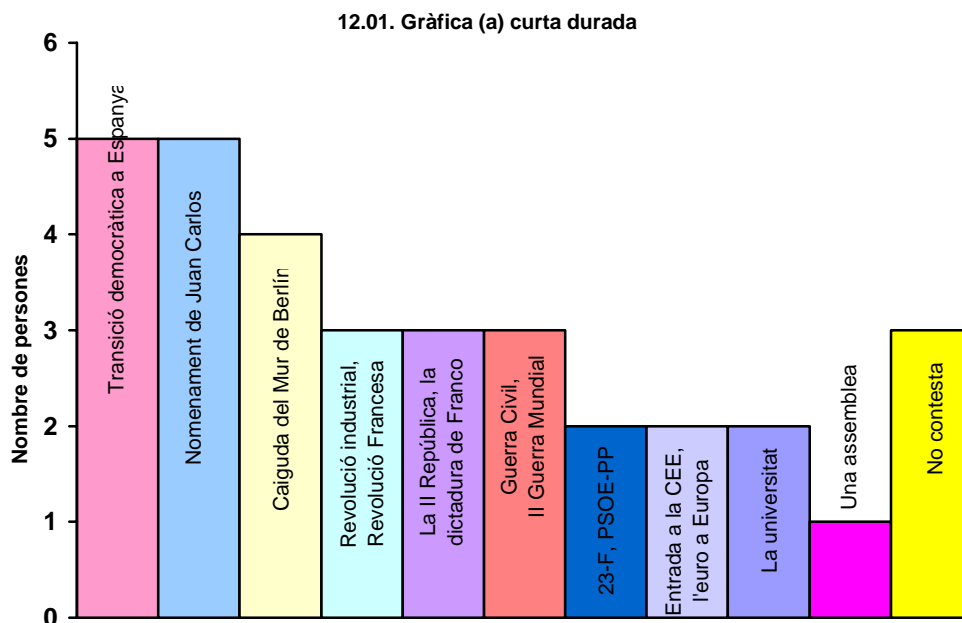
## 12.- El canvi i la continuïtat

Qüestions: Representacions del canvi i la continuïtat. Les qualitats dels canvis: la selecció de l'angle d'observació temporal (curta durada, llarga durada), la incidència (estructura, conjuntura) i el ritme (cicle, crisis). L'avaluació dels canvis: velocitat o acceleració (evolució, revolució), quantificació (creixement, desenvolupament) i criteris per jutjar la maduresa dels canvis (transició, transformació). Valoració del procés, en funció de l'ordre o el desordre: tendències positives (progrés, modernitat) o negatives (decadència)

[12.01] Posa dos exemples de *canvis* socials - de qualsevol àmbit o territori -, un des de la perspectiva de la curta durada i un altre des de la llarga durada

Demaneu dels estudiants que facin referència a la selecció de l'*angle d'observació temporal*, és a dir, a la franja de temps escollit per analitzar els canvis: a) de curta durada, i b) de llarga durada.

### a) Exemples des de la curta durada



El primer grup majoritari (5 estudiants) cita la transició democràtica espanyola com exemple de canvi de curta durada. El concepte de transició s'utilitza com a sinònim de canvi sense més.

Al segon grup majoritari (5) els estudiants fan esment d'un esdeveniment del mateix període històric, com és el nomenament del rei Juan Carlos I, després de la mort de Franco.

Un tercer grup, 4 estudiants, està format per aquells que anomenen la caiguda del Mur de Berlín com exemple de curta durada. Un fet puntual que s'inscriu dins d'un conjunt de canvis decisius a nivell mundial.

Tres grups de 3 estudiants citen la Revolució industrial o la Revolució francesa. En segon terme, se situen els que citen la II República espanyola o la dictadura franquista. En tercer lloc, anomenen la Guerra Civil o la II Guerra Mundial. Tots aquests exemples es poden considerar fets que van donar lloc a canvis profunds de la societat.

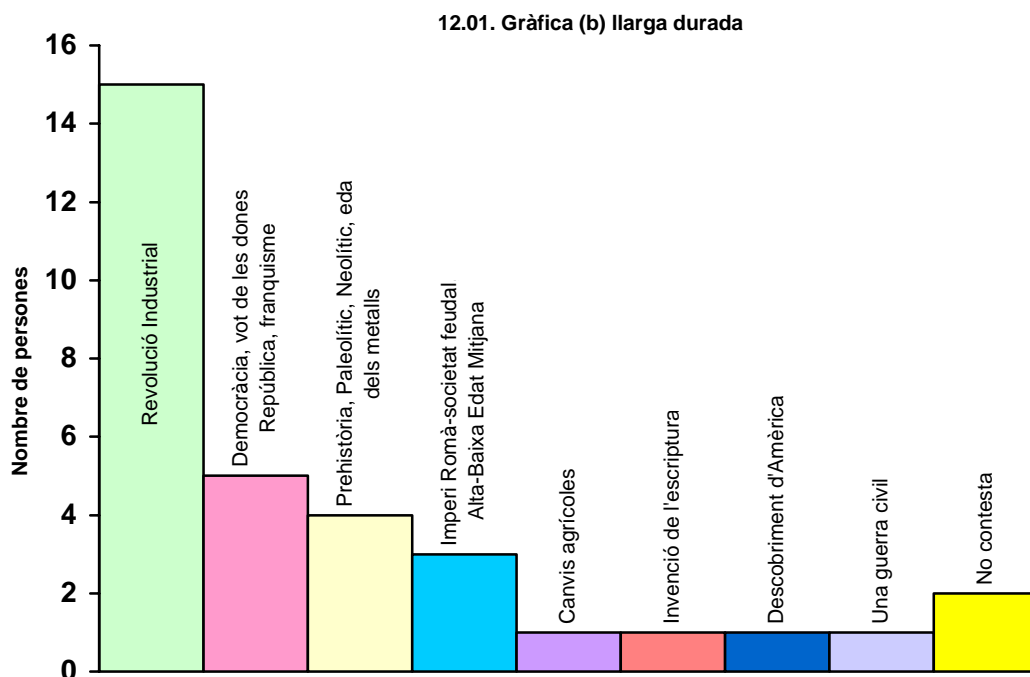
Tres grups de 2 estudiants cadascú, anomenen alguns exemples en la mateixa línia que els anteriors, fets i no processos de canvi, però introdueixen també aspectes personals. En primer lloc, citen el 23-F i les eleccions guanyades per alguns partits polítics. En segon terme, l'entrada d'Espanya a la CEE i l'adopció de la moneda única. En tercer lloc, dos estudiants introdueixen el moment de la seva entrada a la universitat, com exemple d'un canvi important en les seves vides.

Hi ha un estudiant que posa l'exemple d'una assemblea per indicar com un esdeveniment concret pot fer canviar una situació, és una concepció del canvi com a procés de debat.

En general, les respostes d'aquest punt han estat interessants, es citen fets concrets, com a exemples de canvis de curta durada, però que s'han de situar en períodes més llarg d'anàlisi.

## b) Exemples des de la llarga durada

En aquest punt les respostes tenen unes característiques diferents de les anteriors. En primer lloc, cal dir que la resposta majoritària manté una gran distància amb referència a la que la segueix. Aquest primer grup, un total de 15 estudiants, fan referència a la Revolució Industrial, com a fet que produeix canvis de llarga durada, com un procés lent i progressiu en el temps.



El segon grup de 5 alumnes, citen la democràcia, de manera genèrica, la lluita pel vot de les dones, la República o el franquisme. Darrera d'aquests, que podríem situar al llarg del segle XX al nostre entorn, segueixen els exemples d'observacions temporals de llarga durada d'un grup de 3 estudiants, que citen el Paleolític, el Neolític i l'Edat dels metalls, grans etapes històriques que es succeeixen i que es superposen en el temps. Després, l'Imperi Romà i l'Alta i Baixa Edat Mitjana, citats per dos estudiants. Un sol estudiant en cada cas cita els canvis agrícoles, la invenció de l'escriptura, el descobriment d'Amèrica o una guerra civil.

La valoració d'aquestes respostes ha de ser diversa, se cita la revolució, etapes històriques que duren segles, fets puntuals com la República o el descobriment d'Amèrica com a transformacions i canvis econòmics i socials profunds. Es tenen més en compte els fets concrets que no pas el procés de canvi.

[12.02] Posa dos exemples de la història que siguin canvis que hagin afectat a l'estructura profunda de la societat un i, l'altre, que hagi estat solament conjuntural

Aquesta qüestió està molt relacionada amb l'anterior, ja que tracta la *incidència global dels canvis en la societat*, el que podem observar també si llegim les respostes dels estudiants. Els canvis de llarga durada afecten les estructures de la societat, mentre que els de curta durada són més conjunturals. En un principi es podia esperar una nova perspectiva de la intensitat dels canvis, que recordés alguns matisos no contemplats, més centrada potser en les conseqüències. En realitat les respostes són força semblants i aporten pocs elements nous. Per aquest motiu la nostra anàlisi serà del conjunt i no s'incidirà en els aspectes que ja s'han comentat.

#### **a) Canvis que afecten les estructures socials**

Els exemples per il·lustrar els canvis que hagin afectat les estructures socials, són semblants als comentaris que han aparegut a les preguntes dels dos punts anteriors, els que feien referència als de curta i llarga durada. En primer lloc, 10 estudiants anomenen les dictadures, ja sigui el franquisme, la dictadura cubana o el feixisme en general. Hi ha 7 estudiants que citen la Revolució Industrial, que és l'exemple més utilitzat al punt anterior quan es demanava una mostra dels canvis de llarga durada.

Minoritàries són les respostes de 2 estudiants que citen el descobriment d'Amèrica i la seva colonització; 2 estudiants que anomenen la Revolució

francesa; i 2 persones més que fan al·lusió al naixement de la democràcia o a la transició democràtica des de la dictadura.

A banda dels anteriors exemples, hi ha 4 estudiants que fan referència a diferents aspectes de la història que no tenen res a veure amb la qüestió que es demanava. Per últim, 6 estudiants no contesten, el que representa un nombre significatiu comparat, per exemple, amb els punts anteriors.

### **b) Canvis que afecten la conjuntura**

S'ha de reconèixer que hi ha un silenci molt important d'un grup de 19 estudiants que no contesten la pregunta. És curiós que la qüestió sobre els canvis de curta durada va tenir respostes poc encertades i que, en canvi, la pregunta sobre els canvis que afecten la conjuntura tinguin el major nombre d'abstencions. A més a més, hi ha 3 estudiants que responen sense gaire sentit i que no es poden classificar.

Dels estudiants que responen apareixen alguns exemples nous, diferents de l'apartat sobre els canvis de curta durada, que semblen més ajustats a la demanda sobre la valoració de canvis que afecten la conjuntura d'una societat, és a dir, la seva superficialitat, aquells canvis que no signifiquen transformacions importants.

El grup majoritari és de 6 estudiants que posen com exemple diversos aspectes de la vida política democràtica del país. Així, citen l'alternança PP-PSOE, els canvis de govern o els canvis de ministres. El segueix un altre grup de 4 estudiants que anomenen el Crack del 29. Per últim, una persona cita el descobriment del teler mecànic, com un procés de mecanització dins del llarg procés de la industrialització.

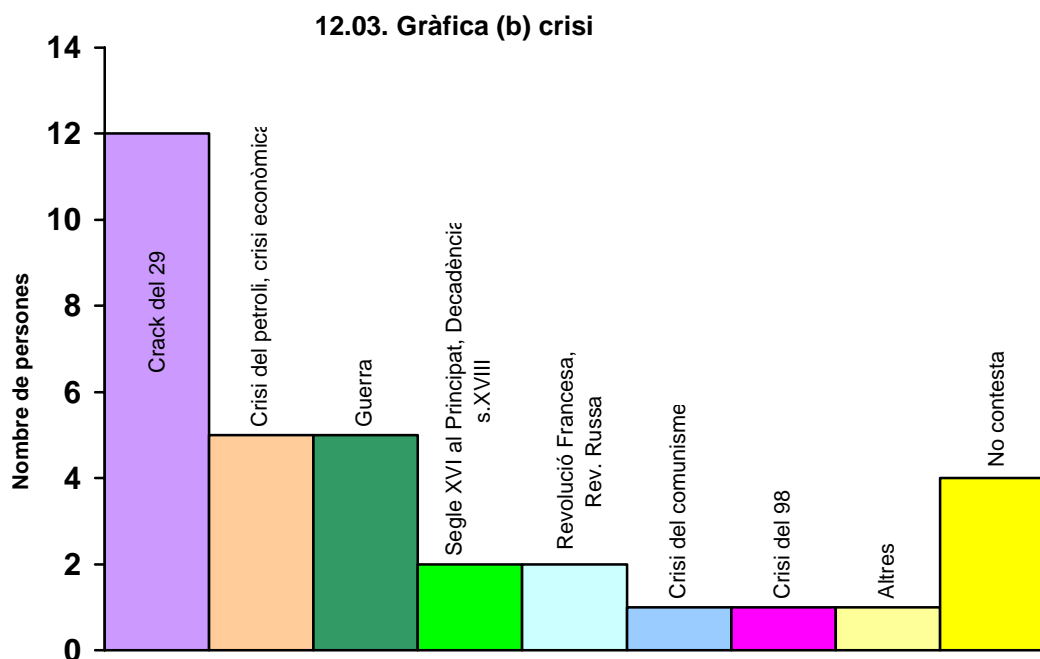
[12.03] Posa dos exemples de la història - de qualsevol àmbit i territori -, que serveixin com exemple als conceptes de *cicle* i de *crisis*

### a) Cicle

Les respostes que tenim dels estudiants van des de 3 persones que citen la Revolució Russa o el pas de la tirania zarista a la tirania comunista; el franquisme és citat per 2 estudiants, els mateixos que anomenen la fam al món, com un fenomen que es repeteix sense que es posi remei. Hi ha 2 estudiants més que posen com a exemple la I i la II Guerra Mundial, com un cicle de guerres. Un sol estudiant cita l'alternança de partits polítics, un altre l'alternança entre dictadura i democràcia, i una persona l'imperialisme. Per últim, dos estudiants donen respostes no vàlides.

Cal destacar que no contesten 19 persones i aquest nombre tan elevat d'estudiants demostra que, possiblement, tenen moltes dificultats per trobar exemples en la història sobre el concepte temporal de cicle.

### b) Crisi



En aquest punt les respostes tenen una major riquesa que en el cas del concepte de cicle. Només deixen de respondre 4 persones i solament 1 dona una resposta sense sentit.

El grup majoritari és el que correspon a 12 estudiants que citen el Crack del 29, a molta distància dels 5 que anomenen la crisi del petroli – que té el seu origen en el 1973 -, i les crisis econòmiques en sentit genèric. També, format per 5 estudiants, es poden classificar les respostes que fan referència a la guerra, com sinònim de crisis, amb una certa lògica relacionada amb les relacions internacionals.

Per sota d'aquests grups més nombrosos, hi ha 2 estudiants que citen el segle XVI al Principat, i la decadència de la llengua catalana al segle XVIII. També hi ha 2 estudiants més que fan referència a la Revolució Francesa i a la Revolució Russa. Per últim, hi ha dos estudiants que citen dos exemples diferents de crisis, un anomena la crisi del comunisme als països de l'Europa de l'est, després de la caiguda del Mur de Berlín. I l'altre cita la crisi del 98, a l'Espanya de finals del segle XIX.

[12.04] Relaciona els conceptes d'evolució i revolució amb els conceptes que apareixen a l'altra columna. Utilitza fletxes per unir els conceptes. Hi ha termes que poden rebre més d'una fletxa i d'altres que poden no rebre cap

Cal saber si els alumnes són capaços de distingir els matisos que diferencien alguns dels conceptes relacionats amb el canvi, tipologies de canvi, qualitats o quantificació dels canvis.

Es proposa que relacionin els conceptes d'evolució i revolució, que tenen la mateixa arrel, però significats diferents, amb un llistat d'altres conceptes que d'alguna manera poden aportar més informació sobre cada un d'ells: *canvi, transició, transformació, conflicte, reestructuració, desenvolupament, creixement, renovació, passivitat, acceleració, lentitud*. Es poder triar les opcions que desitgin per relacionar-los amb qualsevol dels dos conceptes, de la matei-

xa manera que també hi ha la possibilitat de que algun concepte no rebi cap mena d'elecció.

A partir de les relacions que han establert els estudiants s'ha fet l'anàlisi de les seves respostes. En primer lloc per separat i, en segon lloc, comparant les respostes.

### **a) Evolució**

Si analitzem en primer lloc les relacions que estableixen els estudiants entre el concepte d'evolució i el llistat dels altres conceptes temporals, el concepte amb més referències és el de desenvolupament (32), seguit del de canvi (26) i creixement (24). Segueixen la transició (21) i la transformació (20) i la lentitud (20). Per sota de les 20 relacions se situen tota la resta dels conceptes, així trobem el concepte de renovació (17), i els de reestructuració, passivitat i acceleració, (10 cadascú). Per últim, el conflicte – que no és un concepte temporal - rep l'atenció d'un estudiant.

El concepte d'evolució es relaciona amb conceptes que tenen un significat de canvi progressiu, com desenvolupament, creixement o transició, és a dir, canvis sense ruptura. I també s'observa com els conceptes que s'allunyen més del concepte d'evolució són el d'acceleració i, encara més, el de conflicte.

### **b) Revolució**

En aquest cas, el conflicte, que era l'últim concepte relacionat al punt anterior amb l'evolució – solament tenia una referència -, ara se situa en primer lloc (32). En la mateixa línia explicativa, els conceptes de creixement i desenvolupament, que eren la primera opció en el concepte d'evolució, ara se situen en les últimes posicions, al costat de conceptes com passivitat o lentitud. A-

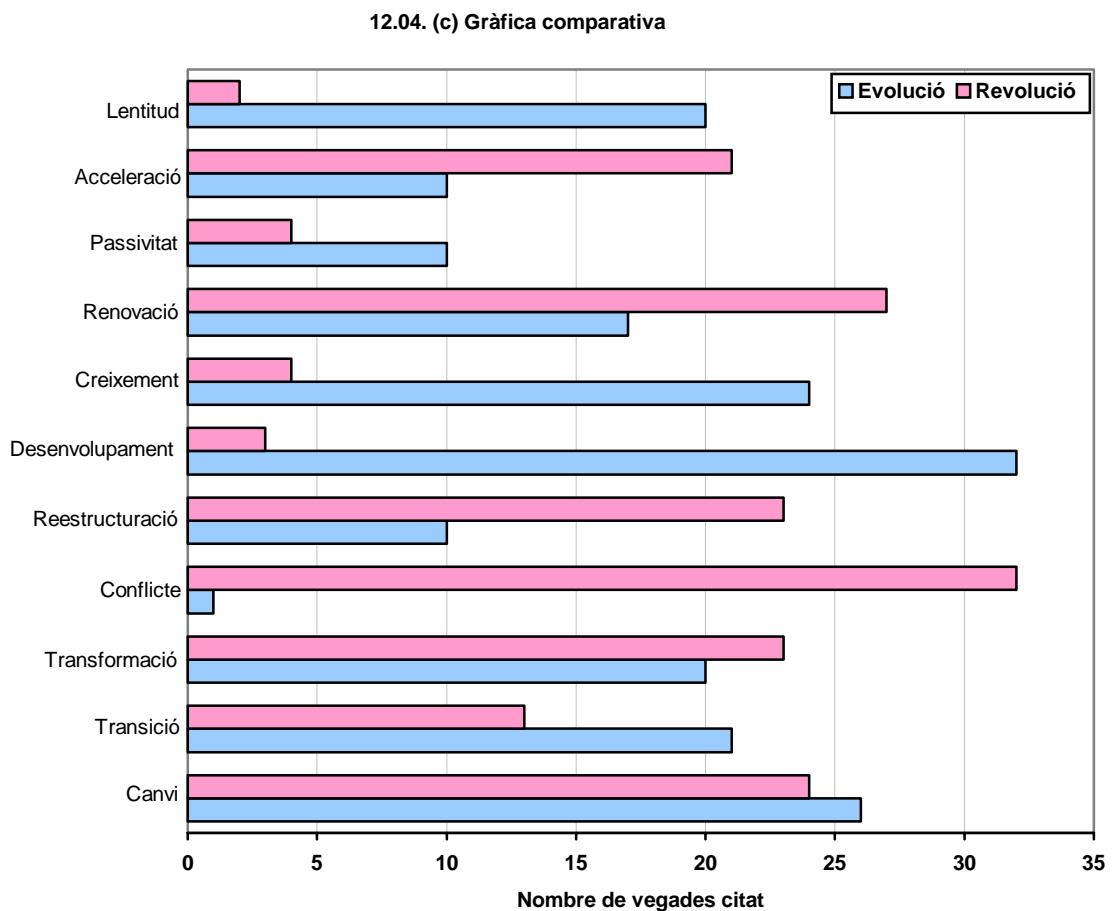


questa última és la de menor nombre de relacions (2), de manera que la revolució s'identifica amb rapidesa en els canvis.

Altres conceptes, que en el cas anterior no havien rebut gaire atenció, són els de transformació (23), reestructuració (23) i acceleració (21), donant a entendre que la revolució significa canvis quantitius i qualitius importants.

### c) Gràfica comparativa

Les opcions de l'alumnat en els dos casos tenen diferències clares i alguns punts de contacte. Així, els resultats més igualats per als dos conceptes són els que fan referència al mateix terme de canvi en relació a l'evolució i la revolució (26 i 24). Canvi és el concepte més general.



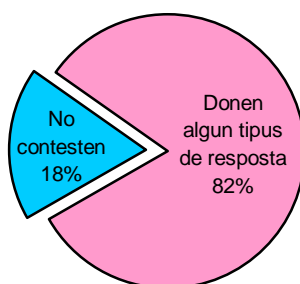
El concepte de conflicte marca les diferències més importants entre evolució i revolució (32 i 1). I altres conceptes amb grans diferències són els de desenvolupament (32 i 3), i el de creixement (24 i 4).

[12.05] Fes una frase o posa un exemple amb els següents conceptes relacionats amb els *canvis històrics*

Es vol aprofundir en el coneixement de l'alumnat sobre alguns dels conceptes que han aparegut en el punt anterior. Es demana un petit exemple o frase de la seva coneixença sobre la valoració dels canvis. En primer lloc, a partir de la velocitat: a) evolució, b) revolució. A partir de criteris de quantificació: c) creixement, d) desenvolupament. I a partir de criteris de maduresa dels canvis: e) transició, f) transformació. L'anàlisi es farà de manera separada per a cada concepte.

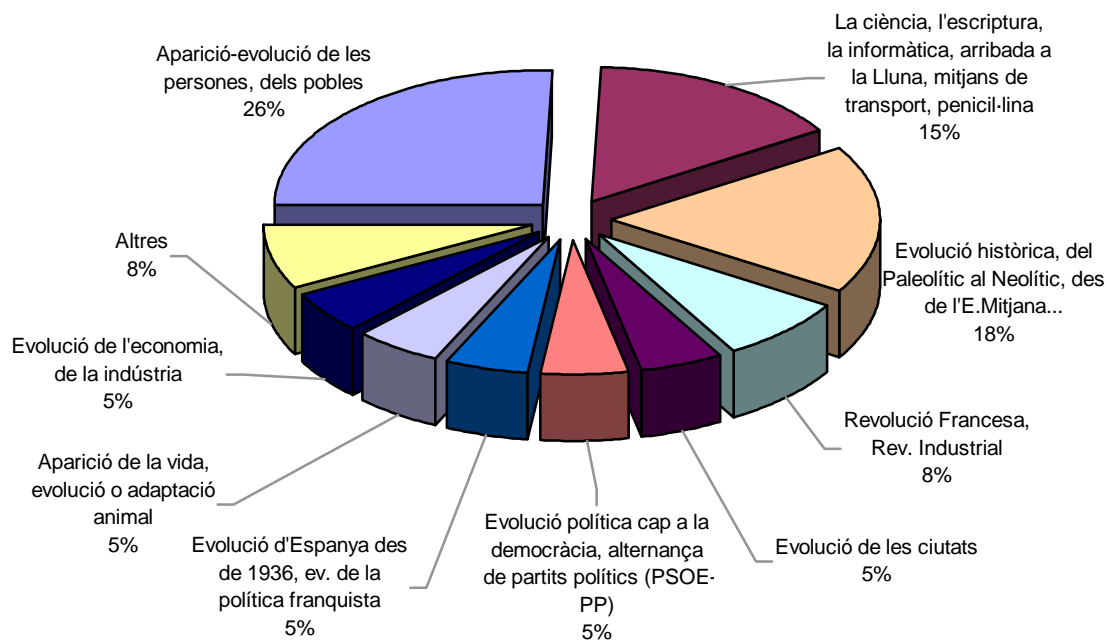
### **a) Evolució**

Els estudiants que no contesten són 6 (18%) i els que donen algun tipus de resposta són 27 (82%).



Les respostes es poden classificar en funció de les referències que fan sobre: a) persones i pobles; b) la ciència i els invents; c) etapes històriques; d) revolucions; e) i un grup sobre les ciutats, la política, la història d'Espanya, la selecció natural i l'economia.

(a) Evolució (tipus de respostes)



a) Les respostes majoritàries fan referència a l'aparició o a l'origen de les persones, i a l'evolució de l'espècie humana i de les cultures o els pobles. Són un total de 10 estudiants (26%). Un comenta: "*L'evolució natural justifica el lloc on anem. La creació de l'home*". I un altre: "*L'ésser humà ha evolucionat des de la prehistòria*". Un altre barreja diferents aspectes: "*L'evolució de l'home: del primat a l'actualitat. Evolució dels mitjans de transport*".

b) En segon lloc, per quantitat de respostes hi ha estudiants que fan referència a les etapes històriques. Són 7 estudiants (18%). Un d'ells comenta: "*La història és una constant evolució. Tota la història*". I un altre: "*L'evolució marca l'existència de l'home. Del nomadisme al sedentarisme (Paleolític-Neolític)*".

c) Un altre grup d'estudiants considera que es pot observar l'evolució històrica en la ciència i en els descobriments i avenços tecnològics, des de l'escriptura a la informàtica, des de la penicil·lina a l'arribada a la Lluna. Són

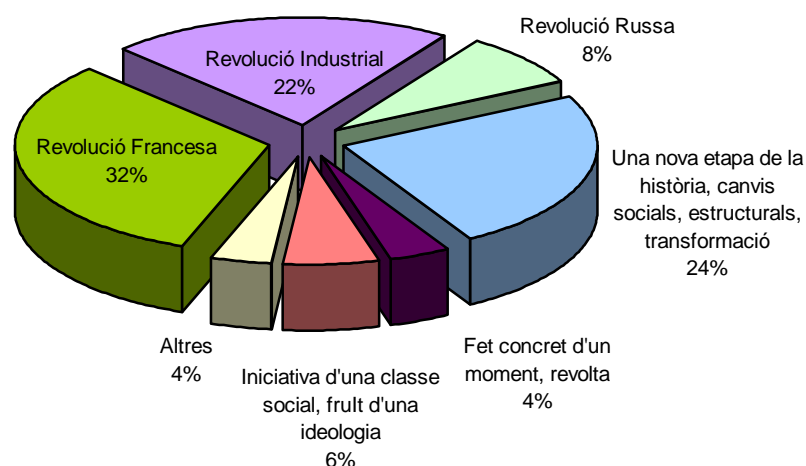
6 estudiants que representen el 15% del total. Per exemple, una persona comenta: *“La ciència ha evolucionat d’una manera impensable. L’ordinador”*. Amb arguments diferents un alumne afirma: *“La penicil·lina va permetre l’evolució”*.

d) Hi ha 3 alumnes que citen una revolució, per exemple: *“Al llarg de la història tot evoluciona. Revolució Industrial”*.

e) Tenim altres tipus de respostes minoritàries, citades per 2 estudiants cada una, sobre l’economia, la indústria, l’evolució de les ciutats, per exemple: *“Evolució espacial de poblats a ciutats”*. Altres estudiants citen l’evolució política: *“Espanya ha evolucionat molt des de 1936. L’evolució de la política franquista”*. També es cita l’alternança dels partits polítics en el joc democràtic. 2 estudiants més posen com exemple l’aparició de la vida, l’evolució o adaptació animal al medi, per exemple: *“Alguns animals evolucionen per adaptar-se. Creació de la vida”*.

## b) Revolució

b) revolució (tipus de respostes)



No contesten 4 persones (12%). De la resta (82%), les respostes fan referència a: a) la Revolució Francesa, Industrial o Russa; b) altres respostes que citaven aspectes generals, els canvis sobre les estructures, etc.; c) i altres respostes com una revolta concreta o la conseqüència d'una ideologia. A la gràfica, però, la classificació s'ha fragmentat molt més.

a) El grup majoritari de 16 estudiants (32%) cita la Revolució Francesa, per exemple: *“Els burgesos, sense pensar-s’ho van iniciar la Revolució. La Revolució Francesa”*. Després la Revolució Industrial l’anomenen 11 estudiants (22%), per exemple: *“La Revolució obre una nova etapa de la història. Revolució industrial (...les màquines)”*. I la Revolució Russa, 4 estudiants (8%).

b) Hi ha 12 comentaris (24% dels realitzats) que anomenen aspectes més generals, sense concretar cap fet històric, per exemple una nova etapa de la història, els canvis socials en general, els canvis de les estructures socials, les transformacions socials. Un alumne escriu: *“Els grans canvis històrics han d’estar precedits per una revolució”* I un altre: *“Quan hi ha revolució es produeix transformació”*.

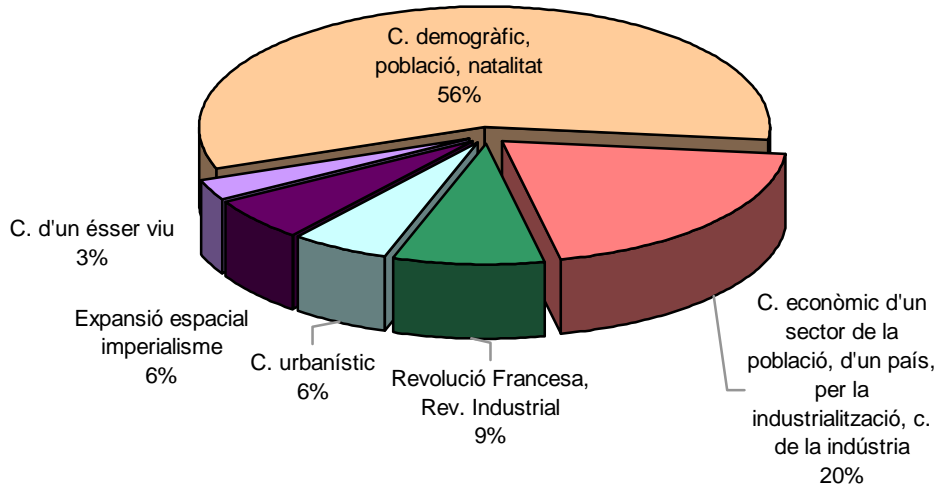
c) Per últim, 3 exemples que anomenen la iniciativa d'una classe social, així com l'origen ideològic de les revolucions. Un estudiant escriu: *“Han hagut moltes revolucions per les diferents ideologies”*. També 2 estudiants citen el fet concret d'una revolta com l'inici de la revolució.

### **c) Creixement**

Dels exemples que es proposen el majoritari fa referència al creixement demogràfic, de la població, així com d'aspectes relacionats amb la natalitat, en total 20 referències (56%). Per exemple, *“El creixement vegetatiu ha estat positiu. El creixement de qualsevol ciutat”*. I un altre: *“El creixement de la població preocupa molt. La superpoblació”*. Un altre cita una situació relaciona-

da amb el nostre entorn: “Actualment, la natalitat a Catalunya té un naixement inferior al dels anys 60”.

c) creixement (tipus de respostes)



Un grup de 7 estudiants (20%) cita el creixement econòmic d'un sector de la població, d'un país, el creixement que acompanya la industrialització, així com el que provoca la mateixa indústria. Per exemple: “*El creixement econòmic d'uns provoca l'empobriment d'uns altres*”. I un altre: “*El creixement de les indústries químiques a Tarragona*”.

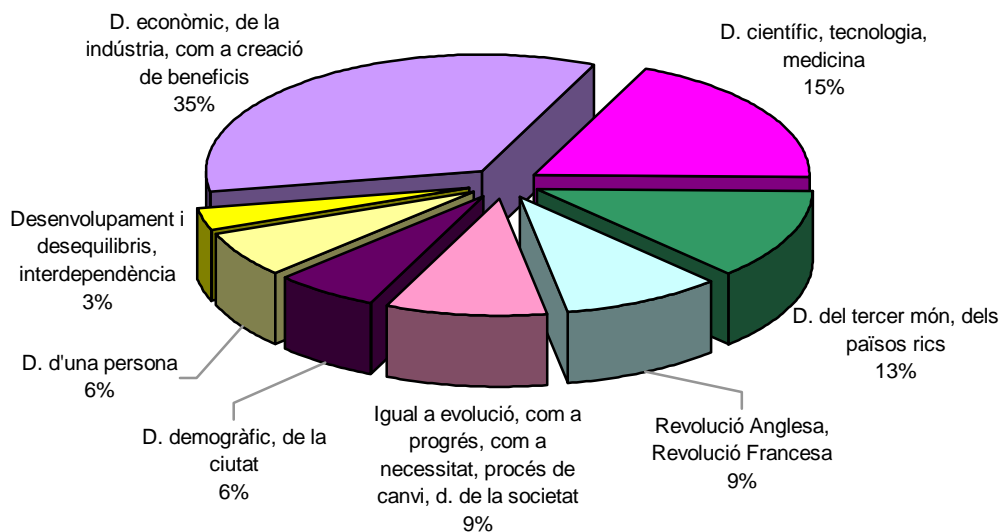
Altres exemples minoritaris són els de la Revolució Francesa i de la Revolució Industrial, 3 estudiants. 2 estudiants el creixement urbanístic, i 2 més l'expansió de l'imperialisme. Per últim, 2 estudiants anomenen el creixement natural d'un ésser viu.

#### d) Desenvolupament

No contesten 8 persones (24%). De la resta (76%) les respostes es poden classificar segons facin referència als aspectes que es descriuen a continuació.

a) El desenvolupament econòmic, de la indústria, així com la creació de beneficis, 11 vegades (35%). Un alumne escriu sobre l'economia: “*El desenvolupament d'un país depèn dels seus recursos*”. I un altre: “*El desenvolupament crea beneficis*”. Una cita més concreta: “*Indústria a Tarragona*”.

c) desenvolupament (tipus de respostes)



b) Un altre grup de 6 respostes (15%) fa esment del desenvolupament científic, de la tecnologia o de la medicina. Un estudiant escriu: “*El desenvolupament tecnològic del segle XX*”. Un altre comenta: “*Avui estem davant el desenvolupament tecnològic. Tecnologia civilització occidental*”. I una altra persona comenta sobre la salut: “*Antídots contra malalties*”.

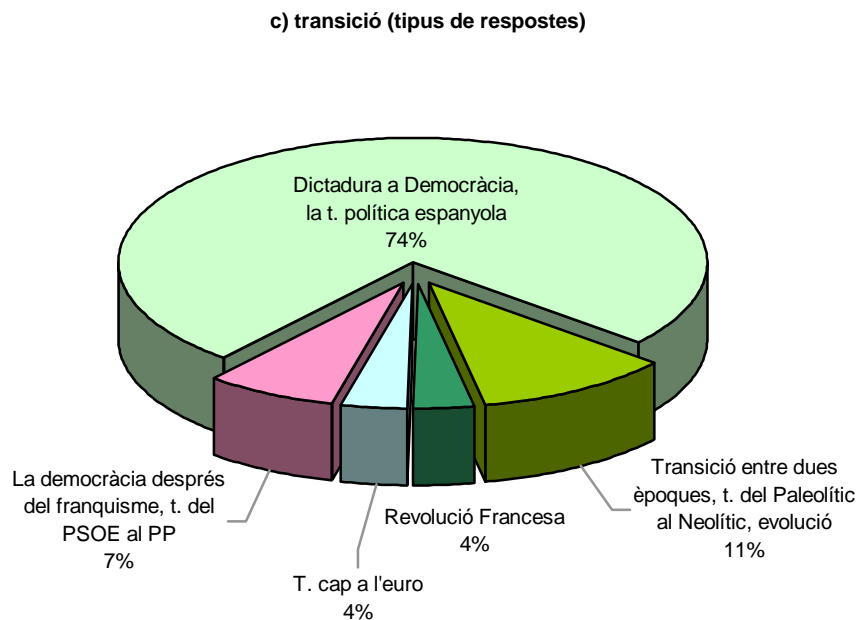
c) Un grup de 3 respostes relacionen el desenvolupament amb les diferències entre el primer i el tercer món. Per exemple: “*El fort desenvolupament econòmic d'algunes poblacions fa empitjorar el nivell econòmic a d'altres poblacions*”.

d) Per últim, hi ha altres tendències minoritàries amb una certa similitud. 3 estudiants relacionen el desenvolupament industrial o econòmic amb el procés que es genera en una revolució. 3 estudiants més busquen la relació entre

els conceptes de desenvolupament, evolució i progrés. Hi ha 2 estudiants que simplement utilitzen el concepte de desenvolupament acompanyat d'algun qualificatiu, com desenvolupament demogràfic o d'alguna ciutat. Per últim, el desenvolupament personal és citat per 2 estudiants.

### e) Transició

No contesten 9 estudiants (27%). La resta de respostes (73%) es poden classificar segons consta a la gràfica següent.



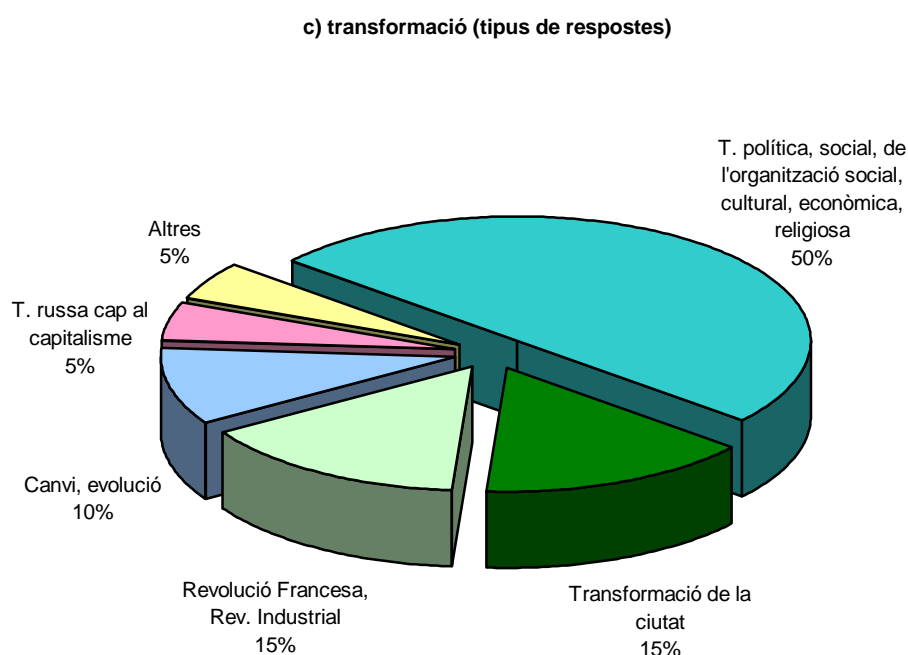
De totes les opcions cal destacar l'exemple més utilitzat que fa referència a la transició política espanyola. Són 21 estudiants (74%). Per exemple: “*La transició fou una etapa de por i esperança. Pas de la dictadura a la democràcia*”. Un estudiant relaciona la transició amb una forma d'aconseguir millores socials per via pacífica: “*Les transicions pacífiques porten millors resultats. La transició espanyola*”. Un altre fa una afirmació una mica ingènua: “*Els canvis en política porten a transicions. Després de la mort de Franco*”. Una



persona relaciona el concepte amb la història familiar: “*El meu avi va viure una època de transició. Dictadura o democràcia espanyola*”. Un altre dóna el protagonisme de la transició a un personatge històric: “*La transició democràtica a Espanya va ser protagonitzada pel rei Juan Carlos I. La transició a Espanya*”.

## f) Transformació

No contesten 13 persones (39%) el nombre més elevat entre els conceptes d'aquest apartat. De la resta (71%) es poden classificar com es pot observar en els sectors de la gràfica següent.

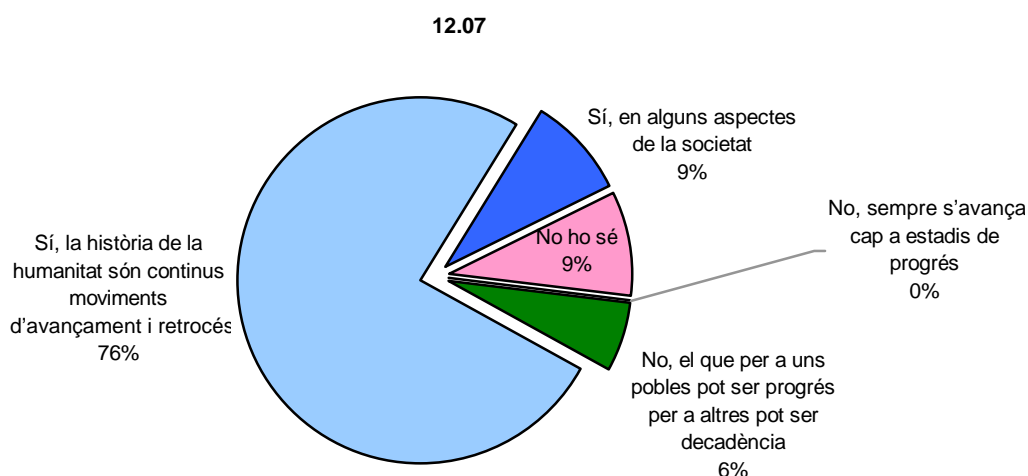


Les respostes majoritàries fan referència a les transformacions polítiques, socials, sobre l'organització social, i la realitat cultural, econòmica o religiosa. Són 10 respostes (50%). Un estudiant escriu: “*La societat ha sofert una gran*

*transformació*”. I un altre: “*Per transformar la societat és necessiten canvis profunds*”.

A força distància de l’anterior, 3 respostes fan referència a les transformacions de la ciutat, 3 més a la Revolució Francesa i a la Revolució Industrial, 2 estudiants fan comentaris sobre les relacions conceptuals entre la transformació i el canvi i l’evolució, un sobre les transformacions a Rússia amb l’arribada del capitalisme.

[12.07] Creus que al llarg de la història han hagut períodes o èpoques de progrés i de modernitat i d’altres de decadència?



En aquest punt volem indagar en les concepcions de l’alumnat sobre la valoració dels processos de canvi, els conceptes de progrés, modernitat i decadència. Es presenten 5 opcions de les quals s’ha de triar la que es consideri més encertada.

L’opció majoritària és la que contesta de manera afirmativa a la pregunta, perquè la història de la humanitat són continus moviments d’avançament i retrocés. Són en total 25 persones (76%), molt per sobre de la resta d’opcions. La segona frase amb un major nombre d’estudiants que la senyalen és la que respon afirmativament a la pregunta, però, fa una matisació: solament en alguns aspectes de la societat. Són 3 persones (9%). A continuació, hi ha 2 estu-

dians que responen de manera negativa a la pregunta, ja que el que per a uns pobles pot ser progrés per a uns altres pot ser decadència. La frase que indicava, després de la negació, que sempre s'avança cap a estadis de progrés, no ha estat escollida per cap alumne. Per últim, 3 estudiants reconeixen que no saben respondre.

[12.08] Posa un exemple extret de qualsevol aspecte de la història i de qualsevol territori que il·lustri cada un d'aquests conceptes

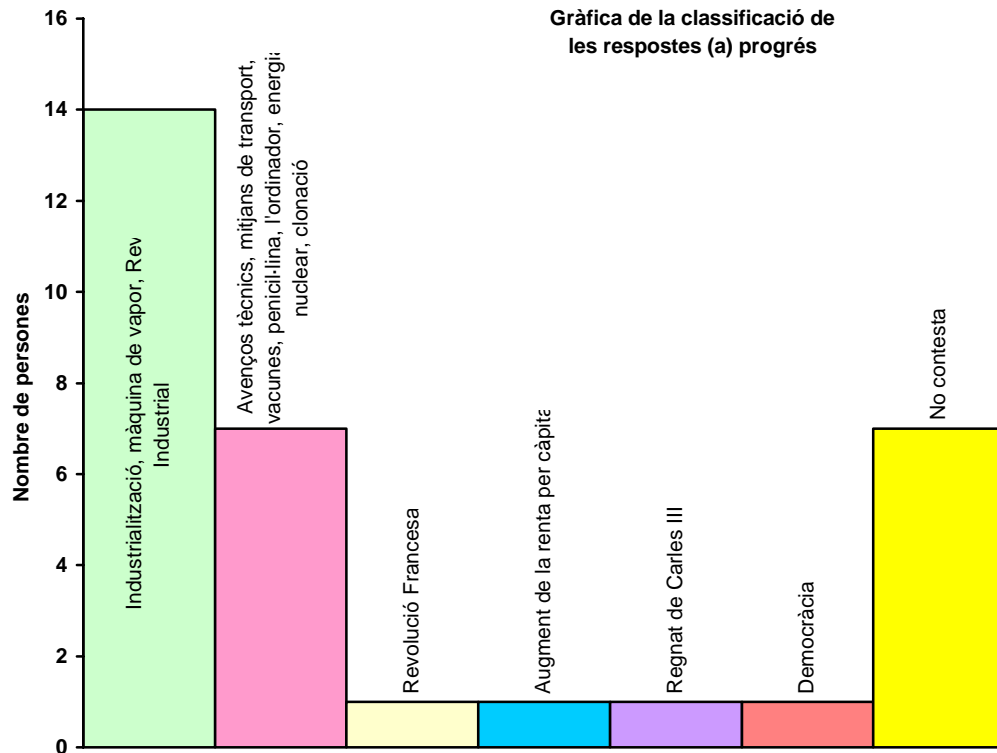
Per aprofundir en aquests conceptes demanem dels estudiants que escriguin un exemple en cada cas, per saber el seu grau de coneixement de cada concepte, és a dir, la seva capacitat d'utilitzar la història per il·lustrar-los.

#### **a) Progrés**

En quant al progrés, les respostes majoritàries són les de 14 estudiants que fan referència a la industrialització en general, a la màquina de vapor en particular o al procés de la Revolució Industrial.

Molt per sota del grup anterior, 7 estudiants fan esment dels avenços tècnics, d'una banda, dels que corresponen, per exemple, als mitjans de transport i les comunicacions. D'altres, citen els avenços en els medicaments, com les vacunes o el descobriment de la penicil·lina. Algun altre anomena la importància de l'aparició dels ordinadors. Un estudiant del mateix grup cita l'energia nuclear com a exemple de progrés i un altre la clonació.

Hi ha quatre estudiants que fan aportacions totalment diferents. Un posa com a exemple la Revolució Francesa, un altre l'augment de la renda per càpita, un altre cita el regnat de Carles III. I una altra persona posa com exemple la Democràcia, com a forma de progrés del conjunt de la societat com a organització política.

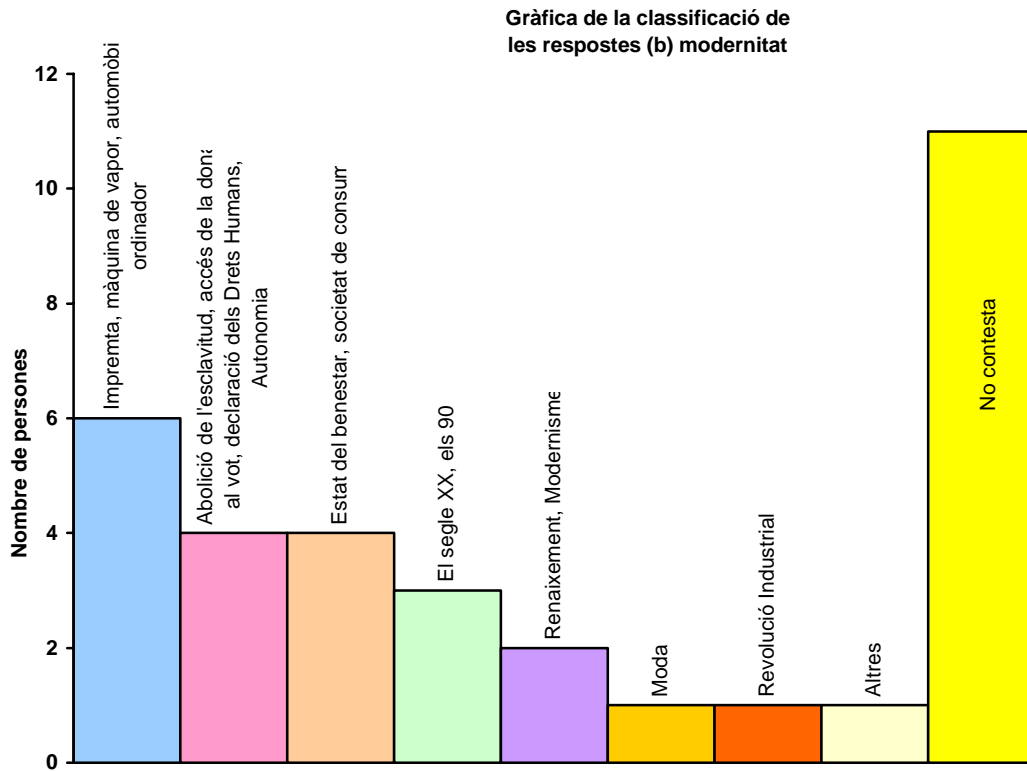


## b) Modernitat

En el cas de la modernitat, que té una gran quantitat d'accepcions, de vegades contradictòries, ens trobem davant d'una gran diversitat de respostes. Les majoritàries són les que fan referència a les invencions de tecnologia o de diferents tipus de maquinàries. Així, aquests 6 estudiants anomenen la impremta, la màquina de vapor, l'automòbil o l'ordinador, com els exemples més evidents de modernitat.

Un altre grup, format per 4 estudiants, utilitza com exemples d'allò que es pot considerar "modern", aspectes dels avenços de la societat en l'àmbit dels valors, des de l'abolició de l'esclavitud, l'accés de la dona al vot o a la democràcia, la declaració dels Drets Humans o l'Autonomia, com element més pròxim. Si els primers citaven la tecnologia, els segons anomenen els valors democràtics, per a uns la modernitat és la tecnificació, per als segons la modernitat és la definició d'una societat més justa.

Un altre conjunt d'exemples són 4 estudiants que fan esment de l'estat del benestar i de l'existència de la societat de consum. Aquests tenen una concepció de la modernitat molt centrada en les maneres de viure occidentals, els costums urbans, les avantatges del capitalisme,...

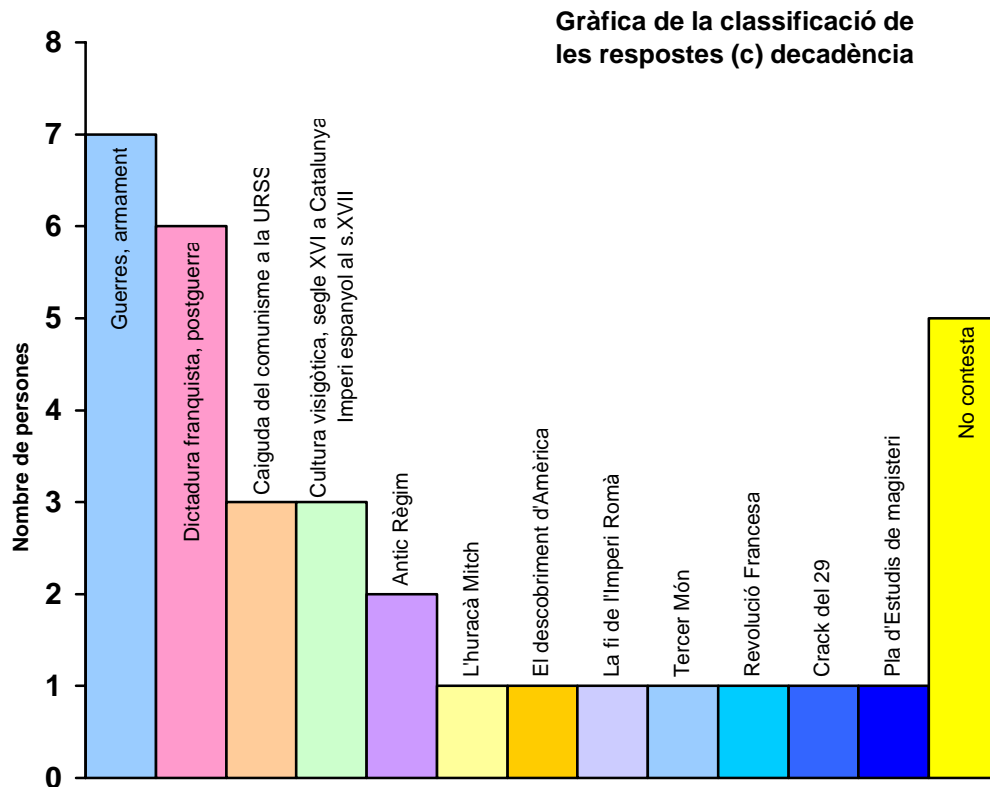


Un grup de 3 estudiants posa com exemple el segle XX i els anys 90 del segle passat, i per sota dels anteriors, 2 estudiants citen el Renaixement i el Modernisme, com exemples de moviments culturals que van definir en cada moment la modernitat d'una època històrica determinada. A banda d'aquests, 3 estudiants més fan aportacions distintes, com la moda o la Revolució Industrial, força citada en l'apartat de progrés.

### c) Decadència

També en aquest cas hi ha una gran diversitat de respostes, moltes d'elles difícils de classificar, que citen aspectes històrics com exemples del

que es considera decadència. Així, es poden distingir fins a 12 grups, la majoria d'ells formats només per 1, 2 o 3 persones, la definició dels quals es pot observar a la gràfica següent.



El grup majoritari està format per 7 estudiants, que citen les guerres i les seves conseqüències, per exemple les postguerres, i l'existència de tensions que porten a l'armament. És a dir, aquests alumnes consideren que els conflictes bèl·lics són les causes més importants que donen lloc a la decadència dels pobles o de les civilitzacions, sense especificar el paper dels bàndols, tothom perd.

Un altre grup de 6 estudiants fa referència a la dictadura franquista o a la postguerra espanyola, com un període històric decadent. En realitat, podríem haver considerat aquest grup dins del primer, ja que estem tractant una etapa de la història d'Espanya que és conseqüència d'una guerra civil. Els hem separat perquè citaven un exemple ben concret.

La resta de respostes estan molt per sota de les anteriors, la cultura visigòtica, la caiguda del comunisme a la URSS, el segle XVI a Catalunya, el segle XVII per a l'Imperi espanyol, l'Antic Règim, l'Imperi Romà, la Revolució Francesa, el Crack del 29. I altres exemples no històrics, com el Tercer Món, l'huracà "Mitch", fins i tot es cita el pla d'estudis de l'Ensenyament de Mestres.

En tot l'apartat "12" hi ha una sèrie d'exemples que s'utilitzen una i altra vegada, per exemple la Revolució Francesa o el Crack del 29, serveixen tant per demostrar les diferències entre la curta i la llarga durada o per exemplificar una crisi o el progrés o la decadència.

## Capítol 8. Anàlisi de les representacions sobre el temps històric (III)

---

### Bloc E. El domini i la gestió del temps, com a coneixement i com a poder. I les perspectives pràctiques

#### 13. La mesura física del temps

Qüestions: Representacions sobre la gestió i el control del temps, sobre la mesura física del temps, sobre els instruments de mesura del temps (calendari, rellotge) i sobre la cronologia, que s'explica a partir de la successió i la simultaneïtat.

[13.01] Quin és l'origen de la divisió del temps històric en dècades, segles o mil·lenis?

Aquesta primera pregunta pretén conèixer les idees més bàsiques dels estudiants sobre la mesura del temps històric, sobre l'origen de la divisió del temps. Els estudiants poden escollir entre quatre opcions o descripcions de l'origen d'algunes divisions del temps històric.



L'opció més vegades triada és la de 18 estudiants (55%), que consideren que és un convencionalisme i que podria ser de qualsevol altra manera. Per sota de l'opció anterior 7 estudiants (21%) opinen que és una divisió científica basada en el coneixement del rellotge i del calendari. Uns altres 6 estudiants (18%) pensen que és una divisió històrica que facilita la localització dels fets. Més minoritària, 2 estudiants (6%) pensen que és un convencionalisme o acord per classificar els fets històrics i és el més adequat..

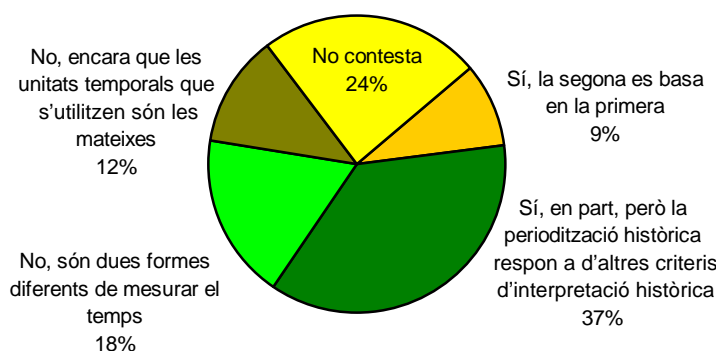
[13.02] Creus que la mesura física del temps té alguna relació amb la *periodització i cronologia històriques*?

En aquest punt s'intenta saber si els estudiants saben distingir entre la cronologia i la periodització. Es donen quatre possibles respostes a la pregunta i, posteriorment, es demana una justificació de l'elecció que s'ha realitzat.

L'opció més senyalada és la que considera que sí que hi ha una relació amb els dos conceptes, en part, però que la periodització respon a d'altres criteris d'interpretació històrica, que s'allunyen de la simple mesura. Són 12 estudiants (37%).

6 estudiants (18%) pensen que no hi ha relació entre els dos conceptes, i que són dues formes diferents de mesurar el temps.

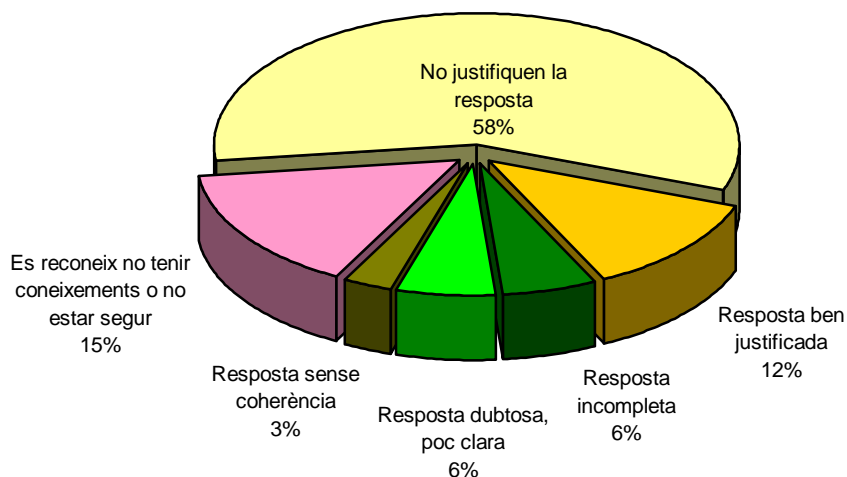
13.02. Gràfica (a)



Un altre grup de 4 estudiants (12%) també dóna una resposta negativa en principi, encara que les unitats temporals que s'utilitzen són les mateixes. Després d'aquests hi ha una resposta positiva, escollida per 3 estudiants, que consideren que la periodització es basa en la cronologia.

Quan es demana una justificació de les respostes destaca que 19 persones no fan cap mena de valoració (58%), el que torna a demostrar la dificultat que tenen per diferenciar els dos conceptes. També 5 estudiants reconeixen no tenir coneixements o no estar segurs de la resposta (15%).

13.02. Gràfica (b) Justificació de la resposta



Solament 4 estudiants realitzen una resposta ben justificada. Per exemple: *“La cronologia es basa en la mesura dels anys i aquesta és una manera física de mesurar el temps. La periodització, en canvi, depèn de la interpretació de la història”*. I un altre: *“La periodització històrica ve marcada pels grans canvis socials més que pel temps físic, que pot coincidir o no”*. Un estudiant insisteix en la importància dels canvis històrics: *“Perquè la periodització es basa en canvis importants que transformen la societat i no es fa amb una mesura física”*. Una persona utilitza la dicotomia objectiu/subjectiu per a la

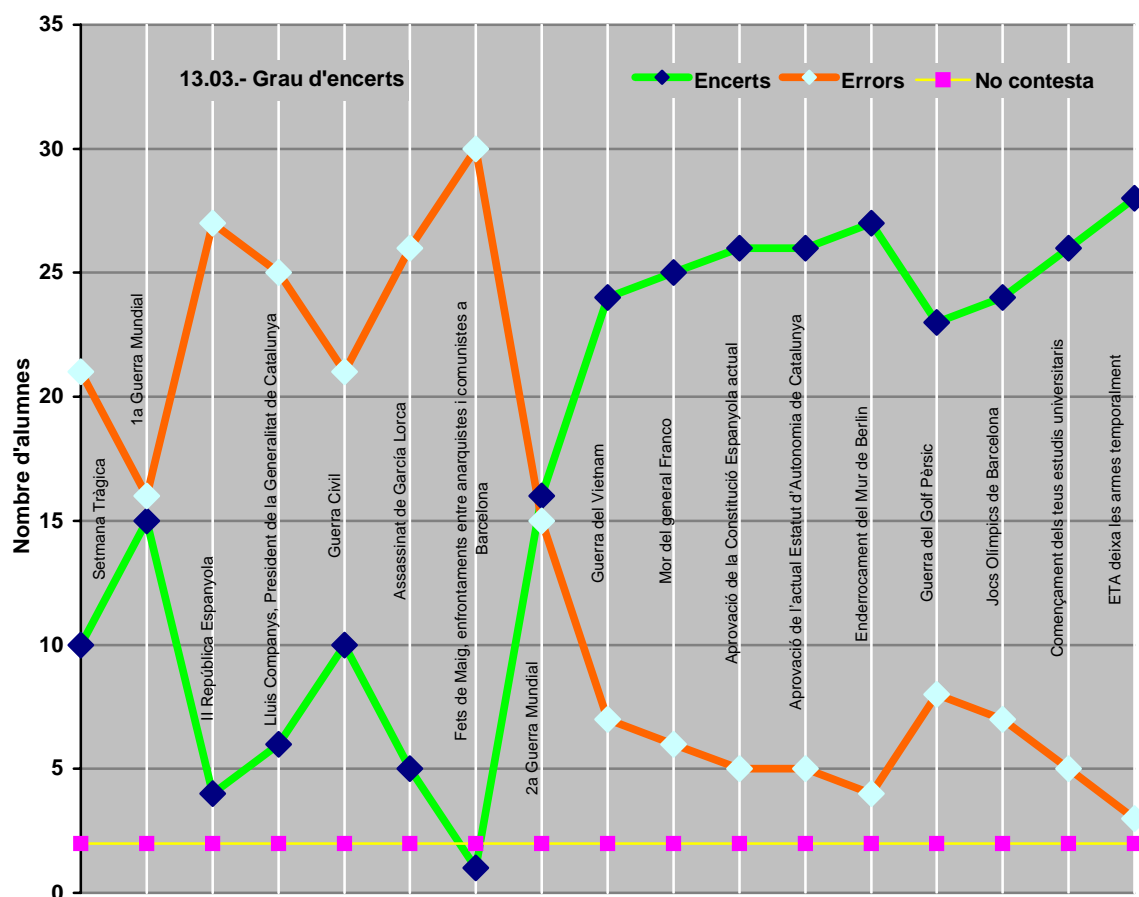
seva valoració: "*Perquè la periodització pot ser subjectiva i la cronologia no*".

[13.03] Ordena els següents fets i personatges històrics del segle XX de més antic a més actual (posa un número a cada casella)

Els esdeveniments històrics que han d'ordenar els estudiants són els següents:

- Començament dels teus estudis universitaris
- Enderrocament del Mur de Berlín
- Guerra Civil
- ETA deixa les armes temporalment
- Lluís Companys, President de la Generalitat de Catalunya
- Guerra del Golf Pèrsic
- 2a Guerra Mundial
- Fets de Maig, enfrontaments entre anarquistes i comunistes a Barcelona
- Guerra del Vietnam
- II República Espanyola
- Aprovació de la Constitució Espanyola actual
- Setmana Tràgica
- Mor del general Franco
- Aprovació de l'actual Estatut d'Autonomia de Catalunya
- 1a Guerra Mundial
- Assassinat de García Lorca
- Jocs Olímpics de Barcelona

De les respostes, en la gràfica d'errors i encerts, s'observa a simple vista que els errors s'acumulen en els períodes més allunyats en el temps, i que els encerts són més nombrosos quan ens apropem a l'actualitat, per sobre de la primera meitat del segle XX.



Els fets històrics amb major grau d'errors són els fets de maig, en plena guerra civil, que només una persona ordena correctament. Però també trobem errors molt greus en la localització de la Setmana Tràgica (1909) – només l'encerten 10 estudiants –, aquesta confusió continua, com és lògic, amb la I Guerra Mundial. Després el desconcert empitjora amb la localització de la II República – que només encerten 4 persones –, que no saben ordenar respecte a d'altres fets propers en el temps i relacionats, com és la presidència a la Generalitat de Lluís Companys o la mateixa Guerra Civil.

Tot i que el nombre d'encerts augmenta sensiblement després de la localització de la II Guerra Mundial, hem de tenir en compte que aquesta només està ben ordenada temporalment per 15 estudiants.

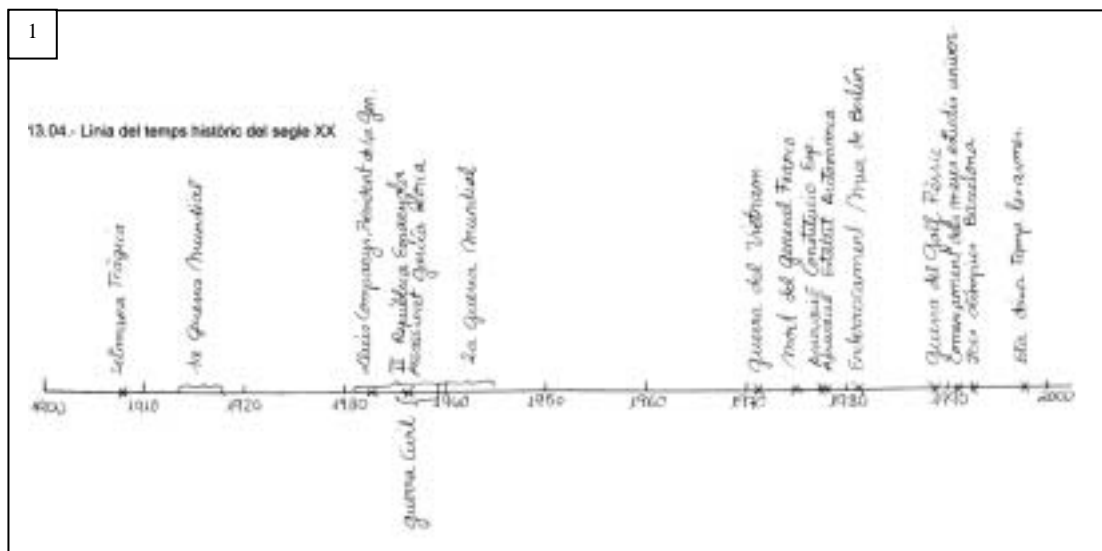
La lògica entre la successió d'esdeveniments que es produeixen després de la mort del general Franco, fa que augmentin els encerts progressivament, però la confusió retorna quan no se sap ordenar de manera correcta els fets de finals dels anys 80 i principis dels 90 del segle passat, és a dir, la caiguda del Mur de Berlín, la Guerra del Golf Pèrsic i les Olimpíades de Barcelona.

Els últims esdeveniments registren el grau d'encerts més notable, ja que són dos fets fàcilment classificables, d'una banda els propis estudis universitaris i, d'altra, la treva anunciada per ETA fa uns anys. En aquests últims fets es dona el nombre d'encerts més gran, 26 en el començament dels estudis i 28 en la informació sobre el terrorisme.

[13.04] Construeix una línia del temps del segle XX a la pàgina següent i situa en ella els fets i personatges anteriors. Divideix primer aquesta línia del temps en períodes de 10 anys

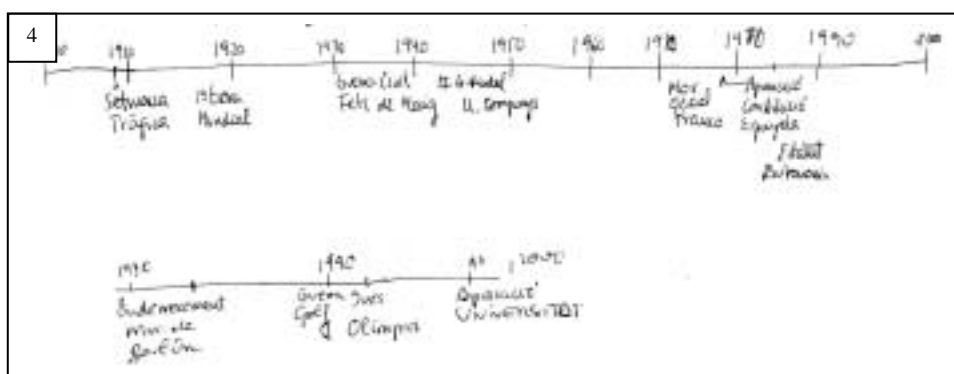
Es vol indagar en les capacitats dels estudiants per representar el temps històric. Es demana que realitzin una línia del temps, sense donar més informació sobre les característiques que aquesta ha de tenir. Es dona solament la indicació que han de fer divisions prèvies de 10 anys, de tal manera que siguin conscients de la necessitat de realitzar una representació gràfica a escala.

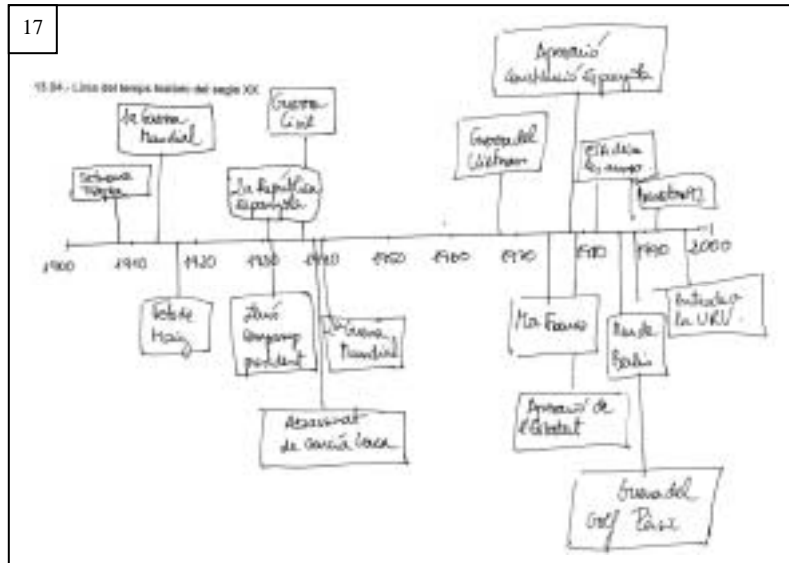
Hi ha 28 estudiants que primer fan una divisió cronològica i després situen els fets entre els límits marcats. Hi ha 5 persones que situen els fets històrics sense utilitzar cap mena d'escala, seguint un ordre successiu, però sense mantenir la distància adequada que separa un fet d'un altre, el que demostra les seves dificultats per construir el gràfic. Observem la representació d'un dels estudiants (1) que estableix correctament la divisió en decennis.



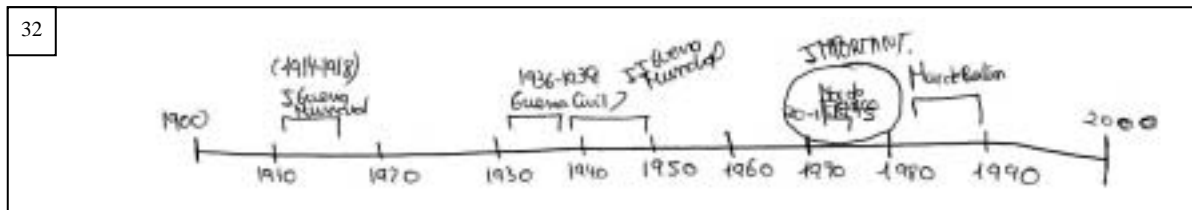
D'altra banda, s'ha analitzat també la utilització de mesures exactes en la construcció de les línies, que utilitzin un regle i que calculin l'escala amb la seva ajuda. Aquesta pràctica ha estat realitzada per 6 estudiants, una xifra petita, però que s'ha de relativitzar, ja que la gran extensió del qüestionari pot haver causat una certa relaxació en preguntes d'aquest tipus, que requerien un esforç addicional per realitzar l'activitat que es demanava.

Un altre aspecte que es pot destacar és la localització precisa dels fets, senyalant-los amb exactitud i amb algun símbol en la línia del temps, el que fan 19 estudiants de manera correcta. La resta escriu els textos i els situa de manera aproximada, sense especificar els anys ni el lloc que ocupen en la línia (4).

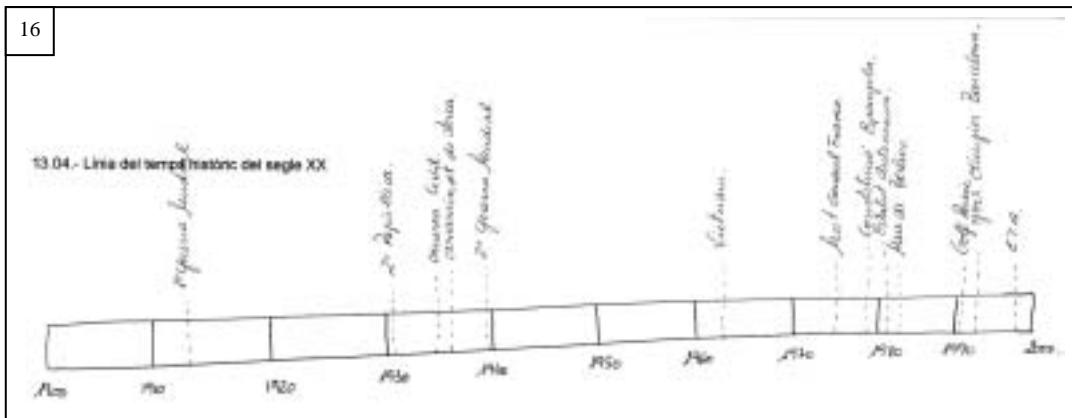




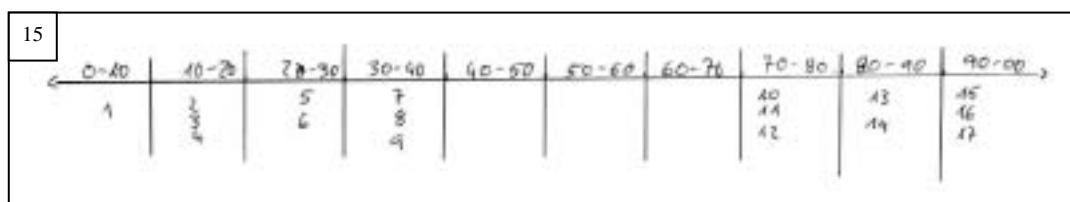
Una altra qüestió que val la pena analitzar és la senyalització de la durada dels fets, és a dir, si s'indica no solament l'inici, sinó també el final dels esdeveniments quan es localitzen en la línia del temps. Aquest procediment només és portat a terme per 4 estudiants (32), la resta solament senyala l'inici o algun dels anys en els quals es desenvolupen els fets.



La precisió en la localització dels fets, per exemple a partir de variacions de la trama de les línies secundàries (16), serveix per conèixer alguns detalls més específics de les habilitats de l'alumnat en les seves representacions.



Per últim, comprovem quins estudiants fan ús d'indicadors numèrics, és a dir, que utilitzen alguna mena de simbologia per no haver de reproduir els textos en la seva representació gràfica, tenint en compte que aquesta possibilitat pot ser interessant quan la quantitat de fets dificulta la seva localització amb claredat. En aquest cas, només 5 estudiants utilitzen algun indicador (15).

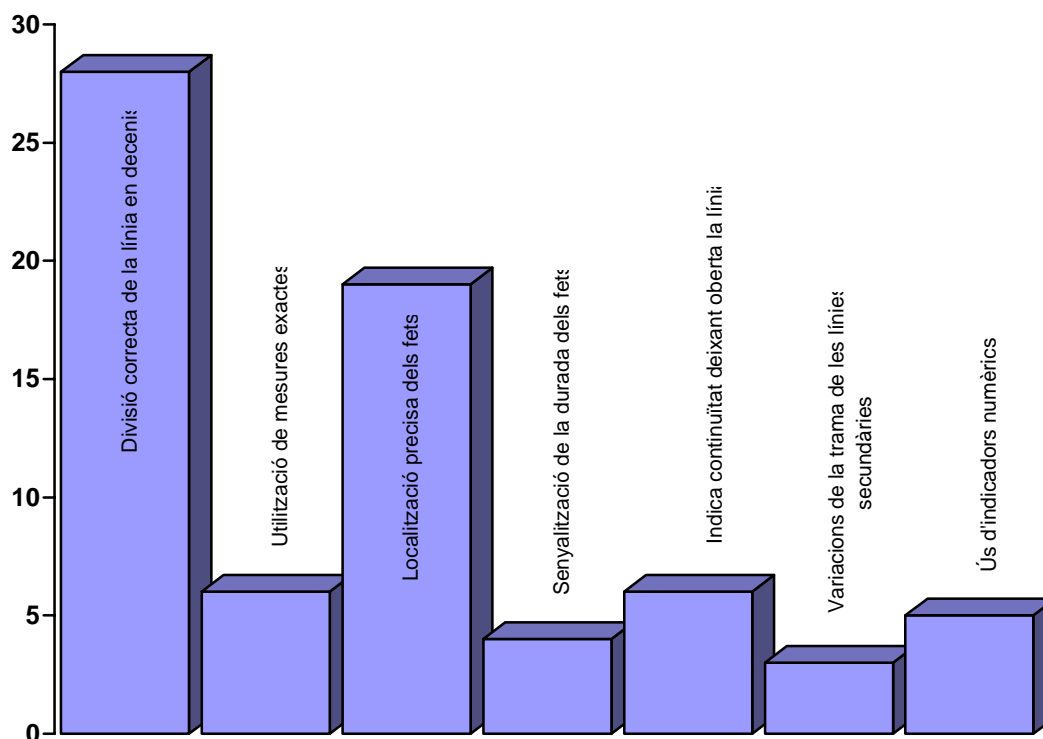


En últim terme podem observar una gràfica de les diferents tipologies de representacions, segons els diversos aspectes que s'han analitzat. La comparació entre columnes no té gaire sentit, per aquest motiu no estan ordenades quantitativament, sinó segons siguin més o menys importants a l'hora de valorar la qualitat de les representacions.

No es pot afirmar que aquests resultats mostrin les capacitats reals dels estudiants, però són unes dades que ens ajuden a comprovar les dificultats que tenen per situar i representar una sèrie d'esdeveniments històrics.



#### 13.04. Gràfica que reflexa la tipologia de representacions



## 14. L'ordenació i la classificació dels esdeveniments

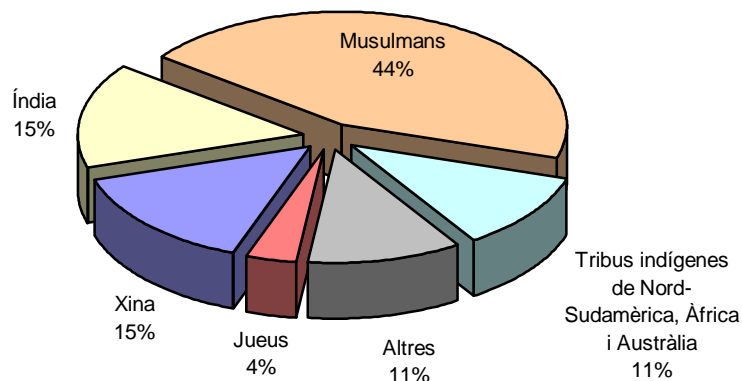
Qüestions: Representacions sobre l'ordenació i la classificació dels esdeveniments, sobre la periodització i l'explicació històrica, causal i intencional

[14.01] Totes les cultures tenen la mateixa *periodització* del temps històric que nosaltres?

Les respostes a aquesta pregunta són totes negatives, tots els alumnes pensen que hi ha cultures que tenen altres maneres de classificar el temps històric. Quan es demana que posin un exemple hi ha 6 alumnes que no contesten. De la resta, s'han comptabilitzat un total de 39 aportacions, que correspo-

nen a 26 estudiants. L'exemple més utilitzat és el que fa referència a la periodització del temps pròpia de la cultura musulmana. En total 12 exemples que representen el 44% sobre el total.

Gràfica representativa dels exemples (14.01)



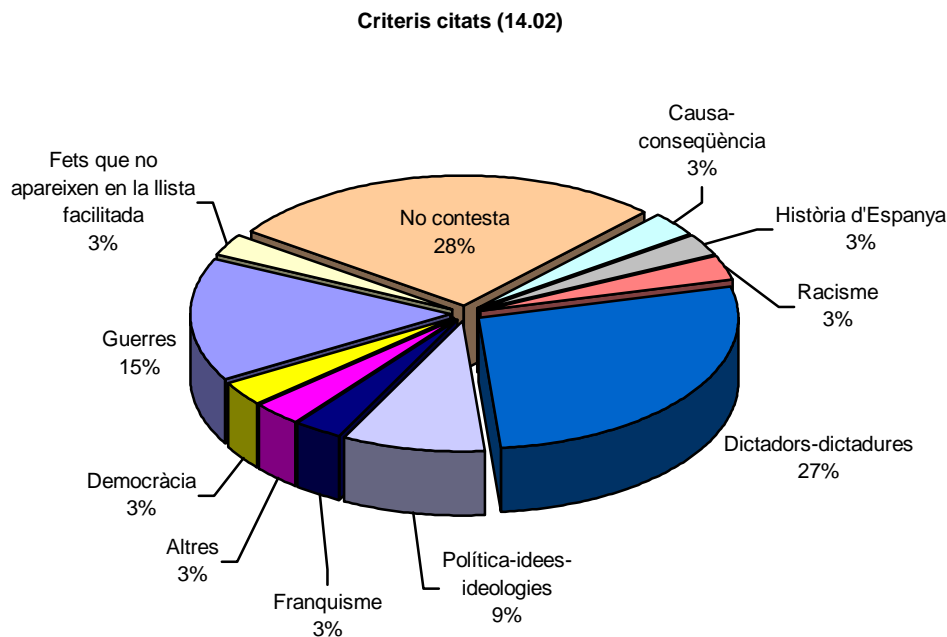
La resta de respostes són força més minoritàries que l'anterior. La següent és la que senyala la cultura xinesa, amb 4 exemples. I amb el mateix nombre la cultura índia. Amb 3 exemples els alumnes senyalen les tribus indígenes d'Amèrica del Nord, de Sudamèrica, d'Àfrica i d'Austràlia. I solament un alumne fa referència a la cultura jueva.

[14.02] Agrupa alguns esdeveniments o personatges històrics anteriors (13.03 i 04) segons un determinat criteri que tinguin en comú

Es vol saber com relacionen diferents fets històrics els estudiants, a partir de temàtiques semblants com els conflictes bèl·lics o els valors democràtics, entre moltes d'altres. Per concretar millor la demanda s'utilitza el mateix llistat de fets històrics que apareix a la pregunta 13.03.

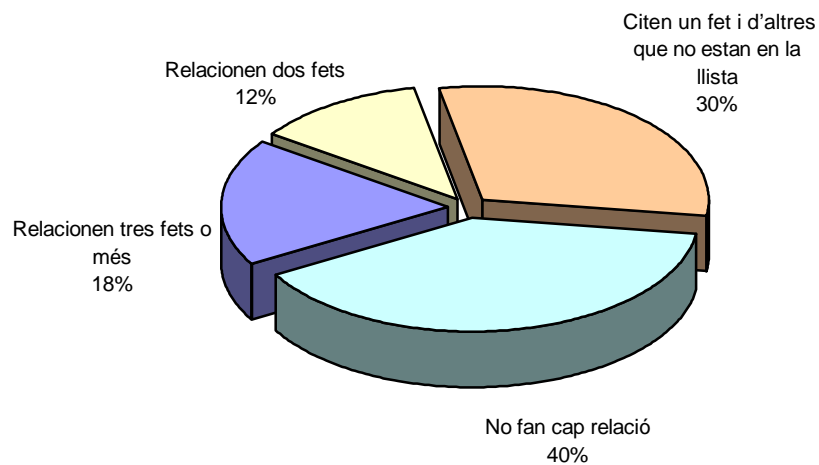
Si es classifiquen les respostes dels estudiants la temàtica més utilitzada per relacionar fets històrics donats, és la que fa referència a dictadors o dictadures, 9 estudiants (27%). Un criteri senyalat per 5 estudiants és el de les guerres, de qualsevol àmbit i abast (15%). Després, un grup de 3 estudiants (9%) relaciona una sèrie de fets a partir de la seva pertinença a la política, al món de les idees o a les ideologies.

Hi ha una sèrie d'estudiants que donen respostes que no es poden agrupar en una mateixa tipologia. Un estudiant cita els fets que pertanyen a la història d'Espanya i un altre els que se situen en l'etapa del franquisme. Un estudiant cita els fets que impliquen racisme, una persona utilitza la relació causa – conseqüència, i un altre sobre aspectes de la democràcia. Per últim, hi ha qui anomena una sèrie de fets que no apareixen en la llista facilitada, i també hi ha qui utilitza algun criteri totalment fora de context.



D'altra banda, s'ha volgut fer una altra tipus d'anàlisi, en funció de les relacions correctes que existeixen entre els fets històrics que citen els estudiants, a partir d'una certa quantificació de les dades, segons els fets senyalats.

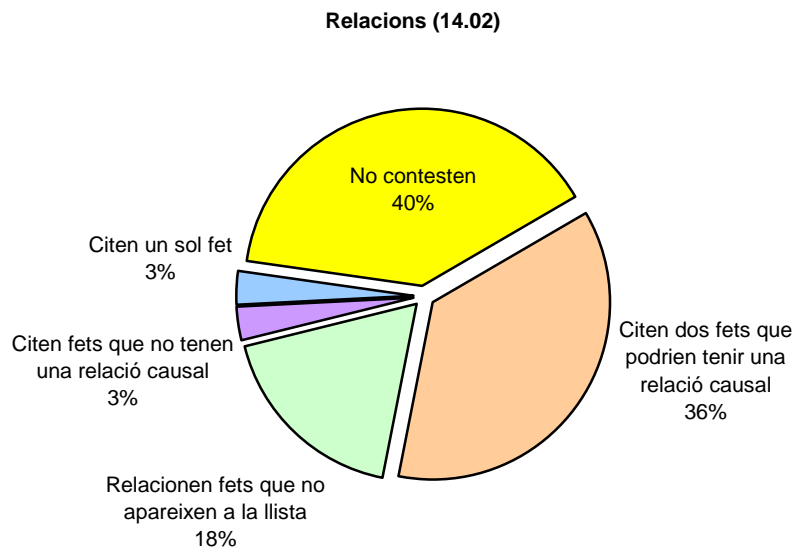
Relacions fetes (14.02)



Per una banda, cal destacar que hi ha 13 estudiants que no estableixen cap relació (37%). De fet, és evident que molts estudiants tenen dificultats per contestar la pregunta. 10 estudiants (30%) citen un fet dels que es presenten i completen la seva proposta amb d'altres que no estan a la llista, encara que la pregunta deixava ben clar que s'havia de fer l'elecció d'entre els fets històrics oferts. Per exemple, sota el criteri de dictadors, citen a Franco i d'altres dictadors que no apareixen en el llistat, com Hitler i Mussolini. 4 estudiants (12%) relacionen dos fets, per exemple, sota el criteri de les guerres la I i la II Guerra Mundial. Un altre a partir del criteri del franquisme senyala la Guerra Civil i la mort de Franco. Relacionen tres fets o més 6 estudiants (18%), per exemple, un estudiant senyala 5 elements del llistat, sota el criteri de guerres del segle XX, I Guerra Mundial, Guerra Civil, II Guerra Mundial, Guerra del Vietnam i Guerra del Golf Pèrsic. Un altre estudiant utilitza el criteri de "societat en democràcia", i escull quatre fets relacionats, el nomenament de Lluís Companys com a President de la Generalitat de Catalunya, la II República, l'aprovació de la Constitució espanyola del 78, i l'actual Estatut d'Autonomia de Catalunya.

[14.03] Tria dos fets històrics dels anteriors que tinguin una relació causal

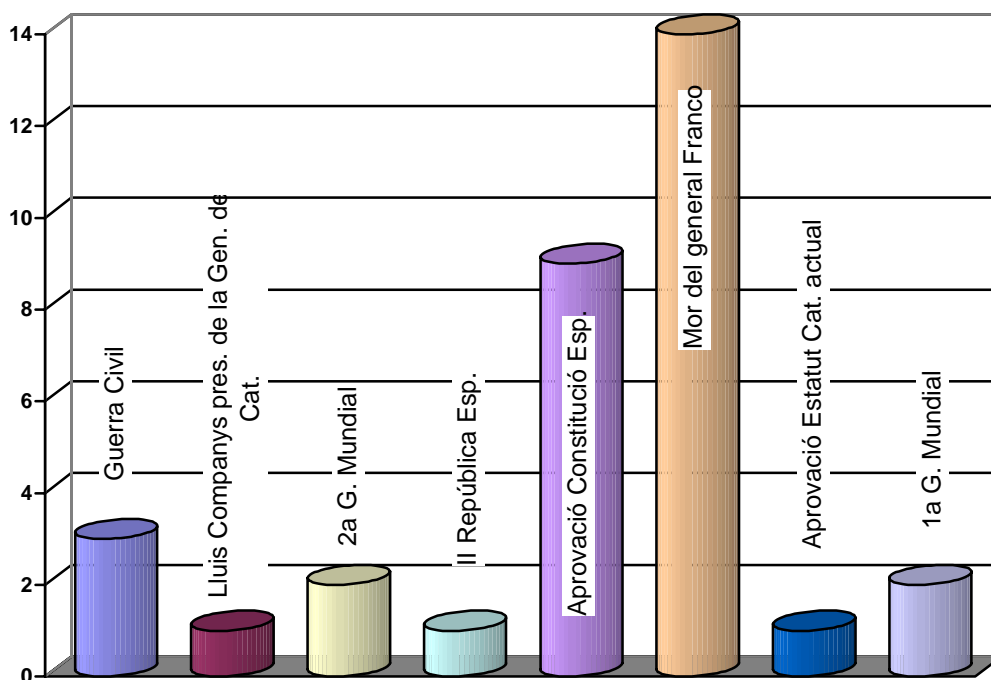
El que es demana en aquesta pregunta és similar a l'anterior, però amb més dificultat. Demana que la relació entre els dos fets escollits, d'entre el mateix llistat (pregunta 13.03), ha de ser de causalitat, per indagar en les capacitats bàsiques dels estudiants per a l'explicació històrica causal. Per començar l'anàlisi observem el fets que es relacionen i la seva pertinència.



Un nombre molt elevat d'estudiants no contesten (40%). Dels que són capaços de realitzar la tasca d'alguna manera, solament 12 estudiants (36%) citen dos fets que podrien tenir una relació causal. De la resta, 6 estudiants relacionen fets que no apareixen a la llista, amb el que podem pensar que no han entès la pregunta o no l'han llegida bé, tot i que estableixen una relació de causalitat més o menys correcta. Per últim, una persona cita fets del llistat, però que no tenen una relació causal, i una altra cita un sol fet, amb el que demostra no comprendre el que vol dir la causalitat.

Un altre nivell d'interpretació es pot fer a partir de comptabilitzar el nombre de vegades que són escollits cada un dels fets de la llista de referència, de manera independent i sense tenir en compte el tipus de relació que s'estableixen. Aquesta nova perspectiva permet saber quins fets són més utilitzats pels estudiants i ens pot donar alguna pista sobre el per què de les seves opcions.

Fets més utilitzats (14.02)



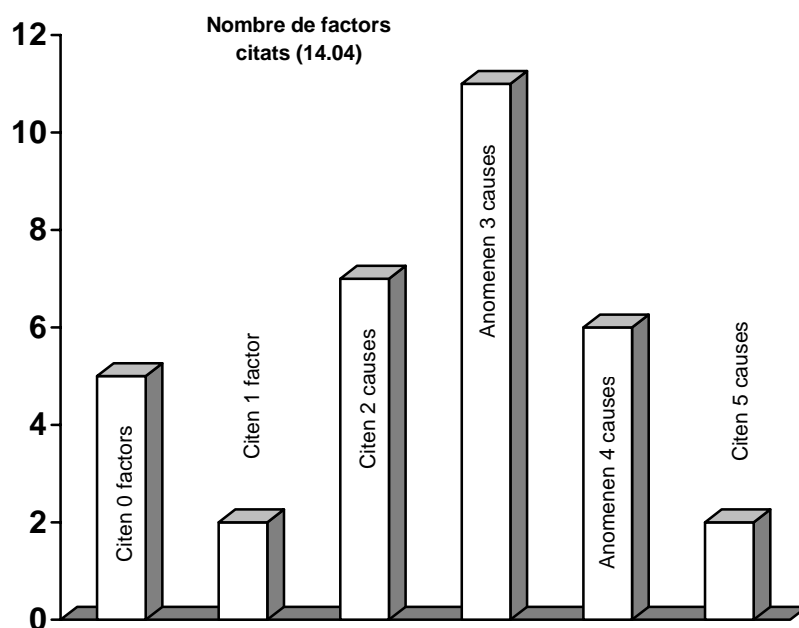
El fet històric més utilitzat és la mort del general Franco, citada 14 vegades i relacionada fonamentalment amb la transició i el desenvolupament democràtic posterior. Això explicaria també, per exemple, que el fet històric més citat en segon lloc sigui l'aprovació de la Constitució Espanyola actual (9 estudiants).

De les respostes que s'han realitzat hi ha massa relacions dèbils, difícils de justificar des de la causalitat, com la que proposa un estudiant, per exemple, entre la I i la II Guerra Mundial. En canvi altres persones semblen com-

prendre el vertader sentit de la relació causal quan citen, per exemple, l'aprovació de l'actual Estat d'Autonomia com a causa de l'anterior aprovació de la Constitució espanyola.

[14.04] Cita algunes causes o factors històrics que van donar lloc a la transició democràtica a Espanya

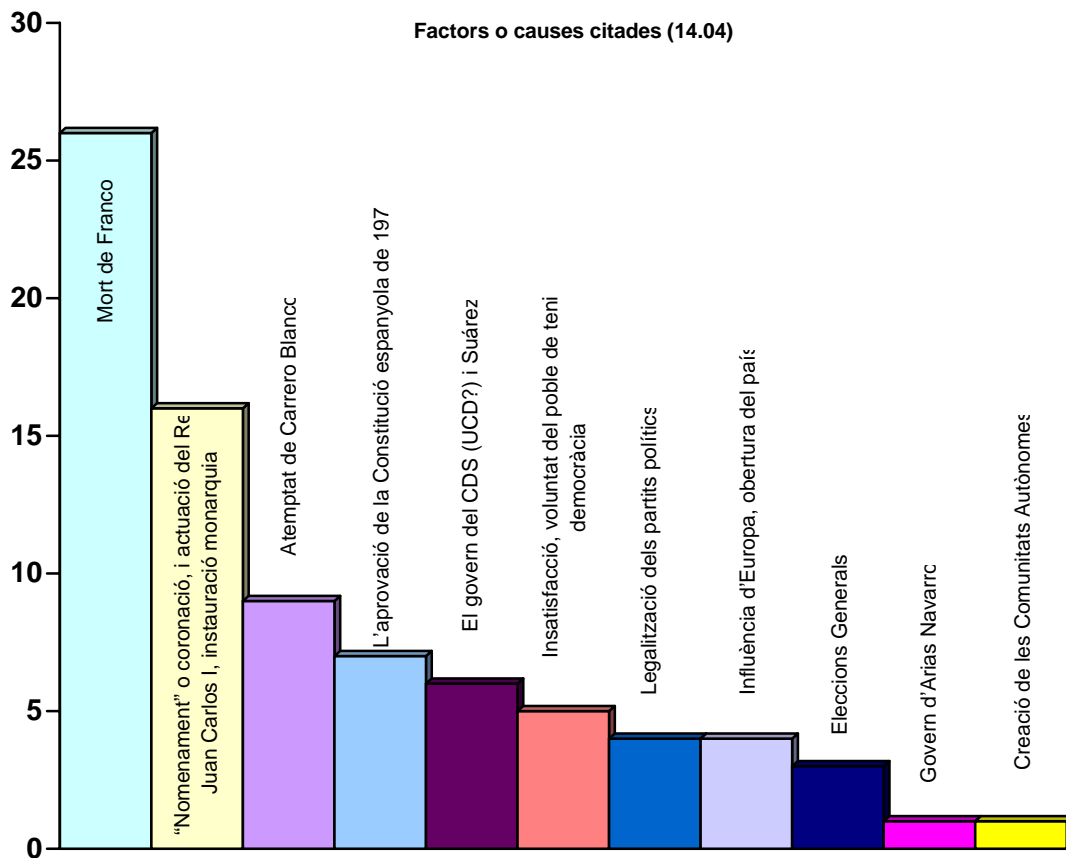
En aquesta pregunta s'utilitza un determinat període històric per completar la nostra recerca sobre els coneixements de l'estudiant sobre la causalitat. La pregunta és directa i demana que escriguin el nombre de causes que desitgin, sense límit mínim ni màxim. Així, una primera interpretació ens porta a comptabilitzar el nombre de causes que citen.



La majoria d'estudiants anomenen tres causes (11), 7 estudiants dues causes, i 6 citen quatre causes. Per sota, 2 estudiants citen dues causes i 2 més una sola causa. 5 estudiants no contesten.

D'altra banda, les respostes de l'alumnat es poden classificar en 11 tipus de causes que van donar lloc a la transició democràtica. Aquestes s'han orde-

nat de major a menor nombre de citacions. El primer lloc l'ocupa la mort de Franco utilitzada 26 vegades, al que el segueix amb 16 cops el nomenament, coronació o l'actuació del rei Juan Carlos I. L'atemptat contra Carrero Blanco és citat per 9 estudiants. Després, 7 vegades apareix l'aprovació de la Constitució espanyola de 1978, i amb 6 el govern de la UCD - encara que de vegades es confon amb el CDS -, i la presidència d'Adolfo Suárez. 5 estudiants comenten que la causa principal que va donar lloc a la transició política va ser la insatisfacció o la voluntat del poble de tenir democràcia. Per sota, amb 4 vegades present, se situa la legalització dels partits polítics. I 4 estudiants citen la influència d'Europa i l'obertura d'Espanya a l'estranger.



En les últimes posicions trobem l'ús de tres causes diferents que no tenen una significació gaire correcta per la funció que es demanava, com les eleccions Generals del 1977, ja que és una conseqüència de la transició i no una causa. Un estudiant anomena el govern d'Arias Navarro com la causa de la



transició, el que es contradiu amb la historiografia que l'ha valorat més com un element negatiu que no pas facilitador de la transició democràtica.

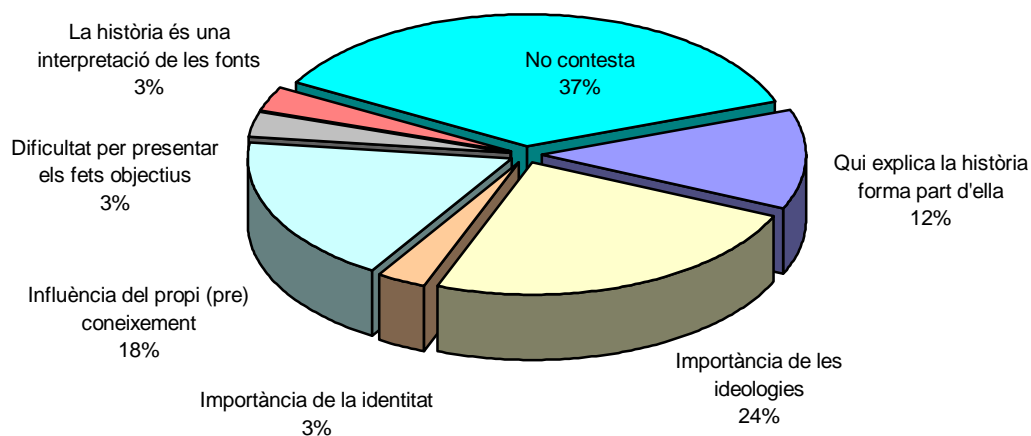
En el conjunt de respostes dels estudiants apareixen la majoria de causes citades als principals estudis històrics sobre la transició política espanyola. Però, una interpretació acurada permet observar que les causes més utilitzades indiquen una concepció força determinista de la història, així com molt poc crítica amb el paper que van jugar les mateixes institucions del poder de la dictadura. Les reivindicacions populars, la influència del context internacional o l'activitat de les associacions sindicals i polítiques, són factors poc presents en el pensament causal de l'alumnat sobre la transició democràtica espanyola després de la dictadura.

#### 14.05.- Creus que és possible explicar la història des d'un posicionament totalment neutral, sense cap intencionalitat?

Es planteja una reflexió sobre la neutralitat en la història. Les respostes que opten pel "sí" només és 1, en canvi les negatives són 32. També es demana un exemple que justifiqui la resposta, el que fan 21 estudiants (63%). A continuació es presenta una representació gràfica, després de la classificació de les respostes.

L'exemple més utilitzat fa referència a la importància de les ideologies, el que correspon a 8 estudiants (24%). Un estudiant escriu: "*Si ets un mestre sempre ho explicaràs seguint la teva ideologia, adoptaràs una postura*". I un altre comenta: "*Cada llibre de text explica els esdeveniments segons la ideologia dels autors*". Dins d'aquest grup hi ha qui compara dues visions ideològiques contraposades: "*Un nostàlgic de Franco no pot parlar objectivament del règim, ni tampoc un nacionalista català*".

Gràfica representativa dels exemples (14.05)



La influència de les idees del propi historiador en la seva construcció de la història és citat per 6 estudiants (18%). Un estudiant comenta: “*Sempre expliquem des del que nosaltres entenem o volem entendre*”. I un altre: “*Sempre a l’explicar un fet entra la teva subjectivitat, encara que sigui inconscientment*”.

La pertinença de l’observador a la realitat que s’observa és una reflexió en la que coincideixen 4 estudiants. Un d’ells escriu: “*Des del moment en que aquells que expliquen la història formen part d’ella, mai no pot ser neutral*”. I un altre: “*Tots ens trobem implicats, neutral és ser indiferent*”.

Per últim un estudiant dóna importància a la identitat: “*Tothom té el seu punt de vista segons la història de la seva societat, com a catalana no puc explicar objectivament la dictadura de Franco*”. Un altre considera que la història és una interpretació de les fonts consultades. I un darrer estudiant reflexiona sobre la dificultat de presentar els fets objectius, ja que els fets del passat són també una interpretació.

Aquesta pregunta analitza alguns aspectes de la intencionalitat en la història, des del punt de vista del que la interpreta. Les respostes permeten obser-

var algunes dificultats importants dels estudiants per fer una aproximació a aquests temes, però diuen poc de la complexitat de la tasca.

## **15. La gestió del propi temps i la construcció del futur des de la intervenció social**

Qüestions: Representacions sobre el control i el poder sobre el temps. Distribució del temps en la nostra societat (temps de treball, temps d'oci). Reestructuració del temps i control personal del temps. La construcció del temps i la intervenció social com a domini conscient del temps futur

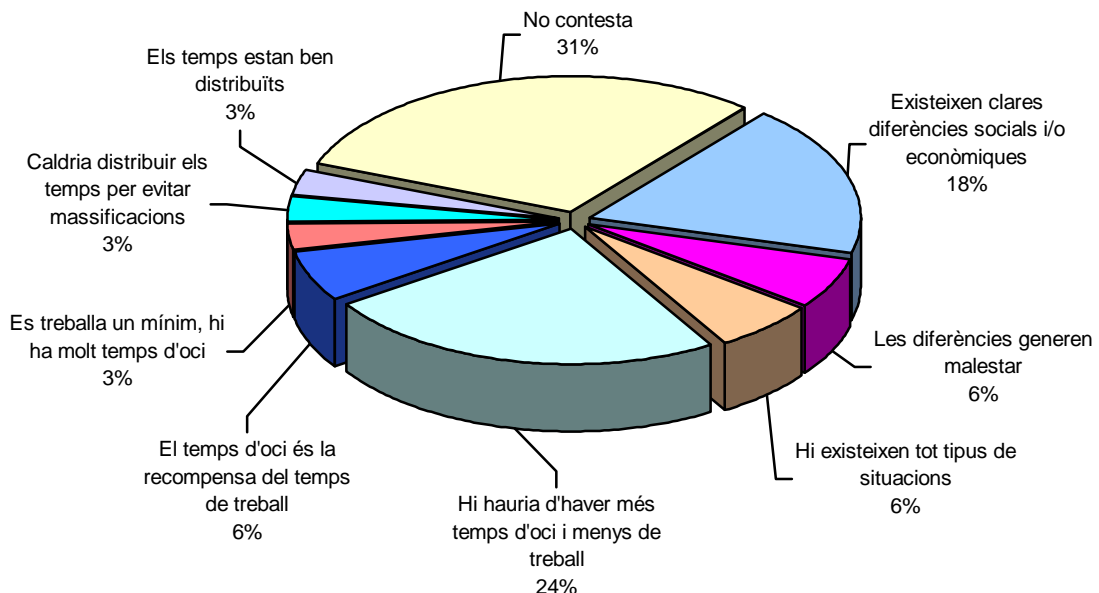
### [15.01] Com es distribueix el temps de treball i d'oci a la nostra societat actual

S'ofereix a l'estudiant quatre possibilitats d'elecció, de les quals la més acceptada en les respostes és que la distribució del temps de treball i d'oci es realitza, principalment, en funció de la situació econòmica o social de cadascú. La senyalen 23 persones (69%). D'aquesta manera la majoria d'estudiants consideren que el nostre horari i el nostre calendari no són decidits directament per nosaltres. Per sota, 7 estudiants (21%) consideren que aquesta distribució del temps es realitza segons els costums de cadascú. Aquests estudiants se situen en una societat amb un cert temps lliure per consumir i amb certes possibilitats d'intervenció individual en determinats temps socials.

[15.02] Creus que a la nostra societat el temps de treball i d'oci està ben distribuït?

Es demana als estudiants sobre la distribució del temps en la nostra societat, el grau de coherència i les situacions de desigualtat que es produeixen. Les respostes dels estudiants són força variades i s'han classificat en vuit grups. El més nombrós és el de 8 estudiants (24%), que consideren que hi hauria d'haver més temps d'oci i menys temps de treball. Un d'aquests estudiants escriu sobre les conseqüències d'aquesta situació: *“Si el treball i l'oci estiguessin ben distribuïts no hi hauria tant estrès”*. I un altre comenta: *“Treballem massa. Quan disposem de temps d'oci estem massa cansats per gaudir”*. Una persona posa un exemple de la seva pròpia experiència: *“Per a mi no, gairebé no tinc temps per a l'oci si no deixo de fer alguna cosa”*.

Gràfica representativa de les justificacions (15.02)



Un grup format per 6 persones (18%) coincideix en opinar que existeixen clares diferències socials i/o econòmiques, el que dóna lloc a una disponibilitat i a un ús molt diferent dels temps de treball i d'oci. En aquest sentit, un estudiant comenta: *“Depenent de l'estat socio-econòmic es treballa més o menys”*. I un altre: *“Necessita treballar massa per poder viure i no queda temps d'oci”*.

Altres opinions són les de 2 persones que pensen que existeixen tot tipus de situacions. Que les diferències generen malestar és la valoració que fan 2 estudiants més. També 2 estudiants consideren que el temps d'oci és la recompensa del temps de treball, per exemple: *“El temps d'oci és com a recompensa o per moments puntuals, posteriors o com a fruit del temps de treball”*. Un estudiant considera que els temps de treball i d'oci estan ben distribuïts, el que reflecteix una anàlisi social poc crítica de la gestió del temps, així com de la situació de certs col·lectius.

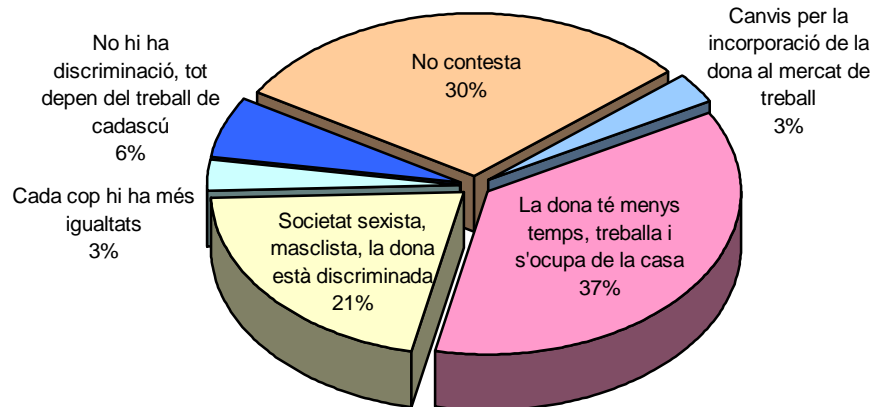
[15.03] Creus que hi ha diferències en la distribució del temps de treball i d'oci entre els homes i les dones?

Hi ha 30 persones que pensen que existeix una discriminació de les dones en el control i la gestió del temps social, i 3 que opinen que hi ha una certa igualtat. 12 estudiants (36%) consideren que les dones tenen menys temps, ja que a més a més de treballar s'han d'ocupar de les feines de la casa. Un estudiant escriu: *“Els homes tenen més temps d'oci perquè no s'ocupen de les tasques domèstiques”*. Altres estudiants fan comentaris semblants, per exemple: *“Crec que les dones tenen menys temps d'oci, ja que a més de la feina fora de casa s'afegeix la domèstica”*. Una persona dóna informació més precisa: *“A casa la parella, home-dona, mai és veritat que les tasques es reparteixen al 50 %”*.

En la mateixa línia que el grup anterior 7 estudiants (21%) opinen que estem en una societat sexista, masclista, on la dona està discriminada, el que

també es reflecteix en la distribució del temps. Així, en aquesta línia un estudiant fa el següent judici: “*Vivim en una societat masclista*”. I un altre afirma també: “*Perquè encara hi ha sexisme*”.

Gràfica representativa de les justificacions (15.03)

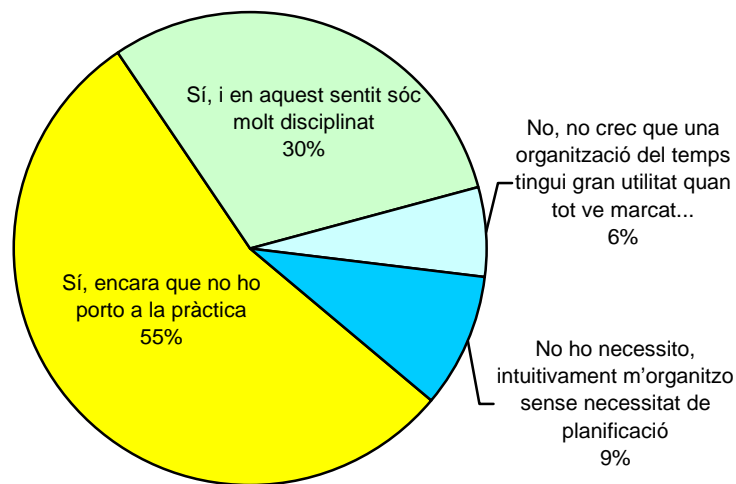


Molt per sota dels grups de respostes de les classificacions que hem fet anteriorment, un estudiant comenta que s’han produït canvis molt importants degut a la incorporació de la dona al mercat de treball, així escriu: “*Continua estant al dia la feina de mestressa de casa, amb la qual cos la dona no té mai temps lliure. Però, de totes maneres les coses estan canviant per la incorporació de la dona al món del treball i la reducció del nombre de naixements*”. Un altre estudiant afirma que cada cop hi ha més igualtats. Per últim, hi ha dos estudiants que consideren que no hi ha discriminació, que tot depèn del treball de cadascú. Aquesta última consideració mostra una anàlisi social superficial.

[15.04] Consideres que és important saber organitzar la teva vida segons uns horaris i una distribució del temps racional?

Aquesta pregunta fa referència a l'organització del propi temps i vol copsar la representació de l'estudiant sobre la seva pròpia manera d'actuar i d'autoregular-se en aquest sentit. Es donen quatre possibilitats, dues sobre els avantatges de l'organització temporal, i dues més indiferents o que no veuen la necessitat.

**Distribució gràfica de les respostes (15.04)**

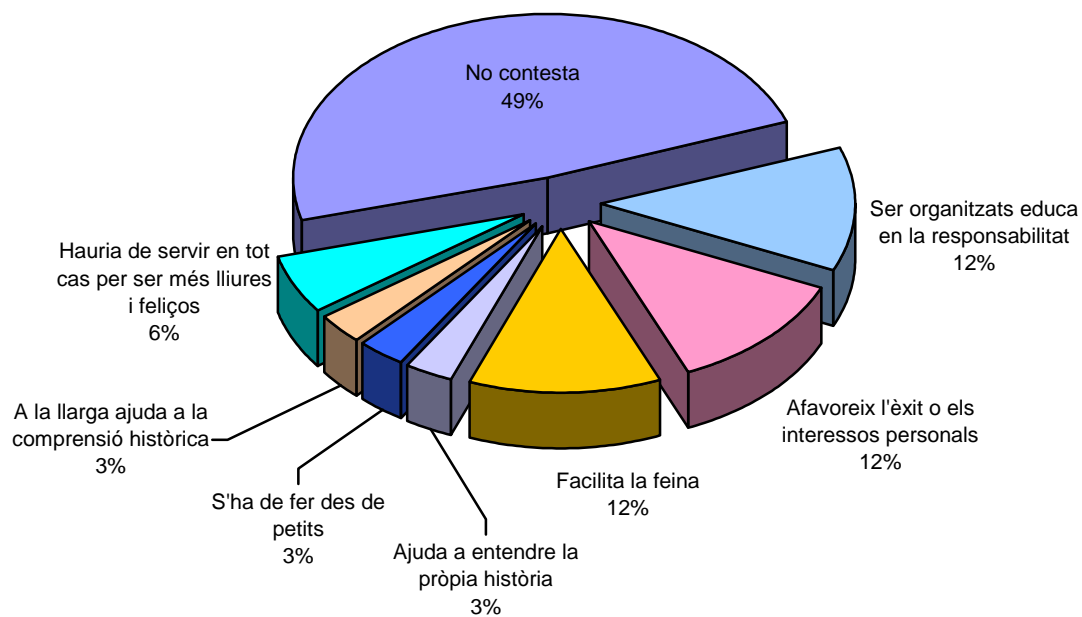


L'opció més acceptada és la de 18 estudiants (55%) que consideren que l'organització racional del temps és important, encara que no ho porten a la pràctica. Els segueixen 10 estudiants (30%) que opinen que és important gestionar bé el temps personal i que per aquest motiu són molt disciplinats. Les dues opcions negatives, senyalades per 3 i 2 estudiants, són minoritàries. Els últims no semblen distingir entre el temps personal i el temps social.

[15.05] Consideres que és important ensenyar als nens i les nenes a organitzar el seu temps personal, com un aprenentatge de autocontrol i d'efectivitat en la seva feina, i com un aprenentatge útil per quan tinguin altres responsabilitats

Es vol plantejar la perspectiva de l'educador sobre la gestió del temps i les repercussions que les seves representacions poden tenir a l'escola. Es demana sobre la importància de l'autonomia per organitzar el temps personal, per a l'estudi i en la vida quotidiana en general.

Gràfica representativa de les justificacions (15.05)



Les respostes són afirmatives en el cas de 31 estudiants i negatives en el cas de 2. Els resultats anteriors, però, no es veuen reflectits a l'hora de justificar les respostes, ja que no fan cap mena de justificació 16 persones, el que representa un alt percentatge (48%). Això demostra una certa dificultat per reflexionar sobre aquesta qüestió. Sembla que aquests estudiants no han gau-



dit d'uns aprenentatges instrumentals en aquest sentit i que, en definitiva, tan sols alguns estudiants són capaços d'identificar els beneficis intel·lectuals de la gestió del temps personal.

No hi ha una majoria a destacar d'alumnes amb una determinada opinió, sinó tres grups de 4 persones cada un, que senyalen diferents avantatges de saber organitzar el temps. Uns consideren que ser organitzats educa en la responsabilitat, per exemple: "*Ser organitzat i disciplinat ofereix molts avantatges a l'hora d'adquirir responsabilitats, de treballar i, en general, de viure aprofitant al màxim el temps*". Un altre: "*Per ajudar-los a actuar bé davant la societat, és a dir, aquest tipus de valors pot ensenyar a que un nen controli les hores que es passa davant de la televisió o jugant amb els pares*".

Un altre grup de 4 persones coincideix en afirmar que l'organització horària i del calendari facilita la feina en general, per exemple: "*Això els ajudarà a treballar millor i a que els quedin les coses més clares*". I un altre sobre la regulació del temps: "*Sovint volen fer moltes coses i no pot ser. Han d'aprendre a fer les coses a poc a poc i ben fetes*".

El darrer grup de 4 persones fa referència a que l'organització personal del temps afavoreix a llarg termini l'èxit o els interessos personals. Un alumne per exemple escriu: "*Perquè els serà útil el dia de demà*". I un altre: "*Perquè la seva vida seguirà un camí o un altre depenent del que facin*". Una persona acaba utilitzant la seva pròpia experiència com a exemple: "*Considero important que sàpiguen els nens organitzar el seu temps, ja que els permet tenir més èxit escolar. Jo no sóc un bon exemple*".

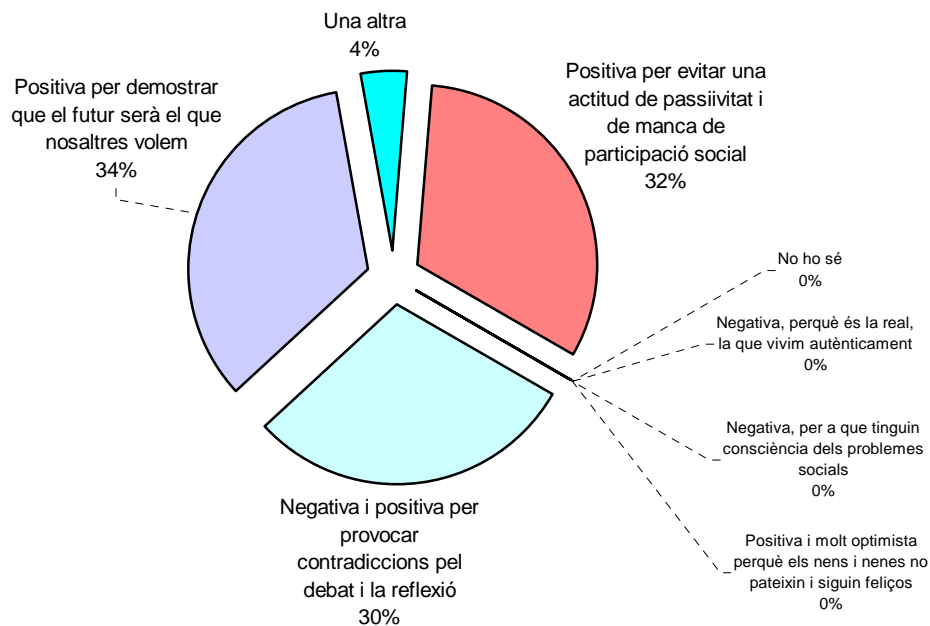
Hi ha 2 estudiants que pensen que l'objectiu principal de l'organització no és l'eficiència, sinó ser més lliures i feliços. En un sentit diferent, hi ha un estudiant que considera que la reflexió sobre el temps personal ajuda a entendre la pròpia història, i un altre arriba més lluny i afirma que a la llarga ajuda a la comprensió històrica. Per últim, un estudiant opina que s'ha d'ensenyar als nens i nenes a distribuir el seu temps des de petits.

### [15.06] Quina visió del futur s'ha de donar a l'alumnat?

Aquesta pregunta del qüestionari fa referència al futur, a la gestió del temps a la nostra societat com una forma de poder, la intervenció social per construir el futur, d'actuar en el seu medi per canviar-lo. En primer lloc, cal saber quines són les representacions dels estudiants sobre el futur.

Per contestar la pregunta es donen tres possibilitats de tendència negativa i tres de tendència positiva. També es pot senyalar més d'una opció. La primera opció escollida és la que senyalen 16 estudiants (34%), on s'afirma que s'ha de donar una *“visió positiva del futur, per demostrar que serà el que nosaltres volem”*. La següent, indicada per 15 estudiants (32%), afirma que la visió del futur que s'ha de mostrar ha de ser *“positiva, ja que s'ha d'evitar una actitud de passivitat i de manca de participació social”*. A continuació, 14 estudiants (30%) consideren que *“ha de tenir components negatius i positius, per provocar contradiccions pel debat i la reflexió”*.

Distribució gràfica de les respostes (15.06)



Per últim, 2 estudiants senyalen altres opcions que no s'oferien. Per exemple, un estudiant considera que la visió del futur que s'ha de donar a l'alumnat ha de ser optimista: "*Positiva per demostrar que el futur serà el que nosaltres vulguem sense perdre de vista la realitat*". Algunes respostes reflecteixen un cert pessimisme en el futur, el que podria significar una desconfiança en les possibilitats de canvi. Però, s'ha de valorar positivament l'actitud de la majoria dels estudiants, ja que pensen que és possible intervenir i millorar la societat.

[15.07] Respecte a la teva feina de fer de mestre, digues un exemple de futur possible, un exemple de futur probable i un exemple de futur desitjable

L'última pregunta d'aquest apartat demana dels estudiants que facin una reflexió personal sobre el futur, en concret sobre un aspecte que els afecta directament a curt o mig termini. Es tracta del futur professional.

#### **a) Futur possible**

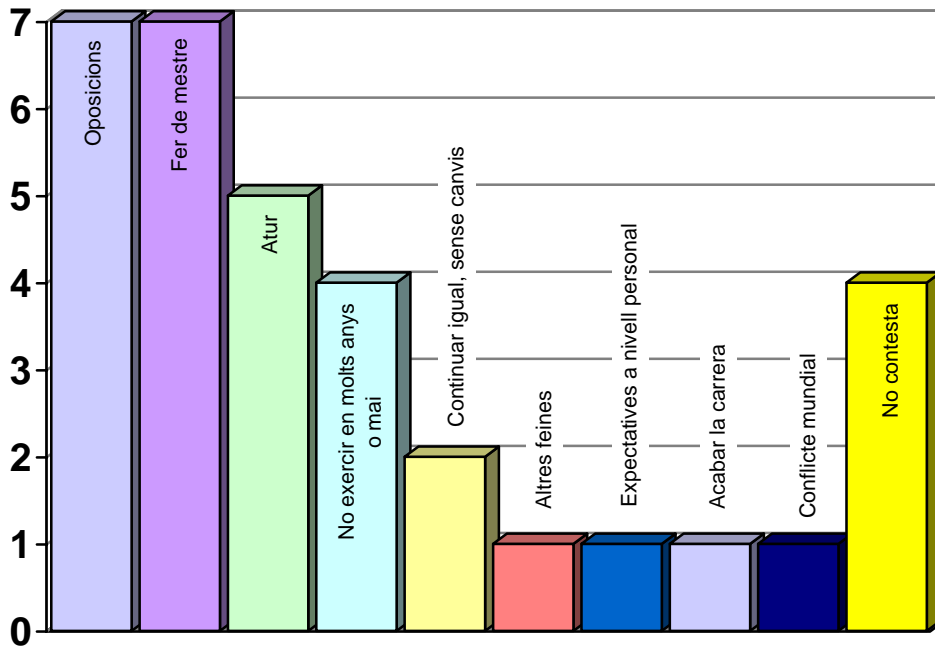
El futur possible més citat pels estudiants és el de l'atur o la possibilitat de no exercir en molts anys o mai, en total 9 estudiants, per exemple: "*Quedar-me a l'atur*". Un altre estudiant comenta: "*No treballar de mestre fins d'aquí 5 o 10 anys*". Fins i tot hi ha qui és més negatiu: "*No ser mai mestre en actiu*".

Les oposicions són l'exemple que posen 7 estudiants, un d'ells comenta: "*Acabar la carrera aquest any i realitzar les oposicions*". El mateix nombre de persones senyalen que un futur possible és el de fer de mestre, per exemple: "*És possible que treballi de mestre en una escola privada*".

Altres exemples minoritaris són els de 2 estudiants que pensen que és possible també continuar igual, sense canvis. Quatre estudiants fan altres tipus de consideracions, de interès relatiu. Un comenta que és possible dedicar-se a

altres feines, un altre acabar la carrera, un senyala expectatives de tipus personal: “Casar-me el mes vinent”. Un estudiant cita la possibilitat d’un conflicte mundial: “3a Guerra Mundial”.

(a) Futur possible (15.07)



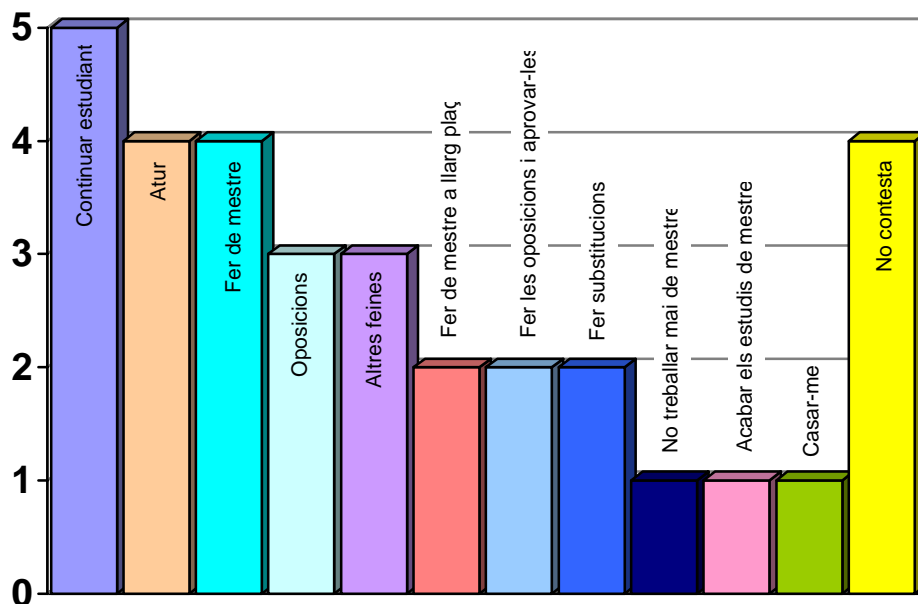
Podem valorar que la capacitat dels estudiants per pensar els futurs possibles presenta certes dificultats, sembla que no poden arribar a imaginar totes les possibilitats que poden existir, els exemples que exposen els estudiants són força limitats, no estan presents ni la iniciativa personal ni les possibilitats de polítiques positives per a l’educació, ni altres moltes oportunitats. Recordem que la proposta és la de futurs possibles, és a dir, hi caben tots els futurs.

### b) Futur probable

Les respostes són en certa mesura sorprenents, ja que són més positives que les anteriors. Entre el que és possible i el que és probable l’estudiant considera que és més probable, per exemple, trobar feina que no pas estar a l’atur.

El tipus de respostes més comunes és el de continuar estudiant, de 5 estudiants, per exemple: “*Fer una llicenciatura*”. També: “*Faré l’especialitat que m’agrada*”. Una sola persona confessa que el seu futur més probable seria: “*Acabar els estudis de mestre*”. Una actitud positiva és la que mantenen 4 estudiants, per exemple: “*Treballar com a mestra*”. Una altra: “*Treballar aquest estiu en una escola*”. En una línia semblant un altre tipus de respostes és la de 2 estudiants que esperen treballar de mestres fent substitucions, per exemple: “*No trobar feina fixa i fer substitucions*”.

b) futur probable (15.07)



La problemàtica de l’atur és exposada per 4 estudiants i un altre estudiant va més enllà: “*No treballar mai de mestre*”. 2 estudiants opinen que el més probable serà fer de mestre, però a llarg termini, per exemple: “*Que no treballi de mestre fins d’aquí uns anys*”.

La temàtica de les oposicions és citada per 3 estudiants, per exemple: “*Presentar-me a les oposicions*”. 2 estudiants pensen que el futur més probable serà fer les oposicions i aprovar-les. Un grup de 3 estudiants considera que el més probable serà realitzar altres feines, per exemple: “*Treballar a l’estiu*”.

*en un càmping*". També: *"Treballar de cambrer"*. I una fa referència a un aspecte de la seva vida privada, que afecta potser la professional: *"Que em cassi"*.

### **c) Futur desitjable**

Aquest punt es centra en les nostres expectatives professionals més volgudes, sense altres demandes de caire social o general. Tot i així, hi ha dos estudiants que desitgen pau al món, i una altra persona voldria ser rica.

El grup d'estudiants més nombrós és el dels que voldrien treballar de mestre aviat, 14 estudiants, per exemple: *"Trobar feina el més aviat possible"*. I en una línia molt semblant: *"Començar a treballar tot just haver acabat els estudis"*. Un altre: *"Trobar feina des d'aquest setembre"*.

Una sèrie d'estudiants fan comentaris diversos, però que especifiquen com hauria de ser la feina que esperen obtenir. Un d'aquests comenta: *"Treballar en una escola pública de funcionària"*. També hem comptabilitzat com un altre tipus de resposta aquesta: *"Trobar un bon lloc de treball com a mestra"*. També hi ha qui valora la professionalitat: *"Ser una bona mestra"*.

Un altre grup de 3 estudiants, que concreten les condicions ideals per realitzar la seva feina en quan a la comoditat per realitzar-la, voldrien treballar a una escola prop de casa. Un d'aquests comenta: *"Mestre fix a l'escola del meu barri"*. És el mateix que també demanen altres estudiants, que viuen en un àmbit més rural, com per exemple: *"Feina fixa com a mestre en el meu poble"*.

Un grup de 3 persones volen principalment ser bons o bones mestres, per exemple: *"Ser bona mestra"*. I també: *"Faré correctament la meva professió"*. D'altra banda, un parell d'estudiants desitgen treballar de mestre i continuar estudiant, per exemple: *"Feina fantàstica de mestre, a més de poder estudiar"*. L'altre concreta: *"Estudiar l'especialitat de llengua estrangera"*. Per últim, 2

estudiants desitjarien arribar a treballar a la universitat, fins i tot un confessa que voldria ser degà.

És evident que aquesta tipologia del futur desitjable es diferenciava amb claredat de les altres dues, que es movien en un terreny més impersonal i fora del que són les intencions més individuals, però ara es demanava el que seria ideal, sense oblidar que la pregunta especificava el nivell professional. Els estudiants volen treballar, però també n'hi ha qui vol continuar estudiant i qui aspira a altres fites sense complexos. Val la pena destacar, per últim, qui desitja fer bé la seva professió i ser un bon mestre o una bona mestra, que resulten ser més responsables i coherents que aquells altres que posen per sobre algunes condicions de treball.

## **16. Valoració de la formació per a l'ensenyament del temps històric. Perspectives pràctiques**

Qüestions: Perspectives pràctiques. Capacitats per ensenyar història i temps històric a l'educació primària
---

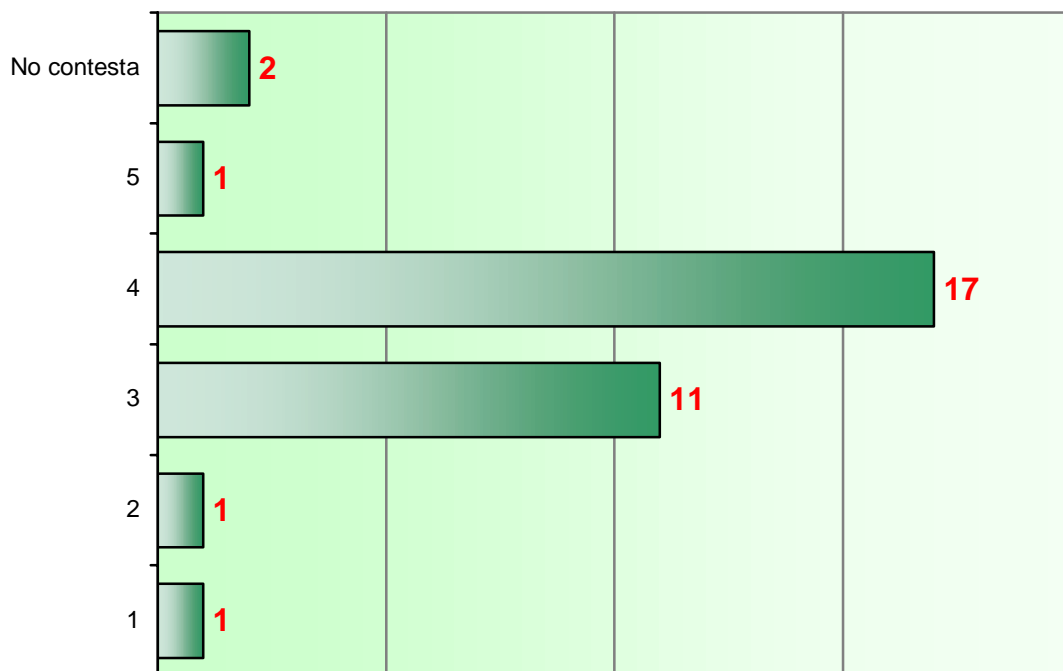
### [16.01] Valora globalment els aprenentatges rebuts des de l'àrea de didàctica de les ciències socials

Es demana als estudiants que valorin d'1 a 5 els aprenentatges des d'aquesta àrea. Al mateix temps es requereix també que facin una valoració escrita o una justificació raonada de la seva avaluació numèrica.

Els resultats indiquen una majoria de valoracions positives dels estudiants, sobre la formació en didàctica de les ciències socials. La mitjana d'aquestes valoracions, sobre els 31 estudiants que contesten, és de 3,51 punts sobre 5. A més a més, cal destacar que solament dues persones valoren la seva

formació en didàctica de les ciències socials per sota del 3. Aquests resultats no són gaire diferents dels que sortien en els apartats 03 o 06. S'ha de tornar a fer constatar que aquests resultats s'han de relativitzar, donat que l'investigador és també el professor de l'àrea.

Representació gràfica de les valoracions (a) (16.01)

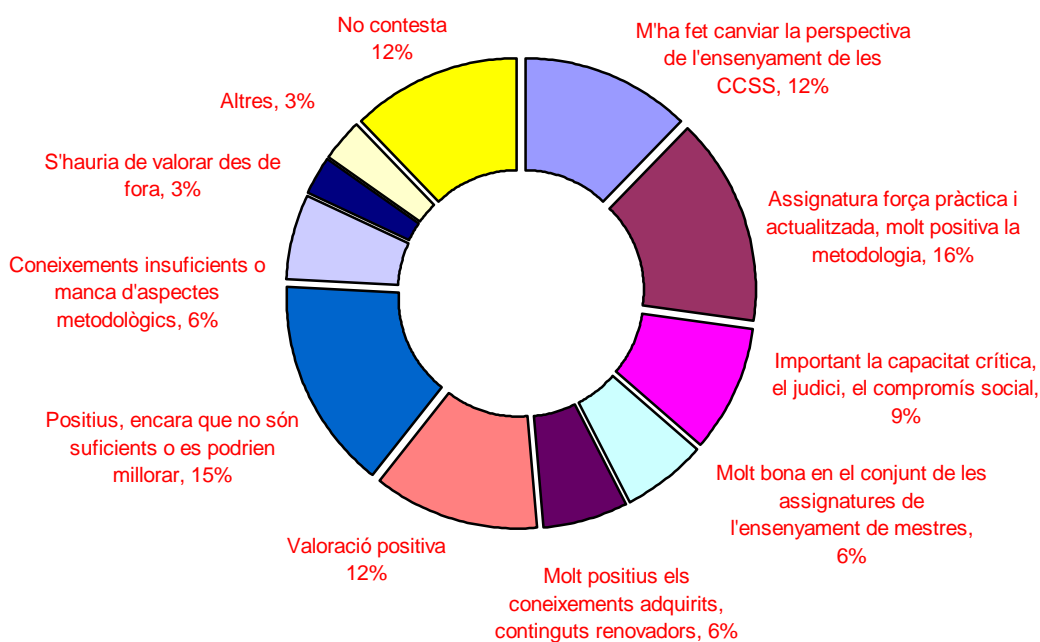


### Justificacions

Les justificacions o els comentaris de l'alumnat són en general també força positius, sobre aspectes que fan referència a les finalitats, als continguts, a la metodologia, etc. Malgrat tot no manquen les crítiques sobre diversos elements de la formació per ensenyar ciències socials. A la gràfica es pot observar la classificació realitzada.



### Representació gràfica de les justificacions (16.01)



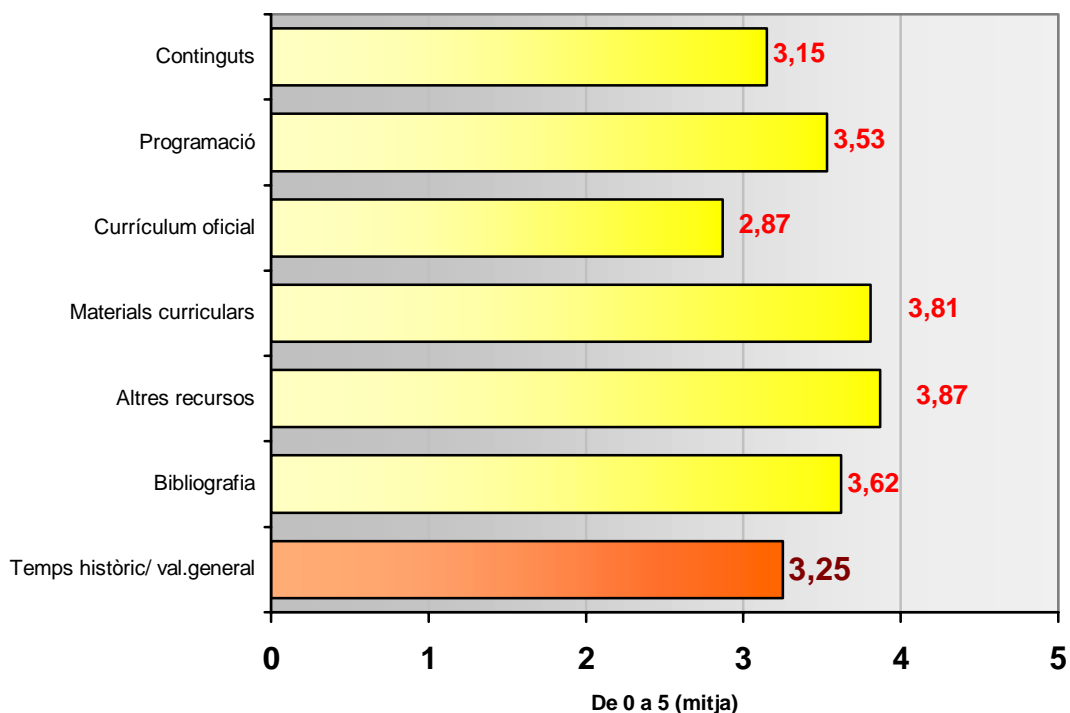
Hi ha 5 estudiants (15%) que valoren de manera positiva la seva formació en didàctica de les ciències socials, però consideren que tot i això no és suficient o que es podria millorar, per exemple:

- *“Positius, però crec que no suficients”.*
- *“Interessant i positiva pel conjunt de recursos i estratègies proposats a l’hora de fer la tasca de mestre. Manca de certs continguts”*

[16.02] Valora globalment els aprenentatges rebuts des de l’àrea de didàctica de les ciències socials, però relatius a l’ensenyament i l’aprenentatge del temps històric

S’ha de valorar d’1 a 5 la formació per a l’ensenyament del temps històric, en general i sobre diferents aspectes específics, com els continguts, la programació, el currículum oficial, els materials curriculars, altres recursos i la bibliografia tractada. La representació gràfica dels resultats és la següent.

16.02.- Valoració dels aprenentatges sobre el temps històric des de la Didàctica de les CCSS (sobre 5)



La valoració general és d'una mitjana de 3,25 punts, la valoració dels continguts tractats de 3,15 punts, la programació de 3,53 punts. El currículum oficial és l'aspecte que rep la valoració més baixa, 2,87. Els materials curriculars obtenen una mitjana de 3,81 punts. Altres recursos, com estratègies d'ensenyament i aprenentatge s'entén, és l'aspecte més valorat per l'estudiant, amb un 3,87 de mitjana. Per últim, la bibliografia obté una puntuació de 3,62 sobre 5.

### Justificacions

S'han classificat en els apartats que es poden observar a la gràfica, segons fossin més o menys positives.

Representació gràfica de les justificacions (16.01)



Destaquen 14 persones que fan una valoració positiva o molt positiva de la seva formació per a l'ensenyament del temps històric (43%). Alguns exemples són:

- *“Abans no coneixia gairebé res d'aquest tema, així que ho trobo bé”.*
- *“Moltes parts de l'ensenyament-aprenentatge d'aquesta àrea en fan referència. En general han estat positius, ja que han despertat certes inquietuds de treball”.*
- *“Crec que a través d'unitats didàctiques hem pogut veure l'aplicació pràctica del temps històric”.*
- *“Correcte, canvi de visió de la història i del temps històric, crec que el TH és el tema d'història més important a la primària”.*

Un grup de 5 persones (15%) senyala els aspectes més deficitaris, sobretot els que fan referència a la manca d'aprofundiment:

- *“El temps històric ha estat ben ensenyat, però potser ha faltat una mica més de temps”.*

- *“S’han aportat idees, però crec que, com tot en aquesta carrera, no s’ensenyen tot el que cal perquè hi ha poc temps”.*
- *“Força bé, més pels treballs que ens hem hagut de..., que pel que hem donat a classe”.*

La resta d’estudiants, 7 persones (21%), senyala mancances importants

- *“Insuficients”.*
- *“Potser han estat una mica insuficients, sobretot des del vessant pràctic”.*
- *“Regular, ningú està preparat amb la FI, calen més hores, més anys i recursos pràctics”.*
- *“Baix, no s’ha aprofundit el suficient”.*

Les crítiques anteriors reflecteixen una realitat que cal analitzar. Les dificultats de comprensió i, a la vegada, per traslladar els coneixements de les estructures conceptuals del temps històric al currículum de ciències socials d’educació primària, són molt importants, requereixen una formació inicial diferent, així com una altra concepció de la història i del seu ensenyament. Davant d’aquestes dificultats, alguns estudiants reconeixen que no han rebut els coneixements necessaris per portar a terme la seva feina amb total garanties, sobretot, una vegada han estat davant de la complexitat d’aquests aprenentatges de la història i del temps històric en concret. D’aquesta manera la seva reacció és coherent i lògica, ja que per superar les seves mancances teòriques i pràctiques cal més formació i de més qualitat.

16.03.- Consideres que estàs preparat per ensenyar història a l’Educació Primària i en especial sobre els diferents aspectes del temps històric?

L’última pregunta del qüestionari havia de dirigir-se a la preparació efectiva per posar-se davant d’una classe i fer la seva feina. Poden ensenyar el

temps històric? Tenen els coneixements i els instruments necessaris? Aquesta és la qüestió. Es demanen tres tipus de respostes de l'estudiant. La primera requereix, solament, contestar la pregunta bàsica anterior de manera afirmativa o negativa. La segona demana una justificació del seu judici. La tercera requereix una valoració en forma de puntuació, com sempre, d'1 a 5.

### **Respostes inicials**

Les respostes estan molt repartides, 19 estudiants (58%) afirmen que sí, que estan preparats per ensenyar història i per ensenyar els continguts relatius al temps històric. Per un altre costat, 11 estudiants (33%) contesten que no, que no estan ben preparats per a aquesta tasca educativa. I 3 estudiants no contesten (9%), potser perquè no són capaços de fer un judici de les seves capacitats com a mestres en aquest moment.

### **Justificacions**

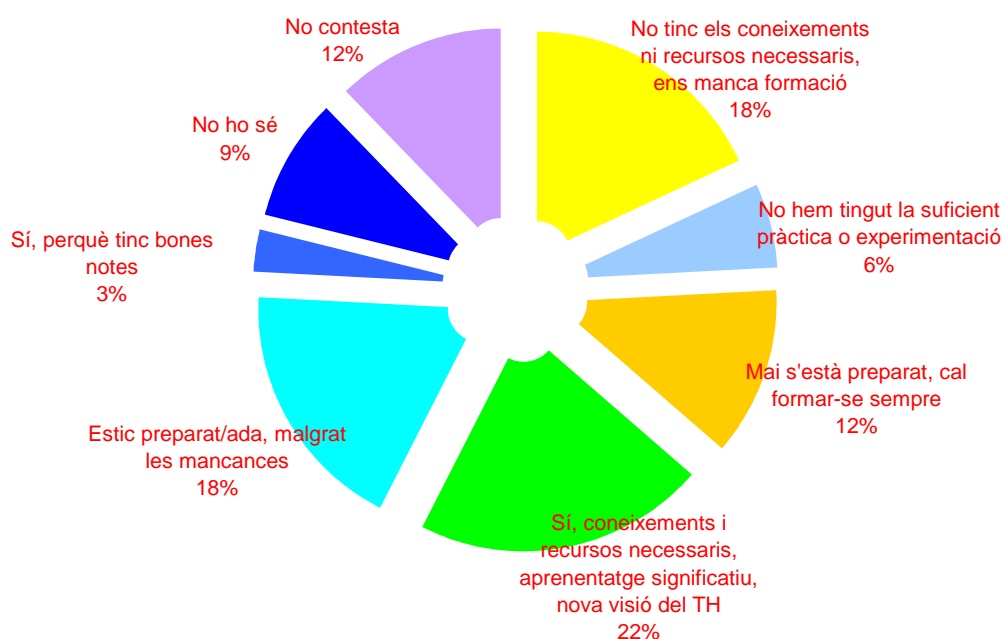
En l'àmbit de les justificacions, 4 estudiants no contesten (12%) i 3 més constaten que no ho saben . De la resta és important destacar la igualtat existent entre les respostes positives i negatives. Les positives afirmen que estan ben preparats, ja que han tingut una preparació adequada, o que estan en disposició d'ensenyar amb garanties, malgrat les mancances que puguin tenir, o que, en tot cas, cal formar-se sempre. Les negatives es queixen d'una formació insuficient en coneixements i en pràctica.

D'entre les positives es poden destacar els següents exemples:

- *“Perquè penso que he après força i a part m'agrada l'assignatura”.*
- *“Gràcies al que he après tinc una nova visió del temps històric i noves idees per transmetre i ensenyar”.*
- *“Pel material i coneixements que se m'ha donat i que puc utilitzar”.*

- *“Crec que tinc suficients coneixements sobre història, a més sé utilitzar procediments per buscar informació...”*.

**Justificacions (16.03)**



Un altre grup de respostes són afirmatives en referència a la capacitat per ensenyar el temps històric, però es reconeixen algunes deficiències en la seva formació. Són un total de 6 estudiants (18%):

- *“Malgrat tot, crec que sí que estic preparada, tot i que reconec moltes mancances per ensenyar història a primària”*.
- *“Necessito aprofundir més, però sabria defensar-me”*.
- *“Sé que he de repassar i esforçar-me, però sé com començar”*.
- *“Tinc moltes ganes, encara que veig dificultats com fer per introduir la història o com fer que pensin, potser falten coneixements pràctics”*.

Hi ha 4 estudiants (12%) que es mostren molt exigents, que cal formar-se sempre:

- *“Mai s’està preparat per ser professor”.*
- *“Crec que em fan falta més idees per ensenyar la història de manera que no sigui avorrida; encara que crec que ha quedat força clar per les classes de Didàctica de les Ciències Socials que pot ser divertida si s’utilitzen recursos bons. Per molt que siguem una mica innovadors, crec que sempre ho podem millorar”.*
- *“Crec que mai s’està preparat al 100 %”.*

Les respostes negatives les hem classificat en dos grups. El primer grup està format per 6 estudiants (18%) i pertany a les persones que constaten una manca de formació i afirmen no tenir els coneixements ni recursos necessaris per ensenyar el temps històric a l’educació primària:

- *“Em manca més formació”.*
- *“No tinc els coneixements necessaris”.*
- *“No tinc els coneixements necessaris pel que fa a recursos, continguts i procediments”.*

L’altre grup de respostes negatives està format per 2 persones que remarquen les deficiències de tipus pràctic, és a dir, basades en una manca d’experimentació del que s’aprèn en les classes de formació inicial:

- *“No del tot. No hem tingut la suficient pràctica o experiència per dir que ja estem preparats. Manca la part d’experimentació que des del meu punt de vista, és essencial”.*

Es pot fer una lectura positiva del balanç final, observant la totalitat dels resultats, però hi ha un nombre important d’estudiants que remarquen deficiències de pes en la formació i no es troben capacitats per ensenyar el temps històric i la història a l’escola primària. Aquests estudiants ens han de fer reflexionar que la formació inicial en didàctica de les ciències socials, per a l’ensenyament de la història i del temps històric. La indagació sobre la pràcti-

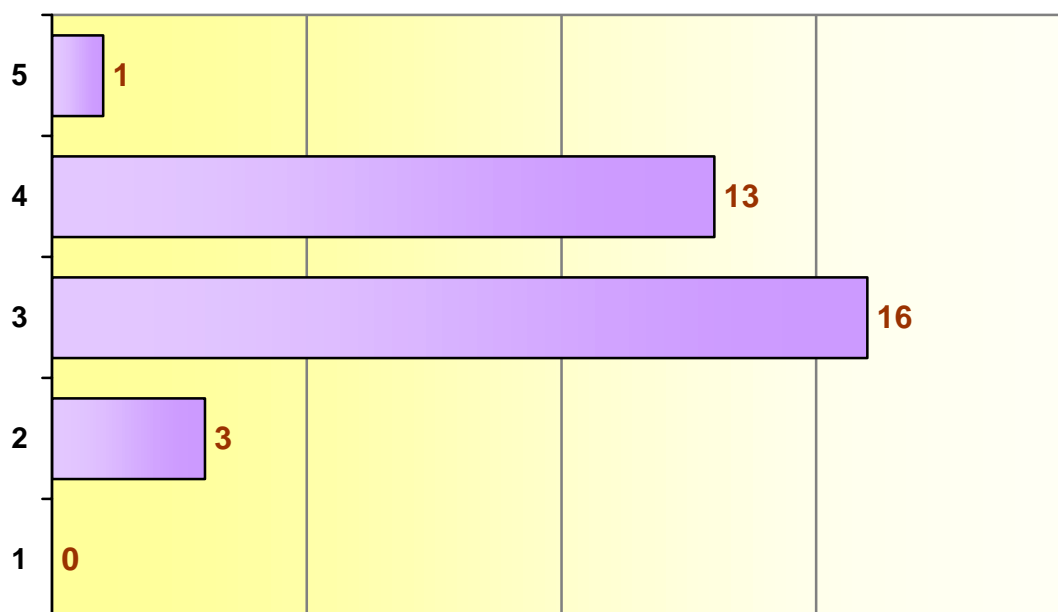
ca en escoles de primària d'alguns estudiants ens donarà algunes coordenades necessàries per avançar.

### Valoracions numèriques

L'última variant d'aquesta pregunta requereix una puntuació. No hi ha dubte que les valoracions numèriques demostren una tendència positiva generalitzada.

Per sota del 3 només puntuen 3 estudiants amb un 2. La majoria d'estudiants se situen en la qualificació de 3, en total 16, per sobre dels 11 que valoren amb un 4. La mitjana que resulta de la suma total de les valoracions és de 3,36 punts.

Representació gràfica de les valoracions (16.03)



Si s'ha de respondre a la pregunta sobre si l'alumnat està preparat per ensenyar el temps històric a l'escola primària, s'hauria de dir que sembla que sí, però que aquests estudiants tenen dificultats importants. Cal avançar en aquest sentit en aquesta mateixa investigació.





# **Capítol 9: Què saben sobre el temps històric i el seu ensenyament els estudiants de mestre de primària? Una possible classificació**

---

## **1. Conclusions del qüestionari i tipologies d'estudiants segons les seves representacions sobre el temps històric**

A partir dels resultats del qüestionari es poden establir una sèrie de tipologies d'estudiants, en referència a les seves representacions sobre el temps històric i el seu ensenyament. S'utilitzen les respostes del qüestionari de manera parcial, ja que la seva gran extensió fa quasi bé impossible tenir en compte totes les variables que s'analitzen. Hi ha una sèrie d'aspectes del qüestionari que es poden considerar més representatius, per establir una aproximació al pensament dels estudiants. Així, s'aïllen una sèrie de variables del qüestionari que donen diferències significatives entre diversos grups d'estudiants.

Les tipologies que es puguin establir també han de servir per fer una selecció d'estudiants per als estudis de cas. En una primera selecció a partir del qüestionari, s'escullen 15 persones que es classifiquen en 3 grups, als que corresponen 5 persones a cada grup. En una segona selecció, tenint en compte altres aspectes del context de la pràctica, es descarten 2 persones de cada grup i són escollides, de manera definitiva, 3 persones com a representants de cada una de les tipologies. En total 9 persones formaran aquests tres grups.

## 1.1. Condensació i síntesi dels resultats del qüestionari

S'han contrastat les respostes d'una sèrie de preguntes escollides de cada un dels 16 apartats del qüestionari. Després s'ha fet un esforç de síntesi de les valoracions corresponents.

Dels apartats 04 i 05 destaquen els resultats de la pregunta que fa referència a la valoració dels aprenentatges d'història rebuts en l'educació primària i secundària. No resulten tan útils els resultats de l'apartat 06, ja que no hi ha un distanciament suficient de l'experiència universitària.

A l'apartat 07 s'ha tingut en compte en especial la segona pregunta sobre l'opinió relativa a les finalitats de l'ensenyament de la història, però solament la valoració numèrica sobre l'opció "c" – "*Per conèixer el nostre passat i millorar el nostre futur*"-, ja que una altra alternativa es fa inviable degut a la gran quantitat d'opcions que es van donar.

Entrant en les representacions del temps històric a l'apartat 08 s'utilitzarà la segona pregunta que demana la realització d'un mapa conceptual, tenint en compte els resultats individuals, segons la classificació que s'ha fet en l'anàlisi del qüestionari, és a dir, si es centren en la temporalitat humana, en el canvi, en la cronologia o en la periodització, en la causalitat, en les conseqüències dels fets històrics o en la narració històrica.

A l'apartat 09 que indaga sobre les qualitats del temps, s'escullen els resultats sobre el concepte d'irreversibilitat, perquè sembla més clarificadora.

A l'apartat 10 sobre les delimitacions per a la comprensió del temps, la pregunta que pot ajudar a una selecció amb més coherència és la 10.01, sobre la influència de la religió en la vida de les persones, utilitzant les dues parts de la pregunta per omplir els possibles buits.

A l'apartat 11 sobre la temporalitat humana, es comparen i es valoren de manera conjunta els resultats de la pregunta 11.01, sobre quina de les tres categories –passat, present i futur – ha rebut més atenció en els seus estudis, i la 11.02, sobre quina categoria els interessa més a l'actualitat.

A l'apartat 12 la pregunta 12.08, en concret les referències als conceptes de progrés i modernitat, poden ser les respostes més significatives del pensament de l'alumnat sobre el canvi i la continuïtat.

A l'apartat 13 sobre el control i la gestió del temps, en concret sobre la mesura física del temps, s'utilitza la pregunta 13.03, sobre la successió històrica, que demana una ordenació de 16 fets històrics del segle XX, des de l'àmbit mundial, al nacional i de caràcter personal.

A l'apartat 14, també sobre el temps com a poder, sobre l'ordenació, classificació i explicació dels fets històrics, es fa una síntesi de les preguntes 14.01, 14.05 i 14.06, sobre la periodització, causalitat i intencionalitat.

A l'apartat 15 sobre la gestió del temps, que tracta de la intervenció social per a la construcció del futur, hem confrontat les dades de les preguntes 15.02 i 15.04, una sobre la distribució del temps de treball i d'oci, i l'altre sobre la importància d'organitzar el temps personal.

A l'apartat 16 s'utilitza la pregunta sobre si es consideren ben preparats per ensenyar història a l'ensenyament primari, amb dos tipus de respostes, afirmatiu o negatiu i valoració quantitativa. Ens donen dades bàsiques per establir algunes perspectives pràctiques de cada estudiant.

Al final es segueixen els següents criteris per seleccionar els estudiants per als estudis de cas:

- Que hi hagi una representació de les diferents alternatives en cada apartat o pregunta.
- Mantenir els percentatges del grup general en la selecció dels estudiants que han de participar en la pràctica.
- Que en el cas de dubte hi hagi una tendència a la selecció d'alumnes amb respostes positives o encertades, per sobre de les respostes negatives o que es puguin considerar equivocades.

Per extreure conclusions finals del qüestionari es tenen en compte els següents aspectes de les representacions dels estudiants sobre el temps històric:

- a) les experiències viscudes;
- b) la concepció de la història i dels conceptes temporals;
- c) les idees sobre les qualitats i la naturalesa del temps històric;
- d) les concepcions sobre el passat, el present i el futur, i el canvi;
- e) les idees del poder sobre el temps i del temps com a poder;
- f) la reflexió sobre la formació inicial i les capacitats per ensenyar història i el temps històric a l'escola primària.

Els resultats es poden observar en els següents quadres on s'han buidat les valoracions de les respostes dels estudiants. En primer lloc dels apartats a, b i c.

<b>Primer grup</b>			
<b>Nº</b>	<b>a) experiències</b>	<b>b) història i conceptes temporals</b>	<b>c) qualitats i delimitacions del temps</b>
<b>4 20 24 --- 6 15</b>	<p>Recorda força i valora de manera relativa les seves experiències, reconeix les mancances, es confonen les edats, es recorden més les més actuals, però en general es valora més la secundària que la primària,...</p> <p>Dins de secundària es valora més la FP que el BUP</p>	<p>És conscient del paper de la història com a ciència social crítica per a la construcció del futur, encara que té algunes mancances sobre l'epistemologia de la ciència històrica; coneix força conceptes temporals, - de manera espontània – i combina alguns conceptes propis de la història amb els conceptes específics temporals o de l'estructura conceptual del temps històric, i els relaciona...</p> <p>...I estructura aquests conceptes a partir de la temporalitat humana (passat, present i futur)</p>	<p>Utilitza la primera persona per exemplificar les qualitats del temps i posa exemples personals de vivències de la religió, sobre les delimitacions del temps, com les interrelacions entre temps personal i temps religió</p> <p>També fa referències a la història, com exemples d'aquesta relació</p>

<b>Segon grup</b>			
<b>Nº</b>	<b>a) experiències</b>	<b>b) història i conceptes temporals</b>	<b>c) qualitats i delimitacions del temps</b>
<b>5</b> <b>29</b> <b>32</b> --- <b>12</b> <b>23</b>	<p>Té alguns problemes per recordar les seves experiències, reconeix les mancances, es confonen les edats, es valora més la secundària que la primària, però hi ha una tendència negativa en les dues etapes, encara que l'anàlisi és molt superficial</p> <p>A secundària els records positius es centren en alguna assignatura i professorat, per exemple a la història de l'art</p>	<p>Té mancances importants sobre l'epistemologia de la ciència històrica; confon els conceptes propis de la història amb els conceptes del temps històric, i estructura aquests conceptes a partir de coneixements diversos i difícils de relacionar, sobretot fets històrics i alguns conceptes temporals, cronològics, períodes, qüestions socials, etc.</p>	<p>Utilitza la primera persona singular, reflexió individual, per exemplificar les qualitats del temps, i posa exemples personals de vivències culturals, sobre les delimitacions del temps, com les interrelacions entre temps personal i temps religiós. I ho fa argumentant que és inevitable aquesta realitat, la necessitat de pertinença a una cultura i religió,</p> <p>Poc crític, una mica ingenu</p>

<b>Tercer grup</b>			
<b>Nº</b>	<b>a) experiències</b>	<b>b) història i conceptes temporals</b>	<b>c) qualitats i delimitacions del temps</b>
<b>11 14 28 --- 2 19</b>	<p>Es valora més la secundària que la primària, però hi ha moltes dificultats per citar records concrets sobre el temps històric.</p> <p>De primària es citen els últims cursos, sobretot 7è i 8è d'EGB. Es reconeix que s'odiava la història en algun moment, per l'aprenentatge memorístic, per exemple, però sense més raonament.</p>	<p>Té dificultats per identificar les finalitats de l'estudi de la història, mostra una concepció confusa i, en tot cas, no valora la història com a ciència social ni les seves possibilitats d'anàlisi crítica; les seves idees sobre els conceptes temporals i la seva representació és força pobre, basada en alguns elements de la temporalitat humana o en una relació causa - conseqüència sense desenvolupament ni gaire lògica conceptual</p>	<p>Utilitza exemples personals de les seves vivències més quotidianes per comprendre les qualitats del temps; se sent influenciat pel temps social i religiós, però li costa fer una anàlisi social argumentada d'aquestes influències, i encara li és més difícil generalitzar</p> <p>També passa que tot i haver tingut una educació religiosa important (col·legi de monjes) no es reconeix la influència perquè no se sap analitzar de manera crítica</p>

La continuació dels quadres dels apartats d, e i f.

<b>Primer grup</b>			
<b>Nº</b>	<b>d) temporalitat humana i canvi - continuïtat</b>	<b>e) gestió del temps</b>	<b>f) formació i preparació per ensenyar</b>
<b>4 20 24 --- 6 15</b>	<p>Recorda el pes del passat a l'escola i ara li interessin també el present i el futur, el canvi se sap valorar, segons ritme, incidència, i exemplifica el progrés en la història amb la tecnologia o amb la industrialització, i relaciona la modernitat amb els drets humans, drets polítics o econòmics – societat del benestar –</p> <p>Interès pel passat, el present i el futur</p>	<p>Hi ha una bona comprensió de la mesura física del temps i del significat de la cronologia i la successió, per exemple, també es domina el significat de la periodització, la causalitat i la intencionalitat, que s'exemplifiquen amb coneixements de l'alumnat sobre fets concrets de la història; es dóna molta importància a la gestió personal del temps...</p> <p>...i es porta a la pràctica, de manera organitzada o intuïtiva</p>	<p>L'opinió sobre la seva formació és bona i també s'accepta tenir les capacitats per ensenyar, però hi ha dubtes i es reconeixen problemàtiques per ensenyar història a primària i el temps històric en concret...</p> <p>...encara que s'esperen corregir amb una formació permanent adequada i constant</p>



<b>Segon grup</b>			
<b>Nº</b>	<b>d) temporalitat humana i canvi - continuïtat</b>	<b>e) gestió del temps</b>	<b>f) formació i preparació per ensenyar</b>
5 29 32 --- 12 23	<p>Recorda el pes del passat i cita etapes històriques estudiades, i ara afirma que li interessa el present, i que el futur no és previsible, no sap com abordar-lo; i el canvi és difícil de comprendre i hi ha errors importants d'exemplificació; es relaciona el progrés en la història amb la tecnologia o amb la industrialització, i relaciona la modernitat amb algun element superficial de la societat de consum, com la moda</p> <p>Relaciona el progrés, per exemple, amb l'energia nuclear (24)</p>	<p>Hi ha una bona comprensió de la mesura física del temps i del significat de la cronologia i la successió, per exemple, també es domina el significat de la periodització, la causalitat, però hi ha dificultats per comprendre la intencionalitat; es dóna importància a la gestió del temps, però es fa una anàlisi social de la distribució del temps poc crítica (per exemple entre homes i dones),...</p> <p>...I té dificultats per organitzar el propi temps</p>	<p>L'opinió sobre la seva formació és bona i també s'accepta tenir les capacitats i la preparació en general per ensenyar i en concret sobre el temps històric,...</p> <p>...es reconeixen mancances importants</p>

<b>Tercer grup</b>			
<b>Nº</b>	<b>d) temporalitat humana i canvi - continuïtat</b>	<b>e) gestió del temps</b>	<b>f) formació i preparació per ensenyar</b>
<b>11 14 28 --- 2 19</b>	<p>Recorda amb dificultats el pes del passat, només cita una etapa de la història (la prehistòria), com si fos la més representativa, com una mena d'estereotip que li serveix per explicar, com un tòpic associat a l'estudi del passat, ja que és el més llunyà en el temps, i ara afirma que li interessa el futur, per la rapidesa dels canvis, l'enlluerna el futur, el que ens espera, allò que és desconegut. D'alguna manera demostra un cert pensament determinista, com si el futur fos incontrolable, sorprenent, que val la pena esperar com si fóssim observadors estàtics, sense possibilitats de canviar res.</p> <p>No hi ha una comprensió del canvi en les seves variants o matisos. Té una concepció desfasada del progrés i de la modernitat, conceptes que relaciona amb la indústria i les màquines</p> <p>Recorda el passat i èpoques històriques aïllades, i té interès pel present, vol viure el present, i comenta que esperar el futur és perdre el present</p>	<p>Realitza l'ordenació temporal com la majoria de l'alumnat, però la línia del temps té errors greus, per exemple en l'escala, el que demostraria que els seus aprenentatges factu- als no han estat acompanyats d'una concepció madura del temps històric com a mesura i com a periodització.</p> <p>Hi ha problemes importants de comprensió de la subjectivitat de la història, sobretot de la intencionalitat.</p> <p>Es dóna importància a la gestió del temps i s'intueixen les desigualtats que existeixen per raons socials o sexistes, però hi ha problemes per donar arguments raonats sobre les causes i conseqüències</p>	<p>Hi ha el convenciment que no s'ha realitzat la formació suficient per ensenyar i que manquen capacitats per ensenyar història i el temps històric, tot i que considera que pot començar a treballar perquè s'han adquirit les capacitats bàsiques. Valora sobretot els aprenentatges pràctics, instrumentals, manuals, realitzant les activitats que hauran de fer els alumnes de primària, per aquest motiu valora molt, per exemple, el treball realitzat al laboratori de CCNN</p> <p>Existeix un desig important de fer de mestre i de superar les mancances, ja que sempre existeix la formació continuada</p>

## 1.2. Tres grups d'estudiants

Es poden definir doncs tres grups d'estudiants, segons les seves representacions sobre el temps històric. Per poder tenir una visió global i més accessible dels tres grups s'han realitzat uns quadres que sintetitzen els anteriors, en sis apartats.

	<b>a) experiències EP (4) i ES (5)</b>	<b>b) concepcions de l'ensenyament de la història (7) i conceptes temporals (8)</b>	<b>c) qualitats del temps (9) i delimitacions del temps (10)</b>
Primer grup	Analista que valora la pròpia experiència de manera crítica	Pensador crític, considera la història una ciència social	Persona amb consciència temporal, capaç de transformar el coneixement vulgar sobre el temps històric en coneixement intel·lectual o científic
Segon grup	Observador indiferent de la pròpia experiència	Narrador de fets, historiador novell que genera o difon tòpics	Socialitzant, accepta les relacions inevitables entre el temps social i el temps religiós
Tercer grup	Jutge inexpert de les seves experiències personals negatives	Aprenent d'historiador, desconixedor del temps com a concepte social	Personalista, intimista, té dificultats per generalitzar aspectes socials

A continuació els tres apartats següents.

	<b>d) temporalitat humana (11) i canvi – continuïtat (12)</b>	<b>e) gestió del temps, i intervenció social (13-14-15)</b>	<b>f) formació (3) (6), i preparació per ensenyar (16)</b>
Primer grup	Protagonista del temps	Constructor del futur, s'aproxima a la crítica del científic social expert	Professorat que accepta la necessitat d'una formació permanent i de la revisió autònoma de la preparació professional
Segon grup	Espectador del temps, considera que el present ens ofereix un tast del futur	Descriptor del present, sense interpretació, positivista	Professorat disposat a treballar de mestre i a ensenyar el temps històric, tot i les mancances importants que es reconeixen
Tercer grup	Passatger o objecte del temps, pensament determinista	Admirador del futur, considera que el passat s'acumula en el coneixement, de manera ordenada, però no estableix relacions argumentades amb el present	Professorat disposat a fer de mestre i a ensenyar el temps històric, no és gaire conscient de les mancances professionals

## **2. Una possible classificació dels estudiants de mestre segons les seves representacions sobre el temps històric**

Cada un dels grups anteriors correspon a una tipologia diferent de representacions sobre el temps històric.

### **2.1. Característiques del primer grup: pensador crític i constructor del futur**

S'ha considerat que els estudiants que corresponen a aquest primer grup són les persones que estan identificades amb els números 4, 6, 15, 20 i 24, tot i que la selecció final escull els alumnes identificats amb els números 4, 20 i 24. Per explicar una mica millor els quadres es tornaran a definir els tres grups d'estudiants seguint els sis apartats anteriors.

El primer grup es caracteritza en els aspectes de les experiències educatives que recorda, en referència a la història i al temps històric, com una mena d'analista que valora la pròpia experiència de manera crítica, és capaç de recordar i descriure les seves vivències, però també fa un judici raonat d'aquestes.

Pel que respecta a la concepció de la història i sobre les finalitats del seu ensenyament, es pot considerar com a pensador crític, almenys en algunes qüestions que s'han plantejat. També considera la història com una ciència social.

Sobre les opinions de l'estudiant sobre les qualitats del temps, especialment de la irreversibilitat, i les delimitacions del temps, es defineix en aquest grup una persona amb consciència temporal, capaç de transformar el coneixement vulgar sobre el temps històric en coneixement intel·lectual o científic.

En els aspectes relatius a la temporalitat humana i el canvi i la continuïtat, es perfila un estudiant que se sent protagonista del temps, capaç de relacionar passat, present i futur, sense ser un historiador expert.

Sobre la gestió i control del temps, assumeix la importància d'organitzar i de gestionar el temps personal, encara que de vegades tingui dificultats per portar-lo a la pràctica. Se'l pot considerar un constructor del futur des de la intervenció social, que s'aproxima a la crítica del científic social expert.

La seva formació inicial per fer de mestre es considera com un punt de partida, que necessitarà del complement d'una formació permanent i de la revisió autònoma de la preparació professional.

## **2.2. Característiques del segon grup (b): observador indiferent i descriptor del present**

Els estudiants que s'identifiquen amb aquest segon grup corresponen als números 5, 12, 23, 29 i 32, tot i que la selecció final escull els alumnes identificats amb els números 5, 29 i 32. Podríem concretar aquest nou grup en funció del seu nivell de coneixements en comparació amb l'anterior o el posterior, però creiem que la definició de les tres tipologies és més complexa, ja que no solament representen tres nivells, sinó tres maneres d'entendre el temps històric i el seu ensenyament, de situar-se davant dels problemes de l'escola i davant de les problemàtiques de comprensió dels conceptes temporals, com per exemple què és el futur i quin pes té aquesta categoria de la temporalitat humana en la nostra actitud per ensenyar.

Quan recorda les seves vivències educatives descriu les millors assignatures o etapes, així com alguns aspectes que descriu, podria semblar un observador indiferent de la pròpia experiència.

En l'apartat que fa referència a les concepcions de la història i de les seves finalitats per ensenyar-la, s'apropa al narrador de fets, així com podria

semblar també un historiador novell que té dificultats per escollir una opció epistemològica de la història i que, davant d'aquesta problemàtica, genera o difon tòpics de l'ensenyament de la història local, de les tradicions, del nacionalisme, etc.

Utilitza la primera persona i la reflexió individual per exemplificar les qualitats del temps. També posa exemples personals de les vivències culturals i religioses, sobre les delimitacions del temps, com les interrelacions entre temps personal i temps religiós. I ho fa argumentant que és inevitable aquesta realitat, la necessitat de pertinença a una cultura i religió. Demuestra així la seva incapacitat crítica i una certa ingenuïtat.

Sobre la temporalitat humana recorda el pes del passat i cita etapes històriques estudiades. Li interessa sobretot el present. Considera que el futur no és previsible, no sap com abordar-lo. El concepte canvi és difícil de comprendre i hi ha errors importants d'exemplificació; es relaciona el progrés amb la tecnologia o amb la industrialització, i relaciona la modernitat amb algun element superficial, com elements de la societat de consum, com per exemple la moda.

En relació a la gestió del temps podria considerar aquesta persona representativa d'aquest segon grup com un espectador del temps, que considera que el present ens ofereix un tast del futur, que el present s'ha de viure pel present. En aquest sentit, la seva anàlisi del present es limita a la descripció del present, sense interpretació, amb una actitud positivista.

Sobre la seva formació i sobre la seva preparació per ensenyar, aquest alumne es considera en disposició de començar a treballar de mestre i a ensenyar el temps històric, tot i les mancances importants que es reconeixen, ja que es considera que aquestes no han d'impedir portar a terme les seves aspiracions professionals. En aquest sentit no hi ha una valoració realista a causa, segurament, de la predisposició que existeix a fer bé la seva feina.

### **2.3. Característiques del tercer grup (c): pensador determinista i enlluernat pel futur**

S'identifiquen amb aquest segon grup als números 2, 11, 14, 19 i 28, tot i que la selecció final escull els estudiants 11, 14 i 28. Pel que fa referència a les seves experiències educatives, la persona tipus d'aquest grup recorda i valora més la secundària que la primària, però hi ha moltes dificultats per valorar les seves experiències. Es mostra com un jutge inexpert incapaç d'avaluar les seves vivències personals negatives. En alguns casos es reconeix que s'odiava la història, sense un raonament argumentat.

Sobre les finalitats de la història i del seu ensenyament se'ns presenta la figura que podríem anomenar l'aprenent d'historiador, desconixedor del temps com a concepte social. Té dificultats per identificar les finalitats de l'estudi de la història, mostra una concepció confusa i, en tot cas, no valora la història com a ciència social ni les seves possibilitats d'anàlisi crítica. Les seves idees inicials sobre els conceptes temporals i la seva representació és força pobre. De vegades, basada en una relació causa - conseqüència sense desenvolupament ni gaire lògica conceptual.

Per explicar la irreversibilitat o altres qualitats del temps utilitza exemples personals de les seves vivències més quotidianes. Podríem qualificar aquest alumne de personalista, d'intimista que, a més a més, té dificultats per generalitzar aspectes socials. Encara que influenciat pel temps social i religió, li costa fer una anàlisi social argumentada d'aquestes influències. De vegades, tot i haver tingut una educació religiosa no es reconeix la influència, perquè no s'analitza de manera crítica.

En relació a la temporalitat humana aquest estudiant és una mena de passatger, un objecte del temps, amb un clar pensament determinista. Recorda amb dificultats el pes del passat, només cita la prehistòria, com una mena d'estereotip, com un tòpic representatiu del que significa el passat. Ara afirma que li interessa sobretot el futur, per la rapidesa dels canvis, l'enlluerna el fu-



tur, el que ens espera, allò que és desconegut. D'alguna manera demostra un cert pensament determinista, com si el futur fos incontrolable, sorprenent, que val la pena esperar com observadors estàtics, sense possibilitats de canviar res. En una línia semblant, no hi ha una comprensió clara del canvi social. Té una concepció desfasada del progrés i de la modernitat, conceptes que relaciona amb la indústria i les màquines.

Sobre la gestió del temps, com a coneixement i com a poder, la representació de la línia del temps és força pobre. També hi ha problemes importants de comprensió de la subjectivitat de la història, sobretot de la intencionalitat. D'altra banda, es dóna importància a la gestió del temps i s'intueixen les desigualtats que existeixen per raons socials o sexistes, però hi ha problemes per donar arguments raonats sobre les seves causes i conseqüències. És una persona que, en general, es mostra, com ja s'ha comentat també abans, admirador del futur, considera que el passat s'acumula en el coneixement, de manera ordenada, però no es capaç d'establir relacions argumentades amb el present. Val a dir que vol viure el present, ja que el futur no pertany a la nostra voluntat.

Professorat disposat a fer de mestre i a ensenyar el temps històric, encara que no és gaire conscient de les mancances professional. Hi ha el convenciment de que no s'ha realitzat la formació suficient per ensenyar i que manquen capacitats per ensenyar història i el temps històric, tot i que considera que pot començar a treballar perquè s'han adquirit les capacitats bàsiques. Valora sobretot els aprenentatges pràctics, instrumentals, manuals. Existeix un desig important de fer de mestre i de superar les mancances amb una formació continuada.

## **Tercera part**

### **Aprendre a ensenyar el temps històric**

# Capítol 10: Dades generals de l'experimentació

---

## 1. Procés de selecció dels estudiants

La selecció dels primers 15 estudiants s'ha fet a partir de la interpretació de les seves respostes. L'última selecció dels 9 estudiants s'ha realitzat segons la predisposició i les problemàtiques dels centres escolars que participen. Així, l'estudiant "2"<sup>24</sup>, no va poder posar en pràctica la seva seqüència didàctica. És una situació semblant a la que es va trobar l'estudiant "23", també apartada de l'última fase d'aquesta investigació, ja que va ser obligada a realitzar un tema del llibre de text. Els estudiants "6" i "15" van ser descartats perquè van haver dificultats per visitar l'escola els dies que exposaven la seqüència, ja que es va endarrerir la seva pràctica per motius de programació del professorat i, a més a més, van fer una presentació irregular per altres canvis de dates. L'estudiant "12" no va poder realitzar les entrevistes. Per últim, l'alumna "19" va ser descartada per problemes en els enregistraments de les sessions i perquè, donades les possibilitats que es tenien per escollir, ja es disposava d'un curs i d'una temàtica semblant a la que tractava.

S'ha tingut cura que hi hagués una presència dels diferents cicles educatius. Una estudiant va estar en un 1r curs del Cicle Inicial, tres estudiants van

---

<sup>24</sup> Mantindrem l'anonimat dels estudiants, tal i com se'ls va informar als participants al començament d'aquesta recerca. Per aquest motiu, els noms que apareixen per designar a cada un dels o de les estudiants de pràctiques és fictici. En la mateixa línia i per ser coherents, tampoc no citarem ni els noms dels centres educatius ni del professorat tutor que va participar.

estar en el 1r curs de Cicle Mitjà. Una estudiant va assistir a una classe on hi havia nens i nenes del 1r i 2n curs de Cicle Mitjà, i una altra estudiant va fer la seva experimentació en una classe on hi havia alumnes de Cicle Mitjà i de Cicle Superior d'Educació Primària. Per últim, tres estudiants van estar al Cicle Superior en diferents escoles, dos en el 1r curs de Cicle Superior i una en el segon curs de C.S.

La tipologia de centres també era una preocupació i hem procurat que hi estiguin representats els centres urbans i rurals, de pobles petits i de ciutat, públics i privats, tot i que aquests últims ho estan en menor proporció. Així, dels 9 centres, 7 són centres públics i 2 són centres concertats. Del total de centres seleccionats, 5 estan situats en poblacions petites i tres són centres rurals unitaris. De la resta, 3 se situen a Tarragona i 1 a Reus.

## **1.1. Estudiants seleccionats**

Queda presentar els estudiants que s'han seleccionat. Del primer grup, el que s'ha anomenat *pensador crític i constructor del futur*, la número "4", que anomenaré Carme, té 25 anys i va fer les pràctiques al 1er curs de C.I. de l'escola pública d'un poble petit de la comarca del Baix Camp. El "20", que anomenaré Francisco, té 20 anys, va realitzar l'experimentació de la seva seqüència al 2on curs de C.S. d'una escola pública del Tarragonès. El tercer representant d'aquest primer grup és el que s'ha senyalat amb el número "24", que anomenaré Ester, té 20 anys i va fer les pràctiques a un col·legi privat concertat del Tarragonès, al 1er curs de C.M.

Del segon grup, que s'ha qualificat com *observador indiferent i descriptor del present*, qui s'ha identificat com el "5", l'Irene, té 20 anys i va estar a una escola rural de la comarca de l'Alt Camp, va experimentar la seva seqüència amb un grup reduït de nens i nenes de 1er curs de C.M. La "29", la Mercè, té 20 anys i va fer les pràctiques al 2on curs de C.S. d'una escola pú-

blica d'un poble de la comarca del Tarragonès. El tercer representant és l'alumna "32", l'Elena, que té 20 anys, ha estat a una escola rural del Baix Camp, amb 12 nens i nenes de la classe de C.M. i C.S.

Del tercer grup, que s'ha descrit com aquell que correspon al *pensador determinista i enlluernat pel futur*, el primer és l'identificat amb el número "11", l'Elisa, de 22 anys, que ha fet la seva pràctica educativa amb 15 nens i nenes de 1er i 2on curs de C.M. d'una escola rural d'un altre poble del Baix Camp. La "14", la Rosa, té 22 anys i ha estat en un col·legi privat concertat d'una ciutat del Baix Camp, amb alumnat de 1er curs de C.S. Per últim, el tercer representant d'aquest grup, identificat amb el número "28", la Laia, és una noia de 21 anys, que va estar a una escola pública del Tarragonès, amb un curs de 1er de C.M. d'Educació Primària.

A partir de les dades anteriors presentem el següent quadre.

<b>Estudiants</b>	<b>Grup (*) qüestionari</b>	<b>Sexe</b>	<b>Edat</b>	<b>Tipus de centre on té lloc la pràctica</b>	<b>Cicle - Curs</b>
(4) Carme	1	dona	25	CEIP	CI (1er)
(20) Francisco	1	home	20	CEIP	CS (5è)
(24) Ester	1	dona	20	Centre IP religiós concertat	CM (3er)
(5) Irene	2	dona	20	CEIP rural	CI-CM (2on-3er)
(29) Mercè	2	dona	20	CEIP	CS (6è)
(32) Elena	2	dona	20	CEIP rural	CM-CS
(11) Elisa	3	dona	22	CEIP rural	CM (3er-4rt)
(14) Rosa	3	dona	22	Centre IP concertat	CS (5è)
(28) Laia	3	dona	21	CEIP	CM (3er)

(\*) Grup qüestionari. 1.- Pensador crític i constructor del futur. 2.- Observador indiferent i descriptor del present. 3.- Pensador determinista i enlluernat pel futur.

## 2. El pràcticum de l'ensenyament de mestres

### 2.1. Dades generals

L'experimentació es realitza dins del pràcticum de l'ensenyament de mestres, durant el temps d'estada de l'alumnat a les escoles de pràctiques. Es va demanar a la facultat, per part d'aquest investigador, poder exercir personalment l'assessorament del pràcticum del grup d'estudiants de l'especialitat d'Educació Primària. Es va informar de les condicions de la participació, que no feien variar en gran mesura la seva feina, encara que implicaven un compromís d'assistència a les entrevistes i d'acceptació del seguiment i de l'observació de l'investigador.

El context del pràcticum de l'ensenyament de mestres de la URV en el context del qual ha tingut lloc aquesta investigació, se situa dins la normativa vigent del moment de l'experimentació<sup>25</sup>. A primer curs es feia una setmana de pràctiques, a segon curs dues setmanes d'estada a una escola i al tercer curs dos mesos i mig. En aquestes últimes, les que de veritat podem anomenar pràcticum, se situa aquesta part de la nostra recerca. L'estudiant tria l'escola on vol fer les pràctiques d'un llistat de centres escolars que ofereixen el servei, malgrat que, a petició de qualsevol estudiant, sempre existeix la possibilitat de que la universitat es posi en contacte amb altres centres per iniciar una col·laboració.

Les pràctiques de tercer de l'ensenyament de mestres de la URV es centren en l'aprofundiment per part dels estudiants del coneixement de la dinàmica d'un centre escolar. La finalitat general seria participar d'una manera activa

---

<sup>25</sup> A l'actualitat s'han introduït certes variacions en les pràctiques de la formació inicial. Ara es fan dues setmanes d'estança en una escola a 2on curs i el pràcticum de tercer es realitza al primer trimestre, per aprofitar a les classes posteriors l'experiència. Aquests canvis suposen una millora, però no significa un replantejament global de la seva funcionalitat. El debat actual sobre la llicenciatura de magisteri pot obrir vies diferents de solució d'aquesta problemàtica, no solament en quantitat de temps, sinó també en qualitat de la implicació de les diverses parts que participen.

de la vida de l'escola i observar i analitzar un grup classe, però l'objectiu central és també experimentar com a mestres, i establir diverses formes de comunicació amb els nens i nenes.

## **2.2. Característiques de la proposta per a la participació en l'experimentació**

Les qüestions específiques introduïdes per l'investigador en les pràctiques estan relacionades amb l'experimentació d'una seqüència didàctica, en la seva posada en pràctica per part dels estudiants, amb la presència del tutor universitari en alguna sessió i el seu enregistrament. En primer lloc, es demanava la realització d'una seqüència didàctica sobre una temàtica relacionada amb coneixements específics del temps històric que, a la vegada, s'inserís en el currículum de la classe. D'altra banda, es feia necessària la negociació amb força temps d'antelació amb el professorat de les escoles, sobre l'experimentació d'aquesta seqüència didàctica. Es tractava d'assegurar la pràctica real de l'estudiant de la seva proposta didàctica, així com de fer-li un lloc en el currículum del professorat amb garanties d'execució.

Un dels problemes fonamentals de les pràctiques dels futurs mestres és que, en massa ocasions, l'estudiant es posa davant de la classe sense una organització prèvia ben planificada, de vegades, quan falta el tutor o seguint els materials que aquest ha preparat, en una dinàmica que deixa sovint de banda les possibilitats dels aprenents per preparar materials i activitats, és a dir, per intervenir d'una manera activa i autònoma en la classe. Per aquest motiu, la meua planificació pretenia aconseguir un compromís amb el professorat de les escoles, que conegués bé la demanda i se sentís implicat en l'experimentació.

D'altra banda, la proposta exigia dels estudiants de mestre visitar l'escola de pràctiques amb tres o quatre setmanes d'antelació i avançar així la programació de la seqüència didàctica i les condicions exactes per a la seva

realització. També era necessari establir des de la universitat, per part de l'investigador, contactes amb el professorat per aclarir les condicions de participació i concretar les dades i les dates de la possible observació de l'experimentació, així com deixar clares les condicions d'anonimat de l'experimentació, assegurant l'ús reservat dels enregistraments que es portessin a terme.



### 3. El context educatiu

La resposta dels centres escolars no sempre ha estat receptiva, ja he explicat alguns dels problemes que van haver amb aquells estudiants que es van descartar en l'última selecció. En general, però, s'ha de valorar de manera positiva el conjunt de les respostes a la demanda que es va fer. Cal entendre que la recerca en educació sobre la formació inicial requereix una participació del professorat en actiu, però cal acceptar que en general no existeix una tradició de col·laboració amb l'organització de les pràctiques de la formació inicial, ja que no s'ha professionalitzat de cap manera aquesta tasca a les escoles. Els acords que han existit en diferents èpoques no han consolidat organitzacions permanents o valors de permanència des de l'administració i des de la universitat. Existeixen experiències molt valuoses, que han obert expectatives de canvi, però que no s'han generalitzat. En aquest sentit, tot està per fer en les pràctiques de l'ensenyament de mestres.

És cert que existeix una tradició consolidada a moltes escoles de participació en les pràctiques universitàries de l'ensenyament de mestres, que es consideren un benefici per al centre on es realitzen. La dificultat més important la trobem en l'establiment del grau d'implicació del professorat en actiu en la formació dels futurs mestres. Hem de tenir en compte que no existeix un sistema d'incentius ni de regularització de la seva aportació a la formació inicial.

Malgrat les dificultats senyalades, el professorat que, finalment, ha col·laborat ha tingut una actitud activa i compromesa amb la proposta que li fèiem. Volem agrair la seva aportació tot i mantenir el seu anonimat, tal i com vam acordar. Els centres escolars van acollir de manera correcta als estudiants, encara que la seva visita, amb tant de temps d'antelació, per preparar la seqüència didàctica, els va resultar estranya i si va haver una certa resistència a fer funcionar els mecanismes de comunicació i de negociació entre el nostre alumnat i el professorat, va ser per manca de tradició en l'organització com-

partida des del principi d'aquesta tasca. En últim terme, aquesta iniciativa va ser valorada de manera positiva, ja que facilitava les relacions entre les dues parts i la planificació de l'estada de l'estudiant a l'escola.

### 3.1. Els centres escolars

En aquest apartat es vol donar una visió de les característiques dels centres on ha tingut lloc l'experimentació. Es tracta de situar l'experimentació i tenir referències generals del context. La presentació dels centres escolars situa els contextos on han tingut lloc les experimentacions. Durant la descripció de l'observació de la pràctica es donaran més dades del context que, en cada cas, ajudin a la comprensió i a l'anàlisi de l'experimentació.

Es presenta en forma de quadre algunes de les característiques dels centres i del seu alumnat, on va estar cada estudiant de pràctiques, així com dades sobre el seu entorn social, econòmic o geogràfic.

Estudiants de pràctiques	Localització Comarca	Tipus de centre	Nº Línies	Hàbitat	Economia	Estrat social
Carme	Baix Camp	CEIP	1	Poble petit	Serveis turisme agricultura	Petits empresaris i propietaris agrícoles, treballadors del camp i hosteleria
Francisco	Tarragonès	CEIP	2	Ciutat mitjana	Indústria Construcció	Treballadors de la indústria i de la construcció
Ester	Tarragonès	Religiós-concertat	2	Ciutat mitjana	Serveis	Professions liberals i petits i mitjans empresaris

Irene	Alt Camp	CEIP	Unitària	Rural	Agricultura, indústria del moble i altres	Treballadors del camp i de la indústria relacionada amb la construcció
Mercè	Tarragonès	CEIP	1	Poble	Turisme Serveis	Treballadors del sector turístic i de la construcció
Elena	Baix Camp	CEIP	Unitària	Rural	Agricultura, alguns serveis	Treballadors del camp, de la indústria i dels serveis
Elisa	Baix Camp	CEIP	Unitària	Rural	Agricultura Indústria Construcció	Petits propietaris pagesos i treballadors de la indústria i els serveis
Rosa	Baix Camp	Centre IP concertat	2	Ciutat mitjana	Serveis i alguns industrials	Petits i mitjans empresaris, i professionals liberals
Laia	Tarragonès	CEIP	2	Ciutat mitjana	Indústria i serveis	Treballadors de la indústria i dels serveis, amb un grau elevat d'atur

Com es pot comprovar l'hàbitat dels centres es reparteix entre rural i urbà més o menys de manera uniforme. Predomina el sector serveis com activitat econòmica, fins i tot en un dels pobles petits on se situa un dels centres té com a principal activitat econòmica els serveis turístics.

L'extracció social és diversa i varia en funció de l'activitat econòmica predominant, sense que l'ambient rural o urbà sigui determinant. Sí que és important l'existència d'una immigració recent, sobretot en barris perifèrics d'una ciutat mitjana.

Les escoles es reparteixen entre l'Alt i el Baix Camp i el Tarragonès, encara que en el cas del Baix Camp, per exemple, varia molt si és un centre d'una localitat rural o de la capital de comarca. I en el cas del Tarragonès també són molt diferents les característiques d'un centre situat en una localitat turística o, pel contrari, un centre de la capital comarcal i provincial.

### 3.2. Les mestres tutores

Per facilitar una visió de les característiques del professorat dels centres on es va realitzar l'experimentació, presentem un quadre amb les dades més representatives en cada cas.

Estudiants	Professorat home/dona	Edat	Anys en actiu	Anys al centre	Situació laboral	Estudis Es- pecialitat	Especialitat Altres es- tudis
Carme	Dona	41	20	17	Funcionària	Diplom. EGB CCSS	---
Francisco	Home	45	23	15	Funcionari	Diplom. EGB CCEE i Ma- temàt.	Llicenciat Pedagogia
Ester	Home	37	14	13	Contractat (indefinit)	Diplom. EGB Pre-escolar	Ed. Física Postgrau Informàtica

Irene	Dona	33	11	4	Funcionària	Diplom. EGB Llengües Estrangeres	Ed. Física
Mercè	Dona	51	25	14	Funcionària	Diplomada Magisteri Pla 67	---
Elena	Dona	25	3	2	Funcionària	Diplom. EGB Llengües Estrangeres	---
Elisa	Dona	43	19	14	Funcionària	Diplom. EGB CCEE i Ma- temàt.	---
Rosa	Dona	38	18	13	Contractada	Diplom EGB	Llicenciada. Geografia Història
Laia	Dona	49	32	18	Funcionària	Diplomada Magisteri Pla 67	Educació Física

Com es pot observar la majoria són dones i amb molts anys d'experiència, solament hi ha dos homes. La mitja d'edat supera els 40 anys, el que fa que sigui quasi bé una excepció la mestra que només té 25 anys i porta 3 anys treballant. Si no fos per aquesta persona la mitjana d'anys en actiu superaria els 20 anys. També és un tret característic que faci molts anys que estan al mateix centre, la majoria supera els 10 anys. 7 mestres són funcionaris i dos, els que treballen a les dues escoles concertades, tenen un contrac-

te indefinit que els dóna estabilitat. Les especialitats són molt diverses i tan sols una mestra és llicenciada.

### 3.3. L'alumnat

Les dades de l'alumnat es corresponen amb la tipologia de les escoles on ha tingut lloc l'experimentació. Les escoles rurals presenten en general una menor quantitat d'alumnes per classe. S'ha d'aclarir que la classe on la Irene ha realitzat l'experimentació està formada per alumnes de 2on i de 3er, però que la seva pràctica de la seqüència didàctica l'ha realitzada només amb els 7 alumnes de 3er. De la mateixa manera, a la classe de l'Elena conviuen els alumnes de Cicle Mitjà i Cicle Superior, però la seqüència didàctica l'ha realitzada amb els 4 alumnes de 6è.

Estudiants	Cicle Curs	Alumnes (nens/nenes)	Diversitat cultural	Acció del mestre d'EE	Altres
Carme	CI (1er)	17 (7/10)	1 nena nouvinguda (Marroc)	La nena immigrada, llenguatge	5 alumnes surten, reforç
Francisco	CS (5è)	22 (9/13)	Immigració (1960-70)	Assessorament diversos casos	4 alumnes classes reforç matemàtiques
Ester	CM (3er)	26 (11/15)	---	---	Agrupaments flexibles llengua i matem.
Irene	CI-CM CM (3er)	13 (7/6) 7 (5/2)	---	Conjunta amb la mestra	---

Mercè	CS (6è)	27 (17/10)	7 alumnes marroquins, arribats en els últims 4 anys	Suport a 11 alumnes que reben reforç, llengua i matem.	Classe considerada de molta dificultat pel professorat
Elena	CM-CS CS (6è)	12 (8/4) 4 (2/2)	La majoria són nascuts al mateix poble	Assessorament una nena amb dificultats	---
Elisa	CM (3er-4rt)	15 (7/8)	La majoria són nascuts al mateix poble	Assessorament	---
Rosa	CS (5è)	31 (13/18)	---	---	Molts alumnes. Normes estrictes
Laia	CM (3er)	16 (8/8)	Immigració. 1 nen nouvingut (Marroc)	Recolzament absentisme (1 nena)	Programa d'intercanvi Sòcrates-Comènius

Si observem el nombre d'alumnes de l'escola de la Laia podem comprovar com tot i la seva localització en la perifèria urbana, en una zona de creixement industrial, té un baix nombre d'alumnes, com a causa de la seva problemàtica d'immigració acompanyada de marginació, malgrat els seus projectes, així com la qualitat i l'excel·lent actitud i treball conjunt del claustre de professors.

Un cas diferent és l'escola de la Mercè, d'un poble turístic que, pel ràpid creixement que està patint, la classe on ha fet les pràctiques arriba als 27 nens i nenes, per sobre de la ràtio d'alumnes permesa a l'actualitat pel Departament d'Ensenyament, el que a la vegada li provoca una gran problemàtica

d'adaptació de nens i nenes arribats de l'estranger, sobretot del Marroc, encara que el tractament de la diversitat al centre, pel que coneixem, és molt lloable.

El límit d'alumnes el superen també les dues escoles concertades, sobretot la de la Rosa que arriba als 31 alumnes. Aquests dos centres no tenen un tractament específic de la diversitat cultural i la seva organització es basa exclusivament en la divisió per nivells d'aprenentatge, de vegades disfressada amb l'etiqueta de "grups flexibles". Això ens fa reflexionar en la manca de participació de tota la societat en el procés d'acceptació de la multiculturalitat, així com en la manca de recursos dels centres públics per promoure la interculturalitat.

Des d'una altra perspectiva, les dades no poden reflectir la realitat diferent i les problemàtiques de l'escola rural, organitzades en Z.E.R. (Zones Educatives Rurals), poc conegudes i amb una organització compartida i cooperativa que s'ha de valorar. En els casos que tractem aquestes escoles han aprofitat la seva condició rural, en part aïllada, per portar a terme una acció conjunta de superació de problemes i d'innovació que, en la majoria de casos, poden situar-se com capdavanteres en alguns àmbits de l'ensenyament, encara que tot i tenir un context ideal en nombre d'alumnes, no sempre tenen tots els recursos necessaris. Són les escoles de la Irene, l'Elena i l'Elisa.

No hi ha casos de nens o nenes amb problemes greus d'integració, tot i que la immigració o els problemes socials comporten adaptacions curriculars que obliguen, en la majoria d'ocasions, a una actuació conjunta amb el mestre d'educació especial o d'assessorament d'aquest.



## 4. Dades generals de les seqüències didàctiques i de la negociació amb les escoles

En primer lloc volem presentar un quadre amb la informació general sobre els estudiants de pràctiques, el curs, el nombre de sessions i la temàtica de la seqüència didàctica. Al següent capítol tractarem amb més profunditat la programació de la seqüència de cada un dels estudiants de pràctiques.

Alumnat de l'experimentació	Curs	Títol	Temàtica	Nombre de sessions
Carme	CI (1er)	El meu espai i el meu temps	Història familiar i canvis socials, cronologia i periodització relacionades amb la història personal	9
Francisco	CS (6è)	La industrialització: com sabem el que va passar?	La industrialització i les fonts d'informació històrica, la importància de la interpretació	5
Ester	CM (3er)	La meva edat i la meva història: els canvis en el temps	La història personal i les diferències que produeixen els canvis en diferents aspectes	10
Irene	CM (3er)	Cases d'abans i d'ara	La història de l'habitatge, passat i present, com instrument per a la comprensió del canvi	8
Mercè	CS (6è)	En temps dels romans	L'imperi Romà al nostre entorn, conquesta i influència cultural	5

Elena	CM-CS	L'Edat Mitjana	Política, societat, economia i pensament de l'època	6
Elisa	CM (3er-4rt)	Temps rera temps	La història de la localitat on se situa l'escola, urbanisme i creixement, i formes de vida des del paleolític a l'ocupació àrab	7
Rosa	CS (5è)	L'habitatge al llarg del temps	L'evolució de l'habitatge en les diferents èpoques històriques	11
Laia	CM (3er)	El joc en el temps i en diferents cultures	El joc a diferents èpoques històriques i a d'altres cultures diferents a la nostra	9

Per a la preparació de l'experimentació es va realitzar una reunió entre l'investigador i el professorat dels centres escolars per acordar alguns aspectes de la pràctica, relatius a les condicions mínimes de l'activitat, però sense entrar en aspectes com la localització en el currículum de la seqüència, que es va considerar pertinent deixar en mans de la pròpia negociació amb l'alumnat de pràctiques. Volíem donar suport a l'experimentació i assegurar certes prerrogatives que validessin la pràctica, però no volíem influenciar d'una manera excessiva, ja que això podia haver alterat la dinàmica natural de les relacions entre l'alumnat de pràctiques i els centres educatius. Una qüestió important era que l'alumnat de pràctiques pogués visitar l'escola unes setmanes abans del començament de la seva estada al centre, per poder concretar la seva intervenció a l'aula i, sobretot, el tema de la seqüència didàctica que havia de preparar. Així, es va iniciar una negociació amb el professorat tutor de les escoles

i es van programar dues reunions prèvies amb l'alumnat de pràctiques, que van fer possible una preparació de les seqüències didàctiques amb una certa antelació, encara que no va solucionar tots els problemes ni va aconseguir, en tots els casos, una integració coherent en el currículum de Coneixement del Medi Social.

Una vegada en el centre escolar l'alumnat de pràctiques havia de concretar les dades de la negociació amb el professorat tutor de les classes, acordant un dia d'inici de les sessions, el nombre d'aquestes, les condicions i, a més a més, quan seria millor realitzar l'observació. Aquest últim aspecte també es va negociar en cada cas amb els contactes del propi investigador, autor d'aquesta tesis. La negociació entre l'alumnat de pràctiques i el professorat tutor de les classes va tenir característiques diverses segons cada cas, com veurem a la descripció i anàlisi de cada una de les experimentacions.

## **5. Antecedents del coneixement sobre l'ensenyament del temps històric des de l'àrea de didàctica de les ciències socials**

L'estudiant que realitza aquesta experimentació és evident que ha estat influenciat pels aprenentatges que ha realitzat al llarg dels seus estudis universitaris. L'àrea de Didàctica de les Ciències Socials ha impartit tres assignatures als estudis de formació inicial de l'Ensenyament de Mestres de l'especialitat d'Educació Primària. Aquests estudiants a primer han cursat l'assignatura de Les Ciències Socials i la seva Didàctica I, de 4,5 crèdits, a on es va fer una introducció sobre el temps i l'espai a l'ensenyament de les ciències socials. Aquest primer curs es va realitzar una indagació en les idees de l'alumnat per analitzar les seves experiències i modificar la seva visió del temps històric i de l'ensenyament de la història.

A segon curs, a l'assignatura de Les Ciències Socials i la seva Didàctica II, de 4,5 crèdits, es va fer un aprofundiment en el temps històric i el seu ensenyament, es van analitzar projectes i materials i es van fer les lectures que es consideraven les més actuals i les més clarificadores. Aquest ensenyament és el complement al que es va fer a primer, encara que la complexitat de la temàtica sobre el temps històric i el seu ensenyament, com es pot comprovar en el conjunt d'aquesta mateixa investigació, no assegura els coneixements suficients per afrontar el seu ensenyament a l'escola primària.

Per últim, al curs de tercer i durant el primer quadrimestre, es va impartir l'assignatura de la Didàctica de l'Àrea d'Experiències Socials i Naturals, de 4,5 crèdits. La seva docència és compartida amb l'àrea de Didàctica de les Ciències Experimentals. En aquesta assignatura es treballa sobre l'elaboració de seqüències didàctiques i sobre el coneixement pràctic, ja que es preveu com l'antesala del període del pràcticum que tindrà lloc durant el segon qua-

trimestre.<sup>26</sup> Aquesta assignatura de tercer, va estar impartida per l'investigador abans del període de pràctiques, els estudiants van fer propostes de seqüències didàctiques sobre el temps històric, com un entrenament per a la pràctica que, en algunes ocasions, van servir de base a les seves propostes finals quan van arribar a les escoles.

---

<sup>26</sup> S'ha de tenir en compte que en l'actualitat les pràctiques de tercer es realitzen al primer trimestre, el que em sembla més coherent, per poder aprofitar l'experiència en la resta de les classes. Les assignatures també han sofert algunes variacions, encara que els eixos fonamentals del currículum de l'ensenyament de mestres d'Educació Primària no ha variat en excés.



# Capítol 11: L'experimentació de seqüències didàctiques del primer grup d'estudiants

---

## 1. Història personal i dades acadèmiques

Aquest primer grup correspon a la tipologia d'estudiant de mestre que hem anomenat “pensador crític i constructor del futur”. Són els que, al qüestionari, han realitzat representacions sobre el temps històric més properes a l'expert.

### 1.1. La Carme: el camí de la maduresa

La Carme té 25 anys i va néixer al Baix Camp. Va assistir un curs a una Escola Bressol. Va anar a una escola privada religiosa des dels tres anys i va realitzar l'Educació Primària a una escola pública d'un poble de la mateixa comarca. Va estudiar Educació Secundària en un centre privat, BUP dos anys. Va repetir curs en un centre públic i, després d'un període d'inactivitat de dos anys en el que va deixar els estudis – el que explicaria l'edat més elevada que la majoria dels seus companys universitaris -, va tornar a estudiar, aquesta vegada FP durant 4 anys. Va realitzar, a més a més, el mòdul d'Animació Sòcio-cultural (Modul III) per entrar a la universitat i fer magisteri.

A la història personal la Carme escriu una biografia força original i utilitza la tercera persona, com si fos un narrador que explica la vida d'un altre personatge. A la segona plana afegeix algunes il·lustracions històriques i personatges de l'any del seu naixement. L'extensió total és de 8 pàgines.

En el text de la seva història personal relata algunes experiències escolars i records que conserva des de ben petita fins l'actualitat, així com d'altres vivències en l'ambient rural del poble o urbà en la seva etapa de l'institut o, després, quan va començar a treballar:

*“Els seus primers tres anys els passà, en gran part, al camp(...).*

*Els seus pares van decidir que anés a l'escola. Amb tres anys la van portar a un col·legi de monges, l'únic del poble i que era de l'ordre de les Carmelites. Allí sovint es barallava amb els nens, s'enfilava als arbres..., com diu la seva mare era com un 'xicotot'(...). Hi va anar fins als sis anys, moment de començar el primer curs d'EGB (...).*

*Li agrada ballar, de fet actualment continua fent dansa i és membre d'un grup de dansa neoclàssica (...).*

*Amb 9 anys va arribar allò tan esperat que quasi tots els nens de la classe tenien: la bicicleta. Per ella va significar un gran canvi en la seva vida, va conèixer molts llocs en la rodalia del poble i li va donar molta autonomia (...), Anava als pobles veïns, als trossos de la vora, a les mines, a banyar-se a alguna bassa a l'estiu (...).”*

[HP-Car,3-6]

Aquests paràgrafs reflecteixen de primera mà alguns dels principals trets de la història d'aquesta persona, que poden tenir una certa incidència en la seva feina com a mestra. El text també demostra que la Carme coneix bé el context on se situa l'escola on realitzarà les pràctiques, tenint en compte que aquesta està al mateix poble on ella ha viscut des de la infantesa. Per aquests motius em sembla un material força interessant com a presentació, ja que ens serveix per comprendre la seva consciència temporal, així com per localitzar els seus trets personals i conèixer el context on ha realitzat les pràctiques:

*“Amb 14 anys, acabat vuitè d'EGB la seva vida va fer un gir de 180 graus. Havia de marxar del poble per fer el BUP. Va anar a un col·legi*



*privat (...). Poc a poc van arribar-li els aires de ciutat. Sovint volia canviar de roba, de marca, volia una moto..., anar amb les seves amigues a la platja, a la discoteca,... Els estudis de primer i segon no li van anar massa bé, i els seus pares van decidir treure-la de l'escola privada per portar-la a la pública. Almenys no gastarien diners en va (pensaven ells). Al nou institut tot era diferent (...). Va decidir deixar els estudis. Al cap d'un temps va començar Formació Professional a la Laboral... Allí els estudis li anaven molt bé i li agradava molt la seva especialitat. També van se quatre anys de grans amistats (...).*

*El seu treball des de fa ja tres anys és d'activitats extraescolars, amb nens de 4 a 7 anys”.*

[HP-Car,6-8]

La Carme no té un expedient acadèmic molt brillant en primària ni en secundària, però ha viscut experiències personals molt diverses, enriquidores i que l'han ensenyat a valorar l'esforç per aprendre, el que s'observa amb rapidesa quan parles amb ella de les seves vivències. D'altra banda cal remarcar que les seves notes a la universitat han anat en progressió al llarg dels tres anys. Així en les tres assignatures de didàctica de les ciències socials les seves notes han estat cada curs millors: 7 notable a primer (Les ciències socials i la seva didàctica I), 9,5 excel·lent a segon (Les ciències socials i la seva didàctica II) i 7,5 notable a tercer (Didàctica de l'àrea d'experiències socials i naturals). A més a més, la nota del pràcticum ha estat d'excel·lent (9,5).

## **1.2. En Francisco: l'home tranquil**

En Francisco té 20 anys i va néixer al Tarragonès, a la mateixa ciutat i al mateix barri en el que resideix encara avui dia, un barri construït durant les onades immigratòries a Catalunya als anys seixanta. Va anar a escola des dels 4 anys a una escola concertada, la mateixa on va cursar l'Educació Primària. Va fer BUP en la seva especialitat de lletres mixtes en un centre públic.

En Francisco assumeix l'origen immigrant de la seva família, el que deixa ben clar a les primeres línies de la seva història personal. Aquesta està escrita en primera persona i, en determinades ocasions, utilitza un cert to èpic en el seu escrit:

*“De familia inmigrante, los primeros años de mi vida se sucedieron en continuos traslados de una vivienda a otra en busca de un asentamiento definitivo que nos proporcionara la seguridad que el sedentarismo facilita. Mis padres habían emigrado de Andalucía a Cataluña, siguiendo los pasos de tantos otros que, en busca de abrirse nuevas expectativas económicas, habían dejado atrás el sentimentalismo de sus orígenes a cambio de un raciocinio agudizado por el instinto vital y la necesidad”.*

[HP-Fra, 1]

La concepció d'una certa estabilitat a la seva vida quotidiana és present a tot el text de la seva història personal, que trasllada fins i tot a la justificació dels seus estudis o a la seva futura professió:

*“En 1996 ingresé en la universidad. Se trataba de un nuevo cambio académico ante el que había que adaptarse. Magisterio fue mi preferencia en la selección de las carreras. Siempre estuve vinculado a la escuela, de hecho lo estuve toda mi vida y quería seguir haciéndolo, quizás por temor o pereza al cambio brusco. La escuela es el único contexto que he conocido realmente bien y sentía miedo de abandonarlo para introducirme en otros mundos de los que no conocía nada. Y la única manera de seguir ligado a la institución era pasarse al bando opuesto, al de maestro”.*

[HP-Fra, 4]

Més endavant reconeix que ha estat a la universitat on s'ha format com a persona adulta, a més a més que ha descobert una professió que li agrada, la construcció d'uns ideals i d'unes metes amb les quals adquirir un cert compromís social:

*“Estos tres años de Magisterio me han permitido, además de ver subir al PP al gobierno y de continuar soportando impasivo las guerras*

*de Yugoslavia o de la extinta URSS, coincidir con un grupo de personas de una calidad humana extraordinaria. Esta carrera me ha forjado una personalidad propia muy consolidada, cargada de coherencia, criterio y seguridad. Me he comprometido con lo que creo y eso me ha hecho crecer”.*

[HP-Fra, 4]

En la seva història personal en Francisco relata que era un bon estudiant a l'escola primària i també a secundària, a banda d'algun sotrac a l'inici del primer curs a l'institut. Va obtenir una de les millors notes a COU i a les proves de selectivitat. Les seves notes a la universitat, en el que fa referència a les assignatures impartides per l'àrea de Didàctica de les Ciències Socials, no són tan brillants, però se situen entre el 7 i el 8 en una progressió regular durant els tres anys. La nota del pràcticum ha estat d'excel·lent 9.

### **1.3. L'Ester: l'organització i el treball**

L'Ester, com en Francisco, està a punt de fer 21 anys i com ell va néixer al Tarragonès, encara que poc després es va traslladar al Baix Camp on resideix a l'actualitat. Durant uns anys va viure en una urbanització creada per una de les empreses que treballaven per a la Central Nuclear de Vandellòs I, que disposava fins i tot d'escola per assegurar l'estabilitat de la plantilla de treballadors. L'Ester va fer un any d'Educació Infantil i després de l'escola primària va fer l'Educació Secundària a un centre privat de la mateixa localitat. També ha cursat estudis musicals de grau mitjà.

L'Ester escriu a la seva història personal que els aspectes de la seva infantesa que recorda molt especialment són les vivències al seu poble al costat del mar:

*“Tots els estius van ser molt bonics, no calia viatjar massa perquè vivia en una zona de destí de vacances. Els estius dels adolescents en un*

*poble costaner turístic són genials. Anava en barca amb el meu pare, m'apropava a la costa i arribava a la platja nedant, anava a menjar gelats gratis on treballava la meva germana”.*

[HP-Est, 4]

Els fets que més l'han marcada a la seva vida han estat el naixement del seu germà, conèixer el seu company sentimental i la mort del seu avi. Amb aquesta última persona mantenia una relació especial i l'havia conegut bé, i l'havia influenciat en certs aspectes:

*“...va morir el meu avi a casa seva després d'un mes horrible. Al dia següent vaig riure a l'enterrament (interiorment) perquè pensava que el meu avi riuria de veure (...) el capellà...l'església”.*

[HP-Fra, 6]

L'Ester va combinar els seus estudis acadèmics i musicals amb el handbol, esport que va practicar perquè era el més treballat al seu centre escolar i amb el que va arribar a jugar els campionats de Catalunya. Reconeix que sempre s'ha mogut per una certa competitivitat, imitant les accions o les fites d'altres persones:

*“L'ambient on vaig viure va ser molt competitiu, tant en els àmbits laborals, escolars com esportius, així que em vaig anar fent a la competició i aprenent a evitar el fracàs per sobre de tot. Les companyes de la meva germana gran eren noies d'excel·lent, com se sol dir, així, doncs, jo vaig intentar ser com elles perquè les admirava”.*

[HP-Fra, 3]

Des de fa uns anys l'Ester compagina els estudis amb el treball temporal en un restaurant de la costa, de vegades a l'estiu o els caps de setmana, amb alguns períodes de descans. Aquesta feina li dóna una autonomia que considera necessària. Però el que li agradaria és treballar de mestra, tot i que sempre li han aconsellat fer altres estudis:

*“Vaig triar fer Educació Primària com a primera opció malgrat que els professors de l'institut van dir-me que jo podia fer estudis més*

*importants. Vaig decidir que el més important per a mi era estudiar el que jo volia, el que m'agradava. Pensava en aquelles mestres que havia tingut, que tant havia observat i que tant m'agradaven. Vaig pensar que demostraria que estudiar Magisteri no era cap 'tonteria' com em deien tant sovint".*

[HP-Fra, 6]

L'Ester sempre ha obtingut bones notes, fins i tot a la selectivitat va obtenir la millor nota del seu institut. Però les notes als estudis de l'Ensenyament de Mestre, a les assignatures de Didàctica de les Ciències Socials, no han estat tan brillants, encara que sí que han anat en augment, un 6 el primer any, un 7 el segon i un 7,5 l'últim. La nota del pràcticum ha estat d'excel·lent 9,5.

## 2. Les seves representacions sobre el temps històric i el seu ensenyament: la primera entrevista i la història personal

La primera entrevista vol aprofundir en les representacions dels estudiants sobre el temps històric. Es tractava d'analitzar les seves pròpies respostes al qüestionari. Utilitzaré també les històries personals per donar més dades sobre les seves representacions del temps històric, en aquest cas en relació amb la seva mateixa vida. Em centraré en les seves idees sobre la història, les seves representacions del temps històric i les seves perspectives pràctiques.

### 2.1. Sobre la història

Per a la Carme els primers records amb una certa nitidesa sobre l'estudi de la història són els de 12 i 13 anys: “*estudiava molt, fèiem molts esquemes i subratllàvem molt*” [E1-QTH-Car,4]. Alguns treballs encara els conserva. La seva experiència al BUP és molt negativa. A la FP la seva percepció de la història va canviar, és una experiència que considera molt positiva, ja que el mestre d'història li va proporcionar un nou model desconegut:

*“Mentre ho estava fent potser no m'adonava que era tan interessant, però després vaig veure que vaig aprendre molt i sobretot a pensar. Treballàvem amb documents originals, analitzàvem la informació, les fonts, Les classes eren molt atractives, molt dinàmiques, amb molt de material”*

[E1-QTH-Car,5].

Malgrat tot, reconeix que la seva visió de la història no es va modificar gaire, perquè estava massa influenciada per les anteriors experiències negatives viscudes.

En Francisco sempre ha tingut un cert interès per l'estudi de la història, tot i que recorda els grans problemes de comprensió que tenia per l'excessiu nivell dels continguts. Alguns records en aquest sentit són les dificultats per l'estudi de la Primera Guerra Mundial quan tenia 13 anys o la memorització del procés polític de la Revolució Francesa al BUP:

*“Tengo un recuerdo positivo sobre la enseñanza de la historia, aunque no puedo compartir el tipo de metodología que yo he recibido, me parece muy mecanicista”.*

[E1-QTH-Fra,4]

L'Ester té records que es confonen en el temps, ja que va tenir la mateixa mestra des dels 12 anys fins als 16, la mestra va passar amb ella de primària a secundària. I la metodologia no va variar. Com els seus companys anteriors és crítica amb l'ensenyament de la història que va viure a l'adolescència, encara que rescataria algunes vivències positives i alguns aprenentatges que li han estat útils posteriorment:

*“Recordo les guerres (...) i els Reis Catòlics, potser per estudiarlos tantes vegades, perquè al franquisme i a l'actualitat no vam arribar mai, això ja va ser a la Facultat, ni a primària ni a l'institut tampoc. Recordo que sempre s'havia de preparar la lliçó per després fer preguntes, però l'única que preguntava era jo (...), recordo un monòleg de la professora amb mi... També recordo els exàmens, quatre o cinc folis apuntant tot el que sabia (...) I recordo aquells llibres de Vicens Vives tan gruixuts, els seguíem al peu de la lletra, deien que eren bons, això és el que fèiem...”.*

[E1-QTH-Fra,4]

Tant la Carme, com en Francisco i l'Ester pensen que a la universitat les reflexions sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge de la història, les lectures i el coneixement d'altres models, els han ajudat a revisar les seves representacions sobre la història i sobre el temps històric, així com les seves

perspectives pràctiques per al seu ensenyament. Això ha estat així sobretot per a la Carme:

*“He recuperat les experiències més positives viscudes a primària i a secundària sobre l’ensenyament de la història (...), i crec que seria capaç d’ensenyar els aspectes del temps històric als cursos de primària”.*

[E1-QTH-Car,6]

En el cas d’en Francisco reconeix que no ha tingut mai una visió negativa de la història ni del seu ensenyament: *“para mi siempre ha sido atractiva la historia”* [E1-QTH-Fr,5]. Afirmar que a l’Ensenyament de Mestres ha incorporat *“valores humanos y pensamiento crítico”* a la seva visió de la història i del temps històric.

L’Ester prioritza determinats recursos que ha pogut compartir a les classes universitàries, sobretot visuals, de fer la història més comprensiva a partir de la seva relació amb imatges per situar els fets en el temps o per entendre els canvis a partir de la comparació:

*“M’ha agradat molt un quadre que vam fer a classe de classificació de les imatges de la història per èpoques, era molt visual,... trobo que és el que s’ha de saber a primària, com a mínim, ho entenen bé, és el mateix que amb la línia del temps, sembla que es divideixen en trossets, però després té un sentit i... és l’única manera de fer-ho”.*

[E1-QTH-Est,6]

La Carme, en Francisco i l’Ester, tot i els avenços que diuen haver fet, en cara tenen algunes dificultats per reflexionar sobre el sentit de la història i les finalitats del seu estudi, i pensen que la causa podria ser la manca d’aquest tipus de reflexió al llarg de la seva escolaritat. Malgrat tot arriben a fer un discurs més o menys justificat i coherent, el seu raonament mostra una construcció intel·lectual d’un nivell força semblant, que els pot servir per iniciar la seva tasca per ensenyar continguts d’història a l’Educació Primària, tot i algunes mancances.



La visió de la Carme dels coneixements històrics és una concepció àmplia de les seves temàtiques, que segons ella han de tenir en compte a totes les persones i tots els aspectes de la vida, des dels més generals als més específics de la vida quotidiana. En la mateixa línia, considera que la història està formada per les històries de tots els pobles i que la periodització de la història té molta importància per a la seva comprensió:

*“De vegades tot es posa al mateix sac, però jo considero que quan hi ha pobles que viuen bé, d’altres estan passant períodes dolents, és aquesta qüestió del progrés i la decadència, no?. Per això crec que és important mirar bé la cronologia (...), dels fets, per veure d’entendre com es forma la història, com es fa”.*

[E1-QTH-Car,7]

Segons en Francisco la història ha d’estudiar totes les persones en totes les seves activitats. Considera que la recerca de relacions entre llocs i persones és important. Llegim un fragment de les seves reflexions:

*“Pienso que la historia tiene que estudiar los grandes personajes, pero también todas las personas, sin duda (...). También es muy importante la historia de cada uno y de su pueblo, de su localidad, para sentirse orgulloso y no renunciar a los orígenes de uno, aunque también hay una historia común porque no somos tan diferentes”.*

[E1-QTH-Fra,7]

L’Ester no acaba de construir un discurs del tot coherent, però la seva idea és que la història ha d’explicar els canvis i que aquests s’han de situar en el temps. Veiem una de les seves reflexions:

*“He arribat a entendre que el més important no són les grans històries, no sé..., és tenir un cert coneixement de la història, però no del que va passar d’una manera tan exacta... Crec que és molt important tenir l’estructura clara de les èpoques, els canvis més importants de cada una,...”.*

[E1-QTH-Est,7]

## 2.2. Sobre el temps històric

Quant a les respostes del qüestionari vull dedicar una especial atenció a les representacions dels estudiants sobre les qualitats del temps, la temporalitat humana i les interrelacions entre el passat, el present i el futur, el canvi i, per últim, el temps com a poder, és a dir, el temps relacionat amb la construcció del futur i la intervenció social.

Aquests tres estudiants demostren que entenen les qualitats del temps. De tots tres la Carme sembla més convençuda de la seva comprensió, fins i tot ho portarà a la seva seqüència didàctica, on combina l'estudi del temps i l'espai, amb alguna activitat de relació entre un i altre concepte. A l'entrevista comenta:

*“El temps és una construcció social, per tant, cada cultura fa la seva interpretació (...), de vegades molt diferent unes a les altres, per exemple, nosaltres no podem esperar que altres cultures pensin el temps de la mateixa manera que ho fem al nostre àmbit de treball o econòmic, potser hi ha semblances..., però si les maneres de viure són diferents també ho és el temps”.*

[E1-QTH-Car,9]

L'Ester també afirma que té un bon coneixement de les quatre qualitats del temps, encara que a l'hora d'explicitar algun exemple té força més dificultats que la seva companya:

*“Per a mi el temps és un concepte del que tinc una bona comprensió, però és tan immens que no puc dir que el tinc assolit, parlem del temps, però... Sabem que no podem evitar el que ja ha passat o que no passa el mateix aquí que a Roma, o que el que ara és bo per a uns és dolent per a altres, però és molt complex...”.*

[E1-QTH-Est,9]

En Francisco no pensa que tingui una gran coneixement sobre la naturalesa del temps, però quan es tracta de raonar sobre les qualitats del temps ho fa

amb una gran simplicitat, així sobre l'objectivitat del temps i sobre el concepte de relativitat del temps afirma:

*“Hay una parte del tiempo que no tiene confusión, un minuto es un minuto, ni más ni menos, un segundo un segundo, eso no se puede mirar de otra manera, interpretar subjetivamente,... lo que yo quiero decir es que desde el punto de vista psicológico la percepción es diferente, la percepción temporal es diversa según quien y cuando...”*

[E1-QTH-Fra,9]

A les seves valoracions sobre el temps històric la Carme i en Francisco relacionen sovint el passat, el present i el futur, són conscients del continu que representen, de la seva interdependència. Els dos donen una especial importància a l'ensenyament de la prospectiva i de la reflexió sobre el futur, com a part de la responsabilitat de la història. La Carme reivindica la seva presència al currículum:

*“A l'ensenyament és molt important, crec que s'hauria de donar més importància al futur, perquè són els nens els que continuaran o faran el futur”*.

[E1-QTH-Car, 11]

En Francisco s'atreveix fins i tot a justificar els beneficis de l'ensenyament del concepte de futur en les classes d'història:

*“El pasado, el presente y el futuro no se pueden separar, son parte de una misma línea, se complementan, pero el futuro es la parte más desconocida, más abstracta, yo creo que obliga al alumno a tener un nivel de abstracción mayor, a adelantarse a los acontecimientos”*.

[E1-QTH-Fra,11]

L'Ester té una bona comprensió de la temporalitat humana, però reconeix que el seu pensament relaciona la història amb el passat, deixant de banda les interrelacions entre passat, present i futur. D'altra banda, el concepte de 'memòria' el relaciona amb el procés d'ensenyament i aprenentatge, “memò-

*ria significativa, memòria repetitiva*”, però de bon principi no el relaciona amb la construcció de la història, per exemple amb la memòria històrica, la memòria col·lectiva, familiar, etc. Sobre el futur comenta que és el concepte que més l’interessa a l’actualitat:

*“Crec que el futur és la part del temps més interessant, de fet és la que té més problemes per comprendre, la més difícil, un bon dilema, però és necessari treballar-lo, pels mestres i també pels nens”.*

[E1-QTH-Est,11]

Tant la Carme com en Francisco i l’Ester demostren en les seves representacions comprendre d’una manera àmplia els conceptes de canvi i continuïtat, al mateix temps que s’expressen amb facilitat quan ha d’acompanyar amb exemples senzills les seves definicions o explicacions. D’aquesta manera incorporen sense grans problemes, al seu llenguatge sobre el temps històric, alguns conceptes com evolució, revolució, creixement o transició. Malgrat tot, quant al canvi social l’Ester resulta ser l’estudiant que se sent més incòmoda a l’hora de reflexionar sobre aquest concepte. Semblaria que té menys capacitat per a l’abstracció que la Carme i en Francisco, tot i que, segurament, té més coneixements factuais sobre la història i és la que té un expedient acadèmic preuniversitari amb notes més altes.

Quan es requereix l’opinió d’aquests tres estudiants sobre el temps com a poder, en Francisco aborda el problema des d’una perspectiva poc convencional:

*“Vivimos en una sociedad que da cada vez más importancia al tiempo de ocio..., yo no sé si esto tiene que ser así, de acuerdo que hay injusticias, pero no sé cómo tiene que organizarse este sistema, cómo se puede mantener en una sociedad tan consumista. Yo creo que primero tenemos que enseñar a los niños que se tiene que trabajar y después a organizarse el tiempo y a pedir lo que le corresponda”.*

[E1-QTH-Fra,15]

D'altra banda, l'Ester no entra en valoracions sobre la gestió i el control del temps, no sembla sentir-se massa còmoda en el terreny de les comparacions, entre homes i dones, les diferències socials, etc. Ella confessa haver viscut a la seva família una distribució molt equitativa de les feines de casa i del temps d'oci. Posa la seva atenció i centra el seu discurs en l'organització personal del temps:

*“Jo no tinc massa temps per l'oci, ja que tinc sempre moltes coses a fer, compromisos, per fer de vegades alguna cosa he de deixar de fer una altra. Jo estudio i treballo, des de fa molt de temps, l'organització del temps és fonamental, és la base... Crec que això és molt important per ensenyar-ho als nens ”.*

[E1-QTH-Est,15]

La Carme és, sens dubte, qui demostra tenir una actitud més crítica amb les maneres de viure a la nostra societat, en referència al control i gestió del temps com a poder, identifica les desigualtats i valora positivament un ensenyament del temps basat en l'organització personal i en l'anàlisi dels usos del temps per les diferents persones. En últim terme associa la construcció del futur amb la intervenció social, i defensa la necessitat de la seva presència a l'escola primària, a les classes de ciències socials o d'història:

*“Crec que una de les qüestions més clares en les diferències sobre el temps és el que passa entre els homes i les dones, les dones han de continuar treballant quan arriben a casa(...), clar que també varia segons la situació social i econòmica de cadascú(...). Malgrat tot, hauríem de fer creure als nens que el futur pot ser el que nosaltres vulguem, encara que això no vol dir que ensenyem una societat sense problemes, que n'hi ha i molts, sinó que cal canviar-la i que cal fer-ho estudiant el nostre passat i el nostre present, per exemple, des de la història. No sé... pot semblar ingenu, però com a mestres... és un camí ”.*

[E1-QTH-Car,15]

En la redacció de la història personal descobrim també algunes característiques de les seves representacions sobre el temps històric. Comentarem les

vivències de l'estudiant relacionades amb la classificació dels fets i la periodització del temps, la identificació de canvis importants i les relacions entre les històries personals i les històries generals.

En les descripcions de la Carme, per exemple, s'observen alguns ritmes i alguns cicles importants en la seva vida quotidiana, on la religió o les tradicions marquen el temps de les seves relacions socials:

*“Per Setmana Santa feien les processons i la seva mare la vestia de vesta per poder portar el pendó, la vestia de catalaneta per Sant Isidre, feien festivals per la Festa Major o bé les festes de barri,...”.*

[HP-Car,4]

Els tres estudiants utilitzen esdeveniments que consideren els més importants de les seves vivències com a divisors o classificadors del seu temps històric, ja que en ocasions marquen canvis importants a la família, com per exemple el naixement d'un germà. Així ho reflecteix en Francisco:

*“En 1983 nació mi hermano y este hecho se convirtió en el primer punto de inflexión en mi desarrollo personal. Yo constituía su modelo de referencia más inmediato, de manera que preconcebía un ligero sentido de la responsabilidad que acabaría traduciendo a mi vida cotidiana”.*

[HP-Fra,4]

D'altres vegades el que marca una nova etapa en la vida d'una persona és l'inici d'una activitat com el treball, que afavoreix la independència i que implica un grau més elevat de responsabilitat en la vida quotidiana. Aquest és el cas per exemple de l'Ester, que utilitza una determinada feina com si es tractés d'una fita per situar els fets de la seva història:

*“Aquell mateix any vaig començar a treballar al restaurant... a mitja jornada (...).*

*L'estiu abans de començar la carrera vaig treure'm el carnet de conduir... Vaig fer classes de repàs i vaig tornar a treballar al restaurant (...).*

*A l'octubre compaginava els estudis amb la feina al restaurant”.*

[HP-Est,6]

La Carme fa servir un fet tràgic per establir relacions entre etapes distintes de les seves vivències i, d'alguna manera, per establir relacions entre el passat i el present:

*“Juntament amb un grup d'amics va descobrir un lloc secret i va construir la seva cabanya. Era un lloc de reunió, només per uns quants, una tria selectiva dels seus dos millors amics i una amiga (...), actualment un dels quatre ja no hi és. Morí amb només 20 anys, mentre feia de bomber voluntari en un incendi. (Potser és per això que aquest el guarda com un dels millors records de la seva vida)”.*

[HP-Car,6]

La mateixa estudiant desenvolupa a la seva narració representacions del canvi com a crisi o com a gran transformació d'algun aspecte personal: *“Amb 14 anys, acabat vuitè d'EGB la seva vida va fer un gir de 180 graus”* [HP-Ca,6]. De vegades, aquests canvis introdueixen una nova etapa a la seva vida, com alguns canvis socials introdueixen períodes nous en la història de qualsevol comunitat:

*“Al nou institut tot era diferent: no hi havia control, la gent fumava pels passadissos, no anaven a classe, etc. (...). Al seu armari va desaparèixer la roba de marca i la roba hippy es va fer un lloc (...). Cada vegada les notes anaven pitjor(...), i anava menys a classe”.*

[HP-Car,6]

En Francisco també utilitza determinats fets de la seva història per justificar canvis importants en el seu desenvolupament personal, el que explica amb un llenguatge grandiloqüent amb el que caracteritza algunes parts de la seva història personal:

*“Pero es en 1995 cuando todo mi mundo anterior, monótono sin más, se pierde para dejar paso al punto de inflexión más acentuado de toda mi existencia. El último curso en el instituto me abrió nuevas expectativas sociales hasta entonces insospechadas y éstas determinaron la persona que hoy soy. Descubrí el amor, la amistad, las posibilidades de*

*mi juventud y la capacidad del compromiso. Sufrí una revalorización personal, perdida en cursos precedentes. Me hice grande, sentí unos deseos enormes de vivir y mi diálogo interior me dijo quién era yo”.*

[HP-Car,6]

D'altra banda, és interessant la relació que els tres estudiants estableixen entre els fets històrics generals i els esdeveniments de la seva experiència, representant d'alguna manera el concepte de simultaneïtat i de context històric. Així, en el cas de l'Ester escriu, per exemple:

*“Vaig néixer al juny de 1978, a l'octubre em van batejar a Sant Jaume i al desembre del mateix any va néixer la Constitució”.*

[HP-Est,2]

La Carne, sempre en tercera persona, cita una sèrie de fets coincidents el mateix any del seu naixement:

*“(Quan va néixer) totes les cartelleres de la ciutat anunciaven un nou mite de la pantalla: Liza Minelli amb la seva pel·lícula Cabaret batia records(...). S'acorda la pau pel Vietnam(...). El 8 d'abril del mateix any mor el gran geni de la pintura Pau Picasso (...)”.*

[HP-Car,3]

I, en la mateixa línia, en Francisco utilitza alguns fets històrics internacionals per ajudar a localitzar esdeveniments de la seva pròpia història:

*“El 91 me dejó también el recuerdo de la guerra del Golfo y de un tal Hussein que siempre aparecía como el malo de la película. Al 91 le siguió el 92 y con él los Juegos Olímpicos de Barcelona. Yo conseguí oro en el salto de segundo a tercero de BUP...”.*

[HP-Fra,3]



### 2.3. Sobre les seves perspectives pràctiques

La Carme reconeix que la carrera de magisteri ha estat una elecció condicionada en part perquè eren uns estudis assequibles a la seva formació, però també perquè pensava que seria una bona mestra, que li agradava treballar amb nens i nenes, i perquè volia transmetre uns determinats valors de convivència, d'una manera una mica utòpica, sense tenir massa clar quins eren aquests principis que la movien a realitzar aquests estudis. És una resposta semblant a la que donen en Francisco i l'Ester, encara que el primer insisteix en la necessitat d'ensenyar la cultura del país i la segona, l'Ester, afegeix la importància de l'aprenentatge de capacitats crítiques.

La Carme ha treballat a casals d'esplai i en escoles com a monitora de colònies. Aquesta experiència li fa conèixer de manera directa el món de l'ensenyament, i també té força formada la seva opinió sobre la feina de fer de mestre. Opina que *“el mestre de primària és el mestre de veritat i per això he triat aquesta especialitat”* [E1-QTH-Ca,3]. És una opinió que també comparteixen en Francisco i l'Ester. Aquesta última comenta:

*“Jo tenia la idea que els especialistes eren una mica la burleta, el de música, el d'educació física també... Jo volia ser un mestre seriós, ara ja sé que qualsevol especialista és seriós i que és important la seva feina, però quan jo anava a l'escola no era així...”*

[E1-QTH-Est,3]

Els tres estudiants fan una valoració força crítica dels seus estudis universitaris a l'Ensenyament de Mestres. La Carme comenta: *“pensava que sortiria més preparada i estic una mica decebuda, encara que depèn de cada assignatura...”* [E1-QTH-Ca,3]. No considera que el problema sigui la durada dels estudis, sinó la qualitat dels aprenentatges, *“l'aprofitament del temps”*.

L'Ester, en el mateix sentit que la Carme, arriba a afirmar al qüestionari que se sent estafada per la seva formació universitària. A l'entrevista justifica la seva afirmació d'una manera confusa, però en definitiva vol denunciar la

manca de pràctica i de relació directa amb la realitat escolar i, pel contrari, l'excés de discurs teòric sense fonament pràctic:

*“Perquè de pràctica no n’hem fet cap... a la facultat hem parlat de nens, nens, nens..., però no hem vist la realitat, fins que arribes a l’escola, el que realment nosaltres volem és estar a l’escola i no parlar...”*.

[E1-QTH-Est,3]

Malgrat tot, després matisa la seva valoració, ho fa quan continua reflexionant sobre les relacions entre la teoria i la pràctica, així com sobre la importància de viure més experiències:

*“Potser quan estàs fent una cosa ets molt crític, potser després te n’adones que sí que has après moltes coses..., però és que, per exemple, a les pràctiques et deien: no heu fet això a la facultat? No. O no coneixeu això? No. No has fet això? No.”*

[E1-QTH-Est,3]

En Francisco considera que ha guanyat com a persona i intel·lectualment en molts sentits, encara que podia haver après moltes més capacitats que no ha pogut treballar a la universitat. Valora certs aprenentatges didàctics per sobre d’altres, quan aquests han estat més aplicatius:

*“Yo creo que ahora estoy preparado para hacer una clase de historia en primaria, valoro mucho la teoría, pero el conocimiento de recursos me parece esencial”*.

[E1-QTH-Fra,16]

La Carme, en Francisco i l’Ester pensen que estan preparats per ensenyar història a l’escola primària. Opinen que la preparació per ensenyar el temps històric hauria necessitat de més aprofundiment, ja que es tracta d’un concepte molt complex, però que amb els coneixements que tenen poden començar a treballar i seguir aprenent. La Carme, per exemple, considera que ha descobert el coneixement de la ciència històrica i el seu ensenyament des d’una altra

perspectiva, i té ganes de portar-ho a la pràctica. Malgrat tot, és conscient de certes mancances:

*“Pot ser el que és més fluix per part meua és sobretot a nivell de prendre decisions sobre el que s’ha d’ensenyar, tinc dubtes sobre els continguts..., també sobre com s’ha de preparar o programar el treball o, també, sobre com adaptar el currículum oficial, no sé..., són qüestions que m’hauria agradat dedicar més temps. Però conec els materials que es poden treballar, crec que tinc recursos i que sé on he d’anar a buscar la informació, els llibres, els materials... o els coneixements que necessiti”.*

[E1-QTH-Car, 16]

En una línia semblant l’Ester valora els guanys i en una mirada enrera i endavant fa la següent valoració sobre com han canviat les seves expectatives:

*“Ha canviat força la meua concepció d’ensenyar història (...). Estic preparada per fer classe...”.*

[E1-QTH-Fra,16]

Per tancar aquests tres apartats que han tractat sobre el pensament històric i pràctic d’aquests tres estudiants, es poden destacar alguns aspectes a manera de conclusions.

- a) Els tres estudiants pensen que hi ha hagut un canvi significatiu en les seves representacions sobre la història i el temps històric. Malgrat tot són conscients que encara tenen algunes dificultats per bastir un discurs científic sobre el sentit de la història i les metes del seu ensenyament.
- b) Sobre el temps històric tenen una comprensió àmplia de les qualitats del temps, de la continuïtat de la temporalitat humana, entre el passat, el present i el futur, així com del concepte de canvi. Però on hi ha més diferències entre aquests tres estudiants és en el terreny del temps com a poder, ja que es donen respostes molt diferents sobre el seu control i

la seva gestió, que tenen molt a veure amb les seves capacitats crítiques i d'intervenció social.

- c) Els tres estudiants són molt crítics amb la seva formació inicial en general. Malgrat tot pensen que estan preparats per ensenyar història a l'escola primària. Sobre la formació per ensenyar el temps històric consideren que haurien necessitat més temps i més formació.

## 3. El context de l'experimentació

### 3.1. Les escoles

Cada un dels tres estudiants ha estat a un tipus d'escola diferent: una petita escola rural, una escola d'un barri nascut durant la immigració dels 60 i una escola religiosa concertada d'un nivell social i econòmic mitjà alt. Farem una petita explicació de cada centre.

La Carme ha realitzat les pràctiques en una escola pública, un CEIP situat en un poble de prop de 2000 habitants del Baix Camp. Hi ha conreu de vinya i olivera, encara que el sector turístic té cada vegada més embranzida. Entre les famílies de l'escola hi ha propietaris agrícoles i petits empresaris, encara que també hi ha empleats i treballadors del camp i de l'hosteleria.

La Carme coneix els nens i nenes de l'escola, perquè són veïns al poble i perquè van a l'esplai on ella treballa a les tardes o els dissabtes. Per aquest motiu valora el fet que l'escola estigui situada en un poble petit a on, a més a més, hi viu la mestra:

*“El fet de viure en un poble petit fa que coneguis molt bé la situació de cada nen. Tots ens coneixem, molts som família, saps que fan els pares i les mares, els horaris d'aquests, els horaris dels nens, si fan o no activitats extraescolars, etc. Fins i tot durant el període de pràctiques els pares m'aturaven pel carrer i em preguntaven que tal el seu fill. Això penso que és molt bo perquè t'ajuda a adonar-te de la realitat de cadascú”.*

[IP-Car,10]

L'escola és d'una sola línia, amb una mitjana de 14 alumnes per aula, tenint en compte que 3er i 4rt estan junts en una sola aula. L'experimentació s'ha portat a terme en la classe de 1er de Cicle Inicial.

L'escola d'en Francisco és un C.E.I.P. situat en una barriada de Tarragona, que va néixer d'una població d'origen immigrant als anys seixanta. En el moment de les pràctiques i segons la normativa vigent, l'escola estava classificada com d'Atenció Educativa Preferent.

L'escola acull prop de 600 alumnes i 35 professors amb una situació laboral força estable. Hi ha tres cursos per nivell a Educació Infantil i Primària. Les famílies de l'escola estan formades per treballadors i treballadores del sector industrial i de la construcció, amb una elevada taxa d'atur. L'escola pateix un fort absentisme de l'alumnat. Malgrat tot, existeix un sentiment de solidaritat forjat durant anys que en Francisco, que ha viscut sempre en aquest barri, comenta:

*“Los múltiples vínculos de paisanaje, parentesco o amistad y la fuerte personalidad del barrio hacen muy difícil, a pesar de las desfavorables condiciones económicas, el surgimiento de individuos totalmente desintegrados y marginales”.*

[IP-Fra,5]

El centre on ha fet les pràctiques l'Ester està situat a Tarragona, és una escola religiosa concertada, de dues línies, amb un total de 23 mestres entre l'educació Infantil i Primària. El nivell social i econòmic és alt, abunden les professions liberals i els petits i mitjans empresaris. L'origen geogràfic de les famílies arriba a tota la comarca. L'Ester, després de descriure la bondat de les instal·lacions de l'escola, destaca algunes característiques de la seva història:

*“Fins a principis dels 80 només era un col·legi de nens i noiets, després va passar a ser mixt. Fins a finals de la mateixa dècada no va deixar de ser el castellà l'única llengua dels aprenentatges, llevat de les assignatures de llengua catalana i estrangera”.*

[IP-Est,4]

A continuació s'exposen les dades més significatives dels centres escolars on han realitzat les pràctiques els estudiants, amb la intenció de disposar d'una síntesi en forma de quadre que faciliti la visió general:

<b>Estudiants</b>	<b>Localització comarca</b>	<b>Tipus de centre</b>	<b>Número línies</b>	<b>Hàbitat</b>	<b>Economia</b>	<b>Estrat social</b>
<b>Carme</b>	Baix Camp	CEIP	1	Poble petit	Serveis turisme agricultura	Petits empresaris i propietaris agrícoles, treballadors del camp i hosteleria
<b>Francisco</b>	Tarragonès	CEIP	2	Ciutat mitjana	Indústria Construcció	Treballadors de la indústria i de la construcció
<b>Ester</b>	Tarragonès	Religiós-concertat	2	Ciutat mitjana	Serveis	Professions liberals i petits i mitjans empresaris

### 3.2. Els mestres tutors

La mestra tutora de la classe de la Carme i el mestre tutor de la classe d'en Francisco tenen una edat i una experiència semblant, a més a més, els dos tenen una especialitat de l'antiga segona etapa, la primera de ciències socials i el segon de ciències experimentals i matemàtiques. El mestre tutor de la classe de l'Ester és una mica més jove i amb una mica menys d'experiència, i és especialista de pre-escolar.

La mestra tutora amb la que ha fet les pràctiques la Carme és una dona de 41 anys, que porta 20 anys en actiu i 17 anys en aquest centre. Els seus estudis són Diplomada en Professorat d'EGB amb l'especialitat de Ciències Socials. La Carme fa els següents comentaris sobre ella:

*“Personalment feia molts anys que la coneixia (...).*

*Ella pensa que la Reforma educativa de la LOGSE està molt bé però que no s'ha donat a conèixer als mestres i que a la pràctica costa de portar a terme. Es queixa que hi ha molts continguts a treballar i un currículum molt ampli i que faltarien hores per poder fer-ho tot. Ella reconeix que és una mestra tradicional (penso que com a persona també ho és), que no és innovadora, però que s'esforça per repetir les coses i que poc a poc es va posant al dia”*

[IP-Car,7]

En referència a la metodologia i al material que utilitza la mestra la Carme explica al seu informe de pràctiques:

*“El material curricular que més fa servir la mestra és el llibre de text, encara que ella no es cansa de repetir que el (curs de) primer hauria de ser més vivencial i manipulatiu (...). Els nens van molt atrafegats i es cansen del llibre. Ella sempre, abans de fer una pàgina o tema nou, explica el que treballaran d'una manera visual. Per exemple: si treballen el pes porta unes balances i diferents objectes perquè el nen pugui observar què passa.”.*

[IP-Car,17]

La mestra, segons la Carme, accepta que caldria renovar algun dels seus plantejaments a la classe, però que no troba la manera de fer-ho o considera que la causa és la manca de temps. Malgrat tot, de les observacions de la Carme es pot comprovar que els seus recursos són variats i efectius, que no deixa de banda una certa motivació en les seves intervencions i que, encara que mostra una certa insatisfacció (que deduïm de l'informe de pràctiques en general), el seu treball aconsegueix la comprensió dels ensenyaments per part de l'alumnat en general. Tot plegat, la seva actitud inquieta demostra una preocupació i una gran responsabilitat per la feina. La Carme reconeix el bon funcionament de la classe en molts sentits, sobretot en els aspectes de la comunicació entre la mestra i els nens i nenes:

*“Els nens i nenes tenen força responsabilitats (...). En general la mestra no els hi ha de recordar el que han de fer, sinó que tots ho saben i ho fan sempre que toca (...). El nivell de comunicació entre la mestra i els*



*alumnes el qualificaria d'excel·lent. El que més m'ha agradat d'ella ha estat la relació i el tracte que té amb els nens (...).*

*Li encanten les situacions de debat. Tots els conflictes que tenen els nens, que sempre es resolen a l'aula, mai els deixa passar”.*

[IP-Car,16]

El mestre tutor de la classe on ha estat en Francisco és també llicenciat en pedagogia, té 45 anys i porta 23 anys en actiu, 15 dels quals ha estat en aquest mateix centre.

En Francisco descriu aquest mestre com una persona exigent i ben coordinada amb la resta de l'equip de mestres. Pensa que té un gran coneixement del grup de nens i nenes de la seva classe, i que té una especial cura en donar a cada alumne el que necessita amb una atenció individualitzada sempre que pot. Manté un contacte regular amb les mares i pares. Sobre la metodologia i els materials curriculars que fa servir en Francisco comenta:

*“El libro de texto se convierte en la herramienta de trabajo por excelencia del tutor, en detrimento de otros posibles recursos materiales. El tutor defiende la utilización del libro de texto, apelando a su acertada secuenciación y la tranquilidad que supone no dejarse ningún contenido. Se realiza un seguimiento muy riguroso del libro, aunque el tutor tiene la habilidad de personalizar las lecciones, encaminando y adaptando las mismas al grupo al que van dirigidas (...). Echamos en falta, sin embargo, la utilización de otros recursos materiales que enriquecieran las sesiones e incluso las hiciera más positivas desde el punto de vista motivacional. La falta de tiempo constituyó una de las alegaciones por parte del profesor para el despliegue de otros recursos”.*

[IP-Fra,11]

Sobre la relació que manté amb l'alumnat en Francisco la valora com a bona i considera que, en línies generals, el mestre potencia la cooperació en qualsevol treball d'aula i també en les relacions personals, en detriment de qualsevol forma de competitivitat:

*“Existe una confianza mutua que garantiza la comodidad y el comportamiento natural en el aula. Además, los alumnos conocen donde se sitúa la frontera de esa confianza, de manera que ellos mismos delimitan la proporción de sus interacciones. El profesor potencia la espontaneidad, aspecto que incrementa aún más, si cabe, el desarrollo natural de las clases. Se establece, pues, una mezcla mesurada de afecto, confianza y respeto (...).*

*Existe también un gran trabajo cooperativo, donde, lejos de establecer relaciones competitivas, todos suelen ayudarse en un ejercicio de solidaridad muy saludable”.*

[IP-Fra,15-16]

El mestre tutor de la classe on ha estat fent les pràctiques l’Ester té 37 anys i, a més a més de mestre diplomad en pre-escolar, també té l’especialitat d’Educació Física. Porta 14 anys fent de mestre i 13 anys en aquest centre concertat.

L’Ester el descriu com una persona molt emprenedora, amb molta iniciativa, que s’estima molt la seva feina, fa molts cursos de formació permanent i és molt partidari d’una Escola catalana que defensi els trets d’identitat del país. Sobre la seva relació amb l’alumnat l’Ester comenta: *“El seu paper inclou molt més la idea d’educador que la de transmissor de cultura”* [IP-Est,8].

Sobre la metodologia i els materials curriculars que utilitza el mestre tutor l’Ester comenta que es fa un bon ús del llibre de text, combinat amb materials elaborats pel professorat o amb altres materials publicats:

*“El llibre de text marca molt, però en tot cas mai marca el que sap el mestre o la mestra. Al curs on he estat el llibre de text se segueix com a guia dels aprenentatges, però mai al peu de la lletra. Els llibres de text s’amplien amb altres llibres, es modifiquen els enunciats dels exercicis i es fan fulls de treballs i dossiers preparats pels mestres o extrets d’altres llibres”.*

[IP-Est,13]

Com a resum de les característiques dels mestres tutors d'aquest primer grup d'estudiants presentem el següent quadre:

<b>Estudiants</b>	<b>Mestre/a</b>	<b>Edat</b>	<b>Anys en actiu</b>	<b>Anys al centre</b>	<b>Situació laboral</b>	<b>Estudis Especialitat</b>	<b>Altres estudis</b>
<b>Carme</b>	Dona	41	20	17	Funcionària	Diplom.EGB CCSS	---
<b>Francisco</b>	Home	45	23	15	Funcionari	Diplom.EGB CCEE-Mat.	Llicenciat Pedagogia
<b>Ester</b>	Home	37	14	13	Contractat (indefenit)	Diplom.EGB Pre-escolar	Ed. Física Postgrau Informàtica

### **3.3. L'alumnat**

La classe amb un nombre més gran d'alumnes és la de l'Ester amb 26 nens i nenes, la segueix la d'en Francisco i per últim la de la Carme que en té 17 alumnes. Aquest últim grup és el que té el cas més clar d'atenció individualitzada per part del mestre d'educació especial, tot i que la classe d'en Francisco presenta una sèrie de problemàtiques fruit de les característiques del barri on se situa l'escola, amb un nivell socioeconòmic més baix. La classe de l'Ester és la més homogènia i la que té una situació més estable quant a necessitats educatives específiques.

La classe on ha estat la Carme era un primer de Cicle Inicial on hi havien 17 alumnes, dels quals 7 eren nens i 10 eren nenes. Una d'aquestes nenes ha arribat del Marroc quan ja havia començat el curs, per aquest motiu rep

l'atenció de la mestra d'Educació Especial. Hi ha 5 alumnes més que tenen dificultats d'aprenentatge i que surten de la classe esporàdicament per rebre alguna mena de reforç. La Carme fa la següent valoració sobre els alumnes al seu informe de pràctiques:

*“La classe de primer és molt característica perquè hi ha molts grups. La mestra diu i no para de repetir que es podrien fer fins a quatre grups: el primer són sis nens que tiren molt, el segon són cinc nens que tiren però s'encanten, el tercer també són cinc nens que necessiten reforç i l'últim és la nena marroquí que acaba d'arribar(...). Per a la mestra i també per al grup classe aquesta diferenciació suposa un pes molt gran a l'hora de realitzar qualsevol activitat. Ella no es cansa de repetir que no dóna a l'abast. La veritat és que funciona una mica així: ella explica el tema i, per exemple, reparteix llibres, al cap de deu minuts els sis primers ja han acabat, els cinc segons van lents i sovint la mestra ha de passar un per un a explicar-los-hi. Els altres tres el més segur és que ja no ho facin o facin una altra feina preparada per la mestra de suport. I la nena nouvinguda, que farà de principi una fitxa o no farà res, en el cas que la mestra no hagi tingut temps de preparar-lo(...)”*

[IP-Car,8]

El reduït nombre d'alumnes podria indicar una certa facilitat en el control de l'activitat escolar a l'aula, però la realitat és ben diferent, l'atenció a la diversitat es presenta com un repte molt difícil per a la mestra tutora. La Carme fa una crítica constructiva en aquest sentit:

*“Tots aquests quatre grups dels que parla la mestra penso que desfavoreixen una mica als que van més ràpid. El nivell de la classe està més enfocada als que van més lents que no pas a ells. Aquests 5 o 6 que van més ràpids no s'haurien d'esperar tan a que acabessin els altres. Proposaria, per exemple, fer racons on hi haguessin: trencaclosques, jeroglífics, jocs educatius,... I que ells mateixos hi anessin i tornessin quan la mestra els hi digués. La mestra d'això se n'adona i diu que seria molt interessant fer-ho, però que ella ja no arriba a més. Potser és el que he comentat abans, que l'organització podria ser d'una altra manera”*

[IP-Car,13]

En Francisco ha estat al primer curs de cicle superior, amb un total de 22 alumnes, 9 nens i 13 nenes. Existeix un assessorament del mestre d'Educació Especial en alguns casos, però no hi ha alumnes amb discapacitats específiques. Hi ha quatre alumnes que assisteixen a classes de reforç de matemàtiques. L'organització de grups flexibles en alguns aprenentatges dóna lloc al següent comentari d'en Francisco:

*“Los alumnos se distribuyen en dos grupos diferenciados: el grupo A (12), formado por alumnos que ostentan un nivel medio-alto; y el grupo B (10), formado por alumnos que ostentan un nivel medio-bajo. Por supuesto, esta distribución no acaba aquí, ya que también existen diferencias individuales en cada uno de los dos grupos. Esta distribución por niveles es muy importante, ya que nos va a permitir discernir el modo de trabajo del tutor entre un grupo y otro, observando así las adaptaciones y modificaciones metodológicas pertinentes”.*

[IP-Fra,15]

Segons en Francisco les diferències socials i econòmiques que es donen entre els diferents alumnes de la classe incideixen en el seu rendiment acadèmic, sobretot aquells alumnes que presenten problemàtiques d'ocupació dels pares o d'estabilitat econòmica familiar:

*“El aprendizaje y el rendimiento de algunos alumnos de nuestra clase viene condicionado muy significativamente por su condición social, especialmente aquella más problemática”.*

[IP-Fra,15]

El número d'alumnes de la classe on ha estat fent pràctiques l'Ester era de 26 alumnes, un grup molt més nombrós que els dos casos anteriors de les escoles de la Carme i d'en Francisco. D'entre els alumnes de la classe de l'Ester 11 eren nens i 15 nenes.

No hi ha alumnes problemàtics que necessitin una ajuda especial, sinó diferents nivells de comprensió. L'Ester explica que es realitzen agrupaments flexibles en alguns aprenentatges, es divideixen en tres grups els alumnes i

aquestes agrupacions es revisen cada trimestre a les juntes d'avaluació: “Els/les alumnes es canvien o es mantenen de grup en funció dels seus progressos o dificultats” [IP-Est,9].

L'Ester valora molt positivament el tractament individualitzat que fa el mestre dels diferents alumnes:

*“No està de més afegir que amb el mestre tutor hem conversat moltes estones sobre cadascun dels nens de manera individual: del seu nivell intel·lectual, de la seva capacitat d'esforç, de l'ajut dels pares (sense fer-ne judicis precipitats)”.*

[IP-Est,10]

Aquesta classe manté una certa homogeneïtat en la tipologia de l'alumnat pel que fa als aprenentatges, el que facilita en gran mesura les possibilitats d'atenció individualitzada a l'alumnat per part del mestre, i això és degut, segurament, a que aquest no ha d'atendre cap cas especial, que li pogués exigir molta més atenció a l'hora d'ensenyar determinats continguts al grup classe.

Al següent quadre resum veiem les dades dels nens i nenes de les tres classes:

Estudiants	Cicle Curs	Alumnes (nens/nenes)	Diversitat cultural	Acció del mestre d'EE	Altres
<b>Carme</b>	CI (1er)	17 (7/10)	1 nena nou-vinguda (Marroc)	La nena immigrada, llenguatge	5 alumnes surten, reforç
<b>Francisco</b>	CS (5è)	22 (9/13)	Majoria de fills o nets d'immigrants (1960-70)	Assessorament diversos casos problemàtics	4 alumnes classes reforç matemàtiques
<b>Ester</b>	CM (3er)	26 (11/15)	---	---	Agrupaments flexibles llengua i matem.

### 3.4. L'aula

L'aula de la Carme està organitzada per grups de nivell d'aprenentatge. Les taules estan disposades en forma de "U", dibuixada amb les distintes taules que se situen una al costat de l'altra, de cara totes a la pissarra. Els tres braços de la "U" el formen els tres grups de nens i nenes, i al final d'un dels braços està situada la nena nou vinguda. L'avantatge més important d'aquesta organització de la classe - pocs alumnes en un espai ampli -, és la facilitat de comunicació de la mestra amb tot el grup. De l'informe de l'estudiant de pràctiques s'interpreta que es realitzen molts pocs treballs en grup.

L'aula d'en Francisco està disposada a partir de la separació de dos grans grups de nivells d'aprenentatge, tot i que per algunes àrees es barregen lliurement. Els nens i nenes estan situats en petits grups, en la seva majoria de quatre persones.

Les dues disposicions anteriors són força diferents de l'aula de l'Ester on la localització de l'alumnat ve condicionada per l'estructura del mobiliari, taules i cadires enganxades de dos en dos. Aquestes taules dobles estan col·locades mirant cap endavant. Solament hi ha dues taules individuals que estan ocupades per alumnes que el mestre considera que es distreuen amb facilitat i per aquest motiu els situa al costat de la seva taula.

Al següent quadre de dades resumim les característiques de les aules d'aquests tres estudiants:

<b>Estudiants</b>	<b>Organització general</b>	<b>Disposició taules</b>	<b>Racons de treball</b>	<b>Biblioteca d'aula</b>
<b>Carme</b>	Per nivells d'aprenentatge	Grups desiguals i semi-cercle	---	Algun llibre de consulta
<b>Francisco</b>	Dos grans grups per nivell d'aprenentatges	Grups petits	---	Algun llibre de consulta
<b>Ester</b>	Taules individuals de dos en dos	Alineades cap endavant	Només d'observació	Material puntual de suport



## **4. La seqüència didàctica: segona entrevista i materials curriculars**

En aquest apartat s'analitza la seqüència didàctica. S'utilitza la segona entrevista realitzada a cada un dels estudiants i també alguns materials curriculars que es van lliurar a les reunions de seguiment. Entre els estudiants de pràctiques i l'investigador (tutor universitari de les pràctiques) es van realitzar tres reunions de seguiment. D'altra banda, els estudiants de pràctiques va tenir tres reunions amb les mestres tutores sobre la seva intervenció a l'aula.

Les preguntes realitzades a la segona entrevista, justificades al capítol sobre la metodologia de la recerca, tracten de l'elaboració, de la negociació amb la mestra o el mestre tutor, i de la programació de la seqüència didàctica.

### **4.1. Localització de la seqüència didàctica en el currículum, fonts d'informació i reflexió teòrica**

En primer lloc presentaré un resum en forma de quadre de les dades generals de les seqüències didàctiques dels tres estudiants d'aquest grup. Es tracta d'una primera aproximació al seu contingut, ja que als apartats posteriors, es transcriuen i s'analitzen en profunditat els objectius didàctics i els continguts de les propostes de cada un. A més a més, als annexes es poden trobar totes les dades de l'experimentació de les seqüències didàctiques.

<b>Estudiant</b>	<b>Curs</b>	<b>Títol</b>	<b>Nº Sessions</b>	<b>Temàtica</b>
<b>Carme</b>	CI (1r)	<i>El meu espai i el meu temps</i>	8	<p><i>Els conceptes d'abans i després.</i></p> <p><i>El calendari.</i></p> <p><i>Els conceptes d'antic i modern.</i></p> <p><i>Els canvis en les persones.</i></p> <p><i>Història familiar.</i></p> <p><i>Periodització</i></p> <p><i>Canvis físics en els animals.</i></p> <p><i>Ritmes en el temps i l'espai.</i></p>
<b>Francisco</b>	CS (5è)	<i>La Revolució Industrial: com sabem el que va passar?</i>	5	<p><i>Industrialització i fonts històriques.</i></p> <p><i>La cronologia i la periodització.</i></p> <p><i>Els aspectes positius i negatius de la Revolució Industrial.</i></p> <p><i>La interpretació de la història.</i></p> <p><i>Fonts primàries i fonts secundàries.</i></p> <p><i>Fonts artístiques.</i></p> <p><i>Tipologia de fonts primàries per a l'estudi de la ciutat i de les condicions de vida dels obrers</i></p>
<b>Ester</b>	CM (3r)	<i>La meva edat i la meva història: els canvis en el temps</i>	12	<p><i>La història familiar.</i></p> <p><i>Arbre genealògic.</i></p> <p><i>Línia del temps.</i></p> <p><i>Mesura del temps i rellotge.</i></p> <p><i>Periodització a partir de l'edat dels nens i nenes.</i></p> <p><i>Els canvis en els oficis.</i></p> <p><i>Evolució dels transports.</i></p> <p><i>Els jocs del passat</i></p> <p><i>Ordenació i classificació d'objectes i activitats humanes en el temps.</i></p>

Situarem a continuació les seqüències didàctiques en el conjunt de la programació del curs relativa a l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural. Cada un d'aquests estudiants se situa en un curs dels tres cicles que formen l'Educació Primària, la Carme a Cicle Inicial, l'Ester a Cicle Mitjà i en Francisco a Cicle Superior. Les seqüències didàctiques de la Carme i l'Ester tenen força punts en comú, tot i situar-se en cicles diferents, les dues s'inicien a partir del treball amb el llibre de text, les dues utilitzaran aspectes de la història familiar i les dues treballaran un vocabulari temporal específic, per exemple abans i després, antic i modern, etc. El cas d'en Francisco és diferent, ja que utilitza diferents llibres de text sobre la industrialització al segle XIX, no fa una ampliació com als altres dos casos, sinó que li dóna un sentit diferent a un dels temes del currículum, sobre la funció i la interpretació de les fonts d'informació històriques.

La Carme localitza la seva seqüència didàctica en el tema vuitè del llibre de text que utilitza la mestra tutora. Aquest tema es titula "Vivim en una casa". La Carme aprofita una part d'aquesta unitat que treballa el vocabulari temporal per situar la seva proposta: "El meu temps i el meu espai".

En Francisco situa la seva seqüència sobre les fonts d'informació històrica en un tema del llibre de text titulat "El vestit fa 200 anys". Aquest tema va estar triat pel mateix estudiant amb l'acceptació del mestre tutor, tot i que no era el tema que corresponia a l'ordenació que al principi de curs havia pensat aquest mestre.

L'Ester va demanar treballar els canvis històrics en el temps a partir de la referència de l'edat i de la història personal. El mestre tutor va estar d'acord, encara que va imposar la condició que el tema incorporés la lectura dels textos dels dos temes del llibre de text que estaven programats i que eren complementaris, tot i que no obligava a fer les activitats que el mateix llibre proposava, però sí, d'alguna manera, la seva lectura. Aquests temes del llibre de text eren l'11 i el 12, titulats: "El pas del temps" i "Treballs d'abans i d'ara".

Per a l'elaboració de la programació cada un dels tres estudiants va fer un recorregut teòric i de concreció de les seves idees sobre les qüestions del temps històric que volien treballar. Aquest recorregut comença amb la confecció d'una carpeta amb un recull de materials i la realització d'una sèrie de lectures bibliogràfiques. Alguns d'aquests materials i d'aquestes lectures s'havien treballat a la universitat. D'altres materials que aquests estudiants utilitzen, sobre l'ensenyament del temps històric a l'escola primària, són els que ha trobat a partir de la seva pròpia iniciativa.

Deixant de banda el *Currículum d'Educació Primària*<sup>27</sup> del Departament d'Ensenyament, que citen els tres estudiants d'aquest grup, reproduïm la bibliografia utilitzada o els materials que en algun moment es van comentar durant les reunions de seguiment de la seqüència didàctica, ja sigui per a la reflexió teòrica o com a materials curriculars per confeccionar les activitats.

<b>Bibliografia consultada i origen dels materials</b>
<b>La Carme</b>
Didàctica de la història
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hannoun, H. (1997): "Aprender a situar los acontecimientos en el tiempo". Dins <i>El niño conquista el medio</i>. Kapelusz. Buenos Aires.</li> <li>- Pagès, J. (1989): "Situarse en el tiempo, situarse en la historia". <i>Guix</i>, 124. Barcelona.</li> <li>- Pluckrose, H. (1993): <i>Enseñanza y aprendizaje de la historia</i>. MEC/Morata. Madrid.</li> <li>- Winther, M. (1987): <i>Explorer le temps et l'espace</i>. Nathan.</li> </ul>
Materials curriculars
<ul style="list-style-type: none"> <li>- VVAA (1994): <i>Exemples d'unitats de programació. Educació Primària 6. Coneixement del medi: social i cultural</i>. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Barcelona.</li> <li>- Llibres de text de diferents editorials.</li> </ul>
<b>En Francisco</b>
Didàctica de la història
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pagès, J.; Santisteban, A. (1994): "Elements per a un ensenyament renovat de les ciències socials. Procediments amb fonts primàries i aprenentatge de la història". Dins Argilés, A. (et.al.): <i>I Jornades de didàctica de les ciències naturals i socials al Baix Llobregat</i>. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Barcelona.</li> </ul>

<sup>27</sup> Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (1992): *Currículum. Educació Primària*. Barcelona.

<b>Materials curriculars</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arnavat, A. (1996): <i>Publicitat comercial a Reus I. Dels orígens a 1939</i>. Ajuntament de Reus.</li> <li>- Carral, C.; Aguilar, J.A. (1988): <i>Textos para jóvenes</i>. Alhambra. Madrid.</li> <li>- <i>Diario de Tarragona</i>, núm. 23, 1868.</li> <li>- Fernández, A. (et.al.) (1991): <i>Historia del arte</i>. Vicens Vives. Barcelona.</li> <li>- Pascual, V. (1991): <i>Catalunya a través dels documents històrics</i>. Eumo. Vic.</li> <li>- Llibres de text de diferents editorials.</li> </ul>
<b>L'Ester</b>
<b>Didàctica de la història</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Landi, L. (1988): <i>Metodi e tecniche per insegnare storia nella scuola elementare</i>. Giunti-Lisciani Editori. Firenze.</li> <li>- Gil, E.; Peris, T. (1995): <i>Interroguem el passat recent. El mètode indagatori en la classe d'història</i>. Germania. Alzira.</li> <li>- Guibert, E. (1994): <i>Tiempo y tiempo histórico</i>. Gobierno de Navarra. Navarra.</li> </ul>
<b>Materials curriculars</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Altarriba, E.; Baluja, J. (1990): <i>L'Ordre del Cister a la Catalunya nova</i>. Caixa Tarragona. Barcelona.</li> <li>- Forbes, M.; Phillips, H. (1994): <i>New York</i>. Irving Weisdorf &amp; Co. Ltd. Canadà.</li> <li>- Higham, C. (1990): <i>La vida en el Paleolític</i>. Akal/Cambridge. Madrid.</li> <li>- Vergés, O. (1989): <i>La colla dels bandolers</i>. Les arrels. Barcelona.</li> <li>- Llibres de text de diferents editorials.</li> </ul>

A les referències anteriors s'han separat dos tipus de lectures, les que són sobre l'ensenyament de la història i del temps històric, i els treballs que s'han utilitzat per extreure materials concrets per a les activitats, encara que, de vegades, les primeres també acostumen a fer referència a exercicis concrets per a l'alumnat.

La Carme realitza una sèrie de lectures de didàctica de la història per trobar estratègies d'ensenyament i aprenentatge. La raó potser era solucionar les problemàtiques de concreció de la seva proposta, relacionades amb la comprensió de determinats conceptes temporals al primer curs de cicle inicial de primària. Per exemple, havia de superar la dificultat de programar activitats que no estiguessin relacionades d'una manera directa amb la lectura o la redacció de textos, ja que a aquesta edat tot just començaven el procés

d'aprenentatge de la lectoescriptura. És força diferent la situació de l'Ester amb la seva proposta per al cycle mitjà i, encara més, d'en Francisco per al cycle superior. Aquests, a diferència de la Carme, podien disposar de materials d'una certa diversitat per a la confecció de les seves seqüències didàctiques, ja fossin visuals o escrits. En Francisco, fins i tot, utilitza la font històrica primària de tipus artístic en una de les seves activitats per a l'estudi de la Revolució Industrial.

Malgrat les lectures i la consulta de materials curriculars diversos, s'ha de reconèixer que no sempre van fer l'ús més interessant dels materials consultats, fins i tot podríem dir que en algun cas utilitza de manera exclusiva un únic element de la bibliografia citada i, en tot cas, s'afegeix algun aspecte aïllat d'una altra proposta. La Carme, per exemple, va utilitzar com a base de la seva proposta els materials dels: *Exemples d'unitats de programació...* Aquesta opció deixa de banda algunes possibilitats molt interessants que hi havia en la bibliografia consultada, per exemple a Landi (1988), però que l'estudiant no utilitza de cap manera en les seves activitats. Malgrat tot, la Carme va fer una proposta força diversificada, amb exercicis de lectura de la imatge, de dibuixar, d'establir relacions, de comprensió d'un vocabulari sobre el temps, etc.

L'opció d'en Francisco va ser comparar el tractament de la Revolució Industrial que fan dos llibres de text, un més centrat en la mecanització i els nous sistemes de producció, i l'altre que dóna prioritat a les qüestions socials des d'una posició més crítica del primer capitalisme. Tot i que cita alguns treballs com, per exemple, el de Pagès,... (1994) sobre les fonts primàries en l'estudi de la història, no sembla que hagi estat capaç d'aplicar les activitats sobre la formació del pensament històric que en aquest treball es proposen.

La proposta didàctica que va elaborar l'Ester va estar relativament condicionada per la lectura del llibre de text proposada pel mestre tutor. Malgrat tot, l'Ester utilitzarà les il·lustracions que complementaven els textos per realitzar propostes de lectura de la imatge. També buscarà una gran diversitat de fonts visuals per dissenyar les activitats del dossier de l'alumnat, de selecció,

classificació i ordenació d'imatges. Altres activitats que l'Ester va proposar són d'indagació en la història personal i familiar, i tota una sèrie d'exercicis al voltant d'aquestes dades.

En les línies anteriors s'han apuntat alguns elements del procés de cada estudiant per a l'elaboració de la seqüència didàctica. S'han indicat aspectes negatius i positius del procés que aquests tres estudiants van fer. Com a exemple de les dificultats que els estudiants expliquen a la segona entrevista, podem llegir el comentari que fa la Carme, semblant al que fan a les seves entrevistes en Francisco i l'Ester, quan reconeixen els problemes per a l'elaboració de les propostes didàctiques:

*“...Pensava que estava preparada per ensenyar història a l'escola de primària, però la confecció de la seqüència didàctica sobre el temps històric m'ha significat molt esforç, però molt... No esperava que un tema que considerava tan important i que veia clar el que volia ensenyar, vull dir el que volia fer sobre el temps històric, tingués tants problemes per preparar-lo a l'hora de portar-lo a la pràctica”*

[E2-SD-Car,114].

La reflexió i la construcció teòrica d'aquests tres estudiants és fruit de les seves experiències i dels seus aprenentatges, també de les seves lectures i del seu treball. Així, per exemple, la Carme fa la següent reflexió escrita en un dels documents que va elaborar per explicitar el seu pensament inicial per portar a terme la proposta didàctica:

*“El tema que desenvoluparé a la meva programació serà el de la noció d'espai i temps. He volgut començar amb una introducció sobre el temps i la història perquè crec que són conceptes indissolubles. En l'alumnat de Cicle Inicial, l'experiència de l'espai és, moltes vegades inseparable de la del temps, evidenciat en ritmes del seu propi cos (...).*

*Treballaré la temporalitat a través de l'entorn que el nen viu (...). Així doncs, arribaríem a la conclusió que el temps no pren tota la seva significació més que en relació a la vida de cadascú, treballaré doncs, la temporalitat a través del que els nens han viscut i del seu entorn”.*

[E2-SD-Car,text1]

A l'entrevista sobre aquest procés d'elaboració de la seqüència la Carme explica les seves intencions:

*“Demostrar als nens la indissolubilitat entre l'espai i el temps, la relació entre els dos conceptes, i la noció de pas del temps (...).*

*El que vull fer és ensenyar els fonaments de l'espai i el temps perquè són la base de tots els coneixements socials,... I crec que el concepte de canvi és fonamental...”.*

[E2-SD-Car,115]

La Carme anirà concretant les seves finalitats. La qüestió més remarkable d'aquest procés serà la de fer una proposta basada en l'ensenyament del temps a partir de les experiències personals. Poc a poc deixarà de banda la seva primera intenció de centrar la seqüència didàctica en les relacions entre temps i espai, i la substitueix per la construcció d'uns determinats conceptes temporals al llarg del desenvolupament del tema, com els conceptes propis de la temporalitat humana, passat, present i futur, i els conceptes relacionats amb el canvi i la continuïtat.

En un procés semblant en Francisco reflexiona sobre les seves intencions. El primer títol que en Francisco posarà a la seqüència didàctica serà el de: *“coneixement i manipulació de diferents fonts per a l'estudi de la història”*. I a la seva reflexió escrita inicial explica per què l'ha titulat així:

*“Del títol de la seqüència s'esbrina ja un contingut de caràcter eminentment procedimental. Efectivament, aquesta unitat de programació pretén prioritzar els aspectes més pràctics sobre els conceptuals.*

*L'objectiu que aglutina a cada una de les activitats que es proposen és el de **relativisme en la història**. Es tracta de fer conscient l'alumne de que la història és el resultat de múltiples interpretacions que, com a tals, no pot escapar del subjectivisme inherent a les mateixes, que, per exemple, la periodització o els canvis en el temps són interpretats de manera distinta segons l'autor”.*

[E2-SD-Fra,text1]

A l'entrevista especificarà molt més com ha estat el procés:



*“La secuencia es sobre manipulación y contraste de fuentes de información, y cómo esto afecta a la construcción de la historia y del tiempo histórico..., ésta era la primera idea”.*

[E2-SD-Fra,115a]

En la seva reflexió en Francisco anirà concretant el seu pensament fins a explicitar les intencions que el van portar a preparar les activitats concretes que finalment va portar a terme:

*“Yo pienso que los alumnos están muy aferrados al libro de texto y se creen todo lo que hay en los libros de texto, y los libros de texto como todo, y sobretodo en la historia, son muy subjetivos (...), y yo quería que se dieran cuenta de esto, que lo que hay expuesto en los libros de texto depende del autor, de la editorial, ideologías y tal, y que los alumnos no pueden quedarse con una versión del libro de texto, porque a lo mejor tenemos otra versión completamente distinta...”.*

[E2-SD-Fra,115b]

De vegades les finalitats que l'estudiant de mestre persegueix, potser com qualsevol mestre, tenen el seu origen en les seves creences més relacionades amb la vida quotidiana o als valors de convivència. És el cas d'en Francisco que reconeix, en la conversa, que el tractament de fonts històriques o la comparació de llibres de text amb diferents versions històriques, pot ajudar l'alumnat de l'escola primària a tenir una actitud més crítica amb els mitjans de comunicació de masses:

*“Que no vean como si fuera la panacea el libro de texto, que contrasten, que vean las contradicciones, que ellos saquen sus conclusiones, que vayan... tomando de todo un poco, que no se queden con una sola versión, y esa era mi idea fundamental (...), sobretodo porque todo eso también puede aplicarse a los medios de comunicación”.*

[E2-SD-Fra,114]

Les intencions inicials d'en Francisco eren massa àmplies i, de vegades, poc definides sobre què volia ensenyar de la història i del temps històric. Al

llarg de l'elaboració de la seqüència didàctica es van anar concretant les finalitats. Es van centrar en l'existència de punts de vista diferents en l'anàlisi d'un esdeveniment històric, com la Revolució Industrial, i els aspectes relacionats amb aquesta relatius al canvi i a la periodització.

Les metes de l'Ester en el moment de posar-se a treballar en la seva proposta didàctica eren massa generals:

*“Procurar que els infants veiessin que totes les persones són protagonistes de la història (...). Afavorir la maduració de l'alumne”*

[E2-SD-Est,text1]

Solament una de les seves finalitats sobre el temps històric era explicada amb claredat:

*“Situat determinades accions en el passat, el present o el futur”.*

[E2-SD-Est,text2]

L'Ester descriu posteriorment a l'entrevista quines eren des de bon principi les seves intencions:

*“Fer comprendre als nens el canvi, i es tracta de fer un treball molt visual, de lectura de la imatge, que em permetés treballar el canvi en la història, molts tipus de canvis, vull dir a partir dels canvis en la família, però també a partir d'imatges... en els transports, en els oficis, etc. Per això cal començar amb la història familiar i després parlar d'altres canvis com a les cases o de determinats objectes de la vida quotidiana”.*

[E2-SD-Est,115a]

L'Ester continua la seva reflexió sobre les finalitats de la seva proposta, però ara sobre un altre aspecte relacionat amb la localització dels canvis o de les evidències històriques en una cronologia:

*“També voldria situar els fets en el temps, utilitzar l'edat dels nens, per tenir com una mena d'instrument per situar els canvis, les coses que apareixien en les activitats, en les imatges”.*

[E2-SD-Est,115b]

La seva proposta evoluciona de manera considerable des de la primera reflexió teòrica escrita fins a la valoració del procés d'elaboració a la segona entrevista. Mostra un procés de maduració de les seves idees que acaba amb l'estudi del canvi en la història familiar, utilitzant l'abans i el després de l'edat dels nens, i de vegades dels seus pares i avis com a referent per situar els fets i els objectes en el temps.

## **4.2. Negociació amb el mestre o la mestra tutora**

Cada un dels tres estudiants va seguir una negociació diferent amb el seu mestre o mestra tutora. Dels tres estudiants solament l'Ester va estar condicionada a utilitzar el llibre de text, com a lectura dins la seqüència, però sense haver de fer les activitats. Aquesta condició va influir en la selecció dels materials i les activitats que havia de realitzar, encara que el resultat va ser prou acceptable. De principi, hi havia una activitat de lectura que no podia defugir, així que va decidir treballar el temps històric a partir de la lectura de la imatge en la majoria de la resta d'activitats. La Carme i en Francisco van tenir molta més llibertat per dissenyar les seves seqüències didàctiques, per decidir sobre els continguts, les activitats o els materials curriculars que havien d'utilitzar, encara que la mestra tutora de la Carme, quan s'apropava la seva intervenció, va mostrar certes reticències per acceptar el tractament d'una temàtica sobre el temps històric que considerava difícil de comprendre a cycle inicial.

**a) La primera trobada** amb el mestre o la mestra tutora es va realitzar tres setmanes abans de començar les pràctiques. Les demandes de la Carme i d'en Francisco van estar acceptades sense problemes i, fins i tot, van ser aquests estudiants de pràctiques els qui van decidir la temàtica concreta sobre el temps històric i l'enfocament del treball. En el cas de l'Ester el mestre tutor ja havia decidit quins temes faria aquesta estudiant, que corresponien als te-

mes programats que d'alguna manera es podien relacionar amb el temps històric. Malgrat tot, li permetien experimentar la seva proposta sobre el canvi històric a la família i sobre altres aspectes, si l'adaptava als temes que estaven programats.

A la primera trobada la mestra tutora de la Carme no va proposar cap alternativa ni va presentar cap inconvenient, i va acceptar sense entrar en cap mena de valoració, tal i com relata la Carme a l'entrevista.

*“... vam parlar poc del contingut, vam parlar més de coses de l'escola i dels nens,... em va donar molta llibertat i va insistir que encara faltaven molts dies per començar les pràctiques i que ja en parlaríem”.*

[E2-SD-Car,221]

Com es desprèn d'aquest comentari la mestra tutora no tenia cap problema – o això semblava en un principi -, per adaptar el seu programa de l'assignatura a les demandes de l'estudiant de pràctiques. S'ha de tenir en compte que la Carme coneixia els nens i nenes i també la mestra, ja que són del mateix poble. La trobada va ser breu i la Carme reconeixerà que va trobar a faltar no haver concretat algunes temàtiques. Disposava de poca informació, sobretot en relació amb el currículum de la classe per a l'àrea de Coneixement del medi social i cultural, així com sobre el tractament que es feia del temps històric.

En Francisco coneixia el mestre tutor. No coneixia els nens i nenes, però sí que sabia de les condicions socioeconòmiques del barri, ja que ell mateix ha viscut en aquest lloc tota la vida i, fins i tot, havia assistit de nen a aquesta mateixa escola. Des de bon principi reconeix que amb el mestre tutor va haver-hi un bon diàleg o almenys això és el que es dedueix del que explica a l'entrevista:

*“Con el profesor no tuve ningún problema, con el tratamiento de fuentes él estaba totalmente de acuerdo, por ejemplo en lengua utiliza mucho el diccionario porque cree que la fuente de información es básica, la piedra angular. Por eso cuando le hablé de las fuentes de información*

*me dijo que era perfecto porque, de alguna forma, era lo que trabajábamos todos los días”.*

[E2-SD-Fra,221]

L’Ester explica que des de la primera trobada el mestre li va deixar ben clar els dos temes que faria, quan els faria i quines condicions posava. Aquestes condicions eren la lectura dels textos del llibre de text i llibertat per al disseny d’activitats sobre les dues temàtiques sobre el temps històric: el pas del temps a la família i els canvis en els oficis.

*“Sí, jo sabia el grup que tenia, ho sabia tot, fins i tot em van deixar fotocopiar el llibre per mirar-m’ho, les unitats de programació, l’horari... i això del temps històric ja estava clar, és a dir, què era el que jo havia de fer i com ho havia de fer”.*

[E2-SD-Est,221]

**b) A la segona trobada**, a l’inici de les pràctiques o durant la primera setmana d’aquestes, es van prenent decisions més concretes sobre la intervenció didàctica dels tres estudiants. La negociació entra en una dinàmica molt més realista. La Carme, per exemple, es va trobar que les facilitats inicials de la mestra tutora es van convertir en l’expressió de certes reticències. Considerava que alguns dels conceptes relacionats amb el temps que es volien treballar eren massa difícils. En tot cas, l’actitud de la mestra va canviar i semblava que no acabava d’entendre la proposta didàctica de la Carme sobre l’ensenyament del temps històric a cycle inicial. S’iniciava així la vertadera negociació:

*“La mestra em va comentar que alguns aspectes de l’estudi del temps eren temes molt difícils i que no sabia com els podria tractar, que podria haver triat molts altres temes més fàcils, que fins i tot en aquestes edats el rellotge era molt difícil d’entendre, que ella havia fet temes semblants, però en cursos superiors, que tot això ho sabia bé perquè ella mateixa era de socials”.*

[E2-SD-Car,222a]

La Carme va defensar la seva proposta com el reflex d'alguns coneixements nous que havia adquirit a l'ensenyament de mestres. Finalment, la mestra tutora va acceptar sense més oposició. Semblaria que la seva intenció no era de crítica per introduir canvis importants, sinó simplement per constatar les dificultats amb les que es trobaria l'estudiant de pràctiques en la seva intervenció a la classe amb els nens i nenes. Segons la Carme, la crítica que li va fer la mestra tutora era deguda a una manca de coneixement sobre el tema.

*“...la mestra no relacionava el temps històric amb canvi, ni tampoc temps i espai, pensava que els nens no ho entendrien. La veritat és que jo havia llegit molt sobre el tema, a les revistes de Guix i Perspectiva i altres, i a la majoria es relacionava temps i espai. A ella li vaig comentar que havia vist algunes propostes molt interessants i que ho volia provar. La veritat és que em vaig desanimar una mica amb alguns dels seus comentaris, però vaig pensar que m'agradava molt el tema i que m'havia de servir com a experiència”.*

[E2-SD-Car,222b]

Podem pensar, a banda d'aquesta opinió de l'estudiant de pràctiques, que hi havia alguns fonaments per a la crítica, sobre alguns dels aspectes que valorava la mestra. Tot i que l'estudiant de pràctiques es basava en lectures que proposaven el tractament conjunt de l'espai i el temps, com indica el mateix disseny curricular o els mateixos exemples d'unitats de programació publicats pel Departament d'Ensenyament, no semblava el més adient afrontar aquest repte, sinó establir objectius més assequibles i centrar-se en l'aprenentatge del temps. D'altra banda, com veurem després, la seva programació d'objectius i continguts tampoc assegura una interrelació entre els dos conceptes i, per tant, la comprensió d'aquesta relació en els nens i nenes de cycle inicial.

En Francisco va presentar una primera proposta iniciades les pràctiques i, com ell mateix explica, el mestre tutor va trobar adequat el seu contingut i no va canviar aspectes essencials:

*“Cuando leyó la unidad en principio no me dijo de cambiar nada importante, sino que cuando hagas el tema ya cambiarás lo que creas oportuno tú mismo, ya hablaremos sobre la marcha.”.*

[E2-SD-Fra,223]

En Francisco volia utilitzar la Revolució Industrial com excusa per treballar les fonts d'informació històrica, llavors va demanar al mestre quan podria introduir la seva seqüència didàctica. El mestre tutor li va proposar fer-ho en el tema programat sobre el vestit fa dos-cents anys, que en realitat era una introducció a la industrialització del segle XIX.

L'Ester va presentar una primera proposta de seqüència didàctica al mestre tutor. Aquest li va indicar canvis sobretot de la metodologia, alguns dels quals són valorats per l'estudiant de pràctiques:

*“Amb el tutor vam fer canvis i canvis sobretot en la metodologia, que era el que més m'interessava, perquè l'activitat variava poc del que ell pensava que s'havia de fer, però la metodologia doncs..., per exemple, el treball en grup... fora. Les taules són d'aquelles que tenen les cadires enganxades i és que per fer grups és impossible. Havíem de sortir de l'aula i llavors perdiem molt de temps. S'ha de tenir en compte que les activitats eren molt llargues i no donaria tampoc temps a realitzar-les. Algunes d'aquestes activitats en grup es van substituir per activitats a comentar amb tot el grup classe”.*

[E2-SD-Est,223a]

Donat que el mestre tutor havia establert criteris força clars per al treball de l'Ester, encara que alguns fossin discutibles segons l'Ester, això va permetre debatre més profundament sobre el contingut i les activitats dissenyades a la seqüència didàctica, en aquesta segona trobada de negociació, de tal manera que al cap d'una setmana de començades les pràctiques l'Ester ja començava la seva intervenció.

c) **A la tercera trobada** es tractava de concretar tots els detalls de la intervenció didàctica de l'estudiant de pràctiques, inclosos els acords de les dates de començament, la durada, les condicions, etc. Malgrat això, les realitats dels tres estudiants d'aquest grup van ser diferents.

En el cas de la Carme s'ha de destacar que, al cap de dues setmanes de començades les pràctiques i amb la seqüència preparada, la mestra tutora no havia revisat de manera definitiva la proposta i encara no havia previst el moment d'iniciar-la. És evident que aquesta actitud té una relació directa amb les seves reticències, mostrades a la segona reunió sobre la intervenció de l'estudiant de pràctiques, per posar en pràctica la seva proposta d'ensenyament i aprenentatge del temps històric. D'una banda havia acceptat la proposta, però d'altra banda no acabava d'acceptar la programació que se li havia presentat, encara que tampoc tenia una alternativa clara. No tenia un bon coneixement del tema que tractava i això semblava que li produïa una certa desorientació que traspassava a la Carme.

En el moment que ens situem la mestra tutora començava un tema de Coneixement del Medi Social del llibre de text titulat "Vivim en una casa". Una de les seves activitats tractava de l'ordenació temporal d'accions quotidianes, en concret de "l'abans i el després". La Carme havia previst treballar aquest vocabulari, el que va aprofitar per proposar a la mestra tutora que, si estava d'acord, podria aprofitar les activitats del llibre de text com a introducció a la seva seqüència didàctica i després continuar amb altres activitats, que treballaven el mateix, per continuar amb l'aplicació dels materials que havia preparat. D'aquesta manera la Carme situaria la seva seqüència didàctica dins d'aquest tema. La mestra va accedir.

*“Ja que en aquest tema la mestra treballava l'abans i el després, i alguna cosa d'antic i modern molt per damunt, però com eren nocions temporals les podia incloure perfectament i treballar-ho més jo. A part també ajudaria a reforçar el contingut ja que hi havia nens que no ho tenien clar.”*

[E2-SD-Car,223]



Reproduïm a continuació la pàgina del llibre de text de la unitat que estava treballant la mestra tutora, que va donar lloc a la localització de la seqüència didàctica de la Carme dins del tema titulat “Vivim en una casa”<sup>28</sup>.



Les últimes modificacions que es van introduir a la seqüència didàctica fan referència a qüestions metodològiques de les activitats que s’havien de fer. En primer lloc, la mestra tutora va proposar a la Carme reduir els elements de classificació numèrica, com els anys, ja que els nens no reconeixien els nombres de quatre xifres. També va avisar dels problemes que podrien plantejar-se si demanava materials o objectes antics a les famílies dels nens, volia saber com ho faria i com s’organitzaria el seu ús.

<sup>28</sup> Coneixement del Medi Social i Cultural. Cicle Inicial 1. Ed. Edebé, 1996.

En el cas d'en Francisco el procés previ d'inici de la seva experimentació va ser més fàcil. El mestre tutor va debatre amb ell sobre les temàtiques dia-cròniques que trobava més adequades per als nens i nenes d'educació primària. En Francisco considerava que aquests temes són adequats per a l'aprenentatge de la periodització, són més motivadors i donen una idea global de la història i dels canvis, però pensava que la comprensió dels canvis socials solament es pot aconseguir des de l'estudi en profunditat de períodes més curts durant els quals han tingut lloc canvis històrics molt importants, com és el cas de l'etapa en la qual situa la seva proposta, la Revolució Industrial.

L'Ester va introduir encara molts canvis a la seva proposta, de tal manera que el treball conjunt amb el mestre tutor ha estat sens dubte el més ric dels tres estudiants. La majoria de canvis que s'introdueixen en últim terme són relatius a la necessitat d'agilitzar el treball de l'alumnat, presentant materials més elaborats. Per exemple, l'arbre genealògic no l'hauran de dibuixar els nens i nenes, sinó que se'ls presenta un arbre genealògic que s'ha de d'omplir amb les dades personals de cadascú. Un altre exemple és que el treball d'identificació de les hores dins d'uns rellotges passa a la classe d'anglès, ja que en aquesta àrea també s'estava treballant el mateix.

Tot i els canvis introduïts en la negociació amb el mestre tutor, aquest va considerar que la seqüència didàctica era molt vàlida per al cicle mitjà. Fins i tot va donar més temps del previst i va augmentar el nombre de sessions, tal i com explica l'Ester a l'entrevista realitzada al respecte:

*“Durant la primera setmana de pràctiques vam realitzar les modificacions pertinents... per a fer més fàcil la seva aplicació. Contràriament al que podia haver succeït va ajudar-me [el mestre tutor] en el material que vaig precisar i en el fet de flexibilitzar l'horari per a que tingués temps de realitzar-la als dos cursos de primer cicle mitjà i per poder finalitzar-la... També vam realitzar els canvis necessaris per a que aquesta no es fes tan llarga... La major part dels canvis van ser a causa que mai no es disposa de moltes hores per poder fer tot el que es pretén. Tot i així, a l'hora de la veritat vaig emprar més hores de les acordades amb els*

tutors..., fins i tot, vam afegir activitats al dossier per a que els continguts quedessin millor assolits...”.

[E2-SD-Est,223b]

Al següent quadre es presenta una síntesi del procés d’elaboració i negociació de la seqüència didàctica dels estudiants d’aquest grup, seguint les fases que s’han descrit a l’apartat de la metodologia.

Fases del procés d’elaboració i negociació	Estudiants		
	Carme	Francisco	Ester
1) <i>Primera negociació amb el mestre tutor. Presa de decisions inicial</i>	Hi ha un acord ràpid sense aprofundir. L’estudiant porta una proposta d’ensenyament del temps històric que és acceptada	El mestre tutor accepta la proposta de treball amb fonts d’informació històrica al voltant dels canvis que va provocar la industrialització	El mestre tutor proposa que dissenyi la seqüència sobre el temps històric incloent-hi dos temes programats del llibre de text
2) <i>Consulta de fonts i materials. Reflexió teòrica inicial</i>	La reflexió inicial posa l’èmfasi en les relacions entre espai i temps, a partir d’algunes propostes consultades. També el canvi personal.	Es consulten materials diversos que porten l’estudiant a l’interès pel relativisme històric i per la importància de la interpretació en la història	Té com a condició la lectura del llibre de text. Busca materials alternatius visuals i recursos per entendre la cronologia i el canvi a partir de la història familiar
3) <i>Segona negociació. Modificació d’objectius, continguts i metodologia</i>	Es posen de manifest diferències entre el pensament de la mestra tutora i l’estudiant de pràctiques sobre l’ensenyament del temps històric a cicle inicial	Es decideix no modificar aspectes essencials, ja que sobre la marxa es podran fer canvis	Es concreten aspectes importants de la metodologia, com els treballs en grup que no es faran com s’havia previst

<p>4) <i>Primera proposta didàctica. Adaptació al context real</i></p>	<p>Es redueixen expectatives sobretot en els objectius relatius a les relacions entre espai i temps</p>	<p>Es decideix utilitzar com a introducció alguna activitat del tema del llibre de text titulat “El vestit fa 200 anys”, que tracta la industrialització</p>	<p>Algunes activitats queden anul·lades. S’incorpora la lectura dels dos temes del llibre de text: “El pas del temps” i “Treballs d’abans i d’ara”</p>
<p>5) <i>Tercera negociació. Modificació d’activitats i materials</i></p>	<p>La negociació final es centra en cada una de les activitats. Es modifiquen les dades numèriques dels anys i es varien algunes activitats escrites per les dificultats que presenten als nens i nenes d’aquest edat</p>	<p>Es concreta l’inici del treball sobre les fonts d’informació a partir de la interpretació diferent de la Revolució Industrial que fan dos llibres de text, i que es completarà amb altres fonts d’informació històrica</p>	<p>Es decideix introduir més canvis. Algunes activitats es reconverteixen per fer-les més àgils i s’introdueixen de noves amb l’objectiu de reforçar alguns conceptes temporals</p>
<p>6) <i>Presa de decisions finals i materials curriculars definitius</i></p>	<p>El material preparat consta de diverses fitxes d’activitats i imatges per realitzar un mural. També es preveu que l’alumnat porti fotografies i objectes de casa. El treball sobre el ritme es passa a la classe d’educació física</p>	<p>Es defineixen clarament les activitats d’avaluació inicial i final. S’afegeixen alguns materials visuals que afavoreixin la motivació i contrarestin el pes de les activitats sobre comentari de text</p>	<p>Es decideix donar més temps al treball i s’augmenta el nombre de sessions previstes. Algunes activitats es revisen per fer-les més efectives, per exemple l’arbre genealògic. El treball amb el rellotge es passa a la classe d’anglès</p>

De tot aquest procés d’elaboració i negociació de la seqüència didàctica, es poden destacar alguns aspectes.

- a) La gran complexitat del fet educatiu es veu reflectida en l'experiència dels tres estudiants de pràctiques. L'Ester, per exemple, ha d'acceptar que se l'imposi el llibre de text o que no pugui fer treballs en petit grup, a diferència dels altres dos estudiants que no tenen cap problema per decidir sobre les activitats, però el seu mestre tutor col·labora en tot moment amb ella, l'ajuda amb els materials i li dona més temps per fer totes les activitats. Per aquests motius es fa difícil valorar i comparar els processos seguits, per la complexitat de les variables.
- b) En tot cas, el procés ha estat positiu i l'aprenentatge realitzat en aquesta part prèvia a l'experimentació ha estat molt enriquidor. S'ha passat de la fase teòrica de reflexió sobre el coneixement i la recerca d'informació a la preparació efectiva per a l'ensenyament del temps històric en un context real i conegut.
- c) Quant a la bibliografia consultada, les fonts d'informació utilitzades o els materials curriculars que n'han utilitzat, sembla que s'hauria de fer un treball previ més exhaustiu a les classes de didàctica de les ciències socials, ja que les dificultats d'aprofitament adequat d'aquests materials no sempre és fàcil. S'ha de tenir en compte que la creació de materials curriculars per part dels mestres, per exemple, és una de les tasques més difícils i, a la vegada reclamades, pel professorat. Per aquests motius hem de valorar aquests aspectes de les pràctiques amb un cert realisme i comprensió.
- d) Els tres estudiants de pràctiques han demostrat tenir recursos suficients per adaptar-se al context de l'escola i solucionar problemàtiques relacionades amb l'ensenyament del temps històric.
- e) També han demostrat tenir capacitats per al debat i la defensa de les seves idees sobre l'ensenyament de conceptes temporals.
- f) Durant el procés de negociació amb els mestres tutors els tres estudiants han demostrat tenir un convenciment intel·lectual sobre la impor-

tància de l'ensenyament de determinats conceptes temporals a l'escola primària.

- g) Per últim, els conflictes que s'han generat davant les diferències entre les idees dels mestres tutors i dels estudiants de pràctiques s'han resolt amb sentit comú.

### **4.3. Anàlisi dels objectius didàctics: modalitat i nivell cognitiu dels aprenentatges sobre el temps històric**

En aquest apartat s'analitzaran els objectius didàctics de les programacions d'aquests tres estudiants del primer grup. El següent quadre recull aquells objectius que fan referència al temps o al temps històric. A la primera columna apareix l'objectiu didàctic, a la segona els conceptes temporals que es volen treballar segons el redactat anterior. La tercera columna indica la modalitat de l'aprenentatge segons la proposta de Calvani (1986) defensada al capítol sobre la metodologia de la recerca. A la quarta i última columna s'exposen les operacions cognitives que es poden associar a un determinat nivell cognitiu.

#### **a) El cas de la Carme**

A la pàgina següent es reproduueix el quadre.

<b>Anàlisi dels objectius didàctics de la proposta de la Carme</b>			
Seqüència didàctica: <b>El meu espai i el meu temps</b> . Curs: <b>1r</b>			
<b>Objectius relacionats amb l'aprenentatge del temps històric</b>	<b>Possibles coneixements temporals que es podrien construir</b>	<b>Modalitat de l'aprenentatge</b>	<b>Operacions cognitives que es podrien realitzar</b>
<i>Relacionar la seva edat en anys amb la d'altres persones</i>	Mesura del temps, cronologia a partir de l'edat	Nocional. Procedimental	Establiment de relacions temporals, cronològiques
<i>Explicar com canvien amb el pas del temps diferents animals, plantes, màquines, joguines,...</i>	Canvis físics evidents o exteriors	Conceptual simple	Identificació, descripció dels canvis d'aspecte en éssers vius i objectes
<i>Interpretar i expressar verbalment els conceptes d'orientació, simultaneïtat, irreversibilitat, referits a la comprensió del temps</i>	Localització de fets en una cronologia. Simultaneïtat d'esdeveniments. Irreversibilitat com a qualitat del temps	Procedimental. Conceptual. Semàntica	Ordenació temporal. Orientació en el temps. Utilització de conceptes temporals, exemplificació, definició
<i>Reproduir i inventar ritmes en un temps i un espai</i>	Relacions entre espai i temps, ritme	Procedimental. Imaginativa	Reproducció, combinació, inventar sèries rítmiques
<i>Realitzar series lògiques d'imatges</i>	Successió, cronologia	Nocional. Procedimental	Ordenació temporal d'imatges de fets
<i>Situar i ordenar les activitats que es realitzen habitualment al llarg d'un dia</i>	Localització de fets en una cronologia. Successió	Nocional. Procedimental	Ordenació temporal
<i>Assenyalar dels canvis que es produeixen en les rutines diàries quan varien les constants habituals</i>	Ritme. Canvi i continuïtat. Rutina	Conceptual. Criterial	Identificació de les rutines que es repeteixen, descriure els canvis i les continuïtats en les accions quotidianes
<i>Llegir textos curts i recitar poemes, relacionats amb les estacions de l'any, amb la deguda entonació, volum, ritme, velocitat i pausa</i>	Cronologia, estacions de l'any. Significats del temps com a concepte	Nocional Procedimental	Lectura de textos sobre aspectes significatius del pas del temps

Aquests objectius didàctics tindrien poc valor si no es compararessin amb els resultats de la seva aplicació didàctica. Malgrat tot es poden fer algunes valoracions parcials:

- a) es preveuen operacions de baix i d'alt nivell cognitiu sense una gradació evident;
- b) algunes operacions semblen de gran dificultat, per exemple comprendre la irreversibilitat, però podem entendre que el significat d'aquest concepte es pot expressar de moltes maneres;
- c) els conceptes temporals que s'anomenen mostren una certa discontinuïtat, per exemple el canvi apareix a diferents nivells i amb significats no relacionats, i també hi ha una repetició en procediments com ordenar seqüències o imatges temporalment.

## **b) El cas d'en Francisco**

Es proposa treballar d'una manera indirecta el temps històric, a partir de la descripció i de la interpretació de les fonts històriques per a l'estudi de la industrialització. Els objectius didàctics que s'analitzen a continuació fan especial referència al que a la meua proposta d'estructura conceptual del temps he anomenat, dins de l'apartat de control i de gestió del temps, com el domini del seu coneixement, és a dir, el domini de la seva mesura – la cronologia, el calendari,... - i el domini del temps en l'explicació històrica.

A la pàgina següent es reproduueix el quadre.



<b>Anàlisi dels objectius didàctics de la proposta del Francisco</b>			
Seqüència didàctica: <b>La Revolució Industrial: com sabem el que va passar?</b> Curs: 5è			
<b>Objectius relacionats amb l'aprenentatge del temps històric</b>	<b>Possibles coneixements temporals que es podrien construir</b>	<b>Modalitat de l'aprenentatge</b>	<b>Operacions cognitives que es podrien realitzar</b>
<i>Comprendre el relativisme de la periodització que es fa en la història</i>	Coneixement sobre el temps. Periodització	Procedimental. Conceptual	Comparació i contrastació d'informacions sobre la periodització
<i>Comprendre el concepte de revolució</i>	Canvi i continuïtat, revolució	Conceptual. Semàntica	Definició i aplicació de conceptes en àmbits diversos de la vida quotidiana i en la història
<i>Situar en el temps la Revolució Industrial</i>	Cronologia i periodització	Nocional. Procedimental	Mesura del temps, càlcul en anys i segles
<i>Confeccionar un quadre dels canvis positius i negatius de la Revolució Industrial</i>	Canvi: progrés - decadència, desenvolupament, creixement	Conceptual. Criterial. Semàntica	Operacions de comparació de fets històrics i valoració significativa
<i>Comprendre el relativisme de la interpretació històrica comparant fonts</i>	Explicació històrica	Criterial. Semàntica	Comparacions d'interpretacions, de causes i conseqüències del canvi
<i>Analitzar fonts d'informació artístiques</i>	L' instant a l'art	Criterial. Semàntica. Imaginativa	Construcció de la història, la interpretació, el context temporal o històric. Reconstrucció creativa
<i>Analitzar fonts primàries per a l'estudi de la història i per a la comprensió del temps històric.</i>	La cronologia a partir de les fonts. El paper de les fonts en el temps de la narració històrica	Procedimental. Conceptual. Criterial. Semàntica	Situació de les fonts d'informació en una cronologia. Diferenciació entre fonts primàries i secundàries. Utilització de les fonts en l'explicació històrica

La valoració que es pot fer d'aquests objectius es semblant a la que s'ha fet en el cas de la Carme, amb alguns matisos nous:

- a) el nivell cognitiu que es dedueix d'aquests objectius didàctics és elevat, encara que s'haurà de comprovar el grau d'exigència de les operacions a realitzar;
- b) alguns conceptes com relativisme, revolució o interpretació requeririen un plantejament progressiu, malgrat que els continguts o les tasques realitzades són les que han d'indicar les possibilitats de la proposta;
- c) existeix un cert desordre en l'exposició dels objectius, ja que apareixen dificultats de concreció en el tractament de la Revolució Industrial i de les fonts d'informació, en aquest nivell i amb poques sessions.

### c) El cas de l'Ester

Es troben semblances amb els objectius de la Carme, ja que també ella treballa el pas del temps, la història familiar o el canvi en un context de vida quotidiana, però la seva seqüència per al cicle mitjà aprofundeix en la formació d'alguns conceptes temporals.

<b>Anàlisi dels objectius didàctics de la proposta de l'Ester</b>			
Seqüència didàctica: <b>La meua edat i la meua història: els canvis en el temps.</b> Curs: 3r			
<b>Objectius relacionats amb l'aprenentatge del temps històric</b>	<b>Possibles coneixements temporals que es podrien construir</b>	<b>Modalitat de l'aprenentatge</b>	<b>Operacions cognitives que es podrien realitzar</b>
<i>Situar determinades accions en el passat, el present o el futur</i>	Temporalitat humana. successió, simultaneïtat	Procedimental. Conceptual	Ordenació i localització d'accions en el temps. Distinció dels conceptes de passat, present i futur
<i>Redactar situacions amb orientació temporal en el passat, present o futur</i>	El temps en la narració històrica. Temporalitat humana	Procedimental. Conceptual	Ordenació i localització d'accions en el temps. Causalitat

<i>Classificar i ordenar conjunts de dibuixos o fotografies, sobre l'evolució d'un producte, objecte, artefacte, etc.</i>	Temporalitat humana. Relacions entre passat i present, el canvi com a evolució, progrés.	Nocional. Conceptual simple. Criterial	Ordenació temporal, associació. Comparació, relacions causals. Contextualització
<i>Utilitzar correctament diferents unitats temporals</i>	Mesura del temps, cronologia. El temps com a coordenada	Nocional. Procedimental	Càlcul del temps físic o del temps objectiu
<i>Situar fets qualitatiu damunt línies de temps</i>	Cronologia, localització en el temps	Nocional. Procedimental	Ordenació temporal, representació del temps
<i>Llegir el rellotge i saber dir l'hora usant la terminologia catalana dels quarts</i>	Mesura del temps	Nocional. Procedimental	Càlcul del temps, ús d'aparells per mesurar el temps
<i>Representar gràficament la vida d'una persona, fent referència als fets més importants dels quals hagi estat testimoni</i>	Cronologia i periodització, localització en el temps	Procedimental. Conceptual. Criterial	Representació gràfica del temps, interpretació del passat per a la seva periodització
<i>Confeccionar un arbre genealògic de la família</i>	Relacions entre passat i present, canvi i continuïtat	Nocional. Procedimental. Conceptual simple	Identificació i representació de la història familiar
<i>Comprovar el record dels antics oficis en els noms dels carrers</i>	Relacions entre passat i present	Conceptual. Criterial. Semàntica	Anàlisi dels vestigis del passat en el present, contextualització, associació semàntica
<i>Localitzar diferents testimonis que ens parlin de temps passats</i>	El passat: memòria i records	Criterial. Semàntica	Relativització. Inferència, reconstrucció del passat, interpretació
<i>Reconèixer que qualsevol paisatge és un sistema dinàmic segons les successives intervencions de l'home</i>	Canvi i continuïtat. Control i gestió del temps futur	Conceptual. Criterial. Semàntica. Imaginativa de baix nivell	Relació causal. Contextualització. Intencionalitat. Creativitat en la intervenció social

La segona i l'última columnes del quadre anterior recullen en els tres casos, d'una banda, les possibilitats de la proposta i, de l'altra, els límits dels objectius didàctics. No són resultats esperats, però sí són horitzons als quals aproximar-se, que en alguns casos poden ser introduccions a l'aprenentatge conceptual, a l'inici de la comprensió de criteris en la construcció de la història, a una primera presa de contacte amb la semàntica de les fonts històriques o a l'aplicació del pensament creatiu al passat o al futur. En tot cas, tant els conceptes temporals que més o menys s'insinuen o les operacions cognitives possibles, marquen el camí o la direcció dels continguts i de les activitats que es concretaran en la resta de la programació. De la proposta d'objectius didàctics anteriors destaquem que:

- a) hi ha una especial rellevància de les operacions per a la mesura del temps i per a la seva representació gràfica;
- b) la temporalitat humana i la continuïtat entre passat, present i futur es dibuixa en més d'un objectiu, sense gaire ordre ni amb cap plantejament explícit d'aprofundiment progressiu;
- c) el canvi és com un concepte massa relacionat amb el pas del temps, amb una idea potser massa mecànica del seu significat i poc històrica, no hi ha cap referència al ritme o l'acceleració dels canvis socials.

Per aprofundir en aquesta anàlisi dels objectius didàctics es poden buidar els quadres anteriors en dos quadres que ens donen una visió global d'aquest primer grup d'estudiants. El primer quadre faria referència a la modalitat de les operacions cognitives previstes i el segon als conceptes temporals als que s'han fet referència, classificats segons el model d'estructura conceptual del temps.

La modalitat de les operacions cognitives presents als objectius didàctics se sintetitza en el tant per cent que cada estudiant dedica a cada modalitat.

<b>Modalitat</b>	<b>Carme</b>	<b>Francisco</b>	<b>Ester</b>	<b>Grup conjunt</b>
Nocional	29%	6%	21%	<b>19%</b>
Procedimental	35%	17%	21%	<b>24%</b>
Conceptual	18%	22%	25%	<b>22%</b>
Criterial	6%	22%	18%	<b>15%</b>
Semàntica	6%	28%	11%	<b>15%</b>
Imaginativa	6%	5%	4%	<b>5%</b>
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Es pot concloure sobre la modalitat de les operacions cognitives previstes en els objectius didàctics d'aquest primer grup d'estudiants:

- a) la modalitat nocional i procedimental són prioritàries en el programa de la Carme, el que és lògic pel curs de cycle inicial al que va destinat, en el cas de l'Ester, cycle mitjà, són majoritàries les operacions de modalitat conceptual i en el cas d'en Francisco, per a cycle superior, les de tipus semàntic;
- b) hi ha en els tres casos algun exemple d'operacions de modalitat imaginativa, però són mínimes;
- c) en conjunt predominen les operacions de tipus procedimental, el que té una certa justificació a l'escola primària;
- d) la presència d'un percentatge elevat d'operacions cognitives de modalitat conceptual, solament darrera de la procedimental, i la presència important d'operacions més complexes indiquen un esforç de l'estudiant per programar un aprenentatge significatiu d'un alt nivell cognitiu.

Pel que fa referència als coneixements (conceptes) temporals que estan presents explícita o implícitament en els objectius didàctics d'aquests estudiants, es classificaran en el següent quadre segons el model d'estructura conceptual del temps proposat a la primera part d'aquesta investigació.

<b>Apartats de l'estructura conceptual</b>	<b>Carme</b>	<b>Francisco</b>	<b>Ester</b>
<b>Qualitats del temps</b>	Irreversibilitat	Relativisme	---
<b>Delimitacions de la comprensió del temps</b>	El temps diferent de cada estació: temps cíclic	---	---
<b>Temporalitat humana</b>	---	Instant	Passat, present, futur en la família Memòria i records
<b>Canvi i continuïtat</b>	Canvis físics Ritme Canvi i continuïtat de les rutines quotidianes	Revolució Progrés Creixement	Evolució Progrés Canvi i permanència en el paisatge
<b>Control i gestió del temps com a coneixement: mesura, ordre i narració</b>	Cronologia (edat i estacions) Successió Simultaneïtat Ordenació temporal	Cronologia Localització temporal Periodització Explicació històrica	Successió Simultaneïtat Ordenació temporal Unitats temporals Cronologia Localització temporal Relotge
<b>Control i gestió del temps com a poder</b>	---	---	Gestió del paisatge futur

Del quadre anterior podem deduir algunes qüestions:

- hi ha un predomini de les referències a aprenentatges sobre la mesura, l'ordenació i la classificació del temps, sobre la cronologia i la periodització;
- els segueix els conceptes de canvi i continuïtat, encara que per a la Carme és el canvi físic, per a l'Ester el canvi com a progrés i tant sols en el cas d'en Francisco es parla de canvi històric;
- les qualitats i les delimitacions per a la comprensió del temps tenen poc tractament;

- d) és important destacar l'oblit dels conceptes de la temporalitat humana (passat, present i futur) com a matèria essencial d'aprenentatge per a la comprensió de la història;
- e) tan sols hi ha una referència a una possible intervenció social en el futur.

#### 4.4. Anàlisi dels continguts sobre el temps històric

En aquest apartat s'analitzaran els continguts programats per aquests tres estudiants. Per a aquesta anàlisi s'utilitza el model d'estructura conceptual construït per a aquesta investigació, fent diferència en tres tipus de conceptes que apareixen en els continguts. A la primera columna es transcriu el contingut, a la segona columna s'identifica el bloc de la proposta conceptual al que pertanyen, a la tercera columna els conceptes generals dins d'aquest grup, i a la quarta columna els conceptes específics que es deriven dels anteriors de manera explícita o, de vegades, implícita.

##### a) El cas de la Carme

<b>Anàlisi dels continguts conceptuals i procedimentals de la proposta de la Carme</b>			
Seqüència didàctica: <b>El meu espai i el meu temps</b> . Curs: <b>1r</b>			
<b>CONTINGUTS RELACIONATS AMB EL TH</b>	<b>BLOC CONCEPTUAL</b>	<b>CONCEPTES GENERALS</b>	<b>CONCEPTES ESPECÍFICS</b>
<i>Processos de canvi i transformació del propi cos</i>	Canvi i continuïtat  Delimitacions...	Maduresa dels canvis  Canvis físics	Transformació  Temps biològic
<i>Relacions espacials - temporals: ara, avui, demà, abans, ahir ...</i>	Qualitats del temps  Control i gestió del	Indissolubilitat amb l'espai	Vocabulari temporal: ara, avui, demà,...

	temps com a coneixement	Cronologia	Successió
<i>Els canvis en el temps: dia-nit, estacions</i>	Canvi i continuïtat	Cicles temporals	Dia i nit, estacions de l'any
<i>Percepció del temps de forma orientada en el present, el passat i en el futur</i>	Temporalitat humana	Passat, present, futur	Orientació en el temps
<i>Utilització de diferents nocions relacionades amb les categories de successió i simultaneïtat</i>	Control i gestió del temps com a coneixement	Categories temporals de mesura i ordre	Successió, simultaneïtat
<i>Percepció i articulació de diferents unitats temporals viscudes o percebudes: hores, dies, nits,...</i>	Control i gestió del temps com a coneixement	Mesura del temps	Hores, dies,...
<i>Identificació de situacions de canvi, el pas del temps: creixement, envelliment, transformació...</i>	Canvi i continuïtat	Quantificació i maduresa dels canvis	Creixement, transformació, envelliment
<i>Identificació dels elements de canvi i de permanència a partir de la pròpia persona</i>	Canvi i continuïtat Delimitacions...	Canvis físics Temps biològic	---
<i>Reconeixement de situacions de causa – efecte</i>	Control i gestió del temps com a coneixement	Ordenació i classificació del temps	Causalitat
<i>Reproducció i invenció de ritmes. La respiració com a base del ritme del propi cos</i>	Delimitacions de la comprensió del temps. Canvi i continuïtat	Temps biològic. Ritme	---



Els continguts ens mostren els conceptes temporals presents a la programació de la Carme, alguns amb més aprofundiment, d'altres per introduir un coneixement determinat. Es poden destacar algunes qüestions:

- a) en general, els continguts tenen una relació lògica i coherent amb els objectius didàctics;
- b) es poden trobar algunes contradiccions, per exemple que no hi ha cap referència al concepte d'irreversibilitat, com a qualitat del temps, però sí a la indissolubilitat entre el temps i l'espai, relació que també estava present als objectius didàctics.
- c) cal remarcar que en el cas dels continguts augmenten les referències al canvi i la continuïtat i decreixen les referències a la mesura del temps, a la cronologia i a l'ordre temporal.

Els objectius didàctics sembla que pretenen aconseguir el domini d'una determinada cronologia i de les capacitats per a l'ordenació temporal. Però als continguts del quadre anterior aquests aspectes perden importància, el que no deixa de ser una dificultat per arribar a les metes proposades. L'augment de les referències al canvi poden indicar que el temps com a coordenada és un objectiu força assequible, però que el temps com a concepte és un treball molt més complex que només es pot plantejar com a una aproximació en aquests cursos de cicle inicial.

## **b) El cas d'en Francisco**

S'analitza seguint el mateix esquema que amb l'estudiant anterior:

<b>Anàlisi dels continguts conceptuals i procedimentals de la proposta d'en Francisco</b>			
Seqüència didàctica: <b>La Revolució Industrial: com sabem el que va passar?</b> Curs: 5è			
<b>Continguts relacionats amb el TH</b>	<b>Bloc conceptual</b>	<b>Conceptes generals</b>	<b>Conceptes específics</b>
<i>Concepte de Revolució Industrial associada a la idea de canvi</i>	Canvi i continuïtat	Velocitat, acceleració dels canvis	Revolució
<i>El relativisme en la periodització</i>	Qualitats del temps	Relativisme	Periodització
<i>Equivalències temporals: segle-any</i>	Control i gestió del temps com a coneixement	Mesura del temps	Segle, any
<i>Ubicació temporal de la Revolució Industrial</i>	Control i gestió del temps com a coneixement	Mesura del temps	Cronologia, periodització
<i>Tractament de la informació: els quadres de classificació de la informació</i>	Control i gestió del temps com a coneixement	---	---
<i>Comparacions i anàlisi d'informacions diferents del mateix fet</i>	Control i gestió del temps com a coneixement	L'explicació històrica	Causalitat, intencionalitat
<i>Diferenciació entre fonts primàries i secundàries per a l'estudi de la història</i>	Control i gestió del temps com a coneixement	El temps de la narració històrica	---
<i>Les fonts d'informació artístiques per a l'estudi de la història</i>	Control i gestió del temps com a coneixement	El temps de la narració històrica	L'instant

Com ja s'ha apuntat a l'apartat d'anàlisi dels objectius, una part important dels continguts del programa d'en Francisco tenen una relació indirecta amb el temps històric, en especial al control i gestió del temps com a coneixement, no solament com a mesura, sinó sobretot com a domini del temps en

la construcció de la història, del temps de la narració i del temps de l'explicació causal i intencional. És en aquesta línia que els continguts sobre la comprensió, l'anàlisi o l'ús de les fonts d'informació històrica cobren sentit, ja que tenen una component temporal essencial, com la data d'origen, la distància temporal entre fonts o documents, la contemporaneïtat de les fonts, a més a més de la informació que donen.

Si es comparen aquests continguts amb els objectius proposats pel mateix estudiant podem concloure:

- a) tot i una certa coherència entre els dos elements del programa, la proposta de continguts dóna especial importància al paper de l'anàlisi de les fonts històriques, de la recerca i el tractament de la informació, minimitzant alguns conceptes temporals citats als objectius didàctics;
- b) els continguts no fan una referència graduada i progressiva del concepte de canvi, el que semblaria lògic després del tractament tan destacat que se li donava en els objectius didàctics;
- c) s'oblida en part el component temporal de les fonts d'informació històrica i se centra molt més en la interpretació de la història.

### **c) El cas de l'Ester**

Els continguts estan relacionats amb el temps històric de manera més directa, ja que el pas del temps a la família i els canvis en diferents aspectes centren la seva proposta.

Es reproduueix el quadre a les pàgines següents.

<b>Anàlisi dels continguts conceptuals i procedimentals de la proposta de l'Ester</b>			
Seqüència didàctica: <b>La meva edat i la meva història: els canvis en el temps.</b> Curs: <b>3r</b>			
<b>Continguts relacionats amb el TH</b>	<b>Bloc conceptual</b>	<b>Conceptes generals</b>	<b>Conceptes específics</b>
<i>La transformació dels paisatges a través del temps</i>	Canvi i continuïtat	Maduresa dels canvis	Transformació
<i>Elements del paisatge que ens parlin d'altres temps</i>	Temporalitat humana  Control i gestió del temps com a coneixement	Relacions passat-present  Lectura temporal del paisatge	Memòria  Anàlisi i datació de les restes històriques
<i>Identificació de nocions temporals: passat, present i futur</i>	Temporalitat humana	Passat, present, futur	---
<i>Identificació de processos de successió, sèries lògiques i canvi en l'evolució de determinats productes, persones, artefactes i processos</i>	Control i gestió del temps com a coneixement  Canvi i continuïtat	Ordenació temporal  Qualitats dels canvis	Successió  Evolució
<i>Articulació i combinació correcta de diferents unitats temporals viscudes o percebudes: setmanes, mesos, estacions, anys</i>	Control i gestió del temps com a coneixement	Mesura del temps Cronologia	Setmanes, mesos, estacions, anys
<i>Ús de diferents instruments per a la mesura del temps (rellotges, calendaris)</i>	Control i gestió del temps com a coneixement	Mesura del temps	Rellotge Calendari
<i>Reconstrucció de la història de la pròpia persona i de la pròpia</i>	Control i gestió del temps com a coneixement	Ordenació i classificació dels esdeveniments	---

<i>família a partir de diferents tipus de documents i evidències</i>		El temps de la narració històrica	
<i>Realització de deduccions senzilles a partir de l'observació de fonts primàries</i>	Control i gestió del temps com a coneixement	L'explicació històrica	---
<i>Comparació i contrastació de feines artesanals d'altres temps amb les que es corresponen avui dia amb una elaboració industrial modernitzada.</i> <i>Relacions de continuïtat i canvi o de similituds i diferències</i>	Temporalitat humana  Canvi i continuïtat	Relacions passat-present  Valoració del procés dels canvis	Memòria col·lectiva  Progrés, modernitat

En aquest cas podem observar que els continguts escrits al programa de l'Ester tenen una gran coherència amb els seus objectius didàctics, encara que cal remarcar alguns aspectes:

- a) els continguts no desenvolupen totes les possibilitats que s'indicaven en els objectius, en especial en referència al canvi i a la temporalitat humana;
- b) però, la gestió del temps en l'explicació històrica va més enllà dels objectius didàctics, fent referència a coneixements més complexos sobre la interpretació històrica.

Una vegada s'han analitzat els continguts sobre el temps històric dels programes dels tres estudiants i, a la vegada, comparats amb els objectius di-

dàctics, es poden fer algunes consideracions generals sobre els resultats globals d'aquest grup d'estudiants:

- a) existeix una relació coherent entre objectius i continguts sobre el temps històric;
- b) es detecten, però, algunes contradiccions, com el fet d'oblidar en els continguts algun concepte citat als objectius;
- c) es donen també algunes incoherències en les relacions qualitatives entre els objectius i els continguts, en especial sobre l'estructura conceptual del temps;

Les possibles raons d'aquests problemes en aquest grup d'estudiants es podrien resumir en tres:

- 1) desconeixement d'algunes relacions conceptuals del temps històric;
- 2) tendència dels estudiants a centrar-se en coneixements sobre l'estudi de la història que dominen, i a estructurar els continguts en funció d'aquests coneixements;
- 3) dificultats dels estudiants per concretar els seus programes a partir de l'estructura conceptual del temps històric.

Un pas més d'aquesta investigació serà comparar les anàlisis anteriors amb la pràctica de les seqüències didàctiques d'aquests tres estudiants, a les seves respectives escoles.

## **5. La intervenció didàctica**

L'objectiu d'aquest apartat és analitzar la pràctica dels tres estudiants d'aquest grup. En primer lloc es descriuen els aspectes essencials del desenvolupament de les classes. Després es comparen els ensenyaments realitzats amb els objectius didàctics. També es comparen els coneixements del temps històric treballats amb els continguts programats. Les observacions realitzades per aquest investigador ajuden a aprofundir en l'anàlisi del tractament del temps històric en l'experimentació.

### **5.1. El desenvolupament de les sessions**

S'han analitzat les sessions i les activitats dels alumnes, el format d'intervenció didàctica, les interaccions i els materials curriculars. Els instruments utilitzats per descriure i analitzar el desenvolupament de les classes són: els informes de pràctiques, els enregistraments de les classes i l'observació directa de l'investigador.

Als annexos es poden consultar els quadres de tractament de la informació, amb la totalitat de les dades de l'experimentació de cada estudiant: descripció de cada activitat, temporalització de les activitats, format d'intervenció didàctica, transcripció dels diàlegs i imatges d'algunes classes i d'alguns exercicis. Recordarem a continuació alguns dels coneixements essencials treballats a les 8 sessions que va fer la Carme.

### a) La Carme: “El meu espai i el meu temps”

La seqüència estava prevista per ser realitzada a 1er de primària en 10 sessions d'una hora cada una, que en últim terme es van haver de reduir a 8 sessions, de les quals dues – les que van servir per treballar el ritme i l'espai -, van ser realitzades durant la classe d'Educació Física. S'ha de tenir en compte, però, que tres sessions van tenir una durada d'hora i mitja, i tres més d'una hora. Dues sessions, la penúltima i l'última d'avaluació, només van tenir una durada de mitja hora.

Les sessions observades d'aquesta estudiant de pràctiques van ser la primera i la segona. En aquestes dues sessions hi eren presents tres adults a la classe: l'estudiant de pràctiques, la mestra tutora i l'investigador.

L'aula es veia molt endreçada i en diversos racons s'exposaven treballs dels nens i les nenes. A les parets es podien veure dibuixos plens de colors i murals amb el treball dels càrrecs, així com un mural del treball de la seqüència de la Carme. Algunes taules recollien els treballs en tres dimensions de l'alumnat, com figuretes de fang o maquetes. Hi havia força llum i algunes plantes adornaven les finestres. Un parell de prestatgeries mostraven uns pocs llibres de lectura i de consulta, encara que la majoria del seu espai l'ocupaven capses de classificació del material. A les dues sessions observades hi havia 17 alumnes a la classe, 10 nens i 7 nenes. Les taules estaven disposades en semicercle.

La intervenció de la Carme va començar recordant els conceptes d'**abans** i **després**. A la primera sessió també va treballar els conceptes d'**abans/antic** i **ara/modern**.





A la segona sessió la Carme va treballar els **canvis en les persones** al llarg de la vida, a partir de la fotografia dels nens i nenes de quan eren nadons. També es van observar al mirall de la classe per identificar millor els **canvis**.

Al final d'aquesta sessió es va realitzar un full de treball on van relacionar amb fletxes la cria d'un animal amb el mateix animal d'adult.

Carme.- *Bé, tot canvia a mesura que passa el temps. Primer vam explicar que les cases eren de fang i ara són de rajoles, de pedres... Doncs hem vist que molts objectes canvien. I a nosaltres què ens ha passat? Que hem canviat,... Avui ho hem vist al mirall, a les fotografies,...*

*I què més hi ha que pugui canviar? (...)*

*Sabeu què més hi ha que canvia? Els animals.*

*Com pot canviar un animal?*

Alumnat.- *Doncs..., primer surt d'un ou i després surt un pollet.*

Alumnat.- *Jo sé una altra cosa, que els canaris quan són grans tenen plomes grans.*

*(...)*

A la tercera sessió la Carme va presentar una **línia del temps**, amb un mural amb dues parts diferenciades, una on posa avis i pares, i una altra part sense rètols distintius, on enganxaran una sèrie de rètols i fotografies.



A la quarta sessió la Carme va mostrar les “**capsetes cronològiques**”: dels **temps dels avis**, dels **temps dels pares** i del **nostre temps**. Els nens i nenes van posar els objectes a la capsa corresponent. La Carme va repartir una circular pels pares on demanava objectes antics.



A la cinquena sessió es van treballar les diferències de les accions que es realitzen al **matí**, a la **tarda** i al **migdia**, així com al **dia** i a la **nit**.



En aquesta mateixa sessió començarà a treballar els ritmes, per exemple a partir de la pròpia respiració o seguint el **ritme del cor** picant de mans.

A la sisena i a la setena sessions es van treballar més aspectes del ritmes al pati de l'escola, durant l'horari de l'àrea d'Educació Física. Es van fer jocs per seguir i crear **ritmes**, amb el timbal, caminant, corrents, canviant la **velocitat**. També treballaran el **ritme musical**. Finalment els nens i nenes van seguir un circuit amb diferents obstacles, en algun cas seguint un determinat **ritme**.

L'última sessió va ser una activitat d'avaluació final que consistia en una sèrie de preguntes orals sobre qüestions treballades a la seqüència.

### **b) En Francisco: “La Revolució Industrial: com sabem el que va passar?”**

En el cas d'en Francisco es van realitzar les 5 sessions previstes a 5è de primària. El mestre va reconèixer la manca de temps per realitzar totes les activitats que s'havien programat, però no va permetre disposar de més hores.

En Francisco valora com molt insuficient la sessió dedicada a les fonts històriques. Pensa que l'exposició de diapositives requeria molt més temps per comentar les imatges, situar-les en una cronologia i en un cert context històric. L'avaluació que consistia en l'elaboració d'un treball sobre com sabem el que va passar fa 200 anys, es va haver de realitzar com a treball de casa.

Les sessions observades d'aquest estudiant van ser la primera i la segona. En aquestes dues sessions hi eren presents tres adults a la classe: l'estudiant de pràctiques, el mestre tutor i l'investigador.

L'aula on es va realitzar la classe tenia força llum, a les parets hi havia algun mural editat, però pocs treballs o dibuixos dels nens i nenes. Un parell de prestatgeries contenien alguns diccionaris i atlas, i alguns llibres de consulta. Les taules estaven disposades en grups de quatre i, a la vegada, distribuïdes en dos grans nivells d'aprenentatges, a banda i banda de l'aula. A les dues sessions observades hi havia 22 alumnes a la classe, 9 nens i 13 nenes.

La intervenció d'en Francisco a la primera sessió va començar amb un diàleg sobre el significat dels conceptes “**revolució**” i “industrial”.

Francisco.- ... A la pissarra amb mi...

[Escriu a la pissarra “Revolució Industrial”].

Francisco.- *Aquí tenim dues paraules: revolució i industrial. Bé, doncs anem a veure-les, anem a analitzar-les, no? Va. ¿Què enteneu vosaltres que és una revolució? Va, un de sol, tranquils, mans aixecades... Tu!*

Alumnat.- *Una guerra!*

Francisco.- *Bé... una guerra... A veure, moltes revolucions han portat alguna guerra, però una revolució no té per què ser...*

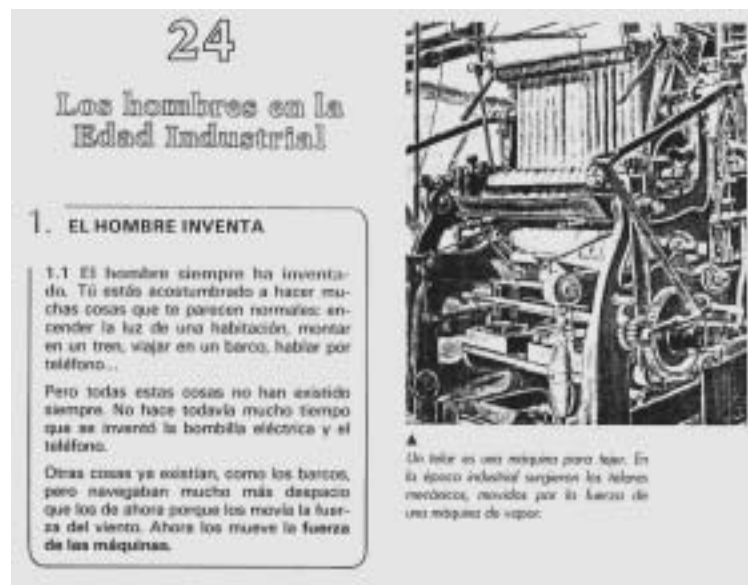
Alumnat.- *Gent que no li agrada les lleis que n'hi ha.*

Francisco.- *Espera, una revolució no té per què ser una guerra, eh? Què deies tu?*

(...)

Posteriorment, en Francisco va fer preguntes sobre les equivalències entre **segle** i **any**, què vol dir **segle XIX**, etc.

La següent activitat va ser la identificació dels aspectes positius i negatius de la **Revolució Industrial**. A continuació, amb la lectura: “Los hombres en la Edad Industrial” identifiquen els aspectes positius de la R.I., sobretot en referència als **canvis** en els invents, la tecnologia,...



A la segona sessió en Francisco demanarà que alguns nens expliquin el que han entès en relació als **canvis** més importants que es van donar al llarg del temps de la R.I.

Francisco.- ...*Va, comença, què ens podries contar?*

Alumnat.- *Que es van inventar molts invents.*

Francisco.- ...*no sé ni quins invents es van inventar ni quan, ni res.*

Alumnat.- *Quan la Revolució Industrial.*

Francisco.- *Durant la Revolució Industrial, molt bé. I això quan va ser?*

(...).

Alumnat.- *Al segle XIX.*

Francisco.- *Al segle XIX, molt bé. Continua. Quin invent recordes?*

Alumnat.- *El tren, el vaixell...*

Francisco.- *El vaixell de vapor, perquè el vaixell de vela ja existia...*

Alumnat.- *Sí, també la bombeta.*

Francisco.- *Molt bé, encara que la bombeta va ser una mica posterior. En un principi utilitzaven la llum de gas, no?*

(...)

En Francisco va repartir unes fotocòpies d'un altre llibre de text: “La Revolució Industrial i les seves **conseqüències**”. Es tractava de valorar els **canvis socials** des d'una perspectiva distinta, així en Francisco pregunta sobre les **conseqüències** negatives de la R.I.

En Francisco va explicar per què dues persones poden fer **narracions** diferents d'una mateixa història. Va demanar a un nen i a una nena que expliquessin la mateixa pel·lícula. Van decidir explicar la pel·lícula “Titànic”. Després ell mateix va analitzar les diferències.

La sessió va acabar quan en Francisco va repartir una fotocòpia on s'observava la pintura de “La teixidora” de J. Planella, per fer una descripció escrita.

La tercera sessió començà amb els comentaris de la descripció anterior, incidint en els aspectes negatius de la R. I. També es va valorar el que aporten les fonts artístiques a la història.



Seguidament, en Francisco pregunta: com saben els historiadors el que va passar **fa 200 anys**? Apareix el concepte de fonts o **restes històriques**. El Francisco explica la diferència entre fonts primàries i secundàries.

La quarta sessió va començar amb l'exposició de diverses diapositives sobre aspectes de la industrialització del **segle XIX**. En Francisco va demanar com havien evolucionat aquests aspectes fins a l'actualitat, per identificar els **canvis**. També es va valorar la importància de les fonts històriques que estaven observant.

A continuació en Francisco va lliurar unes fotocòpies de fonts històriques sobre el **creixement** urbà. Calia indicar si són fonts primàries o secundàries, i què aporta cada font al coneixement dels canvis a la ciutat del s. XIX.

A la cinquena sessió es van tractar les condicions de vida i de treball, a partir de fonts històriques diferents (textos, imatges,...). En petits grups es va redactar un comentari al respecte. Després en Francisco reparteix una fotocòpia on consta el salari d'un dia de treball d'un teixidor segons sigui dona, home, casat, solter, etc. I també el preu d'alguns productes bàsics, l'habitatge, etc. Els nens i nenes han de fer un pressupost familiar.

<i>Salari d'un dia de treball d'un teixidor</i>		<i>Preus</i>	
Home casat .....	8,75 rals	1 quilo de pa .....	1,77 rals
Home solter .....	8,02 rals	1 arengada .....	0,12 rals
Dona casada .....	4,00 rals	1 quilo de cigrons .....	0,60 rals
Dona soltera .....	3,00 rals	1 pantaló .....	48,00 rals
Nen .....	1,5 a 2 rals	1 parell de sabates .....	32,00 rals
		Lloguer d'una habitació ..	270,00 rals/mes
		Lloguer d'una casa .....	480,00 rals/mes

Finalment en Francisco explica l'activitat d'avaluació final: la confecció d'un petit dossier amb dibuixos i un text on s'expliqui com sabem el que va passar **fa 200 anys**.

### **a) L'Ester: "la meva edat i la meva història: els canvis en el temps"**

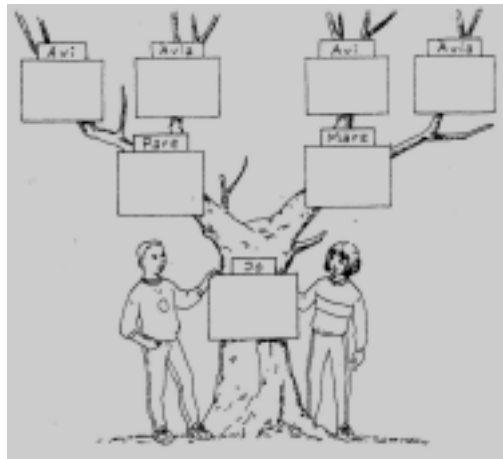
En el cas de l'Ester, a 3r de primària, s'havien previst 9 sessions d'una hora, però es van fer en total 11 sessions, sis sessions de tres quarts d'hora i cinc sessions d'una hora cada una. El mestre tutor va insistir en la lectura d'alguns fragments del llibre de text com a complement de les activitats que havia preparat l'estudiant de pràctiques, encara que també es va atorgar més temps per a la realització de les activitats i es va oferir força col·laboració. Les dues sessions sobre el rellotge i l'hora es van fer a la classe d'anglès, ja que en aquell moment s'estava fent el mateix en aquesta àrea. L'Ester va realitzar les mateixes sessions i activitats a les dues classes de tercer d'aquesta escola, amb resultats més o menys semblants, encara que en aquest treball només s'analitzarà la seva intervenció a la classe on va fer les pràctiques.

En aquest cas les sessions observades per l'investigador van ser la quarta i la cinquena. En aquestes dues sessions hi eren presents tres adults a la classe: l'estudiant de pràctiques, el mestre tutor i l'investigador.

L'aula estava organitzada amb taules enganxades de dues en dues i situades en fila, alineades de cara a la pissarra. Davant d'aquesta hi havia la taula del mestre tutor. Sobre la pissarra, al mig de la paret, hi havia un crucifix de metall. A banda i banda de la pissarra hi havia dues prestatgeries no gaire grans, amb dossiers de cartró per classificar material fotocopiats, així com alguns llibres de consulta, sobretot diccionaris diversos. A la resta de parets hi havia tres murals, un de Sant Jordi amb imatges de la llegenda, un altre de la festa de Carnestoltes amb algunes màscares i un de la Setmana Santa, aquest últim amb un fort contingut religiós. Aquests murals estaven realitzats amb material fotocopiats i retallats, i fotografies realitzades pel mestre tutor. No hi havia dibuixos o material plàstic elaborat pels nens i nenes. L'aula estava relativament ben il·luminada amb dues finestres d'uns dos metres quadrats. A les dues sessions observades hi havia 26 alumnes, 11 nens i 15 nenes.



A la primera sessió l'Ester va explicar què són els **arbres genealògics** i les **línies del temps**. Els nens i nenes havien de fer un exemple de la seva família, però abans havien d'indagar en la història familiar.



A la segona sessió els nens i nenes van comentar els problemes que havien tingut per recopilar les dades familiars. Activitat de correcció amb tot el grup classe. Alguns alumnes mostren els seus gràfics i comenten els buits que han quedat.

PARENTIU	DATA NAIXEMENT	LOCALITAT Costa/Interior	OFICI
besavi		Interior	Pagès
besavi	13 març 1904	Interior	Pagès
besavi		Interior	Comerciant
besavi	2 Febrer 1904	Interior	Mecànic
besàvia	10 octubre 1902	Interior	Mestressa de casa
besàvia		Interior	Mestressa de casa
besàvia		Interior	Mestressa de casa
besàvia	12 gener 1893	Interior	Mestressa de casa
avi	25 d'agost 1930	Interior	Empleat de fàbrica
avi	13 setembre 1923	Interior	Pagès
àvia	28 novembre 1931	Interior	Mestressa de casa
àvia	22 octubre 1921	Interior	Mestressa de casa
pare	9 d'agost de 1939	Interior	Químic
mare	21 desembre de 1937	Interior	Administrativa
germà/germana			
germà/germana	26 març de 1996	Costa	Estudiant

A la tercera sessió els nens i nenes van construir un **rellotge** de cartró per aprendre les hores. Es van realitzar exercicis per indicar l'**hora**.

Una altra activitat és la classificació d'una sèrie de làmines segons fossin d'**abans** o de **després** del **naixement** dels nens i nenes de la classe.

A la quarta sessió es va fer la lectura d'alguns fragments del tema 11 del llibre de text: "El **pas del temps**". Aquest tema tractava sobre les **generacions**. Els nens i nenes respongueren de manera oral als interrogants que es plantejaven: **canvis** en les maneres de viure, els transports,... Comentari sobre què és un **diari**, una biografia o el registre civil. El diàleg va acabar amb una reflexió sobre els documents històrics.

Ester. - *Què vol dir documents?*

Alumnat. - *Coses que vam tenir.*

Ester. - *Molt bé. I per a què serveixen?*

Alumnat. - *Per a recordar-nos de les coses.*

Ester. - (...) *Però com podeu aconseguir informació del que us va passar quan éreu petits? Com ho podeu saber?*

Alumnat. - *Amb fotos.*

Ester. - *Per les fotos. I que no sigui cap paper, ni la roba que teníem (...).*

Alumnat. - *Ho preguntem als pares.*

Ester. - *...Diguem uns quants exemples de documents.*

Alumnat. - *Objectes que t'han regalat fa molts anys...*

Alumnat. - *...les joguines de quan érem petits.*

(...)

A continuació es realitzaran més exercicis sobre l' hora del rellotge i més exercicis de classificació de làmines d'abans o després de la seva edat.

A la cinquena sessió es va realitzar l'activitat: "**Dies, setmanes,... segles!**". Exercicis d'equivalències relacionades amb la **mesura del temps**.

Ester.- ...I ara hem dit que del 1920 al 1930 hi ha...quants anys?

Alumnat.- Mmm...

Ester.- Ho ha dit ell, eh? Això vol dir que no escoltaves.

Alumnat.- 10 anys.

Ester.- 10 anys, és a dir, un...

Alumnat.- Un segle.

Ester.- Un segle deu anys? Deu anys un...

Alumnat.- Un decenni (contesta la mateixa nena).

(...)

La següent activitat va ser la lectura del tema 12 del llibre del text: “Treballs d’**abans** i d’**ara**”. Es van remarcar els aspectes de **canvi** i **continuitat**.

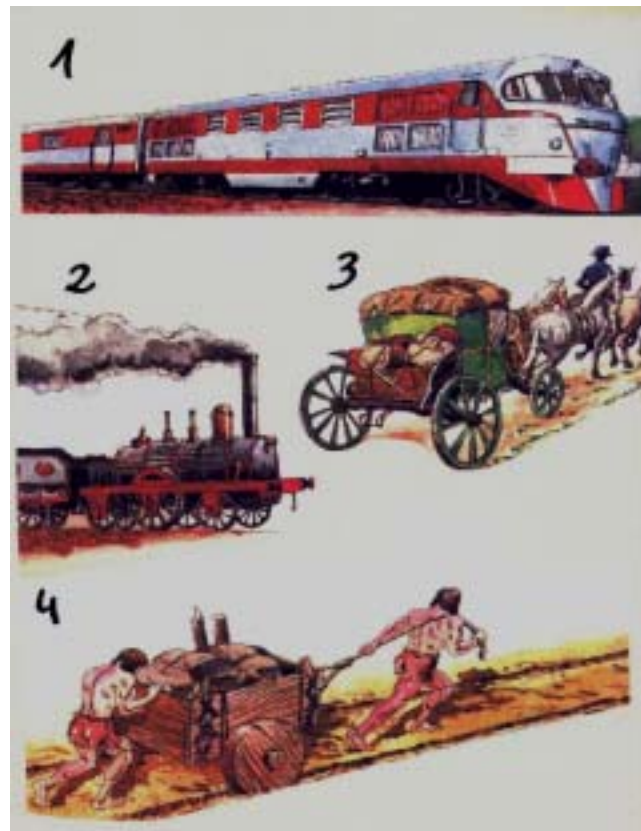
Es va realitzar la tercera classificació d’imatges d’**abans** i de **després** del seu **naixement**. Es va acabar d’omplir el primer quadre amb els resultats. Al final es realitzà el full de treball de descripció i dibuix d’alguna d’aquestes imatges d’objectes o activitats humanes.

A la sisena sessió es va realitzar una activitat que consisteix en relacionar 24 parelles d’imatges, la versió **antiga** i la **moderna**. S’havien de descriure els elements de canvi entre les dues.



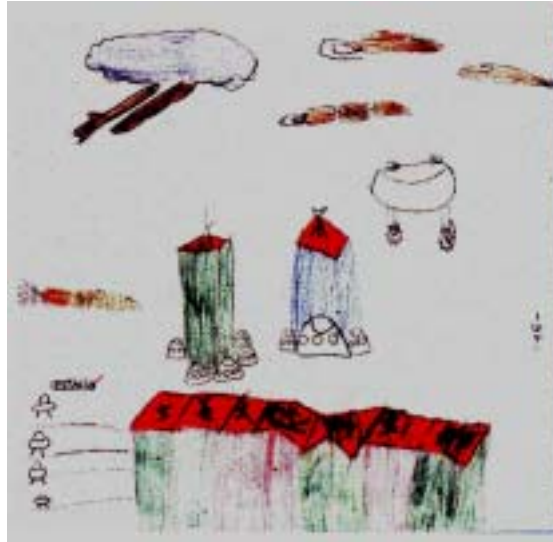
La setena sessió es dedicà a una activitat d'**ordenació temporal** de quatre fotografies sobre els mitjans de transport de diferents èpoques, així com la posterior descripció de les imatges.

A la vuitena sessió es va realitzar l'**ordenació temporal** de fotografies sobre onze jocs infantils, del **passat**, jocs romans i d'altres èpoques, jocs actuals com jocs d'ordinador, etc.



Es va demanar la descripció de cada un dels jocs i semblances amb jocs actuals. La sessió va acabar amb la demanda de l'Ester de que els nens i nenes preguntessin als pares i als avis a què jugaven de petits.

A la novena sessió es va fer el treball sobre com s'imaginaven els nens i nenes el **futur**. Es va realitzar un dibuix de la seva ciutat **d'aquí 200 anys**.



També es va descriure i dibuixà com seria d'aquí 200 anys algun dels següents aspectes: el vestit, l'habitatge, l'alimentació, els invents i la tecnologia, els jocs, altres.

A la desena sessió es va fer l'activitat d'avaluació final, en la qual l'Ester va passar un control sobre els continguts ensenyats, tenint en compte que va haver d'incloure, per indicació del mestre tutor, els continguts donats al tema 13 del llibre de text: "Les festes i els costums".

Encara hi haurà una última sessió per comentar la correcció dels dossiers de treball i del control (avaluació final). També s'aprofitarà per a que els nens i nenes facin una valoració final sobre el treball amb el dossier i sobre els continguts de la seqüència didàctica.

## **5.2. Anàlisi de la modalitat i del nivell cognitiu dels aprenentatges sobre el temps històric**

A continuació s'analitza la pràctica de cada un dels tres estudiants en funció de la modalitat dels aprenentatges i del nivell cognitiu de les activitats realitzades. La intenció és comparar els objectius que es van programar amb els resultats de l'experimentació, per això s'utilitza el mateix model d'anàlisi (Calvani,1986; Stodolsky, 1991). Als annexos es poden trobar els quadres del buidat de tota la informació referida a aquesta anàlisi, de la pràctica de cada estudiant, sessió per sessió i activitat per activitat. L'estructura d'aquests quadres és la mateixa que la utilitzada per als objectius didàctics, quatre columnes amb el següent contingut:

- a) sessió;
- b) activitat/coneixements temporals;
- c) modalitat d'aprenentatge;
- d) nivell cognitiu.

### **a) La Carme (1r de primària)**

En el cas de la Carme s'han analitzat les 8 sessions i les 17 activitats realitzades, una síntesi de les quals s'ha presentat a l'apartat anterior. De la comparació dels resultats de la pràctica amb els objectius didàctics es poden treure algunes conclusions provisionals.

- a) Hi ha una coherència en la tipologia d'aprenentatges entre els objectius i la pràctica, encara que han guanyat terreny les activitats de modalitat conceptual i criterial, en detriment de les activitats nocionals més simples. Un exemple és com s'ha traduït algun objectiu en activitats concretes. Així l'objectiu "*Relacionar la seva edat en anys amb la d'altres persones*", el trobem desenvolupat en les activitats 9 i 10. La 9 és la **lí-**

**nia del temps** (mural: avis, pares, actualitat), que implica capacitats de diferent naturalesa: ordenació i classificació a partir de criteris temporals, construcció de gràfics temporals com línies del temps, i relació de fets de la història general amb la història familiar a partir de criteris temporals. L'activitat 10 són les **capsetes cronològiques**, de classificació segons fossin els objectes dels avis, dels pares o dels nens i nenes, que implica nivells d'ordenació temporal, de classificació d'objectes quotidians a partir de criteris cronològics, i de relació de fets de la història general amb la història familiar a partir de criteris temporals.

- b) El nivell cognitiu aconseguit en l'experimentació és coherent amb els objectius establerts, ja que fa realitat els propòsits de treballar l'**ordenació temporal**, la identificació i descripció dels **canvis** i el seguiment i composició de **ritmes**. Sobre l'ordenació temporal i la descripció dels canvis sembla molt adequada, per exemple, l'activitat d'ordenació de mitjans de transport de diferents èpoques, així com l'ordenació de jocs infantils del passat i la posterior indagació amb els pares i avis sobre quins eren els seus jocs.
- c) D'altra banda, oblidada algun aspecte com és la lectura de textos (rodolins i frases fetes) relacionats amb el **pas del temps** i les estacions. Una de les causes que aportarà la Carme a les seves valoracions serà que ja treballaven aquests aspectes, per exemple a d'altres temes de llengua.
- d) Sobre els coneixements temporals que apareixien als objectius es pot afirmar que la pràctica ha oblidat alguns elements del programa, per exemple els conceptes de simultaneïtat i irreversibilitat, presents a l'objectiu: *Interpretar i expressar verbalment els conceptes d'orientació, simultaneïtat, irreversibilitat, referits a la comprensió del temps*. Aquest objectiu no es tradueix en cap activitat explícita, tot i que hi ha indicis de tractament en alguns comentaris de la Carme a la classe, però en tot cas no estan estructurats. Un altre exemple són els aspectes de relació entre els conceptes de **temps i espai**, que estaven presents a

l'objectiu: *Reproduir i inventar ritmes en un temps i un espai*. Les activitats dedicades al treball del **ritme** poden ser un complement al treball sobre la comprensió del temps, però no eren aportacions explícites a la relació entre el temps i l'espai.

## **b) En Francisco (5è de primària)**

En el cas d'en Francisco s'han analitzat les 5 sessions i les 18 activitats corresponents. D'aquesta anàlisi es dedueix, en primer lloc, que els coneixements sobre el temps històric que apareixen a la seva seqüència didàctica estan més lligats a la temàtica de les fonts històriques que no pas a l'estudi del temps històric. En un principi no era així, ja que tot i el treball amb fonts que es desprenia de la seva proposta, la temporalitat o la localització en el temps d'aquestes fonts jugava un paper molt important. Però a la pràctica aquests aspectes perden importància enfront dels més relacionats amb la interpretació de la història i amb l'estudi específic de les dades de la Revolució Industrial. Malgrat tot, a l'hora de comparar els objectius didàctics dels seu programa i la pràctica real, em centraré especialment en els coneixements sobre la temporalitat.

- a) En la tipologia d'aprenentatges perd importància la modalitat criterial i semàntica, i desapareix qualsevol referència a la imaginativa o evocativa. D'aquesta manera si el programa presentava un paisatge ric en matisos, a la pràctica perd aquesta diversitat de propostes. Per exemple, l'objectiu: *Comprendre el relativisme de la periodització que es fa en la història*. Aquest no queda assolit perquè només es fa una petita referència, sense que se li dediqui cap mena d'activitat concreta. Un altre exemple és l'objectiu: *Comprendre el concepte de revolució*. El petit diàleg que es segueix a la primera sessió no pot ser suficient per aconseguir aquest objectiu tan ambiciós, sobre un concepte tan complex com el de **revolució**.



- b) Sobre el nivell cognitiu en l'experimentació s'observa un grau força alt d'exigència, per sobre dels objectius programats. Hi ha varies activitats on es planteja el coneixement dels mecanismes de construcció o **reconstrucció** de la història i la interpretació, fins i tot la intencionalitat en l'**explicació històrica**. En aquest sentit hi havia objectius molt generals que es podien haver regulat en diferents graus de dificultat, per exemple: *Comprendre el relativisme de la interpretació històrica comparant fonts*. Però a les activitats finals no s'aconsegueix un treball ben estructurat que apropi els nens i nenes a aquest objectiu de manera adequada.
- c) A les activitats apareixen pocs coneixements temporals. Si bé són coherents amb els que es trobaven citats als objectius didàctics, s'han oblidat aspectes de localització en el temps de les fonts històriques, el seu paper en la periodització i les diferències temporals entre les fonts primàries i secundàries. Es podria citar algun exemple dels objectius poc treballats: *Situar en el temps la Revolució Industrial*. A banda d'una referència inicial a la seva **cronologia**, després no es completa amb activitats de **localització temporal** o línies del temps on situar l'evolució d'alguns aspectes bàsics per entendre la R.I.. Un altre exemple és l'objectiu: *Analitzar fonts primàries per a l'estudi de la història i per a la comprensió del temps històric*. La segona part de l'enunciat de l'objectiu anterior no s'ha traduït en cap activitat concreta.

### c) L'Ester (3r de primària)

En el cas de l'Ester s'han analitzat les 24 activitats de la seva intervenció didàctica, i s'han comparat amb els objectius didàctics seguint el mateix model que per als altres dos estudiants. Així, una primera conclusió és que entre els objectius didàctics i la pràctica hi ha una línia clara d'interrelació, que pas-

sa per l'estudi del canvi social, la representació gràfica de la història personal i l'intent d'aprofundir en la interpretació de les dades històriques familiars.

a) En la tipologia d'aprenentatges la coherència entre els objectius i l'experimentació és quasi bé total. Aquesta coherència per exemple es visualitza en l'objectiu: *Classificar i ordenar conjunts de dibuixos o fotografies sobre l'evolució d'un producte, objecte, artefacte, etc.* Aquest objectiu s'ha concretat almenys en dues importants activitats: **ordenació temporal** de mitjans de transport de diferents èpoques i el mateix amb jocs infantils del passat. Un altre exemple és l'objectiu: *Utilitzar correctament diferents unitats temporals.* S'ha fet realitat a partir d'exercicis matemàtics i de comprensió de la **cronologia** realitzats en un full de treball i corregits oralment a classe. Altres objectius s'han traduït directament en una activitat realitzada: *Confeccionar un arbre genealògic de la família.*

b) El nivell cognitiu en l'experimentació és també força coherent amb els objectius programats. En la pràctica hi ha molta més diversitat d'activitats d'aprenentatge, fins i tot d'aspectes relacionats amb operacions cognitives de gran complexitat, com la indagació en la història familiar o la interpretació de dades històriques. Malgrat tot, es troben a faltar elements del programa que en el moment de la intervenció didàctica no apareixen, com la continuïtat entre passat, present i futur, la interpretació de la periodització i l'explicació històrica intencional. No hi ha una suficient incidència en aquesta **continuïtat temporal**. Les activitats d'ordenació temporal no acaben amb reflexions sobre el present ni amb projeccions sobre el **futur**. Sobre aquest últim concepte es fa una activitat de dibuix i descripció de la ciutat d'aquí 200 anys que, després de realitzar-se, no es valora en referència als canvis que es preveuen en aquesta ciutat o els aspectes negatius i positius d'aquest futur, una qüestió que sembla fonamental en una educació crítica per a la intervenció social. En aquest mateix sentit no es

pot donar com a ben treballat l'objectiu: *Reconèixer que qualsevol paisatge és un sistema dinàmic segons les successives intervencions de l'home.*

- c) Els coneixements temporals que es trobaven citats als objectius de la proposta didàctica de l'Ester, feien referència explícita a la temporalitat humana, al canvi social, a la successió, la simultaneïtat o la cronologia. A la pràctica els conceptes temporals es concreten en termes com **abans, després, antic, modern, progrés, edat** o càlcul i **mesura del temps**. Els coneixements de l'experimentació donen sentit al programa de tal manera que les activitats ajuden, de manera molt coherent, a construir els conceptes citats als objectius didàctics. En aquest cas, més que en els estudiants anteriors, el programa s'ha concretat en una acció efectiva. D'aquesta manera, en els objectius didàctics i també en la pràctica, hi ha un bon equilibri entre els elements del temps com a **coordenada** i el temps com a concepte social, la mesura del temps i la comprensió del **temps històric**.

Existeix una relació lògica en els tres estudiants entre els objectius i la pràctica. Les incoherències que s'han analitzat i que són comuns als tres estudiants són:

- a) primer, la desaparició d'alguns coneixements sobre el temps històric, que estaven presents en la proposta inicial, però que no són traslladats a la pràctica;
- b) segon, el que pot ser la causa de l'anterior, el desconeixement de l'alumnat de pràctiques d'un model conceptual, sense el qual és difícil la definició d'una proposta, primer teoritzada conceptualment i després concretada en una intervenció didàctica estructurada amb coherència.

### **5.3. Anàlisi dels coneixements conceptuals sobre el temps històric**

En aquest apartat s'analitzen els coneixements ensenyats, en especial els que afecten a aprenentatges del temps històric. Utilitzo el model d'estructura conceptual del temps que he proposat en un altre capítol, com a instrument de tractament de la informació i d'anàlisi. El mateix model va ser utilitzat també per analitzar els continguts de la seqüència didàctica. Així es poden comparar els coneixements ensenyats a la pràctica amb els continguts programats.

Als annexos trobarem els quadres de tractament de la informació amb totes les dades d'aquesta anàlisi. Aquests quadres classifiquen els coneixements sobre el temps històric, primer identificant el bloc conceptual del temps històric al que pertanyen, després indicant l'apartat d'aquest bloc, en tercer lloc descrivint els conceptes generals que s'ensenyen i, en últim terme, els conceptes temporals específics de l'activitat. Aquí només s'indicaran les conclusions a les que s'arriben.

#### **a) La Carme (1r de primària)**

El cas de la Carme és el primer que s'analitzarà en funció del tipus de coneixements temporals de les seves activitats. Si es comparen les dades dels continguts programats i les dels coneixements ensenyats a l'experimentació, es poden observar algunes diferències importants que, d'altra banda, ens serveixen per analitzar amb una mica més de profunditat la pràctica d'ensenyament del temps històric.

- a) A la programació es feia força referència al canvi i a la continuïtat, per exemple els continguts: *Identificació de situacions de canvi, el pas del temps: creixement, envelliment, transformació...* També un altre: *Identificació dels elements de canvi i de permanència a partir de la pròpia persona*. A l'experimentació aquests conceptes tenen im-

portància sobretot a l'activitat dels **canvis** personals i dels canvis en els animals, però la resta d'activitats no inclouen el canvi com a concepte fonamental.

- b) A la pràctica són prioritaris els conceptes sobre el domini i la gestió del temps com a coneixement, en especial els relacionats amb el domini de la **mesura del temps** i d'una determinada **cronologia** familiar. Un exemple és quan es treballa la **línia del temps** i se situen objectes segons les **edats** de les persones.
- c) Malgrat l'afirmació anterior, la **mesura del temps** no es desenvolupa tal i com s'havia indicat als continguts del programa: *Percepció i articulació de diferents unitats temporals viscudes o percebudes: hores, dies, nits,...*
- d) Hi havia un contingut sobre conceptes de successió temporal que la Carme escrivia de la següent manera: *Relacions espacials - temporals: ara, avui, demà, abans, ahir*. Aquest contingut queda concretat en tres activitats diferents, realitzades en diferents moments, sobre l'estudi dels conceptes **abans i després, matí i tarda, dia i nit**. Aquests coneixements no són, com escriu la Carme, conceptes que indiquen les relacions entre l'espai i el temps, sinó conceptes que fan referència al control i a la gestió del temps com a coneixement, en concret a aspectes bàsics de la **cronologia** i de la **successió temporal**.
- e) S'introdueix el concepte de **periodització** que no apareixia en els continguts del programa, per exemple en l'activitat de les **capsetes cronològiques**. En aquesta es classifiquen objectes antics segons siguin de tres possibles èpoques: dels avis, dels pares i nostres. És una primera aproximació a la periodització, adequada al cicle inicial, a partir de la **història familiar**.

## b) En Francisco (5è de primària)

El cas d'en Francisco s'analitza seguint el mateix esquema a partir de la comparació entre els continguts escrits i els coneixements ensenyats sobre el temps històric. La comparació assenyalava diferències importants.

- a) Al programa s'especificava el tractament de la Revolució Industrial des d'una perspectiva conceptual de canvi: *Concepte de Revolució Industrial associada a la idea de canvi*. Però a la pràctica l'estudi del canvi es fa des d'una perspectiva massa simple, de confrontació entre dues possibilitats, **canvis** bons/dolents, dualisme **progrés/ decadència**. Aquest és el cas de les referències que es fan als aspectes positius i negatius de la industrialització al segle XIX.
- b) Hi havia un contingut que feia referència a l'arbitrarietat de la periodització: *El relativisme en la periodització*. A la pràctica no es tracta aquest aspecte amb cap mena d'activitat, encara que en Francisco fa alguna referència en el seu diàleg amb els nens i nenes.
- c) Un dels continguts feia referència a la **mesura del temps**: *Equivalències temporals: segle - any*. Aquest contingut es concreta en una activitat oral de preguntes i respostes amb tot el grup classe, sense que hi hagi més atenció a aquest aspecte.
- d) La programació citava una sèrie de continguts sobre el temps històric molt relacionats amb la interpretació de la història i les fonts històriques, però els continguts ensenyats en l'experimentació estan centrats en el sistema conceptual de la **Revolució Industrial**. Un contingut especificava: *Ubicació temporal de la Revolució Industrial*. A la pràctica la **localització temporal** se soluciona amb una referència en l'explicació d'en Francisco, però no es dedica cap activitat a situar en el temps esdeveniments de la industrialització. Tampoc se situa temporalment la industrialització en un angle d'observació temporal més ampli de la història.

- e) Els elements de l'explicació històrica que semblaven prioritaris en el programa, queden relegats a un segon terme, hi són presents la **causalitat i la intencionalitat**, però de manera superficial, poc desenvolupats. Tampoc no sembla que la manera de treballar aquests conceptes sigui la més adequada per a aquestes edats.

**c) L'Ester (3r de primària)**

El cas de l'Ester és diferent de l'anterior. La pràctica és més coherent amb el programa. Quines són les diferències entre els continguts programats i els coneixements temporals que s'ensenyen?

- a) La mesura física del temps és un contingut clar: *Articulació i combinació correcta de diferents unitats temporals viscudes o percebudes: setmanes, mesos, estacions, anys*. En la mateixa línia un altre contingut fa constar: *Ús de diferents instruments per a la mesura del temps (rellotges, calendaris)*. D'acord amb aquestes propostes, a la pràctica es realitzen una sèrie d'exercicis sobre la **mesura del temps** i les equivalències entre les diferents **unitats temporals**. Es fan exercicis de comprensió del **rellotge** i també activitats de relacions entre els conceptes de **segle, decenni, any, mesos, setmanes, dies**, etc.
- b) La importància de l'**ordenació temporal** com a base de la comprensió de la **cronologia** i de conceptes com el de **successió**, estava indicada als continguts: *Identificació de processos de successió, sèries lògiques i canvi en l'evolució de determinats productes, persones, artefactes i processos*. A la pràctica vàries activitats es dedicaran a desenvolupar aquests continguts. És el cas de l'ordenació d'objectes i activitats humanes, com els mitjans de transport i els jocs infantils.
- c) El contingut que donarà lloc a les activitats relacionades amb la indagació en la **història familiar** diu: *Reconstrucció de la història de la pròpia persona i de la pròpia família a partir de diferents tipus de*

*documents i evidències*. Potser s'hauria deduït que la referència a documents històrics estigués corresposta amb activitats específiques sobre les fonts històriques, però es limitarà a la indagació de les dades essencials de l'origen familiar. L'**arbre genealògic** és un exemple de la concreció d'aquests aspectes.

- d) Una diferència entre el programa i els coneixements temporals ensenyats la trobem en l'anàlisi dels conceptes relacionats amb la **temporalitat humana**, el present, el passat i el futur. Aquests eren apuntats al programa en més d'un contingut, de manera explícita per exemple: *Identificació de nocions temporals: passat, present i futur*. Però també de manera implícita en algun contingut com: *La transformació dels paisatges a través del temps*. A la pràctica aquests continguts es tradueixen en activitats on es remarca molt més el canvi que la continuïtat, a més a més, el futur està tractat de manera anecdòtica.
- c) Els coneixements ensenyats sobre la classificació d'objectes i activitats humanes a partir de **criteris temporals**. Per exemple, el treball amb una sèrie de làmines per ordenar imatges segons fossin d'abans o després del seu propi naixement, tenen l'interès de ser una introducció valuosa al concepte de **periodització**, encara que resulta, de vegades, una tasca repetitiva.

#### **5.4. L'anàlisi del tractament del temps històric des de l'observació de les classes**

Es poden trobar coincidències evidents en les sis sessions observades dels tres estudiants. Aquestes coincidències tenen una relació directa amb les seves representacions sobre el temps històric reflectides al qüestionari i a la primera entrevista.



- a) Els tres estudiants tenen una concepció àmplia dels significats dels temps històric, en els tres juga un paper important el canvi i la continuïtat, la temporalitat humana i la construcció de la història.
- b) Els tres estudiants donen força importància a un tipus d'activitat de diàleg sobre el coneixement històric, sobre el temps i sobre les representacions conceptuals. La Carme pregunta als nens sobre els conceptes d'antic i modern, el Francisco sobre què és una revolució i l'Ester classifica imatges amb tot el grup segons siguin d'abans o després del seu naixement.
- c) Els tres estudiants utilitzen una gran varietat de recursos en les seves activitats, en especial la Carme i l'Ester i no tant en Francisco. En els tres la imatge juga un paper molt important en els aprenentatges conceptuals.
- d) La Carme i l'Ester donen molta importància a la classificació dels esdeveniments, de determinades imatges, d'accions humanes. Fan servir instruments d'ordenació i de classificació sense utilitzar la periodització històrica clàssica, antic i modern, abans i després del naixement, oficis d'abans i d'ara, objectes dels avis, dels pares i nostres. Això vol dir el domini i gestió del temps com a coneixement, de vegades com a cronologia i d'altres com a periodització.

Val a dir que dels tres estudiants en Francisco es demarca de les altres dues estudiants i se centrarà molt més en els aspectes positius i negatius de la Revolució Industrial. Aquest estudiant dóna molta importància també al domini i gestió del temps com a coneixement, però no com a ordenació i classificació dels esdeveniments, sinó com a narració històrica, de vegades atemporal. L'explicació històrica no es desenvolupa, ni com explicació causal ni intencional, en realitat solament queda apuntada.

A la segona sessió observada en Francisco demana a un nen i a una nena que expliquin la mateixa pel·lícula. El nen fa el seu resum davant de tota la

classe, després ho fa de la mateixa manera la nena. El resultat de les dues explicacions és extraordinari i l'estudiant de pràctiques tenia un material preciós per valorar-lo amb els nens i nenes, en relació amb les diferències entre les dues interpretacions. El nen posa l'èmfasi en els aspectes d'aventura, d'efectes especials:

*"...El vaixell és molt gran i els dos s'enamoren, però el vaixell s'enfonsa per una equivocació i es veu com peten els llums i s'inunda per dins i explota..."*

[Transcripció de la segona observació de les classes d'en Francisco]

La nena s'atura en aspectes molt més emocionals<sup>29</sup>:

*"Doncs són dues persones, el Leonardo di Caprio i una noia, que s'enamoren durant un viatge que fan al Titànic. Ella té marit, però s'enamora del Leonardo i es veuen d'amagat..."*

[Transcripció de la segona observació de les classes d'en Francisco]

Fins i tot el temps que s'utilitza en la narració és diferent, en la del nen els fets es succeeixen d'una manera ràpida, es precipiten en una cadena d'esdeveniments sense remei, en la nena el ritme de la narració ve marcat per les relacions sentimentals. L'estudiant de pràctiques no aprofitarà cap d'aquests aspectes i es limitarà a senyalar que les dues explicacions són molt diferents, sense indicar en què i per què poden ser distintes, i sense donar la possibilitat d'intervenir als nens i nenes.

Els diàlegs que la Carme manté amb els nens i nenes de la seva classe són força rics. Quan descriuen la seva pròpia fotografia de nadons se n'adonen d'elements del canvi i la continuïtat i reflexionen sobre el passat i la seva relació amb el present.

---

<sup>29</sup> Hem fet la transcripció completa a l'apartat 5.1.

Carme.- *Doncs ara cadascú es mirarà la foto i dirà... què veu més diferent amb ara. Mira, ja començo jo: el que veig més diferent és que ara tinc les cames molt més llargues i que els braços també els tinc molt més llargs. I tu Arnau què veus?*

Alumnat.- *Jo sóc més gran, no tinc els pèls tan curts, no tinc la cara tan rodona i he canviat.*

Carme.- *Molt bé Arnau. Ferran i tu? A veure ensenya'm la foto. Ui! Tu t'has fet molt gran i molt alt. El cabell què ja el tenies ros?*

Carme.- *I tu Pau, com estàs ara? Més prim o més gras?*

Alumnat.- *Més prim.*

Carme.- *Vinga Lúcia, i tu?*

Alumnat.- *Tinc els cabells més llargs i les mans més grans.*

Carme.- *Anna et toca.*

Alumnat.- *Doncs que l'Adrià m'agafava del braçet...*

Carme.- *I ara, què et pot agafar?*

Alumnat.- *No, perquè ja sóc més gran.*

Carme.- *I llavors què passa, què peses més o menys...?*

Alumnat.- *Més.*

Carme.- *Carla, i tu?*

Alumnat.- *Les mans més grosses, els ulls els tinc blaus.*

Carme.- *Hi ha vegades que els nens naixem amb els ulls blaus i quan et fas més gran se't tornen més foscos. I tu Àngels?*

Alumnat.- *Tenia les mans molt petites i la cara més rodona.*

Carme.- *Alba digues..., què dius dels germanets...*

Alumnat.- *El meu germanet és de la mateixa...mateixa...*

Carme.- *Edat.*

Alumnat.- *Sí, sí, edat.*

(...)

Carme.- *Què només hem canviat per fora?*

Alumnat.- *No, els ossos!*

Carme.- *Què sabíem parlar?*

Alumnat.- *No, només sabíem dir brrr...*

[Transcripció de la segona observació de les classes de la Carme]

La Carme mostra habilitats comunicatives per fer adonar als nens i nenes dels possibles aprenentatges, com es pot comprovar a la següent conversa, a partir de la comparació de la fotografia de quan eren nadons amb el seu aspecte actual, que podien veure amb deteniment situats davant del mirall:

Carme.- *Mira't bé Àngels. Què?*

Alumnat.- *Sóc alta, tinc cua,... els ulls grossos i sóc molt alta.*

Carme.- *Ah! Doncs tu un dia em vas dir que no havies crescut. Què te'n recordes? Com és que m'ho vas dir? Posa't al costat de l'Alba. Poseu-vos de costat i mireu-vos al mirall. Com sou?*

Alumnat.- *Iguals!*

Carme.- *Doncs veus com sí que has crescut, dona!*

[Transcripció de la segona observació de les classes de la Carme]

Un altre aspecte important a destacar dels diàlegs que manté la Carme amb els nens i nenes de la seva classe són les referències al futur:

Carme.- *Bé, cadascú fa unes coses diferents. Doncs bé, ja veieu que tot té un abans i un després. I vosaltres com éreu abans?*

Alumnat.- *Petits.*

Alumnat.- *(Tots a la vegada) Grans...!*

Carme.- *Podeu pensar com sereu d'aquí uns anys?*

Alumnat.- *Home..., això no ho sabem!*

Carme.- *Clar, molt bé, no ho sabem, però ens ho podem imaginar.*

[Transcripció de la primera observació de les classes de la Carme]

També trobem aquestes referències al futur en el cas de l'Ester. A la segona observació hi ha un moment que l'Ester pregunta als nens sobre què pensarien els nens del futur si trobessin una joguina nostra en bon estat.

...

Ester.- *I ara imagina que una joguina teva es conserva molt bé, molt molt bé en una caixa i d'aquí 200 anys uns altres nens la miren. Tu creus que aquella joguina els serviria de molt? Vull dir que podrien saber coses, per exemple, si es troben... tu tens consola a casa?*

Alumnat.- *No.*

Alumnat.- *Jo sí [varis alumnes a la vegada].*

Ester.- *Qui en té?*

Alumnat.- *Jo.*

Ester.- *Ella en té, té una consola, no? I ara es conserva molt bé, molt bé, no es trenca res, i d'aquí 200 anys va un nen i l'agafa. Tu creus que pot saber alguna cosa...*

Alumnat.- ...[Una nena fa que sí amb el cap].

(...)

[Transcripció de la segona observació de les classes de l'Ester]

Ella mateixa dóna la resposta i sembla mancar una mica de temps per a que els nens poguessin intervenir. A més a més la seva resposta és per dir que els nens i nenes del futur pensarien que qui jugava amb aquell joc era “tonto” perquè era un joc molt lent. En una activitat que no es va observar, però que descriu la mateixa estudiant de pràctiques, es demana que es faci un dibuix de com s'imaginarien la seva ciutat d'aquí 200 anys<sup>30</sup>. Tot i que aquesta mena d'activitats són molt interessants i ajuden a la construcció conceptual del temps històric, de la temporalitat humana i de la gestió del temps des de la projecció personal en el futur, en aquest cas la majoria de dibuixos són molt negatius. En la imatge que es dóna dels possibles futurs predominen les màquines voladores, les cases automatitzades, la densitat de població en zones urbanes molt poblades, manquen espais verds,... És a dir, hi ha una gran influència de les imatges dels mitjans de comunicació de masses, en especial del

---

<sup>30</sup> El dibuix es pot veure reproduït a l'apartat 5.1.

cinema i de la televisió. Seria necessari, quan apareixen estereotips d'aquesta mena comentar amb els nens i nenes la possibilitat d'imaginar un futur diferent, positiu per a les persones, on poguessin haver aspectes desitjables del medi ambient, així com evitar una imatge del futur tecnificada i deshumanitzada.

## **5.5. Valoració de la pràctica des de la perspectiva dels mestres tutors i dels estudiants de pràctiques**

En aquest apartat s'analitza la valoració de les seqüències didàctiques feta pels mestres tutors i els estudiants de pràctiques. Podem comparar les valoracions després de buidar els apartats més significatius en un quadre. Es procedirà a l'anàlisi de cada un dels estudiants.

### **a) La Carme (1r de primària)**

El cas de la Carme ens mostra una situació de satisfacció per la feina ben feta. La mestra tutora i ella coincideixen en determinades valoracions, encara que la mestra matisa algunes qüestions que veu una mica diferents des del seu punt de vista.

Apartat de l'entrevista	La valoració de la mestra tutora de la Carme	La valoració de la Carme
<b>Sobre l'ensenyament del temps històric</b>		
Quina ha estat l'actuació de l'estudiant de pràctiques per ensenyar el temps històric?	<i>“La vull felicitar, ha fet molt bona feina, els nens han treballat molt de gust i han après”</i>	<i>“(…) jo estic contenta, que els nens han estat molt interessants, han après de veritat”. “Crec que també hauria d’haver deixat parlar més als nens, regular més les meves intervencions. De vegades m’era difícil compartir la classe amb la mestra...”</i>
Quin ha estat el paper del mestre tutor?	<i>“He hagut d’intervenir alguna vegada, però sobretot he ajudat en les activitats”</i>	<i>“Només es va absentar en una sessió... Al final de la classe valoràvem el que havia passat. Em corregia coses molt puntuals”</i>
Quina és l'opinió del mestre tutor sobre el procés d'ensenyament del temps històric?	<i>“El temps històric és un tema molt difícil, encara que ella ha fet una proposta interessant, però jo crec que s’ha de fer en edats més grans”</i>	<i>“La seva actitud va canviar després del primer dia, amb la línia del temps, les músiques, les fotos, la motivació dels nens, van fer que la mestra s’enganxés. La veritat és que aquella sessió va sortir molt bé. Fins i tot a l’hora del pati la mestra va comentar a les altres mestres que anessin a la classe a veure-la i l’interessant que havia estat. No m’ho podia creure...”</i>

<b>Sobre la seqüència didàctica</b>		
Com valoren els materials curriculars utilitzats per a l'ensenyament del temps històric?	<p><i>“Ha fet una unitat i uns materials molt macos, però això és pot fer quan només fas això, el dia a dia és més complicat”.</i></p> <p><i>L'activitat de la línia del temps on sortia la fotografia del Titànic que tots els nens coneixien ha servit de connector per a totes les sessions. I la Carme l'ha sabut aprofitar, ja que l'ha utilitzat per parlar dels testimonis de la història, del progrés de la ciència,...”</i></p>	<p><i>“El fet d'haver creat jo mateixa els materials, per exemple les capsetes cronològiques, em va portar molt de temps, però després la satisfacció va ser molt gran”</i></p>
Quins canvis s'haurien d'introduir a la seqüència didàctica?	<p><i>“Hi ha algunes qüestions com els anys que ella no havia tingut en compte, ja que els nens no reconeixen números de quatre xifres”</i></p> <p><i>“Si els nens porten coses de casa és difícil controlar-lo, s'hauria d'haver fet més organitzat potser”</i></p>	<p><i>“Potser milloraria la línia del temps, crec que podríem haver posat moltes més coses”</i></p>
<b>Sobre l'aprenentatge del temps històric dels nens i nenes</b>		
El desenvolupament de les sessions i de les diferents activitats en el treball dels nens i nenes	<p><i>“Els nens no sabien massa coses sobre el temps històric, però el que sí sabien és que tenen un passat i que amb el temps es van fer grans. A P-5 havien fet una exposició de coses que havien fet servir al llarg de la seva vida i això els va ajudar molt a entendre el concepte de passat”</i></p>	<p><i>“Els nens van portar moltes coses dels seus pares i dels seus avis per a l'exposició i pel treball de classe, per a les capsetes cronològiques. En una setmana han dut un munt de material que ja no cabia ni a les capsas. Han portat de tot, des d'un fanal dels besavis fins a un plat de plàstic que manté la sopa calenta”</i></p>



L'aprenentatge del temps històric per part dels nens i nenes	<i>“Hi ha conceptes com els d’abans i després que ja es treballaven, però altres conceptes que ha treballat la Carme potser també s’haurien de treballar”</i>	<i>“Penso que l’objectiu principal que pretenia, que era que entenguessin el pas del temps, s’ha assolit. Potser cadascú a la seva manera, però saben que tot té un passat ...”  “A banda d’un parell de nens que l’abans i el després encara els hi costa molt,, encara confonen l’hora d’esmorzar i l’hora de berenar. Però en general sí que ho han entès”</i>
--	---	---

Del quadre anterior es pot fer una lectura per separat de cada un dels tres aspectes que es tracten, és a dir, de cada grup de preguntes que es van realitzar als mestres tutors i als estudiants de mestre.

- a) Del primer grup de preguntes sobre l’ensenyament del temps històric, cal destacar la valoració de la mestra tutora sobre les dificultats d’ensenyament del temps històric, ella opina que és una temàtica que s’hauria de tractar en edats superiors. Malgrat tot i al final de la pràctica la seva opinió va variar sensiblement. La Carme valora també aquesta qüestió i assegura que poc a poc la mestra tutora va reconèixer la potencialitat dels ensenyaments realitzats.
- b) La valoració de la mestra tutora sobre els materials curriculars elaborats per la Carme és molt positiva, encara que considera que en la feina dels mestres és difícil preparar materials d’aquest tipus, que siguin alternatius al llibre de text. Opina que són molt interessants, però que es necessita molt de temps i molt de treball. També cita les dificultats que comporta la utilització de materials aportats per les famílies. De fet demostra una certa incomoditat amb aquest tema, una certa inseguretat. Pel contrari, la Carme pensa que el fet d’haver elaborat ella

mateixa els materials és un dels aspectes més positius de la pràctica. Sobre els continguts del temps històric presents a la seqüència didàctica, la Carme considera que es podrien haver millorat els materials de la línia del temps i d'altres materials visuals.

- c) En referència al tercer aspecte, sobre els aprenentatges del temps històric, la mestra tutora fa al·lusió a les idees prèvies dels nens i nenes, així com a una experiència d'història personal a l'Educació Infantil. D'altra banda, reconeix que hi ha conceptes temporals que ha treballat la Carme que s'haurien d'incorporar al currículum de Coneixement del Medi del Cicle Inicial, com són el canvi en les persones o la classificació de fets de la història personal. La Carme destaca les vivències dels nens i nenes a les activitats, com es van implicar aquests i les seves famílies. Pensa que ha assolit els principals objectius, sobre tot de construcció d'uns conceptes relacionats amb el temps històric adaptats a l'edat d'aquests nens i nenes.

### **b) En Francisco (5è de primària)**

El cas d'en Francisco ens mostra una valoració molt positiva per la part de l'estudiant de pràctiques i algunes divergències en l'opinió del mestre tutor.

<b>Apartat de l'entrevista</b>	<b>La valoració del mestre tutor d'en Francisco</b>	<b>La valoració d'en Francisco</b>
<b>Sobre l'ensenyament del temps històric</b>		
Quina ha estat l'actuació de l'estudiant de pràctiques per ensenyar el temps històric?	<i>“La meva valoració és positiva, encara que s’han de millorar algunes coses per treballar en aquestes edats”</i>	<i>“Yo hago una valoración positiva de mi actuación. Para hacerlo bien hay que estar cómodo y yo estaba cómodo y me salieron las cosas bien”</i>

Quin ha estat el paper del mestre tutor?	<i>“He intervingut poc, l’he deixat fer, al final hem valorat la seva actuació, però m’hauria agradat tenir més temps”</i>	<i>“Me ha dado mucha libertad, pero hemos profundizado poco en el desarrollo de la unidad, hemos comentado poco las sesiones”</i>
Quina és l’opinió del mestre tutor sobre el procés d’ensenyament del temps històric?	<i>“La temàtica treballada és una mica abstracta, la Revolució Industrial és potser massa difícil per a aquestes edats, encara que si s’adequa el tema...”</i>	<i>“Él considera que es mejor trabajar temáticas monográficas a lo largo de la historia, aunque para el estudio de tiempo histórico puede ser útil pararse como yo en alguna época”</i>
<b>Sobre la seqüència didàctica</b>		
Com valeres els materials curriculars utilitzats per a l’ensenyament del temps històric?	<i>“S’haurien d’haver utilitzat més recursos, hi havia massa comentari de text”</i>	<i>“Yo creo que la unidad no es motivadora, por eso yo introducía de tanto en tanto alguna broma. No puedes comparar las fuentes de información con el tema de los dinosaurios...”</i>
Quins canvis s’haurien d’introduir a la seqüència didàctica?	<i>“Al final les fonts escrites eren majoritàries i les visuals tenien poca importància en els aprenentatges, i pot ser calia aprofitar més aquestes fonts que no eren escrites”</i>	<i>“Yo no cambiaría casi nada, sino que añadiría más cosas, si hubiera tenido más tiempo me hubiera entretenido en algunos aspectos”</i>
<b>Sobre l’aprenentatge del temps històric dels nens i nenes</b>		
El desenvolupament de les sessions i de les diferents activitats en el treball dels nens i nenes	<i>“Ha estat interessant, però algunes activitats han estat poc motivadores, una mica avorrides pels nens”</i>	<i>“Lo que vi, quizá no por mí, sino por la unidad didáctica, fue cierta falta de motivación en algunos puntos por parte de los alumnos, lo que pasa es que era muy puntual, en general tenían una buena predisposición y decían que les gustaba”</i>

L'aprenentatge del temps històric per part dels nens i nenes	<i>“Els nens han après força coses, però el tema del temps històric no sé... Potser s’haurien d’haver fet més línies cronològiques, posant l’any cada vegada”</i>	<i>“Yo les dije que los cambios que se producen en la Revolución Industrial no son de la noche al día..., yo les hice entender que eran procesos muy lentos”</i>
--	---	--

Una interpretació dels quadres anteriors en relació a les valoracions de cada aspecte mostra tant les coincidències com les diferències.

- a) A la primera part de les preguntes el mestre tutor i l'estudiant de pràctiques coincideixen en fer una valoració positiva sobre l'actuació d'en Francisco. A la vegada els dos comenten que hauria estat necessari dedicar més temps a avaluar l'experimentació durant la pràctica.
- b) A la valoració de la seqüència didàctica i dels materials curriculars el mestre tutor considera que hi ha un excés de comentaris de text, però que manquen altres tipus de recursos. En canvi en Francisco pensa que el que ha mancat es més temps de dedicació, el que hauria fet més comprensius els continguts i, fins i tot, hauria pogut incloure més temàtiques o més coneixements, que en un principi va haver de descartar.
- c) L'última part sobre el desenvolupament de les classes i els aprenentatges del temps històric, el mestre tutor troba inadequades algunes activitats per als nens i nenes d'aquesta edat, el que ha donat lloc a manca de motivació. En Francisco considera que la manca de motivació ha estat minoritària i que la majoria de nens i nenes han mostrat una bona predisposició per aprendre. En Francisco posa l'accent en els aprenentatges sobre els canvis que es van produït amb la Revolució Industrial, que els nens i nenes van arribar a entendre que no van ser canvis radicals, sinó lents al llarg de molts anys. En canvi el mestre tutor considera que els aprenentatges del temps històric han estat

escassos. Pensa que en Francisco ha utilitzat poques vegades alguns recursos per localitzar els canvis en el temps.

### c) L'Ester (3r de primària)

En el cas de l'Ester ens mostra les característiques específiques de la seva experimentació, que serviran com en els altres casos per a la seva comparació i anàlisi.

Apartat de l'entrevista	La valoració del mestre tutor de l'Ester	La valoració de l'Ester
<b>Sobre l'ensenyament del temps històric</b>		
Quina ha estat l'actuació de l'estudiant de pràctiques per ensenyar el temps històric?	<i>“Ha treballat molt i molt bé. No ha tingut problemes, que no siguin lògics perquè mai ha fet de mestre, però ho ha fet molt bé... i el tema ha estat molt interessant”</i>	<i>“La primera setmana em va passar que tots els que venien els explicava tot, atenia a tothom, contestava tot, i després em vaig adonar que no sempre es pot atendre a tothom... També ha estat un procés natural, poc a poc regules la teva actuació, la manera de dirigir-te als nens”</i>
Quin ha estat el paper del mestre tutor?	<i>“Ella ha fet un bon treball i jo podia veure més què passava perquè conec el grup”</i>	<i>“Vam comentar totes les activitats i es va preocupar del seguiment i d'aconsellar-me en tot moment...”</i>
Quina és l'opinió del mestre tutor sobre el procés d'ensenyament del temps històric?	<i>“Jo també treballo el temps històric, de fet al llibre de text hi ha un tema del pas del temps, que l'Ester ha llegit. També faig algun treball extra de buscar informació o els explico coses que no són del llibre, perquè és un tema important”</i>	<i>“El mestre es pensava que tenien assolits conceptes que en realitat no sabien, tenen concepcions equivocades perquè jo crec que no les han treballades correctament, per exemple, hi ha objectes que pensen que són d'ara i en realitat existeixen tota la vida...”</i>

<b>Sobre la seqüència didàctica</b>		
Com valoren els materials curriculars utilitzats per a l'ensenyament del temps històric?	<i>“Ha fet un recull de materials molt macos, sobretot les imatges, algun joc de relacions... Els textos han estat els del llibre de text perquè tractaven el mateix”</i>	<i>“Vaig preguntar a mà alçada als nens que els va semblar el treball que havíem fet, si gens, poc, força o molt, i la majoria va dir que força”</i>
Quins canvis s'haurien d'introduir a la seqüència didàctica?	<i>“Jo crec que alguns materials eren repetitius, però en general tots han servit per alguna cosa...Potser algun esquema que ajudés a tenir clar el que s'estava fent”</i>	<i>“Faria que la seqüència fos encara més visual, trauria materials de lectura. Potser va faltar algun vídeo, mirar-lo o crear-lo”</i>
<b>Sobre l'aprenentatge del temps històric dels nens i nenes</b>		
El desenvolupament de les sessions i de les diferents activitats en el treball dels nens i nenes	<i>“S'ha passat d'un tipus d'activitat a una altra massa ràpid, caldria haver explicat bé què s'anava a fer cada vegada. Però la veritat és que també s'han treballat bé la majoria de conceptes”</i>	<i>“Al principi, el més complicat per a mi no era explicar els continguts, sinó mantenir la disciplina, l'ordre,... Més tard vaig veure més complicat explicar els continguts que mantenir l'ordre...”</i>
L'aprenentatge del temps històric per part dels nens i nenes	<i>“Bé, encara que costa molt, però són conceptes que costa d'entendre alguns, han entès el treball de les hores i dels canvis... És que voler anar més enllà és molt difícil, cal començar per conceptes assequibles en aquest curs...”</i>	<i>“Vam treballar, per exemple, coses que eren d'abans o de després del seu naixement... i després... vaig comprovar que no s'havien modificat molt les seves...havien après coses, però les seves idees prèvies moltes eren encara les mateixes. Malgrat tot els nens tenien la sensació d'haver après moltes coses i al final em posaven: gràcies per haver-nos ensenyat tantes coses”</i>

Analitzant també els comentaris del mestre tutor i de l'Ester de cada aspecte, es busquen semblances i diferències en les valoracions.

- a) En primer lloc, sobre l'ensenyament del temps històric i sobre l'actuació de l'estudiant de pràctiques i del mestre tutor, els dos coincideixen en fer una valoració positiva de l'experiència. L'Ester considera que ha fet un procés d'aprenentatge d'alguns aspectes d'actuació en la pràctica com, per exemple, regular la seva atenció a l'alumnat. Sobre el mestre tutor pensa que l'ha ajudada d'una manera molt positiva. L'Ester considera que sobre l'ensenyament del temps històric el mestre tutor desconeix en part les idees de l'alumnat, el que ha pogut comprovar en el seu treball.
- b) Sobre els materials curriculars de la seqüència didàctica coincideixen en que els materials eren adequats i que han fet bé la seva funció, però tant el mestre tutor com l'estudiant de pràctiques troben a faltar més diversitat de materials, com algun vídeo o esquemes que facilitessin l'aprenentatge. Sobre els canvis que es podrien introduir l'Ester pensa que s'hauria d'haver donat més protagonisme als nens i nenes, però les limitacions en els treballs en grup o en altres tipus d'activitats, que va suggerir el mestre tutor, ho van impedir. El mestre tutor no fa cap comentari en aquest sentit, sinó que pensa que faltaria una mica de claredat en les exposicions, el que es podria solucionar amb alguna mena de treball amb esquemes sobre cada tema.
- c) Sobre els aprenentatges el mestre tutor pensa que s'ha arribat al nivell que és possible en aquest curs sobre aquest tema del temps històric. En canvi, l'Ester considera que s'han modificat poc les idees dels nens i nenes, el que ha pogut comprovar a partir de l'examen final. Semblaria que tots dos tenen raó. D'una banda els nens i nenes sí que tenen la sensació d'haver adquirit molts coneixements. Per un altre costat, els nens i nenes de 8 anys estan construint conceptes molt ge-

nerals sobre el temps històric, difícils d'avaluar amb preguntes concretes sobre la cronologia o la periodització.

Una vegada s'han analitzat les valoracions dels mestres tutors i dels estudiants de pràctiques, penso que és necessari trobar els punts de relació i de distància en aquestes valoracions, en els tres casos.

- a) Sobre l'ensenyament del temps històric la Carme i l'Ester són molt crítiques amb la seva pròpia actuació, amb les seves mancances en referència al coneixement pràctic. Aquesta capacitat crítica no apareix a les valoracions d'en Francisco, encara que, per les valoracions del mestre tutor, semblaria que els nens i nenes no han estat tan participatius com els de les altres dues estudiants de pràctiques.
- b) Sobre els materials curriculars de la seqüència didàctica, hi ha un excés de comentaris de text i d'explicacions orals en el treball d'en Francisco. Les propostes de la Carme i de l'Ester han resultat més efectives en la recerca d'un llenguatge sobre el temps històric assequible als nens i nenes de les seves classes.
- c) Sobre els aprenentatges realitzats pels nens i nenes, cap dels tres estudiants és capaç de fer una anàlisi en profunditat d'aquests aprenentatges. Fan una descripció general dels resultats. Qui té una visió més optimista, encara que sigui discutible, és en Francisco. La Carme també considera que s'han realitzat els aprenentatges previstos en general. Aquesta estudiant és capaç d'identificar els alumnes que no han arribat a fer-ho. L'Ester, com s'ha senyalat abans, és crítica amb els resultats després d'una avaluació escrita, encara que aquesta avaluació no sigui un instrument exacte per analitzar tot el procés d'aprenentatge dels diversos conceptes que es van treballar. De fet, en aquesta avaluació final va haver d'incorporar també coneixements d'una unitat didàctica que havia fet el mestre tutor, era massa llarga i



hi havia una bona quantitat de preguntes quantitatives sobre la mesura física del temps.

En definitiva, la Carme i l'Ester fan una valoració més acurada de la seva experimentació. En Francisco no sembla tenir la mateixa capacitat crítica per analitzar les deficiències de la seva pràctica. Els tres estudiants es mostren satisfets de la seva feina. Quan analitzen amb deteniment el procés d'ensenyament i aprenentatge del temps històric, almenys les dues noies, són capaces d'identificar els elements més importants de millora de la seva intervenció didàctica.

## **6. Conclusions del primer grup: relacions entre les representacions i la pràctica educativa per ensenyar el temps històric**

La Carme, l'Ester i en Francisco van respondre d'una manera semblant quan s'indagava en les seves representacions sobre el temps històric, tant al qüestionari com després a l'entrevista. Fins i tot a la història personal les seves representacions sobre els conceptes temporals tenien aspectes força semblants. Així, es va determinar que pertanyien a un primer grup d'estudiants de mestre, que havien assolit un grau més elevat de complexitat en els seus esquemes de coneixement, en referència a la construcció de l'estructura conceptual del temps històric. A aquests estudiants els vam qualificar com a "pensadors crítics i constructors del futur". Les característiques que es van atribuir a aquests estudiants es poden deduir també de la seva experiència pràctica, encara que en Francisco podria fer variar una primera classificació.

- 1) A les seqüències didàctiques existeix una àmplia gamma de conceptes temporals: algunes qualitats i delimitacions del temps, la temporalitat humana (passat, present, futur), canvi i continuïtat, el coneixement de la mesura del temps, el temps com a explicació històrica, el temps de la narració, fins i tot, tímidament, el temps com a poder.
- 2) Les tres seqüències estructuren una proposta centrada en el coneixement del temps històric que té una lògica interna, encara que en el cas d'en Francisco, a la pràctica, la temporalitat de les fonts d'informació històrica queda relegada a referències anecdòtiques, el que dificulta la comprensió del temps històric en la temàtica tractada per part dels nens i nenes.
- 3) La capacitat d'anàlisi crítica de les seves pròpies representacions sobre el temps queda també palesa a les seves valoracions sobre la pràctica realitzada, encara que en el cas d'en Francisco aquest aspecte no

es pot afirmar. En Francisco fa una crítica força acurada quan valora el treball del mestre, però no és capaç de fer el mateix amb la seva pròpia pràctica.

- 4) Sobre alguns aspectes de l'ensenyament i l'aprenentatge del temps històric, per exemple sobre la temporalitat humana en concret, a les dues propostes de la Carme i de l'Ester podem observar una relació ben establerta entre el passat, el present i el futur. Les referències de la Carme al futur són en un diàleg amb els nens, sobre com seran d'aquí uns anys. En el cas de l'Ester els fa dibuixar la ciutat d'aquí 200 anys. El Francisco no aconsegueix aquesta visió de la continuïtat del temps, ja que es centra en excés en les característiques de la Revolució Industrial, sense establir els suficients ponts entre el passat i el present, i sense fer projeccions sobre el futur, per exemple, de la industrialització.
- 5) Els aspectes de canvi considero que reben força atenció en els tres estudiants, cadascú en el nivell de l'edat corresponent. És l'aspecte que ha tingut més atenció, amb atenció als elements d'acceleració, de quantificació, sobre ritmes i cicles,... Malgrat tot, de vegades hi ha una tendència excessiva a veure el canvi com a progrés inevitable, fruit de la simplificació que es fa a partir de la contraposició de conceptes com abans/després o antic/modern. En Francisco sembla superar aquesta problemàtica quan es proposa analitzar les conseqüències negatives de la industrialització, però tan sols fa referència al tipus d'informació que donen algunes fonts històriques.
- 6) Hi ha escasses referències al temps com a poder, al control i a la gestió del temps, a la intervenció social. Semblaria per les característiques de les representacions d'aquests tres estudiants, que podríem esperar alguna referència més, però les que apareixen són molt tímides i poc significatives. Cal tenir en compte, però, que l'aprenentatge de la

seva pràctica tot just comença, que no podem parlar del final d'un procés, sinó de l'inici d'una formació en el coneixement pràctic.

En definitiva, els tres estudiants responen en general a les característiques que se'ls hi atribuïen en les seves representacions sobre el temps històric, encara que en Francisco no compleix les expectatives esperades. En el seu cas el seu coneixement sobre el temps històric, els seus esquemes de coneixement i la seva comprensió dels conceptes temporals, no tenen una traducció en la pràctica. Malgrat tot, hauríem de tenir en compte que el resultat de l'experiència té moltes variables relacionades amb el context i les característiques de la pràctica concreta, la temàtica ensenyada, el curs o les edats dels nens i nenes, el disseny dels materials curriculars, l'ajuda del tutor de pràctiques, etc. No es poden fer generalitzacions i tampoc és la meva intenció, ja que cada pràctica és única i concreta. El que es pretén és trobar la relació entre representacions i pràctica en l'ensenyament del temps històric.

Per poder avançar més en aquestes conclusions haurem d'analitzar els altres dos grups d'estudiants de l'ensenyament de mestres que han participat en aquesta investigació.

## Capítol 12. L'experimentació de seqüències didàctiques del segon grup d'estudiants

---

### 1. Història personal i dades acadèmiques

Recordem que aquest segon grup correspondria a una tipologia d'estudiant de mestre que hem descrit com “observador indiferent i descriptor del present”. Com al capítol anterior, dedicat al primer grup, començarem amb la presentació dels tres estudiants a partir de la seva història personal: la Irene, la Mercè i l'Elena.

#### 1.1. La Irene: l'experiència quotidiana

La Irene té 20 anys i va néixer a l'Alt Camp. No va anar a cap Escola Bressol i als 4 anys va començar l'Educació Infantil. L'Educació Primària la va realitzar a l'escola pública del poble. L'Educació Secundària la va cursar a un institut públic de la capital de comarca.

A la història personal la Irene escriu sobre el seu passat i el seu present, i ho fa en un to col·loquial, citant alguna de les fonts que ha consultat, per exemple els seus pares.

*“L'únic esdeveniment que afirmen recordar és el de l'incendi del càmping dels Alfacs, quan encara estaven a l'hospital i ho van sentir per la televisió de l'habitació.”*

[HP-Ire,3]

També comenta els seus propis records:

*“El primer record que tinc és el de perdre’m per Montserrat. Ara estava amb els pares i ara ja no hi havia ningú. I jo què faig? Doncs tan feliç, segueixo com si res. Això sí, els que van anar de ‘boli’ van ser els meus pares (pobres!)”.*

[HP-Ire,4]

Es pot considerar que a molts dels passatges d’aquesta història personal la Irene es perd una mica en anècdotes superficials, de poca transcendència per al desenvolupament de la seva vida o per explicar el seu present. Així, dedica dues pàgines a explicar com va guanyar un premi amb la seva escola per anar a Grècia tota la classe. Detalla el treball que van haver de fer i com va anar el viatge. També es troben a faltar reflexions més generals sobre la influència d’algun esdeveniment en la seva manera de pensar o de comportar-se.

La Irene fa esment d’algunes experiències negatives de la seva escolaritat, encara que no treu conclusions sobre les conseqüències o sobre la influència en l’opció professional.

*“Com a càstig una mestra em va posar una cinta adhesiva a la boca, per parlar massa... De vegades em feia copiar 200, 500 o 1000 vegades, no parlaré a classe... Després les coses van canviar... ”.*

[HP-Ire,5-6]

La seva experiència a secundària la recorda com l’època de coneixença de nous amics, els que havia tingut fins aquell moment al seu poble es van allunyant, alguns se’n van a estudiar a altres llocs o canvien de localitat de residència. Aquest fragment de la seva història personal el podria haver aprofitat la Irene per fer una reflexió sobre els canvis al món rural o altres aspectes semblants. Però no és així, ja que es centra massa en qüestions puntuals de les seves vivències.

*“...durant aquests quatre anys la meva colla del poble es va anar reduint més i més fins a quedar tan sols quatre”.*

[HP-Ire,8]

En el moment d'escollir uns estudis la Irene reconeix els seus dubtes. La decisió d'estudiar per fer de mestra va ser la primera opció des d'un principi i decideix mantenir-la.

Al final de la seva història personal dedica un paràgraf al seu futur i a les seves expectatives. Com a d'altres fragments, torna a mostrar una manca de claredat en les causes i en les conseqüències de les seves opcions personals.

*“Ara ja estic acabant el magisteri en Educació Primària. I què faig? Doncs intentar allargar més la meva vida d'estudiant anant a Lleida a estudiar Psicopedagogia. La veritat és que no sé ben bé si ho faig per allargar la vida d'estudiant o per escurçar la vida a l'atur, o per estar-me un parell d'anys fora de casa, que també té la seva gràcia”.*

[HP-Ire,9]

Al llarg de la seva escolaritat la Irene ha estat una bona estudiant. Segons ella mateixa destaca pel seu desig d'aprendre i les seves ganes de superar-se sempre. Fins a la seva arribada a l'institut va tenir alguns problemes d'atenció, però considera desproporcionats els càstigs que va patir. A secundària la seves notes són força bones amb alts i baixos. A la universitat les seves notes han millorat cada any. Si bé el primer any va tenir dificultats per aprovar l'assignatura de Les Ciències Socials i la seva Didàctica I (5), l'any següent (Les Ciències Socials i la seva Didàctica II) i a tercer (Didàctica de l'àrea d'experiències socials i naturals) va aconseguir una mitja de notable. La nota del pràcticum ha estat d'excel·lent 9,5. S'ha de destacar que l'escola va puntuar l'estudiant amb un 10 i va fer un informe molt favorable de les seves aptituds i les seves actituds com a mestra.

## 1.2. La Mercè: l'esforç per la superació

La Mercè té 20 anys i va néixer al Tarragonès. A la seva història personal destaca que el dia abans de néixer els seus pares van anar a votar en el referèndum sobre la Constitució. Amb una certa ironia, pensa que el fet d'haver nascut el mateix dia que la Constitució li dóna sort.

La Mercè comenta a la seva història personal l'origen immigrant de la seva família, encara que destaca que tant el pare com la mare van venir quan eren petits.

*“Sóc filla i neta d'immigrants, el pare va venir a Catalunya des de Múrcia amb 6 anys i la mare des de Granada també amb 6, i s'establiren a Barcelona on es conegueren. La seva història és molt llarga i només diré que van acabar establint-se a Tarragona, ciutat on jo vaig néixer”.*

[HP-Mer,3]

Va començar l'escola als 5 anys i va assistir fins als 8 anys a un centre públic del mateix poble. La resta dels estudis de primària els va realitzar en un centre privat religiós del poble del costat, ja que en aquesta localitat treballava el pare. D'aquest centre no guarda un bon record.

*“La meva introducció en aquesta escola no va ser tal i com jo havia esperat. El grup classe estava format per una majoria de noies (si no recordo malament hi havia 12 nois i 30 noies), i aquestes formaven un grup tancat que no em va acceptar”.*

[HP-Mer,3]

Sobre els problemes de la infància en aquesta escola la Mercè reflexiona sobre la importància del rebuig en la classe, com ho viuen els nens i les nenes i com reaccionen. Malgrat tot ella fa un balanç positiu de les seves vivències:

*“Tot i que a l'escola no ho vaig passar gaire bé no ho explicava a casa (a la meva germana sí), perquè no volia que els pares, que feien un gran esforç per tenir-me a mi i a la meva germana en aquell col·legi, es*



*preocupessin. I tot i que al col·legi de vegades no ho passava bé vaig tenir una infància molt feliç”.*

[HP-Mer,3]

Amb el pas a l'institut públic del poble del costat pensa que va guanyar en noves amistats i noves perspectives. Sobre el nivell escolar que portava de primària fa un comentari força crític, així com també del funcionament o de l'organització d'aquest centre:

*“Quan vaig arribar a l'institut no ho vaig tenir tan fàcil, el nivell que portava del Sagrat Cor (suposadament elevat) era, en realitat, ‘normalet’ tirant a baix. Crec que va baixar a 6è, quan a l'escola van entrar molts alumnes de cop sense mirar el nivell que tenien (això abans era impensable), ja que es necessitaven els diners per pagar la nova ampliació inaugurada aquell curs. En veure quina era la situació em vaig proposar estudiar força per no quedar-me enrera i sempre mirar de superar-me”.*

[HP-Mer,6]

Així, la Mercè es reconeix com una persona que li agrada estudiar i que no ha tingut mai problemes en els estudis. L'opció d'estudiar per ser mestra potser té a veure amb un sentiment més o menys utòpic:

*“Volia fer alguna cosa per millorar el món..., de sempre m'ha agradat ajudar els altres i sovint els explicava el que no entenien, i jo no entenia com és que els professors no s'explicaven millor”.*

[HP-Mer,6]

Sobre el futur, després d'acabar els estudis de mestra, té alguns dubtes i algunes incerteses:

*“En l'aspecte professional encara no sé que faré, potser faig logopèdia..., no sé si trobaré feina aviat com a mestra, ja que ningú contractarà una noia de 20 anys”.*

[HP-Mer,6]

La Mercè ha estat sempre una bona estudiant amb bones notes, encara que el pas de primària a secundària va representar un esforç extra. A la selectivitat va treure una nota que li hagués permès fer qualsevol tipus d'estudis. A la universitat les seves notes estan per sobre de la mitja, encara que es detecta un descens progressiu del seu rendiment. Al primer any va obtenir les qualificacions més altes, un excel·lent 9 a l'assignatura de Les Ciències Socials i la seva Didàctica I. L'any següent a l'assignatura de Les Ciències Socials i la seva Didàctica II, la nota va ser d'un 8. I a tercer (Didàctica de l'àrea d'experiències socials i naturals) va obtenir una mitja de notable 7,5. La nota del pràcticum ha estat de notable 8,5, amb un aprofitament de la pràctica i un informe de pràctiques que sembla estar per sota de les seves possibilitats.

## **1.2. L'Elena: caràcter i optimisme**

L'Elena té 20 anys i va néixer al Baix Camp a un poble rural on ha viscut sempre. Escriu una història personal en tercera persona, però amb una gran intensitat en els records dels que destaca, sobretot, situacions de conflicte i situacions d'afectivitat.

A l'any i mig ja va començar a anar a l'Escola Bressol on va conèixer una sèrie de nens i nenes, alguns dels quals encara conserva com a amics o amigues. Amb tres anys va començar l'escola al mateix poble, una petita escola amb pocs alumnes que ella recorda amb molta estimació.

*“Era una escola amb tres aules i amb tres o quatre cursos per aula. No tenia els mateixos mitjans que una escola de ciutat, però ella no hagués canviat per res aquell ambient i aquelles etapes de la seva vida”.*

[HP-Ele,2]

D'una de les mestres se'n recorda amb molt d'afecte, ja que va ser la mateixa durant molts anys i, encara que la qualifica com una “mestra tradicio-

nal”, considera que li va saber transmetre uns valors que encara ara l’ajuden en les seves decisions.

A l’institut coneix noves amistats. També aprèn a defensar les seves idees. Segons ella, un enfrontament amb el professor de geografia (va afirmar que la gent de poble és racista), li podria haver suposat un suspens a la seva assignatura. La intervenció del Cap d’Estudis va evitar la injustícia. Sense poder contrastar la seva valoració, ja que hauríem d’escolar l’opinió del professor, la posterior reflexió demostra que l’Elena té un caràcter enèrgic i una visió crítica del poder.

*“Al final el Cap d’Estudis va anar a parlar amb el professor. Va aprovar l’examen amb un 4,95. S’havia sortit amb la seva, no la va aprovar amb un 5... Ja se sap, sempre hi ha qui mana i està a dalt, i qui està a baix i ha de creure”.*

[HP-Ele,4]

Escollir els estudis per fer de mestra va ser una decisió fàcil perquè feia temps que ho havia decidit. La vida a la universitat també marca noves relacions i noves formes d’oci.

*“Aquest grup de noies van fer molt bona amistat amb els nois de la classe i es passaven moltes hores junts. Parlaven, discutien, reien..., sortien de nit...”.*

[HP-Ele,6]

Aquest nou estil de vida també va provocar alguns enfrontaments generacionals, en referència a la vida nocturna.

*“Els pares d’ella mai van arribar a entendre que sortís de festa un dijous a la nit, no ho podien acceptar perquè no lligava amb la seva mentalitat. Al final se’n van acostumar”.*

[HP-Ele,4]

L’Elena explica també aspectes de la convivència a les classes de la universitat. En primer lloc se sent decebuda per l’organització i el funcionament

de la universitat. Pensa que recordarà alguns professors i professores i alguns aprenentatges, sobretot de valors, per sobre d'altres sabers inútils, que considera que li serviran de ben poc. El treball amb els companys i companyes de la classe ha estat molt ric, però de vegades hi ha hagut tensions que han complicat la convivència.

Una valoració final d'aquests últims anys la fan enyorar-se de la vida universitària que, malgrat tot, considera una etapa de la seva vida que obre un període nou.

L'Elena ha estat una bona estudiant quasi bé sempre, amb alguns alts i baixos en determinades èpoques de canvi o de transició. A la universitat i en concret a les assignatures impartides per l'àrea de Didàctica de les Ciències Socials, el seu rendiment ha anat de més a menys. El primer any a l'assignatura de Les Ciències Socials i la seva Didàctica I la seva nota va ser de 8,5. L'any següent a l'assignatura de Les Ciències Socials i la seva Didàctica II, la nota va ser de notable 7,5. I a tercer (Didàctica de l'àrea d'experiències socials i naturals) va aconseguir una mitja d'aprobat 6. Cal destacar també que va realitzar una assignatura optativa de l'àrea: Projectes d'Investigacions en Didàctica de les Ciències Socials, a la que va obtenir una nota d'excel·lent 9. La nota del pràcticum ha estat de notable 8,5.

## **2. Les seves representacions sobre el temps històric i el seu ensenyament: la primera entrevista i la història personal**

A continuació s'analitzen les respostes al qüestionari d'aquestes estudiants. Es tracta de confirmar les seves representacions sobre el temps històric i sobre el seu ensenyament, a banda d'un breu repàs de les seves idees sobre la història i les seves perspectives pràctiques. A més a més de l'entrevista també s'utilitzen les històries personals per tenir més elements sobre com representen els diferents conceptes temporals.

### **2.1. Sobre la història**

Per a la Irene els records de l'estudi de la història a l'Educació Primària són la memorització d'algunes dades i dates. El primer record més o menys nítid sobre algun tipus de coneixement és el tema de la prehistòria a 6è de primària, sense que pugui associar altra informació. A secundària hi ha una petita millora que no canviarà les seves representacions. Per tot plegat la Irene ens mostra unes representacions negatives de les seves experiències en l'aprenentatge de la història.

*“A mi no m'ha agradat mai la història...”*

*A primària, a sisè per exemple, totes les classes eren iguals, llegíem, fèiem el resum i contestàvem unes preguntes...*

*A secundària va anar una mica millor, però jo tenia una base dolenta i em va costar molt...encara que, de totes maneres, era seguir també el llibre. L'únic que es pot destacar és que vam fer la història del poble...Em va començar a agradar una mica...”*

[E1-QTH-Ire,4-5]

Els records de la Mercè dels primers cursos de primària són algunes imatges aïllades... Les seves primeres referències amb un cert sentit són records de quan tenia 12 i 13 anys. En general ho valora de manera negativa com un aprenentatge feixuc i poc útil, que havia de realitzar sense cap mena d'interès.

*“Jo del que m’ensenyaven d’història del que me’n recordo és que teníem el llibre de Vicens Vives, que era un totxo molt gruixut i que m’ensenyaven no res, em deien ‘llegeix el llibre i subratlla això i això, t’ho estudies i t’ho preguntaré’. El llibre al final tenia l’apartat d’idees bàsiques que t’estudiaves i t’ho preguntaven i tampoc no es preocupaven gaire si t’ho sabies o no, si t’ho havies après de memòria i contestaves bé doncs ja està...”*

*D’abans... de primària... quan miro llibres sí que me’n recordo d’imatges, etc. Solament me’n recordo de cicle superior que m’esforçava moltíssim en fer els mapes..., i aquella dona em deia sempre ‘que malament, que no fèiem res’..., i em posava un senyal incomprendible en els fulls, i ja està.... no ens motivava gaire...”*

[E1-QTH-Mar,4]

A secundària té un altre tipus de records, que relaciona de manera directa amb determinades professores i als materials que aquestes feien servir, a banda del llibre de text.

*“A secundària simplement m’agradava..., depenia molt dels professors, generalment es basaven en els llibres, però la que vaig tenir a COU i a segon, aquella dona ens donava material fet per ella, és a dir, feia servir el llibre, però a més a més la dona t’ho explicava bé i es preocupava de que t’agradés..., i la de tercer també feia servir el llibre, però feia... el vídeo, molts temes els tenia fets ella i ens els donava. Si havies d’estudiar una altra cosa també es preocupava per això...i t’ho feia viure com una cosa més propera a tu que no pas a altres...”*

[E1-QTH-Mar,5]

La Mercè fins i tot recorda alguna referència a aprenentatges sobre el temps històric, encara que no fossin explícits:

*“...més aviat era aprendre coses.... aquella dona ens va ensenyar que les coses canvien..., però sense parlar del temps històric”*

[E1-QTH-Mar,5b]

L'Elena té records de primària que relaciona amb la memorització d'algunes dades. No és un record negatiu, ja que li agradava aquell tipus de coneixement, en tot cas el que pensa, ara, és que era una metodologia del tot inadequada. De secundària té records també de memoritzar molt i d'aprenentatges molt repetitius i sense gaire sentit. Els records són cada vegada més negatius, perquè també va augmentar l'esforç que havia de fer per estudiar, sense que li trobés un sentit a aquests ensenyaments.

*“El professor explicava o bé llegia, escoltaves, subratllaves... i ja està...molt memorístic i repetitiu...”*

[E1-QTH-Ele,5]

Aquesta mateixa estudiant reconeix que a la universitat ha canviat la seva percepció de la història i del seu ensenyament. Qualifica la seva nova representació de la història com un descobriment, com el fet de conèixer *“maneres d'ensenyar que jo no he viscut”* [E1-QTH-Ele,6].

En un sentit semblant es manifesten les altres dues estudiants. La Irene, per exemple, comenta que ara els coneixements històrics no els troba tan llunyans. També la seva reflexió universitària més actual l'ha fet renovar la seva visió de les finalitats de la història i del seu ensenyament.

*“Jo sempre havia pensat que la història en general no servia per res..., però sí que serveix perquè sense un passat no hi ha un present i això sí que ha canviat...”*

[E1-QTH-Ire,6]

Aquestes tres estudiants tenen més dificultats que els estudiants del primer grup per reflexionar sobre la història, així com sobre les finalitats del seu ensenyament. La Irene, la Mercè i l'Elena barregen conceptes diversos sense construir un discurs massa coherent. De les tres estudiants la Mercè és qui té

més problemes per determinar l'objecte d'estudi de la història i definir les metes del seu ensenyament. Malgrat tot, hi ha una certa coincidència en les tres estudiants sobre la importància de l'estudi de la història per a la construcció del futur, així com per a la formació del pensament crític. Aquestes reflexions es dedueixen d'explicacions poc elaborades de les estudiants. La Mercè opina, per exemple, sobre els canvis que s'haurien de donar en l'ensenyament de la història i sobre la necessitat de la revisió de les seves metes:

*“caldria canviar moltes coses..., no sé,... per exemple com introduir la història als nens petits i la manera de treballar... els diferents aspectes..., o com fer que els nens pensin i valorin el futur...”*

[E1-QTH-Mer,7]

## **2.2. Sobre el temps històric**

A partir del comentari de les seves respostes al qüestionari s'analitzen les representacions dels estudiants sobre les qualitats del temps, la temporalitat humana i les interrelacions entre el passat, el present i el futur, el canvi i, per últim, el temps com a poder, el temps relacionat amb la construcció del futur i la intervenció social.

Les tres estudiants accepten no tenir un coneixement gaire adequat de les diferents qualitats del temps, en especial del significat del concepte de multiplicitat del temps. De les tres estudiants la Irene és qui se sent més segura exemplificant aquests conceptes. La Mercè és qui té més dificultats per definir-los i així, per exemple, quan comenta el significat de la irreversibilitat com una de les qualitats del temps, utilitza un fet històric ben conegut per recolzar la seva explicació:

*“El que ha passat a la història... en el passat..., per exemple a la Revolució Francesa ja no es pot canviar”*

[E1-QTH-Mer,9]



No es pot afirmar que aquestes tres estudiants desconeguin les qualitats del temps o no sàpiguen relacionar-les amb exemples, el que si sembla evident és que tenen moltes dificultats per construir un discurs més o menys científic, des d'una lògica intel·lectual del coneixement d'aquestes qualitats. Així, per exemple, l'Elena confon la relativitat en els judicis sobre els fets històrics amb la relativitat aplicada a la percepció del temps:

*“Quan hi ha una crisi no tothom té la mateixa opinió o quan hi ha una guerra, per exemple no tothom està d'acord sobre les causes del Crac del 29,... també sobre la guerra d'Iraq, tampoc es posen d'acord ningú...”*

[E1-QTH-Ele,9]

A les seves valoracions sobre el temps històric les tres estudiants no acostumen a establir relacions entre el passat, el present i el futur, i no són conscients del continu que representen, de la seva interdependència. La Irene i la Mercè donen una gran rellevància al present i tan sols l'Elena destaca la importància de l'ensenyament de la prospectiva i de la reflexió sobre el futur, com a part de la responsabilitat de la història. L'Elena comenta:

*“M'agradaria que el futur fos millor, amb menys problemes socials..., i això hauria de ser un objectiu de tothom (...)*

*Si tothom treballa pensant en el futur podem millorar el futur personal i el de tots”*.

[E1-QTH-Car, 11]

En canvi, les valoracions de la Irene i la Mercè sobre el futur són força diferents. La Irene, per exemple, fa una reflexió sobre les tres categories de la temporalitat humana, de les quals destaca la importància del present:

*“Jo sempre he estudiat el passat, tinc...crec...molts coneixements. Després penso que el futur no es pot preveure, no serveix de res intentar comprendre perquè és imprevisible... A més a més el futur és conseqüència del que succeeix al present. Per això m'interessa el present per sobre de tot”*.

[E1-QTH-Fra,11]

De la reflexió anterior podem deduir que la Irene contempla el present com la porta que li permet veure el passat i que li permet construir el futur, però no hi ha dubte que torna a ser un discurs poc elaborat des de la perspectiva del coneixement del temps històric, amb relacions febles entre els conceptes temporals.

Les tres estudiants tenen problemes per definir el futur com una categoria de la temporalitat humana que depèn de l'acció de les persones, de la intervenció social, que té una representació diferent segons sigui contemplat per la religió, les ideologies o la ciència. Les tres estudiants relacionen el futur amb la religió i coincideixen, les tres, en algun moment de la seva reflexió oral al llarg de l'entrevista, en associar el futur amb l'exemple de la representació religiosa de *“la fi del món”*. Tan sols la Irene relaciona el futur amb la ciència, sense que aquesta relació estigui condicionada pel càlcul de probabilitats o per l'estudi de variables, sinó que dóna una visió ingènua de la ciència com a instrument de solució de problemes. En tot cas no està fent referència a les ciències socials:

*“El futur de la ciència és quan el futur és previsible... quan la ciència pot assegurar què passarà....”*.

[E1-QTH-Ire,11]

Si bé el primer grup d'estudiants demostraven una comprensió àmplia dels conceptes de canvi i continuïtat, en aquest cas això no és així. Tant la Irene com la Mercè i l'Elena reconeixen que tenen dificultats per identificar els canvis de curta o de llarga durada o per diferenciar les conseqüències dels canvis estructurals i conjunturals. També tenen molts problemes per posar exemples dels cicles o de les crisis històriques. Això canvia en les tres estudiants quan exemplifiquen conceptes temporals relacionats amb diferents tipologies de canvis, segons la velocitat, la quantificació o la incidència com, per exemple, els conceptes d'evolució, revolució, creixement o transició.

En referència a les valoracions sobre la gestió i el control del temps, destaca el reconeixement de les tres estudiants sobre els seus problemes per organitzar el seu temps personal. Malgrat això, totes tres destaquen la importància d'una bona organització del temps a l'escola, així com ensenyar a organitzar el temps de treball i d'oci en els nens i nenes.

En referència al temps com a poder a la nostra societat les tres estudiants identifiquen les diferències per raons econòmiques o també entre els homes i les dones, però manca una reflexió sobre les causes i les conseqüències d'aquestes diferències. Cap de les tres estudiants fa una crítica a les diferències socials, sinó que descriu la realitat com una part de la diversitat social, sense utilitzar el concepte de desigualtats. Així, per exemple, sobre la distribució del temps entre els homes i les dones d'una família, la Irene comenta: *“Els homes sempre tenen més temps. Les dones no tenen gaire temps perquè tenen les feines de la llar”*. [E1-QTH-Ire,15]. En una línia semblant l'Elena diu: *“Les dones quan treballen fan també la feina de casa”*. [E1-QTH-Ele,15].

Per aprofundir una mica més en les seves representacions sobre el temps històric, llegim les seves històries personals: les vivències dels estudiants i la classificació de fets, la periodització del temps personal o familiar, la identificació de canvis significatius i les relacions entre les històries personals i la història més col·lectiva.

La Irene comenta que el dia del seu naixement el relaciona amb un esdeveniment que li van ajudar a memoritzar des de ben petita:

*“Tot va començar un dia tan assenyalat com el de la celebració de la Independència dels Estats Units, és a dir, el quatre de juliol de 1978”*.

[HP-Ire,3]

La Irene de vegades passa d'una època a una altra sense establir les connexions que ens ajudin a entendre la narració. Així, per exemple, després de descriure un període de la seva escolaritat ple de càstigs, enceta un altre amb

una experiència molt positiva, però entre un i altre situa esdeveniments històrics mundials, extrets d'algun manual, sense gaire sentit:

*“En aquells anys van tenir lloc fets com la celebració del mil·lenari de Catalunya, la Perestroika, la revolta estudiantil a la Xina, la caiguda del Mur de Berlín o la Guerra del Golf...”*

*Només arribar el primer dia a l'escola després de les vacances d'estiu ens va preguntar si ens agradaria anar a Grècia”.*

[HP-Ire,3]

La Mercè extreu una conclusió original del seu diàleg amb els pares.

*“Vaig néixer un dijous 7 de desembre cinc minuts després de mitjanit i diu la mare que tenia molta pressa per sortir. El dia abans els pares havien anat a votar la Constitució, pel que sempre he cregut que tindria sort pel fet de ser un dels primers ‘post-constitucionals’ i haver nascut gairebé alhora que l'actual Estat de dret”.*

[HP-Mer,3]

Sobre l'actualitat la Mercè reflexiona sobre la seva edat i sobre la seva història, i acaba d'una manera semblant a com havia començat, amb un comentari sobre la Constitució. Com a una gran part de la seva història personal, ho fa amb una certa ironia:

*“Aquest any he fet 20 anys i ho he celebrat amb els meus. Tothom ho ha celebrat també, molts altres que no em coneixien, encara que el que han celebrat són els 20 anys de la nostra Constitució”.*

[HP-Mer,6]

El concepte de simultaneïtat, en un sentit ampli, apareix en la història personal de l'Elena, que recordem que està escrita en tercera persona. Aquesta estudiant se'n recorda del canvi de primària a secundària perquè coincideix amb la trista notícia de la mort del seu avi:

*“El viatge final de curs... Aquell mateix any se l'hi havia mort el seu avi. Un fet que mai podrà oblidar... Al setembre començava l'institut”.*

[HP-Ele,3]

L'Elena perioditza la seva història personal a partir de la seva vida escolar. Els diferents esdeveniments personals els localitza dins d'aquests períodes de les seves experiències d'estudiant.

*“A l'any i mig va començar a anar a la guarderia...”*

*“Als tres anys va començar el parvulari a la mateixa escola del poble...”*

*“L'institut va ser una etapa molt bona de la seva vida...”*

[HP-Ele,3]

Les històries personals d'aquestes tres estudiants no tenen la riquesa de les del primer grup. El primer que destaca és una manca de periodització que doni estructura a tota la narració. Després, els canvis es veuen reflectits sense tenir la rellevància que caldria, ja que haurien de ser els eixos de la història personal. Per últim, les referències a la història col·lectiva o a la història general no estan sempre ben relacionats amb els fets personals.

### **2.3. Sobre les seves perspectives pràctiques**

La Irene reconeix que l'elecció dels estudis de l'Ensenyament de Mestres l'havia pres en els primers cursos de l'institut. Amb això coincideix amb la Mercè i l'Elena, que també afirmen haver tingut pocs dubtes en la seva decisió. La Irene diu que l'especialitat d'Educació Primària era la que més li va interessar, pels tipus de coneixements més amplis que s'havien d'ensenyar, amb la qual cosa també coincideix amb les altres dues estudiants.

Les tres estudiants es troben preparades per fer de mestres, encara que pensen que la seva formació universitària ha tingut mancances importants. La Irene valora la seva formació inicial per fer de mestra de manera desigual segons les assignatures.

*“Hi ha assignatures que han sigut molt interessants i d’altres que no han servit de res, que ens han fet perdre el temps..., perquè jo crec que no tenen cap sentit per treballar a l’escola...”*

*De tots els aprenentatges que he realitzat el més important és, potser, que s’ha d’ensenyar a aprendre, la qual cosa serveix per a qualsevol àrea...*

*Malgrat tot jo crec que estic força preparada per fer de mestra.”*

[QTH-Ire,3]

La Mercè i l’Elena pensen que estan preparades per fer de mestres o almenys tenen moltes ganes de començar a treballar. Les dues estudiants reconeixen que la seva formació inicial té molts buits i es mostren molt crítiques amb alguns aprenentatges. En aquest sentit la Mercè comenta:

*“No he après gaire coses, jo pensava que m’ensenyarien a fer de mestre a fer les classes, això fes-ho així i això d’una altra manera, però per exemple hi ha assignatures com alguna de les llengües...que en general no he après res de res de com ensenyar als nens, de com corregir-los, només han valgut la pena de totes les assignatures dos o tres...”*

[QTH-Mer,3]

La Irene, la Mercè i l’Elena es consideren preparats per ensenyar història i el temps històric a primària, encara que són conscients d’algunes mancances importants que es podrien solucionar amb més formació, així com aprenent de la mateixa pràctica. La Irene pensa que no té els coneixements suficients sobre la història i el temps històric per ensenyar a l’escola primària, però també considera que té una sèrie d’informacions que li donen la possibilitat de començar a treballar i continuar aprenent:

*“Em falten coneixements del temps històric i de la història també..., jo puc tenir unes idees, però res més..., malgrat tot m’ho he de fer jo com tots els mestres... Almenys sé com començar, què em falta, tinc una bibliografia , tot això per continuar estudiant i per a la meva formació, perquè ningú està preparat mai al 100%..”*

[QTH-Ire,16]

La Mercè se sent insegura en alguns aspectes de l'ensenyament de la història i del temps històric, per exemple com introduir als nens i nens en la història als primers cursos.

*“Crec que seria capaç de fer pensar als nens sobre qüestions històriques, almenys fer-ho millor de com m’ho van fer a mi, donar una altra visió de la història... del temps històric, però també me n’adono que em falten coneixements pràctics..., que necessito més formació sobre aquests aspectes.”*

[QTH-Mer,16]

L'Elena s'expressa d'una manera semblant i la seva reflexió la porta a remarcar algunes necessitats de formació, que espera anar superant amb la pràctica i la formació permanent.

Per tancar aquests tres apartats que s'han tractat sobre el pensament històric i pràctic d'aquests tres estudiants, es poden destacar alguns aspectes a manera de conclusions.

- a) Les tres estudiants han viscut experiències força negatives en la seva escolaritat en referència a l'ensenyament de la història. També desconeixien la importància dels aprenentatges sobre el temps històric a l'ensenyament primari i, en aquest sentit, pensen que han variat algunes de les seves representacions sobre l'ensenyament de la història i la temporalitat.
- b) Sobre el temps històric tenen problemes per construir exemples coherents que ajudin a comprendre les qualitats del temps. També tenen dificultats per expressar en el seus discursos la continuïtat de la temporalitat humana, entre el passat, el present i el futur. Coincideixen en considerar la categoria del present com la més rellevant per a les seves vides i el futur com a quelcom inabastable. Sobre el canvi és on demostren tenir un cert vocabulari o una estructura conceptual més o menys

complexa. I en referència al temps com a poder, sobre el seu control i la seva gestió, relacionat amb les seves capacitats crítiques i d'intervenció social, les tres estudiants fan una anàlisi més sobre la diversitat que no pas sobre la desigualtat.

- c) Les tres estudiants són crítiques amb la seva formació inicial, però pensen que estan preparades per ensenyar història i el temps històric a l'escola primària, i que els problemes els podran resoldre a partir del seu esforç i de la formació que els porti la mateixa pràctica. Malgrat tot, són conscients que tenen dificultats importants per realitzar aquests ensenyaments.



### 3. El context de l'experimentació

#### 3.1. Les escoles

De les tres estudiants la Irene i l'Elena han estat en dues escoles rurals i la Mercè en un CEIP d'una sola línia amb un grau elevat d'immigració, una escola d'un poble que basa la seva economia en el turisme de platja. Les dues escoles rurals viuen de l'agricultura en combinació amb la indústria del moble i de la construcció. Farem una petita explicació de cada centre.

La Irene ha realitzat les pràctiques en una escola rural situada en un poble de prop de 1500 habitants de l'Alt Camp. La feina del camp no és seguida pels fills dels pagesos, que s'estimen més treballar a la indústria del moble i de la construcció, que es van instal·lar al poble fa dues dècades. És freqüent combinar les dues ocupacions, és a dir, un treball estable a la indústria i el conreu del tros de terra familiar.

L'escola té un total de 44 alumnes distribuïts en 4 aules, una aula per P-3 i P-4, una altra per P-5 i 1r, una per a 2n i 3r, i una última aula amb 4t, 5è i 6è. Com es pot veure les aules no es distribueixen per cicles, sinó procurant agrupar un nombre de nens determinat de la manera més lògica possible. L'escola forma part del que s'anomena en aquest moment una Z.E.R. (Zona Escolar Rural). L'estudiant descriu alguna de les seves característiques:

*“El nombre total d'alumnes que configuren tota la zona és de 96, amb un total de 15 professors, quatre dels quals són itinerants: Educació Musical, Educació Física, Llengua Estrangera i Educació Especial”.*

[IP-Ire,6]

La Mercè ha fet les seves pràctiques en un CEIP d'una sola línia d'una localitat costanera de la comarca del Tarragonès. Aquesta localitat té poc més de 3.000 habitants que es multipliquen per 10 els mesos d'estiu. Això vol dir que la part més important en extensió del municipi està formada per segones

residències. La població augmenta cada any amb treballadors i treballadores del sector turístic, a mida que les seves ocupacions es fan més estables tot l'any.

L'escola disposa de servei de menjador i de transport escolar, necessari perquè una part important de la població resideix en urbanitzacions allunyades del cas urbà on se situa el centre. El servei de transport el fan servir 50 nens i nenes. La Mercè descriu les característiques de la població escolar que té un origen social força divers:

*“L'escola té matriculats 214 alumnes, dels quals 36 són estrangers... La presència d'alumnes estrangers augmenta cada any. Així, al curs passat aquest grup representava un 13% del total i enguany ja constitueix el 17%...”*

*Pel fet de ser l'única escola del poble aquest centre acull nens d'un status econòmic molt diferent, des de fills de metges, lampistes, paletes,..., fins a famílies en que els pares estan a l'atur permanent...”*

[IP-Mer,6]

L'escola de l'Elena és un centre rural d'una Z.E.R. de la comarca del Baix Camp. El poble, que té una població de poc més de 700 habitants, té una tendència a augmentar, el que dona lloc a un cert creixement de les construccions en el nucli urbà. La seva proximitat a la capital de comarca afavoreix aquest creixement.

La localitat, que vivia de l'avellana i l'olivera fins als anys 60 del segle XX, ha vist com l'ocupació industrial primer i els serveis després s'han anat imposant, com a feines realitzades a les ciutats properes. A l'actualitat, però, encara hi ha força persones que combinen l'agricultura amb alguna altra feina.

L'escola té tres aules, una d'Educació Infantil, una altra de Cicle Inicial d'Educació Primària i una tercera amb Cicle Mitjà i Cicle Superior, cada una amb 15, 12 i 12 alumnes respectivament. L'escola s'ha beneficiat de l'augment de la població de fora i de la diversificació de les ocupacions, de tal manera que ha pogut sobreviure mentre que les escoles de pobles propers es

tancaven. L'Elena defensa aquest tipus d'escoles i la importància de l'arrelament al medi:

*“...hi ha pares que han portat els seus fills a l'escola de la ciutat, ja que encara hi ha gent que segueix pensant que l'escola rural té un nivell més baix d'ensenyament. Puc assegurar que això no és així, que l'escola rural té una ensenyament individualitzat i al mateix temps més positiva que moltes escoles de la ciutat”.*

[IP-Ele,8]

Per acabar aquest punt, el quadre següent resumeix les dades més significatives dels tres centres escolars on han realitzat les pràctiques aquestes estudiants.

<b>Estudiants de pràctiques</b>	<b>Localització comarca</b>	<b>Tipus de centre</b>	<b>Número línies</b>	<b>Hàbitat</b>	<b>Economia</b>	<b>Estrat social</b>
<b>Irene</b>	Alt Camp	CEIP rural	Unitària	Rural	Agricultura, indústria del moble i altres	Treballadors del camp i de la indústria relacionada amb la construcció
<b>Mercè</b>	Tarragonès	CEIP	1	Poble	Turisme Serveis	Treballadors del sector turístic i de la construcció
<b>Elena</b>	Baix Camp	CEIP rural	Unitària	Rural	Agricultura i alguns serveis	Treballadors del camp, de la indústria i dels serveis

### 3.2. Les mestres tutores

La mestra més jove és la de la classe de l'Elena que té 25 anys i la més gran la de la Mercè amb 51. La mestra tutora de la classe de la Irene té 33 anys i 11 anys d'experiència professional, 4 dels quals en aquest centre. Aquesta, és diplomada d'EGB en Llengües Estrangeres i també és especialista en Educació Física. A l'actualitat és la Cap d'Estudis de la Z.E.R.

La Irene comenta que la mestra “*quan li preguntes pels temes educatius només sap parlar de l'escola rural, dels inconvenients i dels avantatges que té*”, i cita de manera textual una de les respostes d'aquesta mestra:

*“L'ensenyament és més individualitzat, ja que el nombre d'alumnes és baix, les ràtios per tutor de la nostra zona són de 10 aproximadament, fet que comporta algun inconvenient alhora d'agrupar els nens per fer diferents activitats, costa arribar a la resolució de qualsevol activitat, ja que manca caliu de grup i és paper del mestre potenciar l'esperit crític i donar suficients pistes”.*

[IP-Ire,15]

La Irene contínuament descriu el pensament de la mestra sobre les problemàtiques de l'escola rural, però també sobre la formació inicial del professorat i les pràctiques:

*“...Per últim diu amb contundència que tots els estudiants de pràctiques haurien de passar per una escola rural per poder-la conèixer.”*

[IP-Ire,15]

Sobre la seva manera d'ensenyar la Irene fa la següent valoració:

*“Quan està explicant algun tema nou ella és qui intenta parlar menys, sempre procura que siguin els nens els que arribin a les conclusions necessàries i també que aportin el màxim de les seves pròpies experiències. Els alumnes tenen llibertat per parlar sempre que no sigui per dir tonteries.”*

[IP-Ire,12]

La mestra tutora de la classe on ha fet les seves pràctiques la Mercè és Diplomada en Magisteri del Pla del 67. Té 25 d'experiència treballant com a mestra, dels quals 14 han estat al centre actual. A l'actualitat és la Cap d'Estudis del centre. Segons la Mercè té una opinió molt clara sobre diferents temes educatius. Per exemple, sobre la reforma educativa de la LOGSE pensa que ha estat positiva, però que el fet d'estar junts a secundària tots els nois i noies fins als 16 anys, fa que els que volen estudiar no ho puguin fer. D'altres temes com l'elaboració d'unitats didàctiques o de materials curriculars per part del professorat, pensa que és possible si el tercer nivell de concreció està ben elaborat, si no és millor utilitzar el llibre de text.

La Mercè descriu la mestra com una persona que ha anat coneixent poc a poc i que, en la seva relació amb els nens i nenes, ha necessitat de una convivència diària per comprendre algunes de les seves accions.

*“En quant a la seva actitud a l'aula val a dir que no sempre la impressió és bona. Així, durant els primers dies em va semblar que era una mena de... policia, ja que a la mínima que els nens parlaven o es movien els escridassava i els marcava molt de prop. Però de mica en mica l'he anat coneixent, a ella i al grup, m'he adonat que no tot són renys i que sovint és necessari donar-los un toc d'atenció (...).*

[IP-Mer,13]

La Mercè continua amb la seva valoració de la mestra i descriu algunes de les seves actituds amb els nens i nenes. Els resultats de la mestra no sempre li resulten satisfactoris.

*“Ella mira d'acostar-se als nens i guanyar-se'ls. Cada dia els saluda a la fila i, ja a la classe, s'interessa pels familiars malalts dels nens, pregunta als nois pels partits de futbol i a les noies mira d'ajudar-les amb el ball de final de curs... Crec que ha aconseguit el respecte dels nens i de mica en mica la seva confiança. L'únic inconvenient és que ho ha aconseguit a final de curs..., i l'any següent no continuaran junts”.*

[IP-Mer,14]

La mestra tutora de l'Elena té 3 anys d'experiència i porta 2 en aquest centre, encara que aquest és el seu primer any després d'aprovar les oposicions. Aquest és també el seu primer curs que fa de tutora sense interrupcions o sense que es tracti d'una substitució temporal. És Diplomada d'EGB en Llengües Estrangeres i a l'actualitat és coordinadora de cicle a la Z.E.R. En el diàleg que l'Elena ha mantingut amb la mestra, part del qual es transcriu a l'informe de pràctiques, es dedueix el seu pensament sobre els principals temes educatius. Per exemple, aquesta mestra considera que la LOGSE ha portat un canvi important a nivell teòric, però que no s'ha traduït encara a la pràctica quotidiana de les escoles. També pensa que a l'actualitat es demana una gran individualització de l'ensenyament, una gran atenció a la diversitat, però considera que les famílies col·laboren poc en l'educació global dels seus fills. Segons l'Elena aquesta mestra està molt involucrada en la vida de l'escola i procura rebre una formació constant:

*“Està molt involucrada en tots els temes d'educació i està en constant renovació i reciclatge, que assisteix a reunions, va a moltes jornades i participa en tot allò que pot. Realment crec que per ella és molt més que una professió que fa que puguis transmetre als alumnes aquesta seguretat i alegria”.*

[IP-Ele,9]

Les característiques de les mestres tutores d'aquest segon grup d'estudiants queden resumides en el següent quadre on es mostren les dades més generals:

Estudiants	Mestre/a	Edat	Anys en actiu	Anys al centre	Situació laboral	Estudis Especialitat	Especialitat Altres estudis
Irene	Dona	33	11	4	Funcionària	Diplom. EGB Llengües Estrangeres	Ed. Física
Mercè	Dona	51	25	14	Funcionària	Diplomada Magisteri Pla 67	---
Elena	Dona	25	3	2	Funcionària	Diplom. EGB Llengües Estrangeres	---

### 3.3. L'alumnat

La classe més nombrosa és la de la Mercè amb 27 nens i nenes. Les classes de la Irene i de l'Elena tenen 13 i 14 alumnes respectivament, ja que són escoles rurals de pocs alumnes, on conviuen els diferents cicles en tan sols tres aules. La classe de la Mercè és també la més complicada per les seves problemàtiques, amb immigració contínua i amb dificultats en els aprenentatges bàsics, començant pel llenguatge. Les altres dues classes són molt més estables, amb un atenció força individualitzada.

La classe on ha estat la Irene és l'aula de l'escola on conviuen els alumnes de 2n (6) i 3r de primària (7), de Cicle Inicial i de Cicle Mitjà respectivament, tot i que la seva seqüència l'ha realitzada amb els alumnes de 3r, que eren 5 nens i 2 nenes. La Irene fa la següent valoració sobre els alumnes al seu informe de pràctiques:

*“En general no els agrada gaire el joc cooperatiu, cadascú vol fer la seva feina i fins i tot quan es fan coses en grup del tipus mural o altres, cada nen té molt clar quina és la part que ha fet ell. I també he vist que*

*en fer grups nombrosos discuteixen molt, fet que no es contempla quan es fan parelles o com a màxim grups de tres (...).*

*A l'aula hi ha una cartolina penjada amb el nom de tots, quan es porten malament la mestra els posa un gomet groc i cada tres un de vermell, amb el que es queden un dia sense pati. El mateix sistema funciona amb els nens que no porten els deures fets.”*

[IP-Ire,12-13]

En una altra apartat de l'informe de la Irene es comenta la dificultat de treballar en grup per a aquests nens i nenes, donades les característiques d'aquesta escola, pocs nens de diversos nivells. És possible que l'estudiant, a la cita anterior, estigui fent referència d'alguna manera a aquesta problemàtica, de la qual potser es dedueixen també algunes actituds de convivència.

La classe de la Mercè és la de 6è de l'escola. Té 27 alumnes en total, dels quals 17 són nens i 10 nenes. Un dels nens està matriculat, però no ha vingut en tot el curs a l'escola. D'entre els alumnes 7 són marroquins nou vinguts els últims 4 anys. Aquests tenen una adaptació curricular a llengua i a matemàtiques. Del total d'alumnes 11 reben alguna mena de reforç en coordinació amb la mestra d'Educació Especial. El grup es divideix en dos en llengua i matemàtiques, segons els nivells d'aprenentatge. La classe és considerada una de les més difícils de l'escola. Tan sols 3 alumnes són de famílies catalanoparlants.

Tot i que els alumnes amb dificultats haurien de tenir adaptacions curriculars a totes les assignatures, la Mercè constata que solament treballen llengua i matemàtiques.

*“Tot i que en principi els alumnes estrangers han de seguir les assignatures amb material adaptat (excepte matemàtiques i llengua), he pogut observar que en realitat només fan les dues assignatures instrumentals gairebé tota l'estona, ja que de les altres no disposen ni de llibre ni de cap altre material, que els permeti seguir els temes que fan els seus companys o les explicacions de la mestra. Si d'alguna assignatura fan un*



*tema és perquè aquest es treballa amb material fotocopiats i, encara i així, no participen a la classe.”*

[IP-Mer,14]

Les dificultats d'aquest grup no són tan sols d'adaptació curricular d'alguns aprenentatges, això és en tot cas una conseqüència d'altres problemes. A banda de l'adaptació dels nens i nenes immigrants hi ha també famílies amb diversos tipus de problemàtiques. A l'informe de pràctiques la Mercè fa una descripció dels factors, alguns discutibles, que incideixen en les característiques d'aquest grup:

*“En aquest grup s'han ajuntat diferents factors que el fan diferent, com el gran nombre de nens estrangers, sumat a alumnes amb situacions familiars inestables, a més a més d'un grup de nois molt moguts que d'un a l'altre es posen nerviosos. A això s'afegeix que les nenes són molt mús-ties i encara que n'hi ha que intel·lectualment tenen un nivell bo, elles són incapaces de conquerir el grup i estirar-lo. Ben al contrari, la nena que podria actuar com a líder és rebutjada pels nens.”*

[IP-Mer,16]

La preocupació de l'escola i de la mestra pel comportament del grup fa que es treballin en assemblea els conflictes de la classe, encara que no sembla que s'estiguin solucionant. Segons la Mercè els nens i nenes volen fer un judici i que la mestra faci de jutge, i no entenen el seu paper en el debat social de la classe. Aquestes valoracions mostren una preocupació i una indagació interessant d'aquesta estudiant de pràctiques:

*“...es pretén que els alumnes agafin autonomia i aprenguin a parlar de les seves coses i a resoldre conflictes. Però, en aquest curs l'assemblea acaba sent una mena de judici on tot són acusacions i el tema principal, com no, és el futbol. Els alumnes de 6è encara no han après que parlant se solucionen molts conflictes, i durant l'assemblea fan que tot giri al voltant de la mestra, esperen que ella intervingui en allò que ells creuen que tenen raó, que actui i que aquell que ho ha fet mala-*

*ment el castigui. No entenen que se'ls dóna l'oportunitat de parlar i entendre's.*"

[IP-Mer,17]

A la classe on ha fet les pràctiques l'Elena hi havia alumnes de Cicle Mitjà i de Cicle Superior de primària. Un total de 14 alumnes, 8 nens i 6 nenes. L'Elena els descriu com actius, participatius i motivats per aprendre, encara que reconeix que tenen comportaments diferents segons el mestre o la mestra que els hi fa classe o l'àrea de coneixement que estan fent.

En contrast amb el grup anterior de la classe de la Mercè val la pena contraposar el següent text escrit per l'Elena, on es descriuen algunes actituds de convivència o com resolen alguns conflictes:

*"Al pati acostumen a jugar amb tranquil·litat i no hi ha grans problemes. Els nens juguen a futbol..., les noies parlen entre elles o fins i tot hi ha dies que es quedaven a l'aula per netejar els llibres de la biblioteca o pel simple fet de parlar de 'les seves coses'. Sempre que hi algun problema el comuniquen a la mestra i llavors ella actua depenen del que cregui convenient. A vegades són els mateixos alumnes els que resolen el problema."*

[IP-Ele,12]

L'Elena, que coneix els nens i nenes perquè viu al mateix poble, fa aquí també una valoració positiva del fet de pertànyer a una escola rural, encara que no sempre acaba de justificar d'una manera lògica les seves afirmacions:

*"En les activitats complementàries que es realitzen com la Setmana Cultural, els nens participen en tot d'una manera molt activa. Cal dir que tenen una gran creativitat que es veu reflectida en els seus treballs. Crec que el fet de viure en un poble fa que siguin alumnes més actius i creatius, ja que tenen un altre esperit."*

[IP-Mer,16]

Al següent quadre resum veiem les dades de l'alumnat de les tres classes:

Estudiants	Cicle Curs	Alumnes (nens/nenes)	Diversitat cultural	Acció del mestre d'EE	Altres
<b>Irene</b>	CI-CM  CM (3r)	13 (7/6)  7 (5/2)	---	Conjunta amb la mestra	---
<b>Mercè</b>	CS (6è)	27 (17/10)	7 alumnes marroquins, arribats en els últims 4 anys	Suport a 11 alumnes que reben reforç, llengua i matemàtiques	Classe considerada de molta dificultat pel professorat
<b>Elena</b>	CM-CS  CS (6è)	14 (8/6)  4 (2/2)	La majoria són nascuts al mateix poble	Assessorament per a una nena amb dificultats	---

### 3.4. L'aula

L'aula de la Irene es divideix per cicles o cursos, 6 nens i nenes de 2n de primària i 7 alumnes de 3r, cada un d'aquests dos grups situats a banda i banda de l'aula formant cada un d'ells una "L". Als dos costats de la pissarra hi són els dos armaris de la mestra, que ajuden a formar dos espais tancats on se situen els racons de biblioteca, matemàtiques, treball individual d'alumnes i la ludoteca.

L'aula de la Mercè té les taules disposades en forma de "U", encara que s'ha hagut de situar un grup de nens i nenes al centre de l'aula, ja que no es disposava de suficient espai. La taula de la mestra s'ubica davant les taules, de tal manera que davant de la classe i al voltant de la pissarra queda un gran espai. En aquest s'han situat unes taules auxiliars per fer treballs o per exposar feines acabades.

L'aula de l'Elena està organitzada de manera que en un costat estan els 8 alumnes de Cicle Mitjà amb les taules en forma de "U", i a l'altra els 6 alumnes de Cicle Superior amb les taules en forma de "L". La part final de l'aula hi ha unes taules on es realitzen els treballs d'Expressió Plàstica. En un racó també hi ha un ordinador on els alumnes van a treballar quan és necessari. De vegades, donat que hi ha quatre cursos a la mateixa aula i quan les activitats ho requereixen, una part de l'alumnat se'n va a un altre espai de l'escola, per exemple al menjador. A l'aula hi ha una petita biblioteca amb unes desenes de llibres, que els nens i nenes es poden emportar en préstec. La classe té diferents racons de distintes àrees d'aprenentatge. Cada un d'aquests disposa de material divers com vídeos, revistes, jocs didàctics,... I també s'exposen en aquest espai els treballs de l'alumnat.

<b>Estudiants</b>	<b>Organització general</b>	<b>Disposició taules</b>	<b>Racons de treball</b>	<b>Biblioteca d'aula</b>
<b>Irene</b>	Per cicles o cursos, dues formacions en "L"	Dos grans grups (2n i 3r)	Biblioteca Ludoteca Matemàtiques	Algunes llibres de consulta
<b>Mercè</b>	19 taules formant una "U" al voltant de la classe i un grup de 8 persones al centre. La taula de la mestra al final de l'aula i davant de la pissarra taules auxiliars	Individuals i un grup de dificultat de 8 alumnes	---	---
<b>Elena</b>	Grups per cicles, CM (8) i CS (6). I espai de plàstica i informàtica	Grup en "U" de CM i grup en "L" de CS	Per àrees d'aprenentatge i amb materials diversos	Unes desenes de llibres de consulta, diccionaris i jocs didàctics

## 4. La seqüència didàctica: segona entrevista i materials curriculars

### 4.1. Localització de la seqüència didàctica en el currículum, fonts d'informació i reflexió teòrica

Presentaré en primer lloc un quadre de les dades generals de les seqüències didàctiques de cada una de les tres estudiants. Als annexos del segon grup d'estudiants es poden consultar totes les dades de l'experimentació.

Estudiant	Curs	Títol	Nº Sessions	Temàtica
Irene	CM (3r)	<i>Cases d'abans i d'ara</i>	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La casa de cada nen i nena en el present.</li> <li>- Les coves.</li> <li>- L'habitatge dels ibers.</li> <li>- La casa romana.</li> <li>- Castell / mas / monestir.</li> <li>- La masia /el mas.</li> <li>- Els canvis de la casa avui en dia.</li> <li>- La casa del futur.</li> </ul>
Mercè	CS (6è)	<i>En temps dels romans</i>	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les restes del passat.</li> <li>- Dels primer pobladors de Roma a l'expansió de l'Imperi Romà.</li> <li>- Què vol dir Mare Nostrum?</li> <li>- Tots els camins porten a Roma: les comunicacions.</li> <li>- Economia i societat. Els esclaus en la història.</li> <li>- L'exèrcit romà i l'expansió de l'Imperi.</li> </ul>

<b>Elena</b>	CS (6è)	<i>L'Edat Mitjana</i>	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Dels romans a l'Edat Mitjana</i></li> <li>- <i>Qui manava a l'Edat Mitjana?</i></li> <li>- <i>La societat de fa 1000 anys no era com la nostra</i></li> <li>- <i>Canvis a l'economia de l'Edat Mitjana</i></li> <li>- <i>El pensament: canvis a l'art i a l'arquitectura</i></li> <li>- <i>Investigar el Castell - Monestir del poble.</i></li> </ul>
--------------	---------	-----------------------	---	---

De les tres estudiants una ha fet la seva experimentació al Cicle Mitjà i dues al Cicle Superior. Cal tenir en compte que encara que la Irene i l'Elena estaven en classes on hi havia més d'un curs, s'han decantat per realitzar la pràctica amb un dels grups d'un nivell, la Irene als 7 alumnes de 3er i l'Elena als 4 alumnes de Cicle Superior. La seqüència didàctica de la Irene és un recorregut diacrònic per la història de l'habitatge, però parant atenció als aspectes de canvi i a les diferències amb l'actualitat. Les seqüències didàctiques de la Mercè i de l'Elena tenen en comú que són dos estudis sincrònics de dues èpoques històriques, la cultura de l'Imperi Romà i l'Edat Mitjana. Les tres seqüències treballen els aspectes temporals des de diferents perspectives.

La Irene no va localitzar la seva seqüència didàctica dins de la programació de la mestra de l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural. Donat que la mestra no tractava temàtiques històriques específiques va acceptar que la Irene fes un suggeriment en aquest sentit. La seva proposta, acceptada per la mestra, va ser el tema de l'habitatge al llarg del temps, fent referències a la casa actual i també fent alguna activitat sobre l'habitatge del futur.

La Mercè va incloure la seva seqüència didàctica sobre el Món Romà dins del bloc d'història de la programació del curs. S'ha de tenir en compte que la mestra d'aquesta classe divideix la seva programació, seguint el llibre

de text, en temes de geografia i temes d'història. La seqüència didàctica de la Mercè se situa en el bloc que la mestra anomena “Les civilitzacions mediterrànies” i aquest a la vegada està dins d'un altre bloc: “El Món Mediterrani”. Aquest comença amb la situació geogràfica, després presenta els pobles que hi viuen a l'actualitat i, per últim, tracta les civilitzacions antigues com els egipcis i els romans. “Els romans” és el tema de la proposta de la Mercè.

L'Elena va proposar en principi una seqüència que tractés alguna temàtica des d'un punt de vista diacrònic, però la mestra li va suggerir treballar l'Edat Mitjana, que era la unitat de programació que en aquell moment estava a punt de començar. L'Elena va començar a treballar en la recerca d'informació i en la preparació dels materials, amb la idea de prescindir del llibre de text i de relacionar el tema amb l'estudi del medi històric proper a l'escola.

Cada una de les tres estudiants va fer un recorregut teòric i de concreció de les seves idees sobre les qüestions històriques que volien treballar, per arribar a l'elaboració de la programació. La seva tasca comença amb la confecció d'una carpeta amb un recull de materials i la realització d'una sèrie de lectures bibliogràfiques. Alguns d'aquests materials i d'aquestes lectures s'havien treballat a la universitat. D'altres materials utilitzats sobre l'ensenyament de la història o del temps històric a l'escola primària, són els que han trobat a partir de la seva pròpia iniciativa o de l'assessorament de la mestra tutora.

Deixant de banda el *Currículum d'Educació Primària* del Departament d'Ensenyament, citat per les tres estudiants, reproduïm la bibliografia utilitzada per cada una o els materials que en algun moment es van comentar durant les reunions de seguiment de la seqüència didàctica, ja sigui per a la reflexió teòrica o com a materials curriculars per a la confecció de les activitats.

<b>Bibliografia consultada i origen dels materials</b>
<b>La Irene</b>
Didàctica de la història
- Pagès, J. (1989): "Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico", a Rodríguez, J. (ed.). <i>Enseñar historia. Nuevas propuestas</i> . Laia-Cuadernos de Pedagogía. Barcelona.
Materials curriculars
- Buetas, S.; Campins, Ll. (coord.): <i>Habitatge i vida quotidiana al llarg del temps</i> . Museu d'Història de Catalunya. Barcelona. - Macaulay, D. (1988): <i>Nacimiento de un castillo medieval</i> . Timun Mas. Barcelona. - Santacana, J.; Pou, J. (1996): <i>Petita història de la Ciutadella de Calafell</i> . Ed. Mediterrània. Barcelona. - VVAA (1992): <i>Hábitos y costumbres del pasado</i> . Reader's Digest. México. - Llibres de text de diferents editorials.
<b>La Mercè</b>
Didàctica de la història
- Pluckrose, H. (1993): <i>Enseñanza y aprendizaje de la historia</i> . MEC/Morata. Madrid.
Materials curriculars
- Comas, F.; Serra, J.M.; Serra, J.A. (1994): "Els pobles de la Mediterrània i Catalunya". VVAA (1994): <i>Exemples d'unitats de programació. Educació Primària 6. Coneixement del medi: social i cultural</i> . Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Barcelona. - Aluja, J. (1996): <i>Les ciutats en el món romà</i> . Camp d'Aprenentatge de la ciutat de Tarragona. Tarragona. - Hernández, X. (1992): <i>Luci Emili Patern. Legionari i ciutadà romà</i> . Graó. Barcelona. - Miró, M.; Rodríguez, M. (1993): <i>Els viatges d'en Corneli Ovidi Galeri. Roma, un imperi mediterrani</i> . Graó. Barcelona. - <u>Llibres de text de diferents editorials.</u>
<b>L'Elena</b>
Didàctica de la història
- Merchan, F.J.; García, F.F. (1991): "Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia". Aisenberg, B; Alderoqui, S. <i>Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones</i> . Paidós. Buenos Aires. - Monterde, J. (1986): <i>Cine, historia y enseñanza</i> . Laia. Barcelona.
Materials curriculars
- VVAA (1987): <i>Del presente al pasado</i> . Alhambra. Madrid. - Morgan, G. (1990): <i>La vida de un pueblo medieval</i> . Akal. Madrid. - Sancha, S. (1988): <i>Un poble de l'Edat Mitjana</i> . Luttrell. Mensajero. Bilbao. - Altarriba, E.; Baluja, J. (1993): <i>L'arquitectura romànica i l'arquitectura gòtica</i> . Camp d'Aprenentatge Els Monestirs del Cister. - Baluja, J. (1995): <i>Taller d'arquitectura</i> . Camp d'Aprenentatge Els Monestirs del Cister. Generalitat de Catalunya. - Llibres de text de diferents editorials.



La Irene, que havia de treballar amb nens i nenes de tercer de primària, busca la justificació a la seva proposta diacrònica, d'estudi d'un tema accessible a aquesta edat i que serveixi per introduir la periodització, a més a més de exemplificar i fer comprensible el canvi històric. A l'estudi del temps passat afegeix la perspectiva del present, amb l'estudi de l'habitatge actual dels nens i nenes de la classe, i també la projecció cap al futur. Són diferents els plantejaments de la Mercè i de l'Elena, totes dues fan un estudi sincrònic de dues societats diferents per al segon curs de Cicle Superior, una de la societat romana de l'antiguitat, l'altra de l'Edat Mitjana.

Les tres estudiants incorporen importants aspectes de l'ensenyament i l'aprenentatge del temps històric a les seves propostes, encara que en cap cas és el centre de les temàtiques. El cas més evident és el de la Irene i el seu tractament del canvi i la continuïtat, en aquest cas a partir de l'evolució de l'habitatge. El seu plantejament també implica un ensenyament de la periodització, ja que l'evolució s'explica a partir dels canvis que caracteritzen cada període històric. A més a més, les seves referències al present i a la casa actual i al futur, donen un sentit de la continuïtat entre el passat, el present i el futur, el que anomenem temporalitat humana.

La Mercè busca en l'estudi de l'Imperi Romà contínues referències al present, ja sigui per les restes històriques que ens han arribat fins l'actualitat, així com per elements del nostre llenguatge que conservem com a un llegat cultural, per exemple quan es refereix al "Mare Nostrum" o a l'expressió que utilitza com a títol d'un apartat: "Tots els camins porten a Roma". A més a més, la Mercè buscarà tractar algun tema amb una certa diacronia, per exemple el tema dels esclaus. No es limitarà a comentar la seva existència a l'època clàssica, sinó que farà que els nens i nenes indaguïn en l'existència d'esclaus en èpoques posteriors, fins i tot, en la concepció actual sobre l'esclavisme.

En la proposta de l'Elena destaca la rellevància del canvi i la continuïtat, des de dues perspectives diferents. D'una part, quan tracta el pas d'una època a una altra, per exemple de l'antiguitat al feudalisme. D'altra banda, els canvis

que es donen dins l'Edat Mitjana, per exemple els canvis que es donen en l'economia a partir de l'expansió del comerç o, també, els canvis que experimenta l'arquitectura amb el pas del romànic al gòtic.

La Irene justifica la seva proposta inicial a partir de la seva intenció de treballar alguna temàtica al llarg del temps, “*com una manera de fer més entenedora i més fàcil la història per als nens*”, així la presenta i així l'acceptarà la mestra tutora. De fet les causes per les quals va decidir que fos l'habitatge el tema no estan detallades, més aviat sembla una qüestió de disponibilitat de materials:

*“...Pensava treballar algun tema com el vestit, l'habitatge o l'escriptura..., llavors a l'hora d'escollir-lo vaig anar a les etapes de la història i vaig veure que n'hi havia de cada cosa i després em vaig decidir per l'habitatge..., vaig buscar informació en llibres d'història i també en els llibres de text...”*

[E2-SD-Ire,115a]

Una de les problemàtiques que trobarà la Irene en el desenvolupament del tema, per a la selecció i la seqüenciació dels continguts, serà l'existència de més d'un tipus d'habitatge o d'edifici per a cada període històric, com a conseqüència de les diferències culturals, socials o econòmiques que donen lloc a diverses maneres de viure simultànies:

*“...el problema és quan vaig trobar que a cada època hi havia més d'un..., sempre hi ha dels rics i dels pobres... De vegades vaig decidir agafar el més general o agafar els més representatius de les diferents categories..., d'altres vegades”*

[E2-SD-Ire,115b]

La Irene concreta poc a poc les seves finalitats per a l'estudi de l'habitatge al llarg de la història, quant al temps històric:

*“El més important de l'estudi de l'evolució de l'habitatge és com canvien les cases i els edificis més importants. També cal veure com les nostres cases actuals conserven coses del passat..., i anar al passat més*

*llunyà, baixar fins les coves, de les coves als ibers, romans, l'edat mitjana, el Modernisme i el present un altre cop. I acabar amb el futur...”*

[E2-SD-Ire,text1]

La Irene també justifica alguna de les seves decisions per a l'elaboració dels materials per a l'alumnat, decisions relacionades amb les capacitats dels nens i nenes d'aquesta edat:

*“Les èpoques són anomenades de manera que siguin més comprensibles i significatives per a l'alumne (època dels primers homes, època dels ibers, època dels romans, època dels castells, època de les masies i època actual...I encara que no es tractin tots els habitatges que realment coneixem o en tenim constància, creiem que han estat seleccionades les adequades per tal que siguin capaços d'identificar i discriminar aquestes èpoques històriques relacionant l'habitatge amb cada moment de la història.”*

[E2-SD-Ire,text1]

La Mercè volia treballar la civilització romana perquè l'escola se situa en una localitat que disposa de restes històriques d'aquest període. Donada la informació que tenia de l'alumnat per part de la mestra, volia treballar un tema que tingués un interès afegit.

*“El fet de conèixer amb monuments d'una època històrica ha de fer que els nens i nenes tinguin una motivació especial, tenint en compte, per exemple, que l'Arc de Barà forma part del paisatge del seu entorn des de sempre.”*

[E2-SD-Mer,text1]

El procés de reflexió de la Mercè comença amb preguntes sobre el propi pensament i amb preguntes sobre les idees dels nens i nenes:

*“...bé, vaig tenir en compte el que jo sabia dels romans..., vaig pensar doncs què m'agradaria a mi saber dels romans i... si m'ho haguessin d'ensenyar, i què necessitarien els nens per tenir una idea..., per situar-se en el temps... i tot això. Aleshores vaig començar a elaborar la unitat... Tenia clar que havia de començar amb una activitat d'avaluació*

*inicial i per motivar-los i així vaig pensar en l'Arc de Barà que està a prop del seu poble..."*

[E2-SD-Mer,115]

L'Elena, a l'igual que la Mercè, també justifica la seva seqüència didàctica sobre l'Edat Mitjana, a partir de la importància de l'estudi del medi històric que coneixen els nens i nenes, ja que a les comarques properes existeixen restes històriques d'aquesta època. La seva reflexió la va compartir amb la mestra tutora que va donar el seu vist i plau, donat que es tractava del tema que seguia en l'ordre que constava a la programació del llibre de text, però tenint en compte que aquest no seria utilitzat. També van acordar seguir un esquema conegut pels nens i nenes:

*"Quan vaig acordar amb la mestra de treballar l'Edat Mitjana..., llavors vaig començar a preparar els materials pels nens. Vaig seguir el mateix esquema que ella aplicava a altres temes de la seva programació d'història, que una mica marcava el llibre de text, és a dir política, societat, economia, art..."*

[E2-SD-Ele,114]

L'Elena especifica les seves intencions de treballar qüestions sobre el temps històric dins el mateix estudi de l'Edat Mitjana, en concret els canvis que es donen al llarg del període:

*"El més important era treballar el canvi, primer el canvi entre l'edat antiga i l'edat mitjana, després dins de l'edat mitjana doncs..., per exemple, els canvis que hi ha entre el romànic i el gòtic en l'art, a l'arquitectura i els edificis... (...).*

*La seva proposta [de la mestra] de línia del temps em va semblar perfecta, perquè jo volia ajudar-me d'alguna cosa així..."*

[E2-SD-Ele,115a]

D'altra banda, l'Elena també fa una reflexió sobre alguns aspectes de la metodologia de la seva intervenció didàctica, en especial insisteix en la seva

intenció de realitzar una activitat de descobriment, que ella anomena d'investigació, paral·lela a la resta d'activitats:

*“Jo volia que els nens fessin un treball de recerca al voltant del Castell del poble, que busquessin materials a la biblioteca o qualsevol tipus d'informació de casa seva. Jo vaig anar al Centre de Recursos i vaig preparar imatges i textos. La meua idea era fer al final un treball o un mural, però l'havia d'acabar de decidir amb la mestra.”*

[E2-SD-Ele,115b]

L'Elena, i també la Irene i la Mercè donaran molta importància des d'un principi a la informació visual i a la lectura d'imatges. La Irene per comparar els habitatges i identificar els canvis d'una època a una altra. A més utilitza els plànols o els esquemes per a l'estudi de l'arquitectura de diferents edificis. La Mercè i l'Elena per reconèixer elements històrics de l'entorn i per descriure les seves característiques, en especial fotografies, però també dibuixos i representacions gràfiques.

## **4.2. Negociació amb la mestra tutora**

Cada una de les tres estudiants va seguir una negociació diferent amb la seva mestra tutora. De les tres estudiants qui va tenir més llibertat a l'hora d'escollir la temàtica que volia treballar va ser la Irene. També coincideix que és la mestra que menys elaborada tenia la seva programació, de tal manera que sembla que va acceptar treballar un tema des d'una perspectiva diacrònica per introduir una nova manera de treballar que li va interessar i que ella no s'havia plantejat. A més a més, no havia pensat fer cap tema d'història en aquell curs i ara tenia l'oportunitat de fer-ho.

La Mercè va proposar a la mestra fer el tema dels romans i la mestra va acceptar. Va coincidir que era un tema que tenia programat perquè constava al llibre de text, però també va estar disposada a permetre alguns dels canvis. Tot

i així, aquesta mestra va realitzar la lectura del llibre de text després de la intervenció de la Mercè, encara que sense fer les activitats escrites.

L'Elena va proposar a la seva mestra un tema d'estudi diacrònic de la història, però la mestra li va demanar no trencar la programació preestablerta i realitzar el tema que "tocava", és a dir, l'Edat Mitjana. Sembla, però, que això no va significar cap problema per a l'Elena que, ben al contrari, va trobar en aquest tema l'oportunitat de treballar sobre aspectes històrics de l'entorn, així com el fet de poder realitzar algun treball específic d'algun edifici històric, com és **El Castell**.

**a) La primera trobada** de les tres estudiants amb la mestra tutora es va realitzar tres setmanes abans de començar les pràctiques. Les demandes de la Irene i de la Mercè van estar acceptades sense problemes i, fins i tot, van ser aquestes estudiants de pràctiques qui van decidir el tractament del temps històric i l'enfocament del treball. Aquest fet no implica un desenvolupament més positiu que en el cas de l'Elena, ja que ella va tenir, per exemple, un procés de col·laboració molt més interessant amb la seva mestra tutora que les altres dues estudiants.

La Irene, després d'analitzar la programació de la mestra i de que aquesta li donés la total llibertat d'escollir el tema de la seva intervenció didàctica, va decidir prescindir del llibre de text. La mestra no va mostrar cap mena d'oposició, tot i que el tema de l'evolució de l'habitatge no constava al seu programa i que, fins i tot, no hi hagués cap temàtica d'història prevista per aquell curs.

*"La mestra em va comentar que ella no havia pensat cap tema així perquè seguia el llibre de text..., no tenia temps d'una altra cosa al ser la Cap d'Estudis de la ZER, però li va semblar bé i em va dir que ho podíem provar"*

[E2-SD-Ire,221]

La Mercè va tenir un primer contacte amb la mestra tutora que es va centrar en les problemàtiques especials d'aquell grup de nens i nenes, i les necessitats individuals que existien. Les qüestions relacionades amb els coneixements que formarien part de la seqüència didàctica de la Mercè no es van tractar. Van decidir tornar-se a trobar abans de començar les pràctiques i concretar aquests aspectes. En aquesta ocasió la Mercè portava una proposta per treballar la civilització romana, que la mestra va acceptar i va proposar establir el calendari al començament de les pràctiques, ja que era un dels temes de la seva programació.

*“La mestra em va demanar que encara que no utilitzés el llibre de text que seguís un esquema semblant o que no variés molt la manera en que ella feia les classes de l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural, pel que feia referència a la metodologia. Aquest grup és difícil i potser era millor no canviar gaire la manera de treballar...”*

[E2-SD-Mer,221]

En el cas de l'Elena, una vegada decidit que faria l'Edat Mitjana, la negociació es va centrar en com es tractaria el tema i en la utilització del llibre de text. Malgrat tot, l'acord va ser fàcil, ja que la mestra seguia l'ordre del llibre de text, però sempre preparava activitats al marge d'aquest i introduïa modificacions en el tractament dels temes. A més a més, serà molt important el recolzament que la mestra donarà a aquesta estudiant de pràctiques, col·laborant en la recerca d'informació i en la confecció dels materials curriculars.

*“...em va dir que ella no feia l'estudi d'una temàtica en totes les èpoques, sinó que feia època per època. En aquell moment havia de fer l'Edat Mitjana i em va dir si volia que aquesta època la fes jo...”*

*Em va deixar el llibre i a partir d'aquí vaig començar a treballar... Cal dir que al principi anava una mica desorientada i no sabia molt bé per on començar, ja que a part del poc temps que tenia per preparar-lo havia de tenir en compte les característiques de l'aula i el fet de tenir només quatre alumnes...”*

[E2-SD-Ele,221]

**b) A la segona trobada**, durant la primera setmana de les pràctiques es van prenent decisions sobre la intervenció didàctica de les tres estudiants. La negociació entra en una dinàmica molt més centrada en els continguts que s’havien de tractar, en especial els que fan referència al temps històric.

La Irene va mantenir amb la mestra tutora un diàleg sobre la necessitat de tractar la temàtica del temps històric dins la seqüència didàctica. La mestra acceptà la importància d’aquest tema, encara que també va excusar la manca de tractament en el seu programa:

*“Sobre el temps històric la mestra pensa que si segueixes el llibre no tens temps de fer aquests plantejaments, tot i que es podrien provar per veure si funciona millor...”*

[E2-SD-Car,222]

La Mercè explica que la mestra tenia una idea molt clara de l’ensenyament de la història a primària, el que li va facilitar el disseny de la seva seqüència didàctica i el tractament del temps històric. Sobre aquest últim la Mercè descriu una sèrie d’intervencions de la mestra en l’elaboració dels materials curriculars que demostren el seu entusiasme pel tema:

*“La mestra de segon curs de cicle superior creu que no s’ha de deixar de banda la història, ja que nosaltres estem aquí perquè hi va haver un passat..., i nosaltres som la projecció del futur... Considera que la història és la gran oblidada i que els nens han de conèixer el passat per tal de respectar-lo i saber que hi va haver quelcom abans que nosaltres.*

*A l’hora de treballar el temps històric creu que s’han de fer servir enfocaments nous i no fer una història d’anys i regnats”*

[E2-SD-Mer,222]

L’Elena, a partir d’aquesta segona trobada amb la mestra tutora, va començar a definir els objectius de la seva proposta i a elaborar els materials de treball de l’alumnat, amb l’ajuda de la mestra que també li va donar una gran llibertat per decidir:



*“La mestra em va ajudar molt i molts dies ens quedàvem a treballar després de l’horari lectiu, anàvem al Centre de Recursos a buscar informació i qualsevol dubte que tenia sempre podia comptar amb ella... (...).*

*Sempre em deixava llibertat per actuar”.*

[E2-SD-Ele,222]

**c) A la tercera trobada** s’havien de concretar aspectes de la intervenció didàctica com les dates de començament, la durada, els espais, etc. La realitat de cada una de les tres estudiants d’aquest grup apunta condicions diferents.

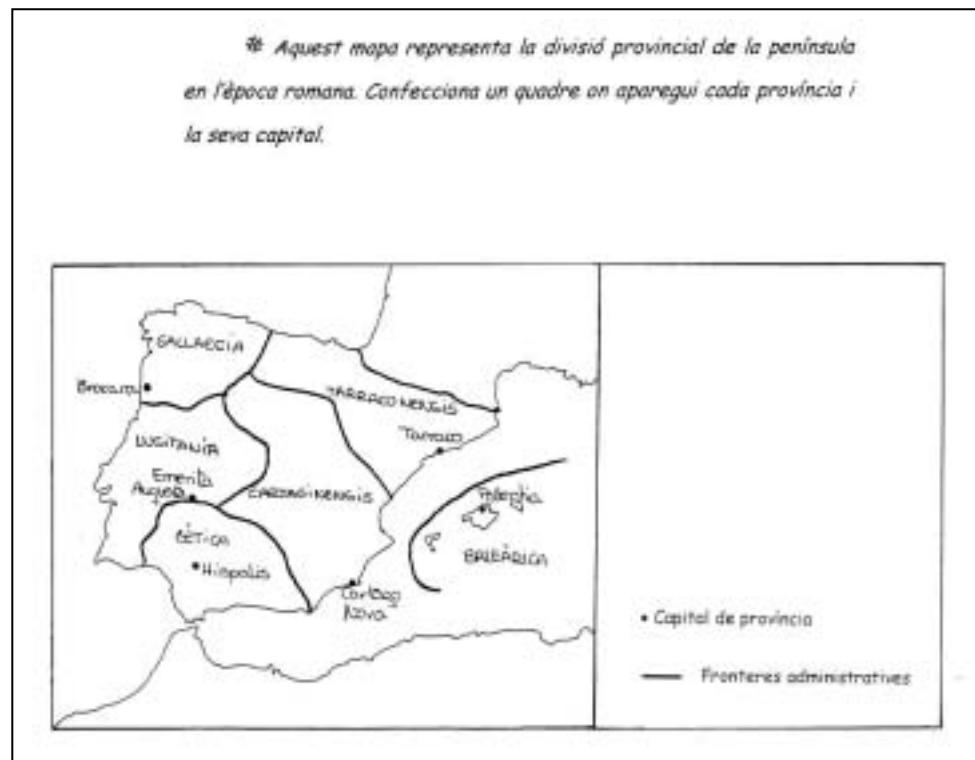
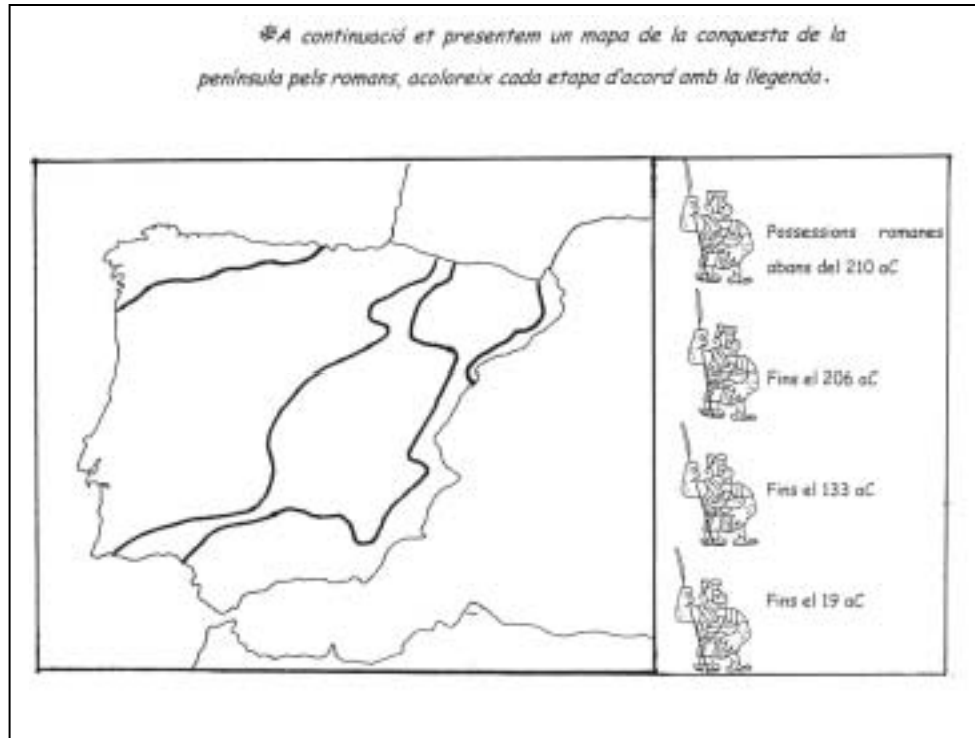
La Irene va acordar amb la mestra tutora que s’emportaria els nens i nenes de 3r a l’aula on s’imparteixen les àrees d’anglès i de música per fer les seves activitats, segons la disponibilitat d’aquest espai, de manera que tingués més llibertat per a les explicacions sense molestar els altres cursos, així a l’aula comuna es quedaria l’alumnat de 2n. La mestra no va fer correccions importants abans de la intervenció de la Irene, sinó que es va limitar a organitzar el calendari i la utilització dels espais.

En el cas de la Mercè la mestra va tornar a insistir sobre les problemàtiques dels nens i nenes del grup classe. I utilitzant aquest argument va demanar-li que canviés les dues o tres activitats que havia pensat per fer en petits grups, ja que segons la mestra: *“aquest grup és incapaç de treballar d’aquesta manera”*. A banda d’això, la Mercè va acordar amb la mestra una selecció de continguts finals, sobre la proposta didàctica força elaborada, així com les activitats que es farien en últim terme. La mestra no va fer una anàlisi en profunditat dels continguts, tan sols va proposar una sèrie de retalls en funció de les dificultats de les temàtiques que tractaven.

*“La mestra es va limitar a retallar una sèrie de temes, com la societat o el govern dels romans, també un apartat que hi havia sobre els romans a la Península Ibèrica i un altre sobre l’enginyeria romana.”*

[E2-SD-Mer,223]

A continuació es reproduïxen les imatges de dues de les activitats que havia preparat la Mercè i que la mestra va anular, relatives a l'ocupació i a la divisió romana de la Península Ibèrica:



L'Elena explica que, donada la feina conjunta amb la mestra tutora, no es van fer grans canvis sobre l'última proposta que li va presentar. Malgrat això, sí que es van fer força modificacions sobre el que l'Elena havia pensat fer com a primera sessió, el que podria representar una avaluació inicial i la detecció d'idees prèvies. L'Elena havia pensat en una sèrie de preguntes, però la mestra li va suggerir aprofitar algunes activitats que ella tenia preparades del curs anterior.

*“La primera sessió és la que té més influència d'ella, em va donar un esquema, que era com una línia del temps, que era una informació que jo havia de comentar amb els alumnes, observar els canvis que s'havien donat..., i després em va suggerir passar alguns fragments del vídeo de la pel·lícula Ben-Hur i fer unes preguntes. També em va proposar utilitzar altres materials per detectar les idees prèvies, com per exemple utilitzar alguna mena de còmic com el d'Asterix...”*

[E2-SD-Ele,223]

L'Elena va proposar a la mestra realitzar el treball de recerca d'informació sobre **El Castell** de manera paral·lela a la resta d'activitats, però la mestra va considerar que això seria difícil d'organitzar i que seria més fàcil dedicar-li unes sessions finals, potser com a aplicació dels coneixements adquirits.

Al següent quadre es presenta una síntesi del procés d'elaboració i de negociació de la seqüència didàctica de les estudiants d'aquest grup, seguint les fases que s'han descrit a l'apartat de la metodologia.

Fases del procés d'elaboració i negociació	Estudiants		
	Irene	Mercè	Elena
1) Primera negociació amb la mestra tutora. Presa de decisió	La mestra accepta la proposta que porta l'estudiant de tractar una temàtica històrica des de	La mestra accepta la proposta que fa la Mercè després de consultar la programació sobre els	La mestra no accepta la proposta de l'Elena de treballar una temàtica històrica des d'una

<i>ons inicial</i>	la perspectiva diacrònica, que es concreta en la història de l'habitatge	romans.	perspectiva diacrònica i en contrapartida li proposa el tema de l'Edat Mitjana
<i>2) Consulta de fonts i materials. Reflexió teòrica inicial</i>	La Irene consulta diferents fonts per preparar els materials curriculars per als nens i nenes i descarta la utilització del llibre de text. Vol treballar el canvi i la periodització	La Mercè consulta la bibliografia històrica i incorpora algunes activitats del llibre de text. Vol treballar la presència del passat en el present en forma de restes històriques	L'Elena realitza una recerca de materials en col·laboració amb la mestra que l'ajuda i li proposa millores. Vol treballar les restes històriques en el present i els canvis que es donen entre èpoques històriques i dins d'un mateix període
<i>3) Segona negociació. Modificació d'objectius, continguts i metodologia</i>	La mestra reconeix la necessitat del tractament diacrònic de la història en alguns temes de primària, així com també debat amb la Irene la importància del temps històric en aquestes edats	La mestra insisteix en la necessitat de tenir en compte les dificultats del grup classe, amb molts nens i nenes amb problemes de comportament i d'aprenentatge	La mestra proposa no deixar de banda el llibre de text, almenys quant l'estructura d'apartats d'estudi de l'Edat Mitjana que proposa: política, societat, economia, art...
<i>4) Primera proposta didàctica. Adaptació al context real</i>	La Irene proposa començar amb la descripció de la casa actual dels nens i nenes, de tal manera que els coneixements que es tractaran l'alumnat també els relacioni amb les seves vivències personals. També proposa acabar amb els canvis actuals a les cases i el futur	La Mercè presenta a la mestra els apartats que tindrà el tema dels romans i les activitats de cada un. La mestra accepta en principi la seva proposta, encara que més endavant canviarà d'opinió	L'Elena presenta a la mestra una proposta que posa l'accent en el canvi de les maneres de viure i de pensar que va representar l'Edat Mitjana. La mestra accepta i l'ajuda a corregir els materials

5) <i>Tercera negociació. Modificació d'activitats i materials</i>	La mestra no fa cap modificació a la proposta final de la Irene ni quant als continguts ni pel que respecta a la metodologia	La mestra demana a la Mercè que canviï les activitats pensades per realitzar-les en grup, ja que no és una metodologia que es pugui aplicar amb aquests nens i nenes	La mestra proposa a l'Elena la modificació de la primera activitat per a la detecció d'idees prèvies. Li dona un material que va preparar el curs passat i que inclou un treball amb la pel·lícula Ben-Hur
6) <i>Presa de decisions finals i materials curriculars definitius</i>	Una vegada decidits els continguts la mestra tutora presenta a la Irene una distribució del temps i de l'espai de la classe, donat que la seqüència didàctica és només per 3r	La mestra demana a la Mercè que retalli l'extensió i que rebaixi la dificultat de les activitats. Es decideix anul·lar l'apartat relatiu a l'ocupació i la divisió de la Península Ibèrica, i l'apartat de l'enginyeria romana	Es decideix realitzar el treball de recerca d'informació del Castell del poble al final de la seqüència, com aplicació dels coneixements adquirits

El procés d'elaboració i negociació de la seqüència didàctica de cada una de les tres estudiants presenta elements comuns i diferències importants. Es poden destacar així alguns aspectes.

- a) En principi, dues estudiants aconseguen decidir quin tema faran, la Irene i la Mercè. Mentre que l'Elena haurà d'acceptar el tema que li suggereix la mestra. Així i tot, la Irene tindrà l'oportunitat de fer fins i tot un tema que no consta a la programació de la mestra tutora, amb uns continguts i una metodologia diferents a la seva manera de fer les classes, que accepta perquè reconeix la importància d'experimentar

coneixements sobre l'ensenyament de la història i del temps històric a primària.

- b) La utilització o l'aprofitament que cada estudiant haurà de fer del llibre de text serà també diferent. La Irene prescindeix totalment, la Mercè l'utilitza d'una manera mínima, però l'Elena, tot i preparar materials alternatius, incorpora d'alguna manera l'estructura que el llibre de text proposa per a l'estudi de cada època històrica i aprofita també algunes activitats.
- c) Quant a la bibliografia consultada, les fonts d'informació utilitzades o els materials curriculars de que n'han fet ús, les conclusions serien semblants a les del primer grup, tot i que els resultats semblen més pobres. La reflexió teòrica que es realitza no profunditza en les problemàtiques de l'ensenyament de la història i del temps històric. Aquestes estudiants tenen més problemes per enfrontar-se a aquestes qüestions, el que també es tradueix en unes seqüències didàctiques més lluny d'un plantejament original de l'ensenyament del temps històric.
- d) Aquesta dificultat en la reflexió teòrica sobre l'ensenyament del temps històric, també la trobem en les aportacions que les mestres tutores fan en la seva negociació amb les estudiants de pràctiques. Intueixen i accepten la importància del seu ensenyament, però no aporten elements de discussió interessants amb les estudiants de pràctiques, que no siguin qüestions generals d'organització o metodològiques.
- e) La col·laboració en l'elaboració de la seqüència didàctica de la mestra tutora també ha estat diversa. A la Irene se li va permetre treballar sense restriccions, però amb poca ajuda. A la Mercè solament se li van retallar activitats al final del procés, quan havia elaborat la majoria de materials. L'Elena va ser qui més condicionants va rebre per part de la mestra tutora, però també és qui més ajuda va tenir, ja que la mestra tutora va fer un seguiment més proper i, fins i tot, van

col·laborar en la recerca d'informació, en la selecció dels continguts o en l'elaboració de les activitats. D'aquesta manera aquesta estudiant ha estat qui ha tingut un procés més positiu d'aprenentatge en aquesta part prèvia a l'experimentació. Les altres dues estudiants no han tingut un procés tan enriquidor, en el sentit que hi ha hagut menys debat amb la mestra tutora. Malgrat tot, no es pot valorar de manera negativa cap del tres processos, ja que les tres estudiants han realitzat una fase teòrica de reflexió sobre el coneixement i la recerca d'informació, per passar a la preparació efectiva per a l'ensenyament del temps històric en un context real i conegut.

- f) Una dificultat important en algunes ocasions ha estat la incapacitat per al debat i la defensa de les seves idees sobre l'ensenyament de conceptes temporals. No sempre s'ha sabut defensar amb precisió, encara que s'ha de reconèixer que el debat amb les mestres tutores ha estat escàs. Una certa excepció pot ser el cas de l'Elena, però fins i tot aquesta ha tingut col·laboració en l'elaboració dels materials, però no hi ha hagut debat sobre els continguts i, quan ha existit, l'Elena no ha sabut argumentar la seva posició i ha acceptat sense discussió l'opinió o els suggeriments de la mestra. Així es pot concloure que en el procés de negociació amb les mestres tutores les tres estudiants han tingut dificultats per defensar el que volien ensenyar de la història i de la temporalitat a l'escola primària.
- g) Els conflictes que s'han generat davant les diferències entre les idees dels mestres tutors i de les estudiants de pràctiques, en especial sobre la metodologia a aplicar, s'han resolt també sense cap mena de discussió, com és el cas de les activitats anul·lades en últim terme per la mestra tutora de la Mercè o la seva negativa a que es realitzessin activitats en petits grups.
- h) Per últim, les tres estudiants han demostrat tenir capacitats suficients per a la seva adaptació al context de l'escola. Les tres estudiants esta-

ven força ben informades, coneixien als nens i nenes de la classe. També han solucionat de manera satisfactòria la preparació dels materials curriculars per a l'ensenyament de la història i del temps històric.

### 4.3. Anàlisi dels objectius didàctics: modalitat i nivell cognitiu dels aprenentatges sobre el temps històric

#### a) El cas de la Irene

S'han destriat les operacions cognitives relacionades amb cada un dels objectius didàctics, associades a la vegada a un determinat nivell cognitiu. Aquest procés d'anàlisi és el que recull el següent quadre. Cada columna respon a una fase del procés anterior.

<b>Anàlisi dels objectius didàctics de la proposta de la Irene</b>			
Seqüència didàctica: <b>Cases d'abans i d'ara</b> . Curs: <b>3r</b>			
<b>Objectius relacionats amb l'aprenentatge del temps històric</b>	<b>Possibles coneixements temporals que es podrien construir</b>	<b>Modalitat de l'aprenentatge</b>	<b>Operacions cognitives que es podrien realitzar</b>
<i>Identificar els habitatges al llarg del temps: coves, habitacle dels ibers, casa romana, castell, monestir, mas, masia, casa actual...</i>	Successió, cronologia  Periodització	Procedimental  Conceptual  Criterial	Ordenació temporal   Identificació de les èpoques històriques
<i>Adonar-se de l'evolució de l'habitatge al llarg del temps</i>	Canvi i continuïtat	Conceptual	Identificació de les transicions i les transformacions
<i>Classificar i ordenar dibuixos o fotografies sobre l'evolució de l'habitatge</i>	Successió, cronologia	Nocional.  Procedimental	Ordenació temporal d'imatges o fets



<i>Classificar i ordenar diferents imatges senzilles i clares referents a diferents èpoques històriques</i>	Successió, cronologia  Periodització	Nocional. Procedimental  Conceptual Criterial	Ordenació temporal d'imatges o fets  Relació de diferents imatges amb les etapes de la història
<i>Emprar línies del temps temporalitzades per estudiar determinats fenòmens i situar els habitatges damunt les línies del temps</i>	Cronologia, localització en el temps	Procedimental Conceptual Criterial	Ordenació temporal, mesura del temps, representació del temps
<i>Imaginar les condicions de vida en altres moments de la història (sense electricitat, sense calefacció, etc., en les cases)</i>	Reconstrucció del passat  Temporalitat humana	Criterial Semàntica Imaginativa  Conceptual	Empatia  Comparacions entre el passat i el present
<i>Consultar dibuixos, fotografies, etc., a fi d'extreure informació [de cada època històrica]</i>	Localització temporal  Periodització	Procedimental. Conceptual.	Relació de les imatges amb les èpoques històriques
<i>Formular hipòtesis a partir de fets, situacions o temes que es tractin a classe</i>	L'explicació històrica (causal)	Semàntica Imaginativa	Formulació de les causes de determinades maneres de viure relacionades amb l'habitatge
<i>Exposar les conclusions d'un treball per mitjà d'un mural fet en grup [evolució de l'habitatge]</i>	Ordenació i classificació de fets històrics  Canvi i continuïtat	Conceptual Criterial Semàntica	Aplicació de coneixements. Identificació de la continuïtat entre el passat i el present. Representació visual dels canvis en el temps

Valoracions parcials d'aquests objectius didàctics:

- a) es preveuen operacions de baix i d'alt nivell cognitiu, però no existeix una gradació evident;
- b) hi ha algun objectiu amb un redactat poc clar: *adonar-se de l'evolució de l'habitatge al llarg del temps*, així com també algun objectiu de gran dificultat que hauria necessitat de més concreció: *formular hipòtesis a partir de fets, situacions o temes que es tractin a classe*;
- c) hi ha una certa discontinuïtat entre els objectius didàctics, no existeix una gradació lògica per a l'ensenyament de la periodització, el canvi apareix a diferents nivells i amb significats no relacionats, i també hi ha una certa repetició de les operacions cognitives sobre l'ordenació temporal a partir d'imatges.

## b) El cas de la Mercè

Es proposa treballar la civilització romana i la seva presència a Catalunya. El tractament del temps històric té dues vessants a la seva proposta. D'una banda, la temporalitat humana i les relacions entre el passat i el present, a partir del treball amb les restes romanes que els nens i nenes coneixen, com elements del passat que habiten en el seu present. D'altra banda, el canvi i la continuïtat a partir de l'estudi dels esclaus des d'un enfocament diacrònic, des de l'Imperi Romà a l'actualitat.

<b>Anàlisi dels objectius didàctics de la proposta de la Mercè</b>			
Seqüència didàctica: <b>En temps dels romans</b> Curs: 6è			
<b>Objectius relacionats amb l'aprenentatge del temps històric</b>	<b>Possibles coneixements temporals que es podrien construir</b>	<b>Modalitat de l'aprenentatge</b>	<b>Operacions cognitives que es podrien realitzar</b>
<i>Indicar els trets generals de l'expansió de l'Imperi Romà</i>	Canvi Creixement	Conceptual Criterial Semàntica	Explicació històrica (alt nivell cognitiu). Identificació del temps de la narració històrica

<i>Interpretar les llegendes dels mapes històrics</i>	Ordenació i classificació de fets històrics	Conceptual. Criterial	Representació del temps històric a partir d'una simbologia en els mapes
<i>Usar l'espai per representar la successió de fets històrics: l'eix cronològic</i>	Cronologia, localització en el temps  Qualitats dels temps... amb l'espai	Procedimental Conceptual Criterial	Ordenació temporal, mesura del temps, representació del temps  Relació entre temps i espai
<i>Utilitzar correctament els termes abans i després de Crist</i>	Ordenació temporal i cronologia  Periodització	Nocional Conceptual. Criterial	Mesura del temps i successió temporal  Comprensió del relativisme de la periodització
<i>Iniciar-se en la interpretació de mapes històrics</i>	Ordenació, classificació temporal	Conceptual. Criterial Semàntica.	Representació del temps històric Lectura de la imatge L'explicació històrica
<i>Llegir textos senzills a fi d'obtenir informacions històriques</i>	Reconeixement de la successió i la simultaneïtat Estructura narrativa temporal	Conceptual. Criterial Semàntica.	L'explicació històrica. Anàlisi del context històric. Diferenciació entre informació i opinió en les fonts històriques
<i>Ser sensible envers les injustícies socials... i els problemes del món... i ser solidari amb els drets i deures dels altres</i>	La temporalitat humana: passat, present i futur  Canvi i continuïtat  El temps com a poder: la construcció del futur	Conceptual Criterial Semàntica	Comprovació de l'existència continuada d'injustícies en el passat i en el present.  Identificació dels canvis històrics en relació als drets i deures.  Reconeixement de la importància de la intervenció social

L'últim objectiu que s'ha transcrit és la síntesi en realitat de tres objectius, ja que els tres estan fent referència a l'activitat sobre la història dels esclaus, m'ha semblant més adequat, per a l'anàlisi del tractament del temps històric, incloure'ls tots junts. La valoració que es pot fer d'aquests objectius té punts de contacte amb el cas de la Irene:

- a) el nivell cognitiu que es dedueix d'aquests objectius didàctics és força elevat, encara que el curs al qual van dirigits (6è) pot ser un moment adequat per introduir qüestions com la representació històrica en els mapes o la interpretació de textos històrics, així com alguns aspectes de la cronologia i de la periodització;
- b) no hi ha un plantejament progressiu per a l'ensenyament i l'aprenentatge d'alguns procediments de gran complexitat, com la lectura i la interpretació de mapes històrics;
- c) aquí també existeix un cert desordre en l'exposició dels objectius, de tal manera que es confonen els elements de la cronologia, de la periodització i de l'explicació històrica sense una estructura lògica per al seu desenvolupament.

### **c) El cas de l'Elena**

Es troben semblances amb els objectius de la Mercè. En primer lloc, també ella treballa un període concret de la història, en aquest cas l'Edat Mitjana i també destina la seva proposta a 6è de primària. En segon terme també la seva proposta posa l'accent en la presència del passat en el present, així com en el canvi dins de cada etapa històrica. L'Elena, però, proposa una metodologia basada, en part, en el descobriment, així com també dóna més importància als aspectes culturals i artístics.

<b>Anàlisi dels objectius didàctics de la proposta de l'Elena</b>			
Seqüència didàctica: <b>L'Edat Mitjana</b> . Curs: 6è			
<b>Objectius relacionats amb l'aprenentatge del temps històric</b>	<b>Possibles coneixements temporals que es podrien construir</b>	<b>Modalitat de l'aprenentatge</b>	<b>Operacions cognitives que es podrien realitzar</b>
<i>Ser capaç d'explicar allò que saps sobre una temàtica, en aquest cas l'Edat Mitjana</i> [detecció d'idees prèvies]	Ordenació i classificació de fets històrics  Periodització	Nocional Procedimental Conceptual	Utilització dels elements temporals de la narració històrica  Establiment de relacions entre fets històrics, personatges, etc., i un període històric
<i>Conèixer els canvis polítics de l'Edat Mitjana i comparar-los amb l'època actual</i>	Canvi i continuïtat Idea de progrés democràtic	Conceptual Semàntica Criterial	Comparació de formes de govern i de sistemes polítics del passat i del present
<i>Observar els canvis que s'han produït des de l'Edat Mitjana en la divisió territorial</i>	Canvi i continuïtat  Qualitats del temps	Conceptual Semàntica	Identificació de l'evolució dels límits geogràfics polítics  Relació del temps i l'espai en la història
<i>Prendre consciència de la diversitat de cultures</i>	Temporalitat humana: passat/present	Conceptual	Comparació entre les problemàtiques multiculturals del passat i del present
<i>Acostar-se a la societat medieval</i>	Ordenació i classificació de fets històrics	Conceptual Semàntica Imaginativa	Identificar elements de l'explicació històrica Empatia
<i>Extreure informació d'una imatge</i>	Localització temporal  Context històric	Procedimental  Semàntica	Classificació temporal  Lectura de la imatge
<i>Observar l'evolució dels canvis econòmics més importants de l'Edat Mitjana</i>	Canvi i continuïtat	Conceptual Semàntica	Identificació de l'evolució de l'economia medieval

<i>Conèixer algun aspecte de la tecnologia medieval experimentant-lo</i>	---	Nocional Procedimental	Reproducció a escala d'un sistema de regadiu i descripció escrita d'aquest
<i>Saber per què ha evolucionat l'economia i com ho ha fet</i>	Canvis econòmics	Conceptual Criterial Semàntica	Descripció de l'evolució de l'economia Explicació històrica causal
<i>Saber interpretar les característiques més importants del pensament d'aquella època</i>	Temporalitat humana: passat/present	Semàntica Imaginativa	Empatia Imaginar el passat des del present
<i>Contrastar els canvis entre l'art romànic i gòtic</i>	Canvis a l'art	Conceptual Criterial	Identificació i descripció dels elements de transició o transformació de l'art
<i>Fer una investigació sobre un monument històric</i>	Ordenació i classificació de fets històrics  Cronologia  Canvi i continuïtat en el medi proper	Procedimental Conceptual Criterial Semàntica	Aplicació de coneixements Recerca d'informació Indagació de coneixements familiars Localització en el temps Explicació històrica

De la proposta d'objectius didàctics anteriors destaquem que:

- a) hi ha objectius que fan referència a operacions cognitives d'un grau de complexitat molt alt, com la identificació o la interpretació dels canvis polítics, territorials o econòmics, que de vegades semblen difícils d'adaptar a l'edat dels nens i nenes;
- b) hi ha un intent d'acostar els nens i nenes a l'Edat Mitjana oferint-los una diversitat de perspectives, però els objectius no semblen tenir una estructura que faciliti aquest acostament;

- c) hi ha vàries referències a la relació i la comparació entre aspectes històrics del passat i del present, que podrien facilitar la comprensió de l'alumnat;
- d) tot plegat, hi ha un cert desordre en les temàtiques històriques i en les referències al temps històric, ja que es desenvolupen coneixements de més i menys complexitat sense gaire lògica.

Per aprofundir en aquesta anàlisi dels objectius didàctics es buidarà la informació anterior de les tres estudiants en dos quadres diferents. El primer quadre fa referència a la modalitat de les operacions cognitives previstes i el segon als conceptes temporals als que s'han fet referència, classificats segons el model d'estructura conceptual del temps que s'ha proposat.

La modalitat de les operacions cognitives presents als objectius didàctics se sintetitza en el tant per cent que cada estudiant dedica a cada modalitat.

<b>MODALITAT</b>	<b>IRENE</b>	<b>MERCÈ</b>	<b>ELENA</b>	<b>Grup conjunt</b>
Nocional	8 %	5 %	7 %	<b>7 %</b>
Procedimental	21 %	5 %	14 %	<b>14 %</b>
Conceptual	29 %	35 %	31 %	<b>32 %</b>
Criterial	21 %	35 %	14 %	<b>21 %</b>
Semàntica	13 %	20 %	27 %	<b>20 %</b>
Imaginativa	8 %	0 %	7 %	<b>5 %</b>
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

Del quadre anterior, així com de la comparació amb els resultats del primer grup, es poden deduir algunes qüestions sobre la modalitat de les operacions cognitives previstes en els objectius didàctics d'aquestes estudiants:

- a) a les tres estudiants la modalitat conceptual és prioritària, però en el cas de la Irene li segueix en importància l'aprenentatge procedimental, a diferència de la Mercè i l'Elena que també destaquen el criterial

i el semàntic, el que podria tenir una certa lògica per estar destinades al segon curs de cicle superior;

- b) les operacions de modalitat imaginativa són mínimes i, fins i tot, en el cas de la Mercè inexistent;
- c) en conjunt predominen les operacions de tipus conceptual, seguides de les criterials i semàntiques, el que significa un nivell cognitiu de més complexitat intel·lectual que en el grup anterior;
- d) cal destacar que la modalitat d'aprenentatge de tipus procedimental és minoritària en aquests estudiants, al contrari del que passava al primer grup, el que pot significar menys activitats de tractament de la informació temporal.

Pel que fa referència als coneixements temporals que estan presents explícita o implícitament en els objectius didàctics d'aquests estudiants, es classificaran en el següent quadre, segons el model d'estructura conceptual del temps proposat a la primera part d'aquesta investigació.

<b>Apartats de l'estructura conceptual</b>	<b>Irene</b>	<b>Mercè</b>	<b>Elena</b>
<b>Qualitats del temps</b>	---	Relacions entre el temps i l'espai Relativisme en la periodització	Relacions entre el temps i l'espai Relativisme en la periodització
<b>Delimitacions de la comprensió del temps</b>	---	---	Temps històric/temps familiar
<b>Temporalitat humana</b>	Comparació entre passat i present	Persistència de l'esclavitud del passat en el present	Passat i present de la multiculturalitat Imaginar el passat Indagació en la memòria col·lectiva



<b>Canvi i continuïtat</b>	Evolució de l'habitatge Transició Transformació	Creixement (expansió de l'Imperi Romà) Canvis en els drets i deures de les persones	Progrés democràtic Evolució de la societat feudal Transició i transformació en l'art
<b>Control i gestió del temps com a coneixement: mesura, ordre i narració</b>	Cronologia Successió Ordenació temporal Periodització Explicació històrica causal	Cronologia Successió Ordenació temporal Periodització Representació del temps Interpretació i context històric	Ordenació temporal Periodització Recerca d'informació Interpretació i context històric
<b>Control i gestió del temps com a poder</b>	---	Intervenció social contra les injustícies	---

Del quadre anterior podem deduir algunes qüestions:

- a) hi ha un predomini de les referències a aprenentatges sobre la mesura, l'ordenació i la classificació del temps, sobre la cronologia i la periodització, la qual cosa coincideix amb el primer grup;
- b) també hi ha semblances amb el primer grup quant al tractament del canvi i la continuïtat, que és el bloc conceptual que segueix en importància l'anterior;
- c) la temporalitat humana i les relacions entre passat, present i futur, tan sols estan tractades amb un certa atenció per l'Elena;
- d) les qualitats del temps apareixen en les propostes de la Mercè i l'Elena, i solament en la proposta de la Mercè es dedica alguna atenció al temps que està per construir, ja que a partir del tractament de l'esclavitud arriba a plantejar la necessitat de la intervenció social en la nostra societat.

## 4.4. Anàlisi dels continguts sobre el temps històric

En aquest apartat s'analitzaran els continguts programats per aquestes tres estudiants.

### a) El cas de la Irene

De nou s'utilitza el model d'estructura conceptual.

<b>Anàlisi dels continguts conceptuals i procedimentals de la proposta de la Irene</b>			
Seqüència didàctica: <b>Cases d'abans i d'ara</b> . Curs: <b>3r</b>			
<b>CONTINGUTS RELACIONATS AMB EL TH</b>	<b>BLOC CONCEPTUAL</b>	<b>CONCEPTES GENERALS</b>	<b>CONCEPTES ESPECÍFICS</b>
<i>Els habitatges en diferents èpoques històriques</i>	Control i gestió del temps com a coneixement	Ordenació i classificació de fets	Periodització
<i>L'evolució dels habitatges al llarg del temps</i>	Canvi i continuïtat	Velocitat, acceleració dels canvis	Evolució
<i>Reconeixement de determinats elements dels habitatges a partir de l'observació d'imatges</i>	Temporalitat humana	Passat, present	Relacions temporals Memòria col·lectiva
<i>Identificació de nocions temporals: passat, present i futur</i>	Temporalitat humana	Passat, present, futur	Relacions temporals
<i>Identificació de processos de canvi en l'evolució dels habitatges</i>	Canvi i continuïtat	Velocitat, acceleració dels canvis	Transicions i transformacions
<i>Mesura del temps amb</i>	Control i gestió del	Mesura del temps	Representació del

<i>una línia del temps</i>	temps com a coneixement	Cronologia	temps històric Línia del temps
<i>Identificació d'algunes relacions causa - efecte en el cas de l'evolució dels habitatges</i>	...el temps com a coneixement  Canvi i continuïtat	Ordenació i classificació de fets	Explicació històrica causal
<i>Observació i consulta de fotografies i dibuixos</i>	...el temps com a coneixement	Ordenació i classificació de fets	---
<i>Formulació d'hipòtesis molt senzilles</i>	...el temps com a coneixement	---	---
<i>Expressió de conclusions mitjançant un mural</i>	...el temps com a coneixement	Ordenació i classificació de fets	Narració històrica  Periodització

Els continguts ens mostren els conceptes temporals presents a la programació de la Irene. Es poden destacar algunes qüestions:

- a) els continguts tenen una relació lògica i coherent amb els objectius didàctics, encara que una redacció de vegades confusa dificulta les relacions entre aquests dos elements de la programació;
- b) destaca l'atenció al canvi i la continuïtat, al concepte d'evolució, però també s'insinuen altres conceptes, com per exemple transició i transformació, en referència als canvis en les formes o en els elements de configuració dels habitatges;
- c) el fet de ser l'estudi d'un aspecte que forma part de la vida quotidiana, com és el cas de l'habitatge, ajuda a establir relacions entre passat i present, a partir de la memòria familiar o la memòria col·lectiva;
- d) no hi ha en els continguts referències al futur de l'habitatge, tot i que en la reflexió teòrica inicial d'aquesta estudiant, així com en els tex-

tos previs a la confecció dels materials curriculars, se'n feia esment diverses vegades com un aspecte important.

Als objectius didàctics es feia referència a la necessitat de l'aprenentatge d'una sèrie de procediments per obtenir informació, a partir de la lectura d'imatges sobre l'evolució dels habitatges, però els continguts procedimentals que s'han transcrit en el quadre anterior no resolen aquesta qüestió amb claredat. La informació que es dóna per fer-nos una idea del que es vol ensenyar és, de vegades, força incompleta. Malgrat tot, hi ha alguns continguts procedimentals per ordenar i classificar els esdeveniments històrics amb criteris temporals.

## b) El cas de la Mercè

<b>Anàlisi dels continguts conceptuals i procedimentals de la proposta de la Mercè</b>			
Seqüència didàctica: <b>En temps dels romans</b> Curs: 6è			
<b>Continguts relacionats amb el TH</b>	<b>Bloc conceptual</b>	<b>Conceptes generals</b>	<b>Conceptes específics</b>
<i>El llegat del Món Romà</i>	Temporalitat humana	El passat	Patrimoni històric i artístic La memòria històrica
<i>Característiques generals del Món Romà</i>	Control i gestió del temps com a coneixement	Ordenació i classificació de fets històrics	Narració històrica
<i>El nostre patrimoni històric</i>	Temporalitat humana	El passat en el present	Restes històriques
<i>Realització i interpretació de mapes històrics</i>	...el temps com a coneixement	Mesura del temps	Cronologia Representació del temps històric
<i>Cronologia històrica de l'Imperi Romà</i>	...el temps com a coneixement	Mesures temporals	Successió Simultaneïtat

<i>Utilització de registres senzills per obtenir informació</i>	Temporalitat humana	El passat	Memòria artificial Els documents Memòria històrica
<i>Els drets i deures</i>	Temporalitat humana  Canvi i continuïtat	El passat	Memòria històrica  Evolució/revolució

Quan aquesta estudiant descrivia les seves intencions inicials per treballar el tema de la cultura romana, citava una sèrie d'aspectes que ara no apareixen en la redacció dels continguts, per exemple el tema de l'expansió romana o de les comunicacions terrestres.

- a) tot i una certa coherència entre els dos elements del programa, la proposta de continguts hauria d'haver concretat molt més el que als objectius quedava indicat com a metes d'aprenentatge, és a dir, els continguts haurien d'haver especificat què s'havia d'aprendre, per exemple del llegat romà, que podia ser l'art, la tecnologia, la societat o les formes de govern, entre d'altres;
- b) alguns aspectes no es descriuen amb claredat als continguts que es volen ensenyar, per exemple, quan se citen els drets i deures en realitat l'estudiant està fent referència a l'esclavisme i la seva existència en diferents èpoques històriques, per tant amb la simple redacció del contingut no se sap què hauran d'aprendre els nens i nenes;
- c) la presència del temps històric en els continguts no respon tampoc a les expectatives que la mateixa estudiant s'havia proposat i, cal entendre, que els canvis introduïts per la mestra tutora no van influenciar en aquest sentit;
- d) per tant, sembla que en últim terme la Mercè ha decidit insinuar mínimament els continguts per deixar oberta la possibilitat de canvis

posteriors o modificacions del programa, tenint en compte la insistència de la mestra en les problemàtiques que presenta l'alumnat d'aquesta classe.

### c) El cas de l'Elena

<b>Anàlisi dels continguts conceptuals i procedimentals de la proposta de l'Elena</b>			
Seqüència didàctica: <b>L'Edat Mitjana</b> . Curs: 6è			
<b>Continguts relacionats amb el TH</b>	<b>Bloc conceptual</b>	<b>Conceptes generals</b>	<b>Conceptes específics</b>
<i>El canvi de vida en altres èpoques</i>	Canvi i continuïtat	Valoració dels canvis	Progrés i decadència
<i>Els romans i l'Edat Mitjana</i>	Canvis estructurals	Angle d'observació dels canvis  Maduresa dels canvis	Canvis de llarga durada, estructurals  Transició Transformació
<i>La política en l'Edat Mitjana i els canvis que es produeixen</i>	Control i gestió del temps com a coneixement	Ordenació i classificació de fets històric	Periodització
<i>La divisió territorial en un mapa de l'Edat Mitjana i un mapa actual</i>	Temporalitat humana i comunitat	Aspectes del passat en el present	Memòria històrica i representació del temps històric
<i>La societat en l'E. M. i els canvis de vida al llarg del temps</i>	Canvi i continuïtat	Valoració dels canvis	Progrés i decadència
<i>L'evolució de l'economia a l'E.M.</i>	Canvi i continuïtat	Valoració dels canvis	El progrés econòmic
<i>Les conseqüències dels canvis de l'economia en la societat medieval</i>	Control i gestió del temps com a coneixement	Ordenació i classificació de fets històric	L'explicació històrica intencional
<i>El pensament en l'E.M. i els canvis de</i>	Canvi i continuïtat	Valoració dels canvis	Ordre/desordre Progrés/decadència

<i>mentalitat</i>			
<i>Canvis en l'art, l'arquitectura i la pintura</i>	Canvi i continuïtat	Maduresa dels canvis	Transició Transformació
<i>Utilització de diferents fonts d'informació històrica: esquemes, imatges, vídeos,...</i>	...el temps com a coneixement	Ordenació i classificació de fets històrics	L'explicació històrica
<i>Convivència de diferents cultures</i>	Temporalitat humana	Passat i present	Permanència d'algunes cultures en el temps

En aquest cas podem observar que els continguts del programa de l'Elena tenen força coherència amb els seus objectius didàctics, encara que cal remarcar alguns aspectes:

- a) els continguts desenvolupen les temàtiques que s'indicaven en els objectius, encara que hi ha una dificultat evident per solucionar la complexitat d'alguns d'aquests coneixements;
- b) es dóna una especial importància al canvi i la continuïtat, el que facilita la comprensió d'una etapa històrica molt llarga i en la qual van tenir lloc importants transformacions;
- c) el problema fonamental pot ser la manera com s'explica el canvi, exemplificat en la divisió territorial o la política, que dificulta la comprensió del concepte;
- d) no queda clar com es planteja la qüestió de la multiculturalitat, encara que podem intuir que es tracta amb una intenció d'educar en valors i aprofitar la història de la convivència entre cultures i religions diferents, però no sabem ben bé com es relaciona passat amb present en aquest tema.

Una vegada s'han analitzat els continguts sobre el temps històric dels programes de les tres estudiants i, a la vegada, comparats amb els objectius didàctics, es poden fer algunes consideracions generals:

- a) existeix una relació entre objectius i continguts d el temps històric;
- b) es detecten, però, incoherències importants en els continguts, una manca de desenvolupament d'alguns conceptes temporals i una manca d'estructura lògica que doni una unitat coherent a cada exposició;
- c) no està ben resolta en cap cas la presència dels coneixements sobre el temps històric en els continguts;
- d) malgrat tot, s'ha d'afirmar que tant al tema diacrònic de la Irene com als dos temes sobre dos períodes històrics diferents, Imperi Romà i Edat Mitjana, existeixen aspectes importants del temps històric, en especial del canvi i la continuïtat;

Les possibles raons d'aquests problemes es podrien resumir en:

- 1) dificultats per al desenvolupament de determinats coneixements històrics i per adaptar-los a l'edat dels nens i nenes;
- 2) problemes en la construcció d'un discurs escrit sobre les intencions i els coneixements històrics;
- 3) dificultats de les estudiants per concretar els seus programes a partir d'una estructura conceptual del temps històric.



## **5. La intervenció didàctica**

### **5.1. El desenvolupament de les sessions**

La totalitat de les dades de l'experimentació de cada estudiant es pot consultar als annexos, on es troben els quadres de tractament de la informació amb els següents elements: descripció de cada activitat, temporalització de les activitats, format d'intervenció didàctica, transcripció dels diàlegs i imatges de les activitats. Els instruments utilitzats per descriure i analitzar el desenvolupament de les classes són: els informes de pràctiques, els enregistraments de les classes i l'observació directa de l'investigador.

Presentarem a continuació alguns dels coneixements essencials treballats a les 8 sessions que va fer la Irene.

#### **a) la Irene: “Cases d'abans i d'ara”**

La seva seqüència didàctica per a 3r de primària estava prevista per fer-se en 9 sessions d'una hora cada una, però en últim terme es van haver de reduir a 8 sessions, de les quals l'última activitat de síntesi, que era la confecció d'un mural sobre l'evolució de l'habitatge, va ser realitzada a la setmana següent d'acabades les pràctiques.

Les sessions observades d'aquesta estudiant de pràctiques van ser la segona i la tercera. En aquestes dues sessions hi eren presents tres adults a la classe: l'estudiant de pràctiques, la mestra tutora i l'investigador. Aquestes sessions observades es van fer a l'aula comú on conviuen els alumnes de 2n i de 3r. La resta de sessions es van realitzar a l'aula de música i anglès. Durant les sessions observades els alumnes de 2n van marxar a l'altra aula.

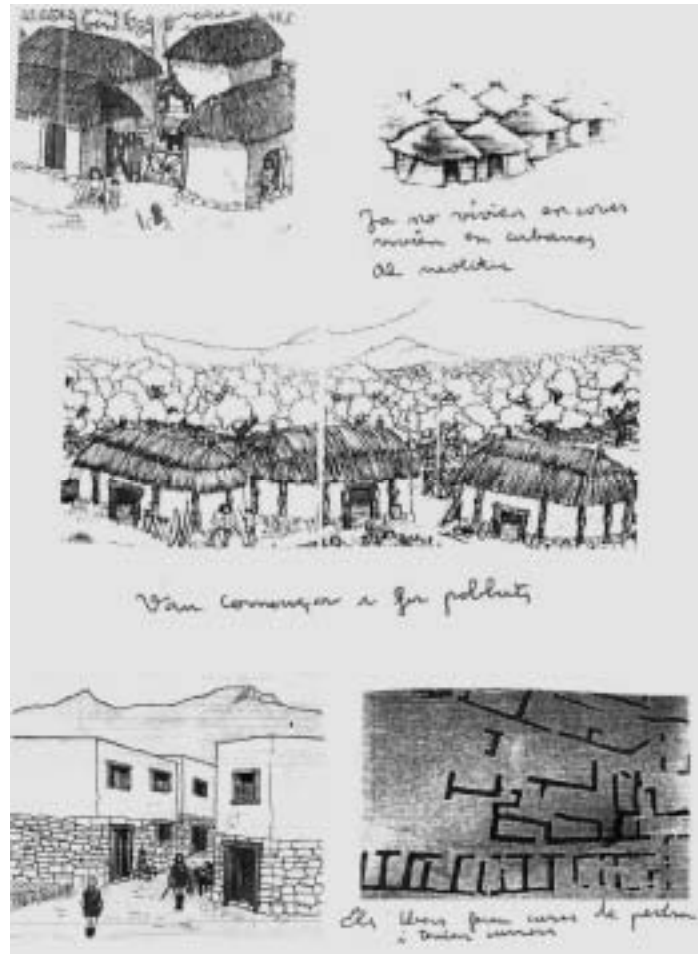
L'aula es veia endreçada. Les taules estaven organitzades en dos grups en forma de "L", a banda i banda de la classe. Hi havia una finestra gran a un costat. A les parets de l'aula es veien força fotografies i dibuixos tot molt ben distribuït, en especial dedicades al llenguatge i sobretot a les lletres de l'abecedari. També hi havia alguns dibuixos dels nens i nenes realitzats a l'hora de plàstica. L'espai general de la classe donava la sensació d'estar molt compartimentat, fruit de la convivència de dos cursos que feien la majoria de les activitats de manera separada i amb materials diferents. A les dues prestatgeries situades a banda i banda de l'aula es podien observar les safates amb el nom de cada nen o nena, cada curs a un lloc diferent.

La primera sessió es va destinar a la detecció d'idees prèvies. La Irene va preguntar als nens i nenes què entenien per habitatge. Quan la Irene va preguntar on vivien les persones **abans** un nen va respondre que els reis i les princeses vivien en castells, i un altre que vivien en palaus.

La següent activitat pretenia que l'alumnat descrivís com era casa seva i fes un dibuix de la façana. Mentre estaven treballant la Irene va fer venir nen per nen i els mostrà tres imatges: la façana d'una casa, un tall vertical de la mateixa i el seu plànol. Va demanar que situessin una habitació en les tres imatges i que fessin un recorregut.

A la segona sessió la Irene va recordar el que havien fet el dia anterior. Després va lliurar un conte, escrit per ella mateixa, sobre un nen i una nena **nòmades** que troben una cova amb pintures rupestres. L'alumnat va dir el que sabia sobre la vida al **paleolític** i van dibuixar una pintura rupestre.

A continuació va repartir un full amb imatges de cases **neolítiques** i dels **ibers**. Va explicar el **canvi** de la vida **nòmada** a la **sedentària**. A sota de cada imatge l'alumnat va escriure una frase que feia referència als canvis que s'estaven produint.



Tot seguit va repartir el full “Ja no vivim en coves!”, amb tres preguntes sobre els **canvis** als habitatges i les diferències amb l’**actualitat**.

A la tercera sessió la Irene va començar amb la correcció del full de treball que havien acabat a casa. Després va lliurar un full amb la imatge de l’estructura d’una casa romana. Els nens i nenes havien de dir a quina **època** pertanyia i comparar-la amb una casa actual. Després va apuntar a la pissarra el nom de cada habitació i quina funció tenia. L’alumnat l’escrivia al seu full.

A la quarta sessió la Irene va començar mostrant un full A-3 amb el dibuix d’una casa romana i tornà a repassar les seves parts. Després va repartir un dossier titulat “**Com vivíem fa 1000 anys**”. Eren tres imatges que representaven un castell, un monestir i un mas. I tres textos on s’explicava qui i com vivien a cada lloc. S’havien de relacionar les imatges amb els textos.

La Irene incorporarà en aquesta sessió un joc que no estava programat. Va fer dos grups de dues persones i un de tres, i va repartir una fotocòpia amb una imatge a cada grup, d'habitatges de distintes **èpoques** històriques. Cada grup havia de representar amb mímica una casa i els altres havien d'encertar quina era. Hi va haver problemes de comportament per la competitivitat entre grups i les discussions que mantenien.

La cinquena sessió es va dedicar a la masia de l'**Edat Moderna**. Hi havia una única activitat individual que consistia en fer una maqueta de paper a partir d'un retallable. Va ser de gran dificultat a causa de la poca consistència dels fulls de paper. La mestra no estava present. Cap alumne va acabar.

A la sisena sessió, en la qual la mestra tampoc va estar present, les intencions de la Irene eren acabar la maqueta de la masia i treballar les diferències entre mas i masia. Però la construcció de la masia va durar pràcticament tota l'hora. La Irene aturarà la classe 10 minuts abans per poder recollir.



A la setena sessió la Irene va treballar les diferències entre mas medieval i masia moderna, com el **canvi** de l'**Edat Mitjana** a l'**Edat Moderna**, encara que no utilitza aquesta conceptualització. Va repartir un full amb dues imatges, una d'un mas més antic i l'altra de l'edifici d'una masia, com un edifici

més gran. S'havien d'indicar les diferències entre una i l'altra. El més difícil va ser entendre l'**evolució** del mas. Després havien de fer un full de treball titulat "La casa de pagès **evoluciona**: viuen en masies", amb més preguntes sobre les diferències i d'altres sobre el coneixement d'alguna masia actual.

Per acabar aquesta sessió, la Irene va recordar el que havien treballat en els últims dies. Va apuntar a la pissarra els diferents tipus d'habitatges que havien estudiat. Els van **ordenar** de més **antic** a més **modern**. Davant la pregunta de la Irene de si pensaven que faltava alguna cosa dos nens van contestar que faltava el **futur**. La Irene va repartir un full de treball amb dues parts, en una havien de dibuixar com els agradaria que fos la seva casa del **futur**, a l'altra havien d'explicar com seria per dins.



A la vuitena sessió es va realitzar una activitat de resum final que consistia en fer un mural sobre l'**evolució** dels habitatges. La Irene va mostrar una sèrie d'imatges que corresponien a les diferents **èpoques històriques**. Ho va fer d'una manera **desordenada**. Els nens i nenes les van **ordenar** de manera **cronològica**. Van enganxar els fulls al mural dividit en diferents parts: **els primers homes, els ibers, els romans, l'època dels castells i monestirs, evolució del mas, la masia moderna, els nostres dies**. Van escriure una frase a

sota de cada imatge. A l'última part del mural van decidir posar la frase "Com serà la casa del **futur**", i dibuixar un gran interrogant.



### b) La Mercè: "En temps dels romans"

En el cas de la Mercè es van realitzar 6 sessions a 6è de primària. La mestra va suggerir anul·lar les activitats de treball cooperatiu que havia programat la Mercè, argumentant el gran nombre d'alumnes que havia a la classe, un total de 27, i per ser un alumnat problemàtic. La Mercè remarca la presència d'un petit grup de nens i nenes marroquins que no seguien ni molt menys el ritme de la resta de l'alumnat, amb adaptacions curriculars a cada classe, en especial de llenguatge. L'avaluació final es va realitzar una vegada ja havien acabat les classes i amb una durada de vint minuts. Donades les limitacions la Mercè va decidir fer la mateixa pregunta que a una de les activitats d'avaluació inicial: explica tot el que sàpigues del romans.

Les sessions observades d'aquesta estudiant van ser la primera i la segona. En aquestes dues sessions hi eren presents tres adults a la classe: l'estudiant de pràctiques, la mestra tutora i l'investigador.

L'aula on es va realitzar la classe tenia llum gràcies a dues finestres grans en una de les parets. A l'altra costat la paret estava quasi bé en la seva totalitat folrada de suro per enganxar papers, però en aquell moment només hi havia dos murals, un de càrrecs i un altre amb l'horari de la classe. A sota del suro (situat força alt), hi havia una fusta que fa de prestatge i va de punta a punta de la classe, ple de carpetes, diccionaris, llibres i materials de consulta de la mestra. A sota d'aquest prestatge hi havia els penjadors amb els abrics. Dos suros més se situen al costat de la pissarra i en la paret oposada a l'altre costat de la classe, en aquests hi havia una sèrie de notícies de diaris i algun treball seleccionat de l'alumnat. Al costat d'aquests hi havia dues prestatgeries amb els materials que s'estan elaborant o que s'han de fer, alguns jocs de taula i algun llibre de consulta de la biblioteca.

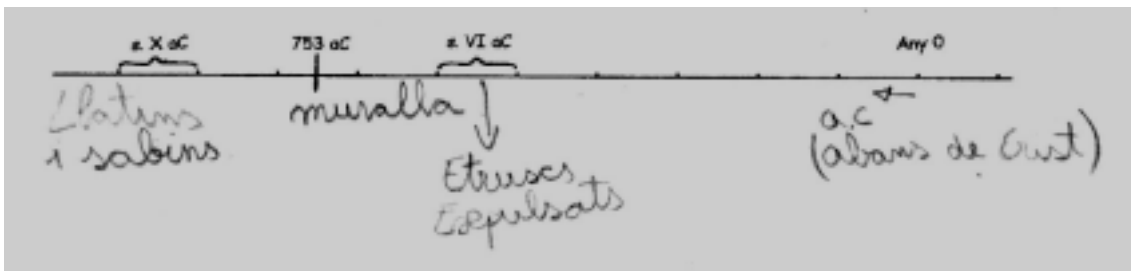
La distribució de les taules consisteix en 19 taules disposades en forma de "U" al voltant de la classe i un grup de 8 persones al centre. La taula de la mestra es troba al final de l'aula. A les dues sessions observades hi havia 27 alumnes a la classe, 17 nens i 10 nenes.

La sensació que donava l'aula és d'una gran manca de mobilitat, encara que la distribució de les taules ajudava en certa mesura a aprofitar una mica més l'espai i a afavorir l'atenció quan parlava la mestra. Però les interaccions, els contactes i la distracció eren constants al llarg de les intervencions de la Mercè. La mestra tutora va intervenir sovint.

A la primera sessió es començà amb el full de treball "**Qui el va construir?**" Aquest té una fotografia de l'Arc de Barà i un text que diu: "*Explica tot el que sàpigues dels romans*". A la segona activitat la Mercè es va dirigir a tota la classe per posar les idees en comú. Va haver una gran participació, però difícil de controlar. Les aportacions dels nens i nenes van ser molt diverses: "*estaven a Itàlia, parlaven llatí, van construir ciutats com Tarraco, Barci-*

no,...”; “els seus primers números eren I, V, X,...”; hi havia també comentaris molt equivocats, com que “viven en coves o que els pobres vivien en villaes”. Existien també comentaris relacionats amb el temps històric, per exemple, una nena afirmà que “els romans són els nostres avantpassats”.

Després van llegir i realitzar la tercera activitat: “**Els romans: qui eren i d’on venien. Els primers pobladors**”. Sobre un mapa de la península itàlica els nens i nenes havien de reconèixer els diferents pobles i el procés d’expansió. A continuació realitzaren la quarta activitat titulada “**La fundació de Roma**”. Consistia en llegir un text explicatiu, pintar un mapa i, per últim, realitzar una **línia del temps** amb les dades que apareixien al text.



La segona sessió va començar amb la correcció de les activitats de la sessió anterior sobre la **línia del temps**.

La següent activitat feia referència a “**L’expansió de l’Imperi Romà**”. Tractava de les diferents **etapes** de les conquestes. Citava els **segles** concrets dels **fets històrics**. Es va establir un petit diàleg sobre el concepte de conquesta on entren en lloc alguns tòpics i mostres d’agressivitat d’algun nen.

Mercè.- ...i una **conquesta**?

Alumnat.- Conquerir una cosa... conquerir un altre lloc (...).

Alumnat.- Anar a un altre lloc que no sigui del teu **territori** i conquerir-lo.

Mercè.- ... i conquerir-lo?

Alumnat.- ...i que sigui teu!

Alumnat.- Una invasió...



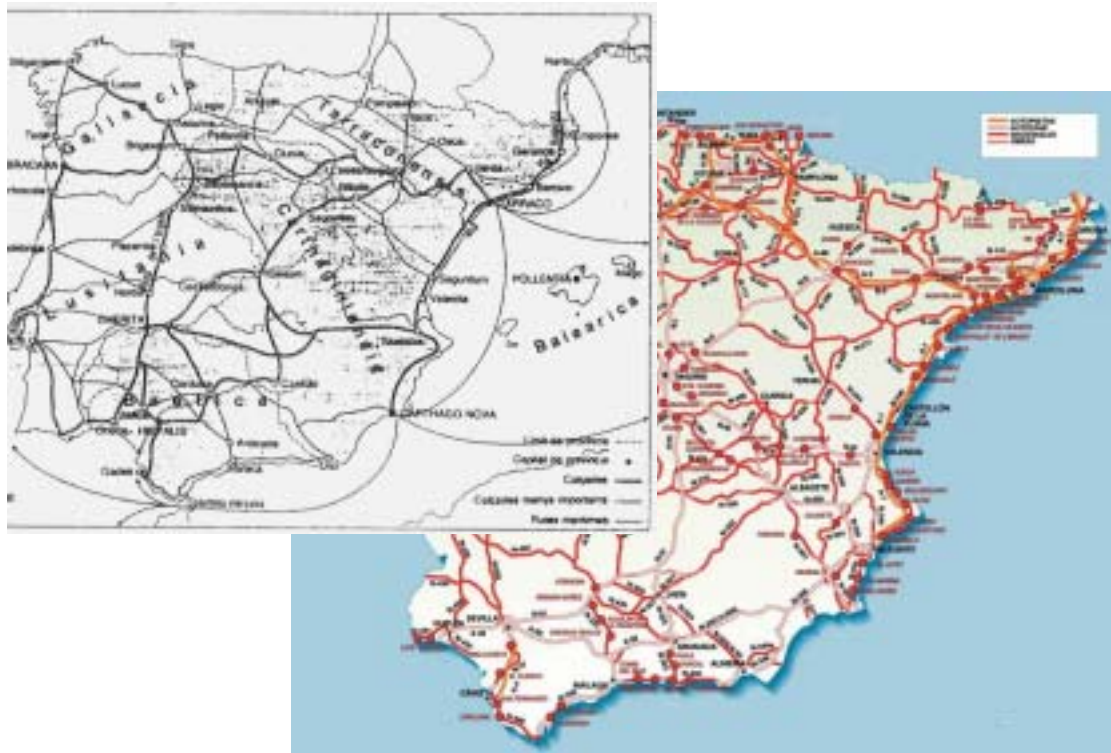
Alumnat. – *Eh! Apoderar-se del terreny.*  
Mercè.- *Tu arribes allà i...*  
Alumnat.- *...i comences a lluitar! (...).*  
Alumnat.- *No, tu vas allà i els mates a tots i ja està.*  
Mercè.- *I si és pacíficament, que no pot ser això?*  
Alumnat.- *No parles amb ells... (...).*  
Alumnat.- *També pot ser que facin una lluita i guanyin els que van a conquerir el territori i aleshores el territori ja seria d'ells (...).*

A partir d'un mapa de la Península Itàlica es va demanar als nens i nenes que pintessin de diferent color els territoris segons les etapes d'**expansió**.

L'última activitat d'aquesta segona sessió començà amb la lectura d'un text sobre els enfrontaments amb els cartaginesos. Tornen a aparèixer força dades dels **segles** i dels **territoris conquerits**. Les activitats feien referència a un mapa on s'indicaven els territoris implicats en les diferents guerres púniques. Els nens i nenes havien de pintar de diferent color cada etapa d'expansió europea i mediterrània de l'Imperi Romà. També s'havien d'escriure els noms dels diversos indrets que apareixien al text. Es demanava als nens i nenes que escrivissin el significat de **Mare Nostrum**. Els nens que van acabar abans les activitats van anar a la biblioteca a buscar informació sobre Cartago.



A la tercera sessió van començar la següent activitat del dossier: “**Tots els camins porten a Roma**”. Primer van llegir el text. Sobre un mapa d’Europa havien de dibuixar la Via Augusta, la Via Aurèlia, la Via Àpia i la Via Flaminia. També, observant el mapa anterior, havien de contestar per escrit el significat de: “Tots els camins porten a Roma”. L’alumnat havia de comparar una mapa de carreteres romanes del **passat** (el tenen al dossier) amb un mapa de carreteres del **present**. La Mercè penjà un mapa de carreteres actual a la pissarra per a que tots els nens i nenes el poguessin veure.



Quan va acabar aquesta activitat la Mercè va demanar que per al pròxim dia busquessin frases que parlessin de Roma, amb l’ajuda d’algun familiar.

La quarta sessió començà amb la lectura de les frases que havien acordat com a feina de casa: “**Roma ciutat eterna**”, “*Parlant del Papa de Roma*”, “*El Papa de Roma que per la puerta asoma*”, “*Preguntant s’arriba a Roma*”, “*És com anar a Roma i no veure al Papa*”.

A la següent activitat van llegir el text: “**I de les conquestes què en treien?**”. Els nens i nenes havien de comentar una **font primària** sobre les riqueses d’Hispània i les característiques dels seus **esclaus**. A continuació havien de llegir tres **documents històrics de l’època** sobre els esclaus. L’alumnat havia d’escriure quin era el tracte que rebia. Per últim, havien de buscar informació en llibres de consulta (preparats per la Mercè) sobre els **esclaus al llarg del temps**. Es tractaria de comparar-los amb els de l’**època romana**.



A la cinquena sessió es va fer la lectura de l’apartat: “L’exèrcit romà” on hi havia informació sobre els soldats romans, el dibuix d’un soldat i un text on s’explica el material que portaven en campanya. Després s’estudià un campament militar sobre el que s’havien de posar els noms, així com una **reconstrucció** de Barcino, que s’havia de comparar amb l’anterior. Es tractava d’entendre l’**evolució** del campament fins a convertir-se en una ciutat romana.

La sisena i última sessió va ser tan sols de 20 minuts. Activitat d’avaluació final realitzada una vegada ja havien acabat les pràctiques. Es tornà a fer la mateixa pregunta oberta que a l’avaluació inicial: *explica tot el que sàpigues dels romans*. Les respostes no van ser gaire diferents a les del primer dia, però s’introduïren alguns conceptes nous, a banda de **dates** concretes que recordaven, entre d’altres: **creixement** de les riqueses, **expansió** de l’imperi,

**evolució** de les ciutats, restes del **passat**, maneres de viure de **fa molt de temps**.

### **c) L'Elena: "L'Edat Mitjana"**

En el cas de l'Elena, a 6è de primària, es van realitzar 7 sessions, la primera dedicada a realitzar una completa avaluació inicial i detecció d'idees prèvies, així com introduir els diferents coneixements que s'havien de tractar al llarg de la seqüència. L'última sessió dedicada a una avaluació final força completa amb exercicis molt variats. Hi ha, però, una activitat que queda sense finalitzar que l'Elena havia preparat amb una gran dedicació. Es tracta del treball de recerca sobre el Castell del poble. El que havia de ser un treball de descobriment d'un edifici històric i la seva actualitat, va quedar com una feina puntual de recerca d'informació en llibres de consulta durant una sessió d'una hora.

En aquest cas les sessions observades per l'investigador van ser la tercera i la sisena. En aquestes dues sessions hi eren presents tres adults a la classe: l'estudiant de pràctiques, la mestra tutora i l'investigador.


L'aula està força il·luminada amb dues grans finestres a la paret oposada on es troba la porta d'entrada. La classe dona la sensació d'una gran activitat per la seva aparença. Organitzada de manera que es pot observar amb facilitat la part que correspon a cada cicle, Cicle Mitjà i Cicle Superior, així com dins de cada un d'aquests espais els apartats on es guarden de manera provisional els treballs de cada un dels cursos, dues prestatgeries als dos costats de la pissarra. Al final de l'aula hi ha una taula gran amb treballs dels nens i nenes de la classe. La paret del fons té penjades d'una manera molt estructurada i ordenada diferents dibuixos i murals fets per l'alumnat. Les taules estan disposades en forma de "U" les de Cicle Mitjà i en forma de "L" les de Cicle Superior, a banda i banda de la classe.

La majoria de sessions que ha fet l'Elena s'han fet en aquesta aula, encara que a la quarta sessió l'Elena va decidir anar al pati a realitzar una activitat de reproducció a escala d'un sistema de regadiu. Aquesta sessió va ser l'única en la qual la mestra tutora no hi era present. El total d'hores ocupades en aquesta seqüència didàctica van ser d'11 hores, amb tres sessions d'una hora i quatre sessions de dues hores.

A la **primera sessió** (2 hores) es va realitzar una avaluació inicial a partir de la projecció de 5 escenes de la pel·lícula Ben-Hur, per entendre els **canvis** entre el món romà i medieval. Després els nens i nenes havien de contestar 10 preguntes sobre el vídeo. Hi ha preguntes sobre la **cronologia** i la situació geogràfica, maneres de viure, comunicacions, esclaus, els vestits.

Escena 1 (5'-13'):

- Marca amb una creu aquelles frases que situen la història de la pel·lícula cronològicament:
  - Després d'un segle de dominació grega a Judea.
  - Després d'un segle de dominació romana a Judea.
  - Durant el regnat de Cèsar August.
  - Al segle I.
  - Al segle del naixement de Jesucrist.
  - Durant el regnat d'Alexandre el Magne.
- Ara situa geogràficament el territori on es produeixen la major part dels fets:



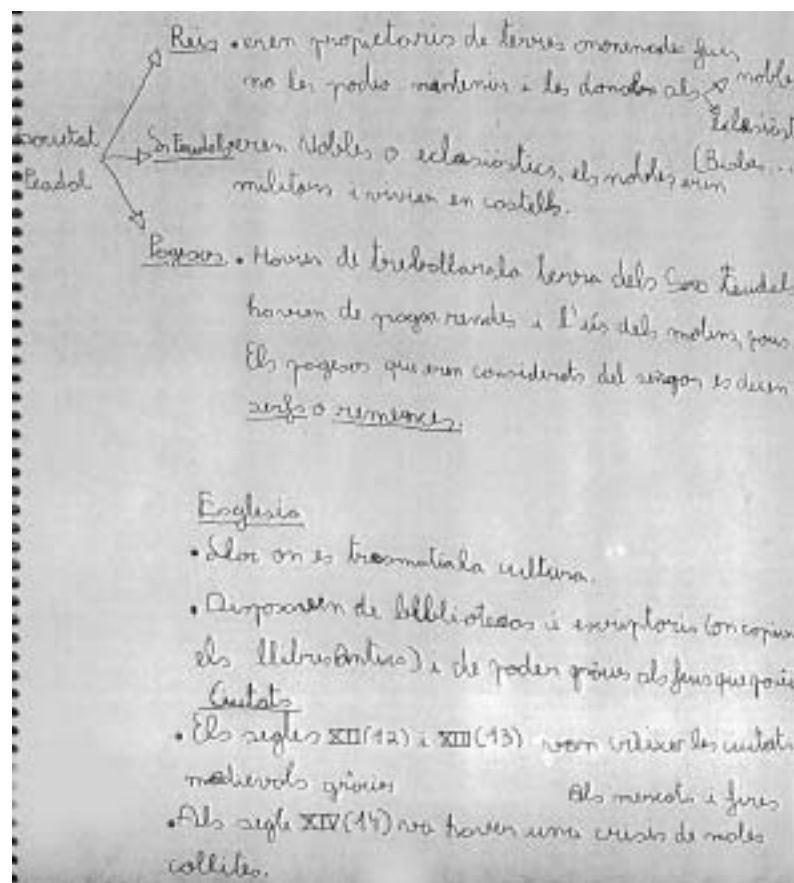
Divisió de l'Imperi Romà (any 106)

També es va realitzar la detecció d'idees prèvies: **període històric, colonització**, romanització, llengua, islam, **decadència**, epidèmia... L'última pregunta fa referència a la distinció lingüística entre: comte, compte i conte.

A la segona sessió es va treballar “**La política a l’Edat Mitjana**”. Primer s’havia de comparar un mapa de l’Europa medieval amb un mapa actual per identificar els **canvis** més evidents. Després l’Elena va repartir un full amb una **relació de fets històrics** (ella l’anomena **línia del temps**), fins als **s. XV i XVI**. També s’indica la **data** d’algun esdeveniment.

Van observar 3 escenes de “El nom de la rosa” i contestar 6 preguntes, la primera sobre la “**situació cronològica**”. Per acabar la sessió van contestar 5 preguntes de síntesis, amb referències als **canvis** polítics i territorials.

A la tercera sessió es va treballar “**La societat feudal**”: nobles, eclesiàstics i pagesos. Lectura del llibre de text: la funció de l’església i els **canvis** a les ciutats. Cada alumne haurà de fer un esquema: **desenvolupament** de les ciutats, **creixement** demogràfic, **crisis** agrícola.



S'observà una il·lustració d'una ciutat medieval de l'època de **desenvolupament** econòmic i aparició de les catedrals. Sobre la mateixa imatge l'alumnat havia d'encerclar amb llapis edificis importants, de la vida política, religiosos, activitats econòmiques o d'altres. Es contesten 4 preguntes sobre la imatge que feien referència a *l'accés a la ciutat, la protecció i les muralles, els edificis i les terres de conreu*. Després s'observà una il·lustració d'un monestir i els seus espais, interiors i exteriors. D'una manera oral l'alumnat va senyalant les diverses parts i comenta quina funció tenen. Al final van completar el mural d'un monestir.

L'última activitat d'aquesta sessió és la construcció d'un castell medieval. Es tractava d'un retallable de cartolina que inclou els personatges.

A la quarta sessió es va treballar "**L'economia en l'Edat Mitjana**". En primer lloc l'Elena va explicar el **mercant medieval** de Montblanc i va repartir una postal d'aquest poble. Després van llegir un text sobre l'economia a l'E.M. que va produir un debat intens sobre l'**origen pagès** de les famílies de l'alumnat. A continuació van observar una il·lustració d'una ciutat medieval on es celebrava un mercat al carrer. S'havien de distingir: menestral, teixidor, taverna, muralla, aprenent, mestre, catedral, fira.

A la segona hora d'aquesta sessió havien de compartir l'aula amb els altres cursos i l'Elena va decidir (no hi era la mestra), anar al pati a construir un petit sistema de regadiu. L'Elena demanarà que per a la pròxima sessió havien de portar informació sobre el Castell del poble.

A la cinquena sessió l'Elena començà mostrant els materials que havia trobat al Centre de Recursos i a la biblioteca sobre **El Castell**. Els alumnes van mostrar també els llibres que havien portat de casa. Tothom havia portat alguna cosa. Van fer un primer esquema del que podrien buscar. L'Elena va demanar buscar informació i classificar-la: edifici, propietaris, història, actualitat. Davant els problemes per cooperar l'Elena va repartir a cadascú un dels quatre apartats. L'alumnat va recollir informació. Quan és l'hora de plegar van deixar tots els materials en un racó de l'aula.





A la sisena sessió es va realitzar una lectura sobre el **pensament medieval**: cristianisme, cultura dels monestirs, la llengua llatina, les **primeres universitats (s.XII)**, Al-Andalus com **enllaç** de la cultura islàmica i europea. Després sobre la ciència medieval: **avenços** a l'agricultura, l'estrep del cavall, la **influència musulmana** a través de la pólvora, el paper, la medicina, etc., avenços en la navegació (brúixola, astrolabi, etc.). L'Elena va mostrar un fragment de l'Atlas català de **1375**, per comparar-lo amb els mapes actuals, i per pensar com es van poder fer aquests **primers atlas** en aquesta **època**. Van citar alguna **causa** econòmica i de **progrés tècnic**.





Una altra activitat que faran serà sobre les diferències entre l'art **romànic** i l'art **gòtic**. L'alumnat haurà de contestar una sèrie de preguntes amb la informació d'un text i unes imatges, i a partir de les explicacions de l'Elena. Després l'Elena va mostrar dues fotografies, una de Sant Climent de Taüll i una altra de la Catedral de Lleó, per indicar les diferències.

<p>Elena.- <i>Enteneu les diferències entre l'art romànic i el gòtic?</i></p> <p>Alumnat.- <i>Sí.</i></p> <p>Elena.- <i>La pintura del romànic era...</i></p> <p>Alumnat.- <i>Murals.</i></p> <p>Elena.- <i>En l'art gòtic eren...</i></p> <p>Alumnat.- <i>Vitralls.</i></p> <p>(...)</p> <p>Elena.- <i>Què vol dir que tenien caràcter instructiu?</i></p> <p>Alumnat.- <i>Que ensenyava a la gent.</i></p> <p>Elena.- <i>Moltes escenes eren bíbliques i les dibuixaven per a que la gent aprenguéss, també hi havia escenes de treball al camp, etc.</i></p> <p>(...)</p>
--

L'última activitat d'aquesta sessió va començar amb un vídeo de 10 minuts sobre el romànic i el gòtic, per contestar unes preguntes i fer un dibuix.

A la setena sessió es va realitzar una avaluació final que va constar de 9 preguntes: completar frases, frases vertaderes o falses, fer una explicació sobre un fet, per exemple, *Per què van créixer les ciutats en els segles XII i XIII?* També: *Escriu les grans innovacions agrícoles en els segles X i XI.* Al final es demana un dibuix d'una catedral gòtica. Després d'aquesta prova van fer una autoavaluació i la valoració de la feina de l'Elena.

3-La societat de l'edat mitjana era una Societat feudal. Fes un esquema de com estava representada aquesta societat.

- Pel

Senyor feudal  $\left\{ \begin{array}{l} \text{nobles vivien en castell} \\ \text{abatistelles vivien en monestris} \end{array} \right.$

- Tenia molta terra feus que venia a les ordres del Rei el senyor tenia tots molins grans: els pagesos el venien per tenir feus de pagesos
- Els pagesos tenien propietat del senyor que es venia a les ordres

4- Completa el text amb les paraules adequades en cada cas.

- Els nobles vivien en castells des d'on controlaven els seus feus. Tenien molt poder, ja que administraven justícia i cobraven rendes als pagesos.
- Durant l'edat mitjana, els monestris van ser a tot Europa centres difusors de la cultura.
- Els monestris disposaven d'importantes biblioteques, i en els scriptoris, els monjos es dedicaven a fer còpies de llibres i documents.
- La llengua difusora de la cultura en l'edat mitjana era el latí.

5- Per què van créixer les ciutats en els segles XII i XIII?

- Pel comerç

6- Escribeu les grans innovacions agrícoles en els segles X i XI.

- noves tècniques d'arada que es feia servir al nord d'Europa

## 5.2. Anàlisi de la modalitat i del nivell cognitiu dels aprenentatges sobre el temps històric

Es comparen els objectius que es van programar amb els resultats de la pràctica. Als annexos es poden trobar els instruments que s'han utilitzat per al buidat de tota la informació referida a aquesta anàlisi, de la pràctica de cada estudiant, sessió per sessió i activitat per activitat.

### a) La Irene (3r de primària)

En el cas de la Irene s'han analitzat les 8 sessions i les 18 activitats realitzades, una síntesi de les quals s'ha presentat a l'apartat anterior. De la comparació dels resultats de la pràctica amb els objectius didàctics es poden treure conclusions provisionals.

- a) Hi ha una coherència en la tipologia d'aprenentatges entre els objectius i la pràctica, encara que han perdut una mica de terreny les activitats més complexes relacionades amb l'aprenentatge conceptual, en favor, per exemple, d'activitats procedimentals més simples. Així, posem per cas, l'objectiu "*Formular hipòtesis a partir de fets, situacions o temes que es tractin a classe*", no va tenir una traducció concreta en cap activitat.
- b) En algunes activitats la Irene va tenir molta més dificultat de la que suposava i va haver de renunciar a certes expectatives. El nombre reduït d'alumnes (7) no va evitar la imprevisió en algunes feines, com les sessions 5a i 6a de construcció d'una maqueta que, d'altra banda, va fer accelerar altres activitats d'aprenentatge, com el mural d'**evolució de l'habitatge**, de força importància com a aplicació i reconstrucció dels coneixements.
- c) D'altra banda, ha oblidat alguns recursos que semblaven força importants per a la comprensió de la temporalitat. És el cas per exemple de l'objectiu: "*Emprar línies del temps temporalitzades per estudiar determinats fenòmens i situar els habitatges damunt les línies del temps*". La utilització de les **línies del temps** hauria facilitat alguns aprenentatges en nens i nenes d'aquesta edat.
- d) Sobre els coneixements temporals que apareixien als objectius es pot afirmar que a la pràctica ha oblidat alguns elements del programa, per exemple alguna activitat d'**empatia**, com la redactada a l'objectiu que cita: "*Imaginar les condicions de vida en altres moments de la història*".

*(sense electricitat, sense calefacció, etc.), en les cases”*. En el seu defecte semblen haver guanyat terreny les activitats de preguntes i respostes orals i escrites, així com l’aplicació d’habilitats bàsiques de representació gràfica.

## **b) La Mercè (6è de primària)**

En el cas de la Mercè s’han analitzat les 6 sessions i les 13 activitats corresponents. D’aquesta anàlisi vull destacar, en primer lloc, que els coneixements sobre el temps històric que apareixen a la seva seqüència didàctica van estar condicionats per les característiques especials de la classe, sobretot el comportament de l’alumnat i el gran nombre d’alumnes que tenen problemàtiques específiques. La majoria dels coneixements va ser tractats de manera superficial, ja que les parts més interessants dels aprenentatges s’havien de deixar per ser realitzades com a feines de casa. Tot plegat fa que haguem de relativitzar els resultats o, dit d’una altra manera, l’anàlisi s’ha de fer tenint present aquests condicionants a la majoria de sessions. Les nombroses intervencions de la mestra també fan difícil analitzar l’experimentació de la Mercè, ja que va estar molt controlada per la tutora en tot moment, fins i tot quan aquest investigador era present en les observacions.

Entre els objectius didàctics dels seu programa i la pràctica hi ha algunes diferències remarcables, de les quals comentaré les relatives als coneixements sobre la temporalitat.

- a) Les activitats realitzades no arriben a assolir el grau de dificultat o de complexitat que es preveia. Així perden importància els aprenentatges conceptuals on s’havien d’aplicar criteris temporals.
- b) Guanyen terreny els aprenentatges de tipus nocional, de baix nivell, per exemple els records de coneixements preexistents i comentaris amb preguntes i respostes orals amb tot el grup, aprenentatges superficials que no són reforçats amb altres activitats de reconstrucció con-

ceptual. També apareixen aprenentatges memorístics de **dates i fets històrics** que eren anecdòtics a la programació.

- c) Els procediments relacionats amb la lectura i interpretació de les representacions gràfiques del **temps històric**, com són **mapes i línies del temps** tenen una presència significativa en l'experimentació, però com ja s'anunciava a l'anàlisi del programa no estan estructurats d'una manera lògica i no està clara la finalitat que es persegueix amb la seva inclusió en les activitats. De fet són freqüents els exercicis de pintar amb colors i senyalar elements dels mapes, de poc contingut conceptual i que obliden els aspectes temporals, que són en definitiva els més rellevants en alguns d'aquests casos.

### c) L'Elena (6è de primària)

En el cas de l'Elena s'han analitzat les 17 activitats de la seva intervenció didàctica i s'han comparat amb els objectius didàctics, seguint el mateix model que les altres dues estudiants. Una primera conclusió és que si bé entre els objectius didàctics i la pràctica hi ha una clara interrelació, no s'han aconseguit la majoria de metes.

- a) Els aprenentatges de la pràctica tenen en general un nivell cognitiu molt per sota del que s'anunciava als objectius. L'objectiu que proposava "*Conèixer els **canvis** polítics de l'Edat Mitjana i comparar-los amb l'època actual*", no té una traducció en activitats específiques, tan sols es fa alguna pregunta de caire molt elemental sobre formes de governar que ni molt menys pretenen arribar a fer entendre a l'alumnat les diferències entre el sistema polític de l'Edat Mitjana i l'actual. Un altre cas és l'objectiu que anunciava "*Observar els **canvis** que s'han produït des de l'Edat Mitjana en la divisió territorial*", que tampoc s'acompleix si tenim en compte que només ha donat lloc a una activitat de comparació entre un mapa d'Europa medieval i un

d'actual, en la qual es van indicar algunes diferències superficials en els noms i en la grandària.

- b) Alguns aprenentatges que apareixen als objectius no tindran cap mena de repercussió en la pràctica. Així l'objectiu "*Prendre consciència de la diversitat de cultures*", no tindrà traducció en cap activitat i tan sols a la tercera sessió (la primera observada) l'Elena farà un comentari oral sobre la convivència de religions, quan explicava les dependències d'un monestir.
- c) Altres aprenentatges citats als objectius sí que tindran una dedicació concreta en les activitats, per exemple l'objectiu: "*Conèixer algun aspecte de la **tecnologia medieval** experimentant-lo*". D'altres, com "*Fer una **investigació** sobre un monument històric*", només s'hauran començat i no hi haurà la possibilitat d'acabar-los tal i com l'havia pensat l'Elena. Així més que un aprenentatge per descobriment, que era el que ella havia dissenyat, quedarà com una activitat puntual de recerca d'informació sobre un **monument històric**.
- d) Els **coneixements temporals** tindran també un tractament irregular en referència als objectius. Apareixen conceptes com **creixement** demogràfic, **desenvolupament** de les ciutats o **crisis** agrícola, en els textos del dossier de l'alumnat, en el discurs de l'Elena i en els treballs de síntesi i de realització d'esquemes de l'alumnat. La **línia del temps** que anuncia l'Elena en una de les activitats preparades és en realitat una relació o una **successió de fets**, de segles i dates amb alguns esdeveniments destacats de la vida política.

Existeix una relació lògica en les tres estudiants entre els objectius i la pràctica.

- a) hi ha una reducció important de les pretensions que es senyalaven als objectius, quant a la tipologia d'aprenentatges, de tal manera que el nivell cognitiu és inferior en la pràctica;

- b) els aprenentatges sobre el temps històric que van ser tractats a la pràctica tampoc són els anunciats, de tal manera que l'aprenentatge de dades i dates s'imposa a l'aprenentatge conceptual, i perd importància la localització temporal i la comprensió del canvi i la continuïtat;

### **5.3. Anàlisi dels coneixements conceptuals sobre el temps històric**

Utilitzo el model d'estructura conceptual del temps que he proposat, com a instrument de tractament de la informació i d'anàlisi. El mateix model va ser utilitzat també per analitzar els continguts de la seqüència didàctica.

Aquí només s'indicaran les conclusions a les que s'arriben. La informació completa es troba als annexes.

#### **a) La Irene (3r de primària)**

El cas de la Irene, si es comparen les dades dels continguts programats i les dels coneixements ensenyats, es poden observar algunes diferències importants que, a més a més, serviran per analitzar amb més profunditat el tractament del temps històric per part d'aquesta estudiant.

- a) La programació dels continguts recollia la importància del canvi i la continuïtat com a coneixements essencial de la seqüència didàctica, per exemple quan expressa: "*Identificació de processos de canvi en l'evolució dels habitatges*". Cal acceptar que aquests continguts s'han treballat amb escreix, per exemple en l'evolució del mas. El concepte de canvi també es construeix com a valoració de les transicions o les transformacions.
- b) El tractament del canvi també s'anunciava amb diferents nivells d'aprofundiment, per exemple el contingut del programa: "*Identifica-*

*ció d'algunes relacions causa - efecte en el cas de l'evolució dels habitatges*". Aquest contingut només té una expressió en l'activitat de relació entre els canvis en l'habitatge de les coves a les cabanes i les cases estables, com a causa dels canvis en la vida de les persones, de nòmades a sedentaris, conseqüència a la vegada dels canvis en la producció d'aliments.

- c) Els continguts que feien referència a la representació del temps no han tingut cap mena de concreció en les activitats, el que ha perjudicat les possibilitats de comprensió del temps històric. Un contingut especificava: "*Mesura del temps amb una línia del temps*". Això no ha estat concretat en cap activitat.
- d) Tampoc es transformà en cap activitat concreta el contingut: "*Formulació d'hipòtesis molt senzilles*". La complexitat d'aquest contingut necessitava de la demanda de valoracions amb un cert criteri per part de l'alumnat. Hi ha hagut debats amb els nens i nenes, i aquests han fet deduccions espontànies, però la Irene ha tingut força dificultats per controlar el desenvolupament de la participació i la gestió de les aportacions.

## **b) La Mercè (6è de primària)**

Seguint el mateix esquema per comparar els continguts programats i els coneixements ensenyats sobre el temps històric, es poden apuntar alguns aspectes.

- a) En el programa els continguts s'apuntaven d'una manera sintètica i més aviat imprecisa. En canvi, a la pràctica els coneixements tractats a les classes són molt més extensos i es pot precisar la seva diversitat. D'aquesta manera el primer que destaca és la tendència a l'augment d'elements relatius a la mesura del temps i a la cronologia, així com la presència de fets i dates històriques.



- b) Perden importància els continguts conceptuals relacionats amb la temporalitat humana i amb les relacions entre passat i present, que no s'han concretat, per exemple, en més activitats d'estudi de les restes romanes que els nens i nenes tenen en el seu entorn.
- c) Hi havia una gran quantitat de continguts relacionats amb la història de l'Imperi Romà, els seus orígens i la seva expansió, però manquen referències al present, a les restes històriques i al llegat cultural actual. Algunes activitats són interessants en aquest sentit, però són anecdòtiques.
- d) El canvi i la continuïtat semblava que es tractaria des de diversos angles i des de diferents tipus de valoracions, però a la pràctica només es limita a alguns aspectes de la mateixa dinàmica de l'Imperi i d'altres elements com la transformació de la ciutat. No sembla haver-hi una estructura pensada en aquest sentit o si hi era no s'ha traduït en una sèrie d'activitats relacionades.

### c) L'Elena (6è de primària)

En el cas de l'Elena hi ha una relació evident en la tipologia de continguts programats i els coneixements ensenyats, però també es donen contradiccions importants quan s'analitzen alguns d'aquests coneixements.

- a) El tractament que s'anunciava del canvi i la continuïtat en l'estudi de l'Edat Mitjana no es correspon amb els coneixements temporals que trobem en l'experimentació. Per exemple, "*El canvi de vida en altres èpoques. Els romans i l'Edat Mitjana*", a banda de la constatació en alguna activitat que a l'època romana li seguirà un **període** anomenat Edat Mitjana, no hi ha més referències als canvis que va comportar, en els estils de vida, la cultura o altres aspectes. El que era un tractament del canvi es converteix en un estudi de la **periodització** i de la **successió** de les èpoques històriques. Altres continguts com "*La polí-*

*tica en l'Edat Mitjana i els canvis que es produeixen*", "*La societat en l'E. M. i els canvis de vida al llarg del temps*", "*L'evolució de l'economia a l'E.M.*", són estudis específics de la política, la jerarquia i l'economia de l'època, no pas dels canvis.

- b) Alguns continguts anunciaven un desenvolupament de coneixements d'una gran complexitat, com el contingut "*Les **conseqüències dels canvis de l'economia en la societat medieval***", però tan sols una activitat farà referència a aquests coneixements de l'explicació històrica. El mateix podríem dir del contingut: "*El pensament en l'E.M. i els **canvis de mentalitat***".
- c) El contingut "***Canvis en l'art, l'arquitectura i la pintura***", va tenir un tractament inadequat, ja que els coneixements que es van ensenyar són les característiques de l'art romànic i el gòtic, d'una manera separada i independent, sense establir les oportunes relacions de continuïtat. Així, es descriuen els trets fonamentals del romànic i després del gòtic, però es passa per sobre dels aspectes de **transició** i **transformació**, conceptes essencials per entendre l'evolució de l'art i en general de la societat i la cultura.
- d) Dels continguts programats es podia esperar una comparació en diversos temes entre el passat i el present, per exemple en el tema de l'espai europeu o en altres aspectes de les maneres de viure, però aquestes intencions només estaran presents en alguns moments del discurs de l'Elena, però no com a activitats concretes per fer reflexionar a l'alumnat.

## **5.4. L'anàlisi del tractament del temps històric des de l'observació de les classes**

A les sis sessions observades de les tres estudiants es troben coincidències amb les seves representacions sobre el temps històric, reflectides al qüestionari i a la primera entrevista.

- a) Les tres estudiants anunciaven força comparacions entre les maneres de viure del passat i del present, però a la pràctica van deixar de banda aquest tipus de coneixement que reforçaria les representacions referents a la temporalitat humana i a les interrelacions entre present, passat i futur. El futur no rep cap mena de tractament. Aquestes estudiants contempen la història com un coneixement cultural força útil, però no com un instrument d'acció social.
- b) Les tres estudiants tenen en compte les idees de l'alumnat, però les activitats de reconstrucció dels aprenentatges són escasses. En referència al temps històric s'oblida sovint la importància de situar en el temps els objectes d'estudi i de donar una visió estructurada de la temporalitat.
- c) Les tres estudiants utilitzen una gran varietat de recursos en les seves activitats, encara que s'abusa en certa mesura de les preguntes i respostes orals i de les activitats d'aprenentatge que es basen en la observació i en la descripció d'imatges del passat.
- d) A les sessions realitzades per les tres estudiants apareixen una gran quantitat de conceptes temporals, però sense aprofundiment, sense un tractament adequat per aconseguir un aprenentatge estructurat d'un coneixement tan complex com és el temps històric.

La Irene feia contínues referències al present cada vegada que estudiava un tipus d'habitatge del passat, així comparava les cabanes neolítiques o les cases iberes amb les cases actuals, també la casa romana i les seves habitaci-

ons amb les nostre estances. Aquesta estudiant tenia com a objectiu essencial fer entendre l'evolució històrica utilitzant l'evolució dels habitatges i els canvis que es produïen en aquests, d'una època històrica a l'altra. Per aquest motiu, aquest estudi també tractava d'alguna manera la periodització, ja que els habitatges que s'estudiaven corresponien a les èpoques històriques més característiques del nostre passat: coves, cabanes, masia,...

A la primera sessió observada d'aquesta estudiant, la Irene va preguntar sobre quins pensaven que havien estat els primers habitatges. Es va originar un debat força interessant sobre la **cronologia** o la **periodització**, on es van fer evidents algunes de les representacions sobre aquestes qüestions dels nens i nenes. Encara que la Irene no va saber com utilitzar-los.

Irene.- *Us recordeu de què vam parlar l'últim dia?*

Alumnat.- *Sí, de cases..., de xalets, pisos, castells...granges, gratacels...*

Irene.- *Doncs avui parlarem d'habitatges, dels habitatges dels **primers homes** que hi va haver aquí, on som nosaltres...*

Alumnat.- ***Dels romans!***

Irene.- ***Més enrera encara...***

Alumnat.- ***"Los cristianos!"***

Irene.- ***Més enrera encara...***

Alumnat.- ***De Jesús!***

Irene.- *A veure... **Una mica més enrera encara...** Ara ho veurem...(...).*

[Transcripció de la primera observació de les classes de la Irene]

A la segona observació realitzada de la pràctica de la Irene tornen a aparèixer amb facilitat elements de periodització històrica, que es barregen amb altres conceptes com nòmada i sedentari.

Irene.- *Qui em sap dir una mica què vam fer el dia anterior?*

Alumnat.- *Que vam explicar allò de les cases, que feien animals...*

Irene.- *Però, quins homes eren aquests?*

Alumnat.- Eren **caçadors**.

Irene.- Sí, molt bé...

Alumnat.- Els **primers homes** que van existir.

Irene.- Els primers homes que hi van haver **aquí on ara** som nosaltres, molt bé...

Alumnat.- **Dels ibers**...(..).

Irene.- ...els primers eren **nòmades**, què vol dir això?

Alumnat.- Que vivien en coves...

Alumnat.- Que **canviaven** molt de lloc.

Irene.- I els segons qui eren...?

Alumnat.- Els ibers...

Alumnat.- Eren **sedentaris**... I feien cases (...).

[Transcripció de la segona observació de les classes de la Irene]

En els debats amb els nenes i nenes de la classe de la Irene van sorgir aspectes força interessants de l'aprenentatge del temps històric, per exemple l'origen d'alguns d'aquests coneixements temporals relacionats amb els mitjans de comunicació de masses, com el cinema, que la Irene torna a tractar d'una manera molt superficial.

Irene.- A veure qui em diu de quina època és aquesta casa.

Alumnat.- És de... a veure... **de Roma!**

Irene.- De Roma, molt bé.

Irene.- I com ho has endevinat?

Alumnat.- Per les columnes.

Alumnat.- I per la gent que hi ha per aquí...

Irene.- Vosaltres heu vist pel·lícules **de romans**?

Alumnat.- Sí, jo he vist **Ben-Hur!**

[Transcripció de la segona observació de les classes de la Irene]

La Irene tracta la periodització d'una manera força adequada a l'edat dels nens i nenes, la qual cosa facilita la comprensió de la temporalitat. Em

refereixo a l'ús d'una conceptualització que els pugui ser comprensible, com per exemple *l'època dels castells* o *el temps de les masies*.

La Mercè demana a la primera activitat als nens i nenes que escriguin tot allò que sàpiguen sobre els romans. Els comentaris relacionats amb el temps històric són força comuns: “*els romans van viure fa molt de temps*”; “*van viure al segle III a. C. o al segle VIII d. C.*”.

Si comparem els resultats de l'activitat inicial anterior amb l'última activitat d'avaluació final on es torna a fer la mateixa pregunta oberta, en general les respostes no són gaire diferents a les del primer dia. Malgrat tot, hi ha alguns nens i nenes que citen, a banda de **dates** concretes que recorden, alguns conceptes que incorporen als seus nous coneixements, entre d'altres: **creixement** de les riqueses, **expansió** de l'imperi gràcies a les conquestes, **evolució** de les ciutats, restes del **passat** com a monuments del present, els esclaus com a una manera de viure de **fa molt de temps**.

A la primera sessió observada de la Mercè sobre una línia del temps per situar diferents dates, es produeix una conversa relacionada amb la comprensió d'altres representacions gràfiques realitzades a l'àrea de matemàtiques.

Mercè.- *...és un eix cronològic... Tos sabeu fer la llegenda d'un mapa?*

*Hi ha algú que no sap? Tu no saps què vol dir...?*

Alumnat.- *Sí, clar, el que hi ha en un mapa...*

Alumnat.- *...eso que hay debajo...*

Mercè.- *...està clar? D'acord...*

Mestra tutora.- *Aquest any a matemàtiques n'hem fet moltes de llegendes.*

*Només et queda pensar què has fet i utilitzar-lo.*

Mercè.- *Va! ...I aquí sota ja teniu posades les dades i només heu de buscar en l'explicació anterior cada dada a què correspon i ho poseu, d'acord?*

*(...)*

Alumnat.- *A mi no em surt!*

Mercè.- *Què és el que no et surt?*

Alumnat.- Això...

Mercè.- *Com que no et surt... si només has de posar el nom.*

(...).

[Transcripció de la primera observació de les classes de la Mercè]

D'altra banda, a la segona sessió observada de la Mercè, quan s'estava comentant la resolució d'una línia del temps, es produeix un debat sobre el significat del concepte esdeveniment, en el que podem observar algunes característiques de la comprensió del temps històric d'aquests estudiants.

Mercè.- *Un **esdeveniment**, sabeu què és?*

Alumnat.- ... [fan que no amb el cap].

Mestra.- *Què vol dir esdeveniment?*

Mercè.- *Avia'm , què és un esdeveniment?*

Alumnat.- *Què és establiment?* [havien parlat abans].

Mercè.- *No, establiment no.*

Alumnat.- *Es...ta...bli...ment... **Esdevenir!***

Mercè.- *Que té lloc una cosa. Sí, doncs...*

Mestra.- *El fets que succeeixen en el **temps**.*

Mercè.- *Sí, doncs, **al segle X abans de Crist** què va passar?*

Alumnat.- *Que hi va haver un establiment...*

Mestra.- *Quins fets van **succeir**, vol dir **esdevenir**, quins fets van succeir **al segle X abans de Crist**, què va passar?*

Alumnat.- *Que van anar a viure al... riu Tíber.*

Alumnat.- *Els llatins i els sabins van anar*

(...).

[Transcripció de la segona observació de les classes de la Mercè]

L'Elena a l'activitat d'Avaluació inicial, després d'haver vist algunes escenes de Ben-Hur, fa llegir als nens i nenes un text on s'explica una anècdota sobre la producció de la pel·lícula. Reproduïm a continuació aquest exercici tal i com consta al dossier de l'alumnat:

Escena 5 (2°27'-2°45'):

- Llegeix la informació següent:

*La famosa carrera de quadrigues entre Ben-Hur i el romà Messala va tardar quasi un any en filmar-se i té una duració de quasi vint minuts.*

- Com es diu l'edifici arquitectònic on se celebra la carrera?

Al fragment anterior es poden llegir dues dades relatives a dues informacions temporals sobre la pel·lícula, en concret sobre la mesura del temps, un any de producció i vint minuts de projecció. Cal recordar que l'acció se situa en un temps determinat del passat i que el temps de l'acció no sempre es correspon amb el temps real de l'espectador. Aquestes dades ens permetrien indagar en la comprensió d'alguns aprenentatges temporals. L'Elena no fa cap referència i es limita a fer una pregunta sobre la identificació de l'espai.

A la primera observació l'Elena intenta relacionar passat i present, a partir d'alguns elements de la cultura i de la religió que apareixen en els fragments que es van visualitzar del film "El nom de la rosa". La seva intenció era que l'alumnat se'n adonés de les diferències en l'adquisició i gestió de la cultura, entre aquella època i a l'actualitat. Els nens i nenes fan comentaris sobre coneixements que han adquirit de la televisió i altres experiències de la seva vida quotidiana. Un nen cita la sèrie televisiva "La memòria dels cargols" sobre la història de Catalunya. Una nena comenta que abans les escoles eren de monges. L'Elena, però, no aprofita aquests comentaris per incidir en aspectes del canvi i la continuïtat o en reflexions sobre la temporalitat humana, tan sols corregeix la nena en el sentit que a l'actualitat també hi ha "escoles de monges".

Mercè.- *Us en recordeu del vídeo de "El nom de la rosa"?*

Alumnat.- *Sí.*

Mercè.- *Què feien els monjos en aquella sala?*



Alumnat.- *Copiaven llibres perquè si els cremaven o alguna cosa així no desapareguessin per sempre...*

Mercè.- *Comparem on s'ensenya **actualment** la cultura i on s'ensenyaven **abans**.*

Alumnat.- *“La **memòria dels cargols**” t'ensenya molt, encara que sembli una rucada..., perquè això ho van ensenyar...”*

Alumnat.- ***Abans** la gent anava a les monges. Llegeixo?*

Elena.- *I ara?*

Alumnat.- *També!*

(...).

[Transcripció de la primera observació de les classes de l'Elena]

A la segona observació, quan es tracten les diferències entre el romànic i el gòtic, semblaria que l'objectiu era construir conceptes temporals relacionats amb el canvi i la continuïtat, com els de transició i transformació, és a dir, considerar el gòtic com el resultat d'una transició lenta al llarg de l'Edat Mitjana i una sèrie de transformacions que s'acceleren amb el creixement econòmic i el desenvolupament de les ciutats. Però, al següent debat que transcrivim es pot observar com no existeix aquesta perspectiva temporal en els coneixements que es transmeten.

Elena.- *La pintura del romànic era...*

Alumnat.- *Murals.*

Elena.- *En l'art gòtic eren...*

Alumnat.- *Vitralls.*

(...)

Elena.- *Què vol dir que tenien caràcter instructiu?*

Alumnat.- *Que ensenyava a la gent.*

Elena.- *Moltes escenes eren bíbliques i les dibuixaven per a que la gent aprenguessin, també hi havia escenes de treball al camp, etc.*

(...)

[Transcripció de la segona observació de les classes de 'Elena]

## 5.5. Valoració de la pràctica des de la perspectiva de les mestres tutores i de les estudiants de pràctiques

S'analitza en aquest apartat la valoració realitzada per les mestres tutores i les estudiants de pràctiques sobre els resultats de la pràctica.

### a) La Irene (3r de primària)

La Irene es mostra satisfeta per l'experiència, encara que reconeix que ha tingut força dificultats per gestionar la participació de l'alumnat. S'ha trobat amb problemes que no sabia com solucionar, no tant sobre els coneixements històrics, sinó de l'organització de les activitats. La mestra tutora i ella difereixen en matisos de la seva valoració.

Apartat de l'entrevista	La valoració de la mestra tutora de la Irene	La valoració de la Irene
<b>Sobre l'ensenyament del temps històric</b>		
Quina ha estat l'actuació de l'estudiant de pràctiques per ensenyar el temps històric?	<i>“Ha anat bé, ha tingut algun problema d'indisciplina, però és normal... Algunes activitats eren difícils”</i>	<i>“Tot i els problemes que he tingut... crec que els nens han après força... Ha sigut una experiència molt bona per a mi... Treballar amb nens és més difícil del que em pensava”</i>
Quin ha estat el paper de la mestra tutora?	<i>“He estat present a la majoria de sessions... no he intervingut gaire perquè estava tot molt preparat.”</i>	<i>“A dues sessions no hi era. M'ha deixat fer amb molt d'autonomia..., potser alguna vegada hauria d'haver parlat amb els nens”</i>

Quina és l'opinió de la mestra tutora sobre el procés d'ensenyament del temps històric?	<i>“Aquests continguts s’han de tractar, encara que sembli que són massa petits... tot és qüestió d’adaptar-se a les seves necessitats...”</i>	<i>“Ella pensa que és un tema important, però que no hi ha materials adients... o exemples per treballar-los a l’escola. Ella diu que no té temps de preparar aquests temes”</i>
<b>Sobre la seqüència didàctica</b>		
Com valoren els materials curriculars utilitzats per a l’ensenyament del temps històric?	<i>“Són interessants, segurament són activitats més motivadores que les del llibre de text..., que si això es posa de moda els llibres també ho faran... Per als mestres és un gran esforç fer temes així”</i>	<i>“Crec que aquesta unitat d’història quedarà com una anècdota..., tindria sentit si ara comencés una altra unitat amb el tractament d’alguna cosa al llarg de la història... Llavors veuríem si són capaços de relacionar les etapes”</i>
Quins canvis s’haurien d’introduir a la seqüència didàctica?	<i>“Potser hi hauria de fer més activitats de treball controlat..., per anar controlant el que van aprenent els nens. Hi ha activitats massa... d’introduir aprenentatges, però poques d’ampliació, d’aprofundir una mica més. Sembla que s’hauria d’haver concretat més el que s’havia d’ensenyar a cada època... i quins canvis eren els més importants, per exemple”</i>	<i>“Si ara l’hagués de tornar a fer la programaria d’una manera diferent. No es poden fer programacions sense conèixer molt bé als nens... També m’he vist forçada a anar contra rellotge. De fet si l’hagués dut a terme fent tot el que havia previst sense tenir en compte el temps hauria necessitat el doble de sessions... És un altre punt en que he fallat força, la programació del temps que es trigarà en fer una activitat...”</i>
<b>Sobre l’aprenentatge del temps històric dels nens i nenes</b>		
El desenvolupament de les sessions i de les diferents activitats en el treball dels nens i nenes	<i>“Potser aquests nens no estan acostumats a treballar així. Jo ho faig més estructurat. Cada cosa té un exercici i tenen molt clar el que estan fent. Però al final ha estat molt interessant”</i>	<i>“Al principi no relacionaven el que estàvem fent amb l’àrea de socials, els hi ho vaig explicar... L’última activitat de resum de la història dels habitatges... m’he adonat que els interessava força, que els havia agradat i ja han treballat de manera diferent. Ha sigut la millor sessió”</i>

<p>L'aprenentatge del temps històric per part dels nens i nenes</p>	<p><i>“Han après d’una altra manera i això sempre és bo. Els temes d’història sempre estan una mica oblidats. Jo els tracto dins qualsevol tema, per exemple l’Ajuntament, els bombers..., doncs el passat dels bombers, però clar... el temps històric és diferent...també s’hauria de fer així de tant en tant...potser, de fet en història sempre busques la comparació, per exemple els bombers abans i ara”</i></p>	<p><i>“A partir de les idees prèvies vaig intentar treballar sobre el temps històric, dos nens tenien molt clar que no sempre hem estat com ara..., els altres ho van entendre de seguida..., però hi va haver un que mirant una cova em va dir si ja no hi havia homes d’aquells. No vaig saber què dir. Vam començar a parlar dels avis. De l’ordenació cronològica en tenien alguna idea, però confosa, saben que hi ha hagut coses anteriors..., però sense cap ordre (...). Després de la meva seqüència tenen una idea dels canvis i de les etapes...”</i></p>
---	--	--

Cada un dels tres aspectes que es tracten des de la valoració de les mestres tutores i de les estudiants de mestre, donen lloc a una comparació entre els dos punts de vista.

- a) Sobre l’ensenyament del temps històric cal destacar la importància que li dóna la mestra tutora, encara que ella no l’inclou al seu currículum. La Irene sembla recriminar a la mestra que tot i la importància que dóna al tema no hagi estat present en alguna ocasió i en d’altres no l’hagi recolzat una mica més.
- b) La valoració de la mestra tutora sobre els materials curriculars elaborats per la Irene és positiva, encara que considera que elaborar materials alternatius fent de mestra és impossible, ja que la feina del dia a dia no permet la reflexió sobre temàtiques com la del temps històric. La Irene pensa que a partir d’aquesta experiència s’haurien de millorar els materials curriculars. Però considera que el seu esforç quedarà

com una anècdota, ja que no contempla la possibilitat de renovació en aquest sentit.

- c) Sobre els aprenentatges del temps històric, la mestra tutora reconeix que els nens i nenes han tingut problemes quan s'ha canvia la dinàmica de treball a la que estaven acostumats, però també ho veu com un aspecte positiu, per haver tractat nous temes. La Irene pensa que hi ha hagut una evolució des del principi, quan els nens i nenes no reconeixien ni l'àrea d'aprenentatge que estaven fent amb ella, fins al final, quan en el treball resum del mural van mostrar una actitud força diferent de participació i d'interès. Afirmar que han canviat algunes de les seves idees prèvies en especial referides al canvi i a l'existència d'unes etapes històriques. En aquest sentit, val a dir que el propi procés d'aprenentatge de la Irene ha estat intens, ja que sembla haver entès la dificultat del procés d'adquisició dels coneixements sobre el temps històric. Afirmar haver intuït algunes qüestions de la seva complexitat i que necessitaria molta més experimentació i confrontació d'idees.

### **b) La Mercè (6è de primària)**

La Mercè ens mostra una valoració de la seva pràctica que oscil·la entre el desencant i l'avaluació positiva de l'experiència. Desencant per les dificultats trobades en l'experimentació, realitzada en condicions especials: 27 alumnes a l'aula, dels quals un grup d'alumnes important tenia un nivell d'aprenentatges que requeria adaptacions curriculars, actituds i comportaments conflictius, intervenció continuada de la mestra per mantenir l'ordre o la disciplina a la classe. Satisfacció d'haver realitzat una feina que li pot servir per plantejar-se canvis o millores en la seva professió. Satisfacció també perquè l'alumnat va anar augmentant la seva predisposició al treball que estava

realitzant i, fins i tot, l'alumnat amb més dificultats va participar en la seqüència didàctica.

Apartat de l'entrevista	La valoració del mestre tutor de la Mercè	La valoració de la Mercè
<b>Sobre l'ensenyament del temps històric</b>		
Quina ha estat l'actuació de l'estudiant de pràctiques per ensenyar el temps històric?	<p><i>“S’ha esforçat molt i ho ha fet bé. Aquesta classe és molt difícil i quan es comença aquests nens costa molt que estiguin atents. El tema tampoc era el més fàcil i ella ha fet moltes coses. Era lògic que tingués problemes, al principi, és normal, encara ha d’aprendre molt...”</i></p>	<p><i>“He pogut analitzar el meu comportament amb els nens, he procurat no cridar i explicar bé, amb tranquil·litat i sense repetir algunes paraules. A les classes dubtava algunes vegades sobre alguns coneixements, però sobretot per la manera de comportar-se els nens”</i></p>
Quin ha estat el paper de la mestra tutora?	<p><i>“M’hauria agradat tenir més temps per tractar amb ella alguns temes que s’han treballat, també perquè personalment m’interessen, però potser les pràctiques haurien de donar més temps per tot això”</i></p>	<p><i>“Va haver d’intervenir en moltes ocasions, però és que si no..., no hauria sigut impossible que les classes fossin profitoses. Per a ells qui mana és la seva mestra i a mi em veuen més com una companya, com una amiga...”</i></p>

<p>Quina és l'opinió de la mestra tutora sobre el procés d'ensenyament del temps històric?</p>	<p><i>“Per mi la història és molt important..., tenir present el passat, a més a més si no som conscients que tenim un passat els nens no poden comprendre qui som, els nostres costums, etc. El temps històric el tinc en compte, intento que se situïn en el temps, en els segles corresponents, una mica la idea d'on estem en el temps. Procuro que no hagin de memoritzar moltes dades, sinó que pensin el significat del que estem fent... Una mica es tracta de comprendre més que d'acumular coneixements inútils”</i></p>	<p><i>“Li va agradar el que vam fer i algunes coses del temps històric em va comentar que les treballaria en altres cursos. També estava contenta amb el dossier”</i></p>
<p><b>Sobre la seqüència didàctica</b></p>		
<p>Com valoreu els materials curriculars utilitzats per a l'ensenyament del temps històric?</p>	<p><i>“És que amb aquest grup és difícil, però s'han treballat molts aspectes. Potser hauríem d'haver-ho fet més fàcil en alguns punts, però les idees generals les han agafat. Han fet molt treball a casa, però la dinàmica de classe ha de ser així, ja que si no es perden contínuament”</i></p>	<p><i>“Estaven pensats per fer-los amb més temps. Com van faltar alguns mestres vam treballar les activitats molt seguides i es van fer una mica pesades. I d'això es van queixar els nens... Algunes coses es van fer massa ràpid... i no vam tenir temps d'ampliar alguns aspectes que interessaven als alumnes”</i></p>

<p>Quins canvis s'haurien d'introduir a la seqüència didàctica?</p>	<p><i>“Pot ser caldria eliminar alguns mapes i fer més activitats amb imatges i, clar, si tinguéssim temps fer una sortida, el que passa que ja tenia tres sortides programades des del curs passat. Podríem haver incorporat més coses de la Tarragona romana”</i></p>	<p><i>“Crec que si l'avaluació inicial l'hagués fet abans de muntar la seqüència o fins i tot setmanes abans..., l'hauria fet de manera diferent, no tant a nivell d'estructura com de continguts... Hauria d'haver treballat més l'habitatge i haver canviat les activitats en grup que tenia pensades per altres de semblants. També crec que hauria d'haver eliminat l'activitat d'expansió de l'Imperi Romà i haver fet més coses d'aquí”</i></p>
<p><b>Sobre l'aprenentatge del temps històric dels nens i nenes</b></p>		
<p>El desenvolupament de les sessions i de les diferents activitats en el treball dels nens i nenes</p>	<p><i>“Algunes activitats han anat més bé del que jo em pensava. Fins i tot algunes coses que havien de portar de casa ho han fet i han portat moltes coses, com les frases de Roma i d'altres... Alguns nens han mirat coses de Roma que tenien a casa o el llibre de text que havia més informació”</i></p>	<p><i>“Tinc la sensació que no ha anat malament del tot, crec que en activitats com l'avaluació inicial o la de ‘Tots els camins porten a Roma’, fins i tot en l'activitat de l'exèrcit, en la que estaven completament esverats..., s'ho van passar bé. Pel que fa a la seva participació he de dir que a la classe només semblava que hi hagués nens, ja que les nenes només dues han participat i en contades ocasions”</i></p>
<p>L'aprenentatge del temps històric per part dels nens i nenes</p>	<p><i>“Han après el més important. Una classe com aquesta... has de tenir molt clar què vols que sàpiguen..., on vols que arribin. La situació històrica dels romans, les restes, l'evolució de la seva història,...”</i></p>	<p><i>“Jo crec que han après i per això estic contenta. Tot i que he observat que algunes idees errònies, com per exemple que els romans vivien en coves, no les han corregit al final quan els he tornat a preguntar”</i></p>



A partir de la interpretació dels quadres anteriors s'observen una sèrie de coincidències i de diferències entre les valoracions de l'estudiant de pràctiques i de la mestra tutora.

- a) La visió més crítica de la Mercè contrasta amb una certa condescendència de la mestra tutora. Aquesta última no sembla sorprendre's pels problemes viscuts, sinó que valora de manera positiva l'experiència.
- b) A la valoració de la seqüència didàctica i dels materials curriculars la mestra tutora considera que s'han realitzat els aprenentatges bàsics. En canvi, la Mercè pensa que s'han realitzat massa ràpides algunes activitats, sense aprofundir, i que d'altres han tingut poc interès per a l'alumnat. Les dues coincideixen en l'excés de treball amb mapes i la manca d'incorporació de coneixements més propers, que s'han limitat a l'Arc de Barà.
- c) L'última part sobre el desenvolupament de les classes i els aprenentatges del temps històric, es valorada per la mestra tutora i la Mercè d'una manera semblant. Podem pensar que a mesura que progressaven les classes ha millorat la predisposició de l'alumnat i l'augment de la seva participació. La mestra tutora dóna per bons els aprenentatges realitzats, mentre que la Mercè considera, després de l'avaluació final, que no s'han modificat gaire les idees prèvies constatades a l'inici de la seqüència. Malgrat això, trobem una sèrie de conceptes temporals que citen alguns nens i nenes en aquesta activitat final que demostren, en un petit grup de l'alumnat, una sèrie d'aprenentatges conceptuals del temps històric que no s'han de menysprear.

### c) L'Elena (6è de primària)

En el cas de l'Elena hi va haver una bona col·laboració amb la mestra tutora, la qual cosa es pot comprovar en les valoracions finals després de l'experimentació. Hi ha coincidències importants en els judicis d'una i l'altra. L'Elena valora de manera positiva la seva pràctica i les correccions de les que parla se situen més en el terreny de la selecció de continguts que no pas en la metodologia o el desenvolupament de les classes. La poca quantitat de nens i nenes de la classe, com a conseqüència de la tipologia d'escola, dóna unes característiques peculiars a aquesta experiència. Així i tot l'ensenyament i l'aprenentatge del temps històric ens dóna dades interessants si analitzem les valoracions i si els entrevistats responen sobre les qüestions requerides i no sobre altres aspectes més o menys relacionats.

Apartat de l'entrevista	La valoració de la mestra tutora de l'Elena	La valoració de l'Elena
<b>Sobre l'ensenyament del temps històric</b>		
Quina ha estat l'actuació de l'estudiant de pràctiques per ensenyar el temps històric?	<i>“Els problemes que ha tingut són més de tipus de preparació de materials i de les activitats que de tracte amb els nens. Encara no té experiència, però aquí ha treballat bé i la unitat ha anat força bé.”</i>	<i>“He comès molts errors, però ho he fet el millor possible. M'hauria agradat que hi hagués hagut un observador totes les classes per avaluar el que he fet.”</i>

<p>Quin ha estat el paper de la mestra tutora?</p>	<p><i>“He ajudat en el que he pogut, però també ella ha d’aprendre per sí mateixa. No m’ha importat donar-li llibertat per decidir moltes coses perquè ha treballat molt i ha sigut molt responsable.”</i></p>	<p><i>“M’ha ajudat molt, es va quedar amb mi a ajudar-me i em va acompanyar al Centre de Recursos, qual-sevol dubte sempre m’ho ha solucionat, sempre he pogut comptar amb ella. Mai em va posar cap problema i sempre em va deixar llibertat per actuar,..., no em desautoritzava mai i sempre em donava suport.”</i></p>
<p>Quina és l’opinió de la mestra tutora sobre el procés d’ensenyament del temps històric?</p>	<p><i>“Aquesta època és molt interessant pels alumnes, si es duu a terme d’una manera adequada i motivadora és molt enriquidora, és una època amb molts aspectes per treballar, propera als nens pels castells o els monestirs, els alumnes poden arribar a descobrir moltes coses que desconeixien.”</i></p>	<p><i>“La mestra té a la classe una línia del temps que van omplint quan van treballant temes d’història. Això els ajuda molt a entendre l’ordenació temporal. Al racó de Medi Social i Cultural tenen les diferents èpoques i a cada apartat hi ha un dibuix i una frase representativa.”</i></p>
<b>Sobre la seqüència didàctica</b>		
<p>Com valoren els materials curriculars utilitzats per a l’ensenyament del temps històric?</p>	<p><i>“Jo penso que el llibre ho explica bé, ordenat, però no s’ha de seguir al peu de la lletra, és bo adaptar-lo als alumnes i a les seves característiques, a més a més si afegim materials nous, diferents,..., és més fàcil que entenguin tot això del temps històric, ...”</i></p>	<p><i>“Tot i que vaig seguir l’esquema del llibre de text en algunes parts, per no desorientar als nens, les activitats van ser de pròpia creació i vaig intentar que fossin el màxim de motivadores i entenedores possibles... Els apartats que han funcionat millor han sigut els de l’economia i de la societat, en canvi sobre la política o el pensament els costava més.”</i></p>

<p>Quins canvis s'haurien d'introduir a la seqüència didàctica?</p>	<p><i>“Hi ha algunes qüestions que s'haurien d'haver reforçat, per exemple el tema de la divisió territorial, també el tema de la política, presentar-lo i fer-lo potser d'una altra manera més visual.”</i></p>	<p><i>“El factor temps no em va ser del tot favorable. El pitjor ha sigut no poder acabar el treball d'investigació sobre el Castell-Monestir, va faltar temps i no el vam poder acabar a classe... No van entendre la pel·lícula 'El nom de la rosa', potser va ser un error passar-la.”</i></p>
<p><b>Sobre l'aprenentatge del temps històric dels nens i nenes</b></p>		
<p>El desenvolupament de les sessions i de les diferents activitats en el treball dels nens i nenes</p>	<p><i>“Ha anat bé, amb pocs nens i amb aquest tema no ha hi hagut cap problema. Potser s'hauria d'haver donat més temps, però el que ha quedat pot servir per continuar comentant algunes coses en altres moments o una mica d'avaluació.”</i></p>	<p><i>“He intentat fer les classes el més participatives possible, encara que han hagut activitats que eren força monòtones. La metodologia que he utilitzat he intentat que no sigui molt diferent de la que la mestra fa servir, ja que també penso que està bé i no és bo per als nens canviar tota l'estructura.”</i></p>
<p>L'aprenentatge del temps històric per part dels nens i nenes</p>	<p><i>“Pel que fa a l'ordenació temporal els hi costa una mica situar les èpoques històriques o almenys ordenar-les mínimament, per això a classe tenim una línia del temps i un racó amb un record de cada època. Però aquest tema ha servit per avançar una mica més, per tenir una mica més d'idea sobre l'ordenació cronològica.”</i></p>	<p><i>“El més important era que els nens entenguessin el canvi des de diferents punts de vista, com polític, social o econòmic. Cada canvi que vèiem explicaven per què creien que havia succeït, quins avantatges o inconvenients... Quan vam fer l'economia es van motivar molt, sobretot quan parlàvem dels estris del camp antics i moderns, ja que provenen de família pagesa.”</i></p>

Hi ha més semblances que no pas diferències en les valoracions de la mestra tutora i l'estudiant de pràctiques.

- a) En primer lloc, la mestra tutora i l'estudiant de pràctiques coincideixen en fer una valoració positiva de l'experiència, així com també ha hagut una bona col·laboració. L'Elena, però, és crítica amb la seva actuació i conscient d'algunes mancances importants. La mestra tutora, en canvi, és més optimista, ja que valora la pràctica com l'inici de l'experiència de l'estudiant de pràctiques. L'Elena valora en especial la feina prèvia de la mestra en l'ensenyament del temps històric, amb aspectes com l'existència d'un racó amb una línia del temps (en realitat és una relació de fets històrics ordenats) o un racó sobre les èpoques històriques, que li han facilitat el seu treball.
- b) Sembla que la utilització del llibre de text ha estat pactada i coherent, així la mestra ho justifica i l'Elena ho descriu amb satisfacció, pel fet d'haver pogut elaborar els seus propis materials. Les dues coincideixen en alguns aspectes que no han funcionat tan bé, com els aspectes polítics, però l'Elena senyala una altra qüestió a la que la mestra no dóna tanta importància, com és la duració de la seva intervenció. Una activitat que li va semblar molt important, com és el treball de recerca sobre El Castell - Monestir del poble, posa en evidència una certa manca de temps per acabar-lo. Hauria estat una activitat final d'aplicació de coneixements.
- c) Sobre els aprenentatges, la mestra tutora està satisfeta, té un projecte i considera que aquest tema ha suposat un pas més. Sobre l'aprenentatge del temps històric valora aspectes com l'ordenació temporal i el coneixement mínim de la localització de les èpoques històriques, i la seva identificació a partir d'alguns fets i imatges. L'Elena destaca alguns aspectes concrets, pensa que s'ha treballat bé el canvi i que en algunes ocasions s'ha aprofundit gràcies a les experiències personals de l'alumnat, com és el cas de l'estudi de

l'agricultura d'abans i d'ara, degut a la tradició pagesa de la seva família.

Analitzades les valoracions de les tres mestres tutores i de les tres estudiants de pràctiques, es poden trobar aspectes relacionats entre cada un dels tres casos.

- a) Sobre l'ensenyament del temps històric la Irene i la Mercè són molt crítiques amb la seva pròpia actuació, encara que la Mercè tenia moltes més raons per tenir dificultats amb una classe massa nombrosa i amb un alumnat força problemàtic. L'Elena es va trobar amb un petit grup de nens i nenes amb uns hàbits de treball força definits, fins i tot en relació amb la història i el temps històric. Tot i que aquests es limitaven a la mesura del temps i de la cronologia.
- b) Sobre els materials curriculars de la seqüència didàctica, en el cas de la Irene hi ha una utilització molt superficial de materials que podien haver ajudat en gran mesura a la comprensió del canvi i la continuïtat, de la temporalitat humana i de la gestió del temps. El mateix passa, des d'una altra perspectiva, amb les experimentacions de la Mercè i de l'Elena, ja que la seva intenció d'explicar el canvi dins del període que estudiaven, l'Edat Antiga i l'Edat Moderna, no es veurà realitzada o no seran capaces de fer-ho, ni les transicions d'una època històrica a l'altra ni les transformacions polítiques o econòmiques que tenen lloc en els seus llargs períodes.
- c) Per a la Irene cal destacar l'última activitat de síntesis del que havien treballat (realització d'un mural de l'evolució de l'habitatge), a la qual l'alumnat es va mostrar més participatiu que a les anteriors. Però cap de les tres estudiants havia programat activitats de reestructuració dels aprenentatges. Per a la Mercè les idees prèvies dels seus alumnes no es van modificar gaire, encara que reconeix que un petit grup de nens i nenes utilitzava determinats conceptes temporals amb una certa

solvència. Per últim, l'Elena reconeix que en el tema de l'economia agrícola feudal, que l'alumnat va relacionar amb l'origen pagès de les seves famílies, la motivació va donar lloc a una especial participació. Però en aquest cas tampoc l'Elena sap aprofitar aquests coneixements relacionats amb la memòria familiar dels nens i nenes.

Les tres estudiants es mostren satisfetes amb la seva feina i identifiquen i interpreten aspectes del procés d'ensenyament i aprenentatge del temps històric, però la seva anàlisi és insuficient, ja que no saben reconèixer el grau d'aprofundiment que necessiten o que haurien necessitat certs aprenentatges de la temporalitat, com ara el canvi i la continuïtat, la temporalitat humana i les relacions entre el passat i el present, i el temps com a coneixement, com a mesura o com a periodització.

## **6. Conclusions del segon grup: relacions entre les representacions i la pràctica educativa per ensenyar el temps històric**

La Irene, la Mercè i l'Elena tenien aspectes en comú en les seves representacions sobre el temps històric, al qüestionari, a l'entrevista i a la història personal. Es va determinar que pertanyien a un segon grup d'estudiants que es van qualificar com a "observador indiferent i descriptor del present". Les característiques que es van atribuir a aquests estudiants es poden deduir també de la seva experiència pràctica.

- 1) A les seqüències didàctiques es poden trobar d'una manera o altra una àmplia gamma de conceptes temporals, relacionats amb la temporalitat humana (passat, present, futur), el canvi i la continuïtat, el temps de la narració i de l'explicació històrica. Però tots aquests conceptes no reben la majoria de vegades un tractament adequat, apareixen a les explicacions de les estudiants de pràctiques o als debats amb l'alumnat, sense aprofundir ni ampliar els seus significats a partir de noves activitats que ofereixin noves perspectives per al seu aprenentatge. L'aprenentatge conceptual requereix activitats força diversificades des d'angles diferents.
- 2) Hi ha una gran quantitat d'activitats que incideixen en el temps històric que fa referència a la mesura del temps, a l'establiment d'una cronologia històrica, en especial a la successió de fets. Aquesta realitat ens mostra que les tres estudiants afavoreixen moltes vegades un aprenentatge més factual que conceptual de la temporalitat. Fins i tot les línies del temps que s'anunciaven en els tres casos en el programa previ a l'experimentació, no tindran gaire concreció a la pràctica, per exemple, l'Elena anomena línia del temps una activitat que tan sols és una successió de fets o una cronologia on van apareixent els segles i



els anys dels fets històrics un a sota de l'altre. Només la Mercè utilitza una vegada una línia del temps que s'havia de completar amb els fets que apareixien a un text, ja que les dates ja estaven escrites. D'aquesta manera sembla que s'afavoreix més l'acumulació de coneixements factuais que no pas la recerca d'instruments per a la localització temporal.

- 3) Les tres seqüències anunciaven un tractament més o menys estructurat del temps històric, més en el cas de la Irene que ensenyava l'evolució històrica de l'habitatge, però també en els casos de la Mercè per a l'Imperi Romà i de l'Elena a l'Edat Mitjana, ja que aquestes dues estudiants preveien l'estudi dels canvis en els períodes de la història que tractaven. S'ha de concloure que aquestes propostes no s'han concretat de la millor manera possible.
- 4) Les tres estudiants pensaven que els seus temes respectius els havien de permetre sovint una comparació del passat amb el present, però l'experimentació no indica que aquesta comparació hagi estat efectiva, sinó més aviat anecdòtica, amb escasses preguntes sobre aquesta relació. Aquesta constatació afecta les representacions de la temporalitat humana de l'alumnat, és a dir, de les possibles relacions que es poden establir entre el passat i el present. Només en el cas de la Mercè el present apareix en forma del monument de l'Arc de Barà, però després les restes romanes de l'entorn de l'alumnat desapareixen i no faran gaire més acte de presència. Per exemple, existeix una comparació entre les comunicacions de l'Imperi Romà i les actuals a la Península Ibèrica, però quasi bé no es fa referència a les carreteres que passen vora les cases dels nens i nenes de l'escola.
- 5) El tractament que es fa del temps present és descriptiu, poc analític i poc crític. La Irene dedica una activitat a l'estudi del habitatges actuals dels nens i nenes, preguntes sobre el nombre d'habitacions, etc. La Mercè fa una comparació de les carreteres romanes i actuals i es cons-

taten tan sols certes semblances. L'Elena compara els territoris d'Europa amb l'Europa actual d'una manera superficial, també compara la cultura de l'Edat Mitjana i l'accés de la cultura a l'actualitat, però solament constata que ara no és l'església qui té el seu monopoli. Per últim, quan l'Elena tracta l'economia agrícola medieval els nens i nenes demanen un aprofundiment d'aquestes qüestions, ja que el passat pagès de les seves famílies fa que puguin aportar una gran quantitat d'informació, però el debat, d'una gran riquesa, no portarà a cap mena d'activitat ni a més dedicació.

- 6) El tractament del temps com a poder, la intervenció social o l'estudi de la construcció del futur no tenen una aplicació concreta en cap de les tres seqüències experimentades. Sobre el futur la Irene havia anunciat a la seva programació una dedicació àmplia, ja que el citava als objectius i als continguts, però en últim terme els nens i nenes van dibuixar la casa del futur no pas aplicant grans canvis i imaginació, sinó que van dibuixar la casa que voldrien tenir, més gran i més luxosa. Al mural de síntesi final l'alumnat decidirà dibuixar un gran interrogant, sense plantejar-se més possibilitats. La Mercè tractarà el tema dels esclaus al llarg de la història i farà buscar a l'alumnat informació al respecte, però el que semblava que seria un treball de reflexió sobre determinats valors, quedarà com una activitat inacabada, sense unes necessàries conclusions. L'Elena havia previst contemplar la convivència cultural de l'Edat Mitjana, però el que podem constatar és que quan tracta el pensament de l'època cita la importància de l'Al-Andalus com a enllaç entre la cultura islàmica i occidental, sense relacionar aquest fet amb l'actualitat i sense extreure cap mena de tractament de valors socials.
- 7) Les tres estudiants apliquen una gran diversitat d'activitats i de materials curriculars en l'experimentació de les seves seqüències didàctiques.

8) També cal dir que de manera puntual es poden observar nens i nenes de les tres classes que a les avaluacions finals, però també al llarg de les activitats realitzades, utilitzen una sèrie de conceptes temporals que indiquen un tractament de la temporalitat que va més enllà de la simple mesura del temps i de la cronologia històrica. De fet, aquests coneixements sobre el canvi, les relacions temporals o la comprensió de la temporalitat són en definitiva els que donen sentit al temps històric. S'ha de buscar, però, que siguin aquests els coneixements que estructurin els aprenentatges de la història.

S'ha de tenir en compte en últim terme que les tres estudiants han actuat en contextos molt diferents, amb nens i nenes de característiques molt diverses i amb una relació força distinta amb les mestres tutores. El que s'ha fet ha estat buscar les coincidències en la seva pràctica, a partir del tractament que cadascuna donava al temps històric. En definitiva, les tres estudiants responen en general a les característiques que se'ls hi atribuïen en les seves representacions sobre el temps històric.

L'anàlisi del tercer i últim grup d'estudiants que han participat en aquesta investigació, ens ajudarà a tenir més dades per establir conclusions més fonamentades.



## Capítol 13: L'experimentació de seqüències didàctiques del tercer grup d'estudiants

---

### 1. Història personal i dades acadèmiques

Aquest tercer grup correspon a la tipologia d'estudiant de mestre que hem anomenat “pensador determinista i enlluernat pel futur”. Les històries personals ens presenten les estudiants: l'Elisa, la Rosa i la Laia.

#### 1.1. L'Elisa: comunitat i participació

L'Elisa té 22 anys i va néixer al Tarragonès. Va assistir des de ben petita a l'escola bressol, ja que quan tenia un any va néixer el seu germà. Fins a 1r de primària va assistir a un col·legi religiós de Tarragona. Després, a causa d'una malaltia asmàtica d'aquesta estudiant la família es trasllada a la Conca de Barberà. Així comença a anar a l'escola del poble, un centre petit de dos nivells per classe. Aquest fet li sembla transcendent per a la seva vida, ja que va canviar la seva manera de viure.

*“La vida del poble és molt diferent de la de ciutat, podia anar pel carrer sola i descobrir carrers pels quals no havia pasta mai, podia sortir a jugar amb un grup d'amics els quals s'hi ajuntaven de diferents edats, etc. No canviaria per res del món la vida del poble.”*

[HP-Eli, 4]

L'Elisa va descobrir formes de convivència que li van despertar la seva inquietud per participar, la qual cosa ha mantingut tota la vida, en diferent grau segons les seves obligacions.

*“De manera molt ràpida ja vaig formar part de la coral infantil, que sortia per Pasqua a cantar caramelles. Sortia al pessebre vivent, feia teatre a l'escola,... I a mida que em vaig fent gran vaig deixar algunes activitats per fer-ne unes altres”.*

[HP-Eli, 4]

Els seus resultats escolars van ser bons a primària i a secundària, amb un descens del rendiment els últims cursos de l'institut. Però a COU va suspendre una majoria d'assignatures i no va voler repetir curs. Llavors va decidir fer els estudis de Llar d'Infants de Formació Professional, el que la van obligar a passar la setmana fora de casa. Aquest fet no li va impedir continuar amb la seva personalitat inquieta i participativa.

*“Durant aquestes estades fora de casa em vaig enyorar molt de la família i del poble, però vaig aprofitar per formar part d'un grup de danses... (encara formo part encara), que ens reunim un cop a la setmana i anem a fer tallers per ensenyar danses i també per aprendre”.*

[HP-Eli, 7]

La seva activitat es traslladarà també a l'àmbit professional, tot just acabats aquests estudis.

*“...vaig treballar amb contracte a una escola bressol en la qual havia fet les pràctiques i va ser allí on vaig començar a fer de cangur. També en aquest temps vaig aprofitar per treurem el carnet de conduir”.*

[HP-Eli, 8]

Els canvis a la seva vida han estat nombrosos, però això no l'ha influenciada per continuar mantenint lligams que havia establert o per trobar noves maneres de desenvolupar les seves inquietuds.

*“...quan portàvem 13 anys vivint al poble, per problemes de comoditat del pare, ens vam veure obligats a anar a viure a un poble més o menys igual de petit, situat a la comarca del Baix Camp...”*

*L’únic motiu que em portava a viure amb alegria al nou poble era que tindria cotxe a la meua disposició i podria anar cada dia a dormir a casa i algun dia a dinar...*

*Poc a poc em vaig anar introduint i ara formo part del grup d’excursionistes, del teatre-estudi, del grup de titelles,... I també he trobat una colla d’amics”.*

[HP-Eli,9]

L’Elisa acaba la seva història personal amb una descripció del seu caràcter, actiu i sociable. Malgrat tot, la seva dedicació a tantes activitats sembla que li dificulta la possibilitat de ser més organitzada i d’aprofitar més les seves vivències.

*“Sóc una noia sociable i sovint la gent diu que sóc dolça...que sé treure el geni quan convé. M’agraden molt els nens i participar en el món de l’espectacle fent titelles, teatre i formar part d’un grup d’animació infantil. Durant les estones que em sobren faig punt de creu i punta de coixí. Ah! Una cosa que quedi clara sóc del meu poble”.*

[HP-Eli,10]

L’Elisa va ser una estudiant amb bons resultats per sobre de la mitja a primària i a l’inici de secundària, segons el seu propi testimoni. El descens del rendiment a secundària li van impedir acabar aquests estudis. L’opció de Llar d’Infants a formació professional té aquesta justificació que, a la vegada, la porten a fer magisteri després. Per les seves experiències personals en el camp de l’animació i del lleure, els estudis de l’ensenyament de mestres semblen una conseqüència lògica. En aquests els resultats a les assignatures de l’àrea de Didàctica de les Ciències Socials són irregulars, 7 notable a primer (Les ciències socials i la seva didàctica I), 5,5 aprovat a segon, després de suspendre en un primer moment (Les ciències socials i la seva didàctica II), i 7,5 notable a tercer (Didàctica de l’àrea d’experiències socials i naturals), nota que

va aconseguir després de dedicar un gran esforç a l'assignatura. La nota del pràcticum ha estat d'excel·lent (9,5), sobretot per la seva actitud a l'escola.

## 1.2. La Rosa: dissenys de futur

La Rosa té 20 anys i va néixer al Baix Camp on encara resideix. Reconeix haver tingut una infància feliç, fins i tot haver disposat de tot el que volia, potser en excés. Va començar a anar a escola als 3 anys, a un centre religiós del que no guarda bon record, ja que va rebre algun maltractament que va obligar els pares a canviar-la d'escola, un altre centre religiós de la mateixa localitat. Aquest col·legi la Rosa el recorda amb afecte, encara que també afegeix alguna crítica.

*“Tinc molta estima a aquest col·legi, als mestres, als meus companys i a tot el personal que hi treballava, sempre es van portar molt bé amb mi, l'únic que no m'agradava era que els divendres a la tarda s'havia d'anar a l'església (hi ha una capella al mateix col·legi perquè és de cures), ho trobava i ho trobo una pèrdua de temps, almenys des del meu punt de vista”.*

[HP-Ros,3]

L'Educació Secundària la va realitzar en un institut públic de la mateixa ciutat. Aquesta època la qualifica de descobriment, de l'inici de la recerca de la diversió més inconscient i dels primers amors. La primera parella la va influenciar en la resta de relacions, segons la seva valoració amb la perspectiva del temps. Amb ell va estar 3 anys, però va acabar perquè va esdevenir una relació conflictiva.

En més d'una ocasió la Rosa mostra una clara determinació en les seves decisions personals. És el cas, per exemple, de l'opció per ser mestra de primària, que tenia clara des del moment que va decidir fer uns estudis universitaris. També valora la seva independència econòmica, a banda de fer classes



de reforç, treballa els caps de setmana i a les vacances d'estiu en una botiga de roba.

La Rosa reconeix que és una persona que sempre es posa una sèrie de metes i que té la sort de poder-les aconseguir, sembla que fins ara la seva vida ha estat el que ella ha volgut. Per aquest motiu se li desperten una sèrie de ne-  
guits en el moment d'acabar els seus estudis universitaris:

*“Sempre he tingut el que he volgut i ho dic perquè en aquest sentit he tingut molta sort. Quan he volgut treure'm un curs me l'he tret només esforçant-me una mica, quan he volgut treballar he trobat feina de seguida, a l'estiu i a l'hivern,...*

*...per això tinc una mica de por al que pugui venir i em pugui passar d'ara endavant, però suposo que me'n sortiré, almenys així ho espero”*

[HP-Ros,4]

La Rosa és una noia activa que a l'actualitat fa de professora de balls de saló. Sempre ha estat una bona estudiant, encara que no sembla que mai s'hagi esforçat en excés, més enllà d'aprovar. Potser no ha tingut mai la necessitat de superar-se fins al màxim de les seves possibilitats. Als seus estudis universitaris, en relació amb l'àrea de Didàctica de les Ciències Socials, va començar primer amb un suspens i un aprovat posterior amb un 5 (Les Ciències Socials i la seva Didàctica I). A segon va millorar el seu rendiment i va aconseguir un notable 7 de nota final (Les Ciències Socials i la seva Didàctica II). A tercer un aprovat 6 (Didàctica de l'àrea d'experiències socials i naturals). Al pràcticum té de nota un excel·lent 9.

### **1.3. La Laia: petits detalls**

La Laia escriu una història personal que s'atura en petits detalls i que s'estructura a partir de les etapes escolars. La Laia va néixer a Tarragona fa 21

anys. Sempre ha viscut en un barri de la perifèria de la ciutat. Dels primers anys recorda quan va començar l'Educació Infantil als quatre anys, a una escola pública del centre de Tarragona, prop d'on els seus pares tenien una perruqueria.

Guarda un especial record de les dues primeres mestres, per les quals va sentir una gran estimació. De les seves llargues estades al lloc de feina del pare i la mare té un record molt viu.

*“Aquesta etapa de la meva història es va desenvolupar entre llibres i corrons, perquè quan sortia de l'escola anava a la perruqueria. Com m'agradava aquella olor i aquell xivarri que hi havia! Les senyores eren totes molt simpàtiques amb mi...”.*

[HP-Lai,5-6]

Al voltant d'aquell negoci familiar gira part de la vida de la Laia, de tal manera que quan el seu pare i la seva mare es jubilen i deixen la feina, la família ho viu amb una certa tristor. Així ho explica la Laia:

*“L'agost d'aquest mateix any fou trist per la meva família perquè els meus pares es van jubilar i deixaven la perruqueria. En aquesta van créixer els meus germans i jo, i era per a nosaltres com una casa. En ella es varen quedar moltes estones agradables viscudes, moltes sensacions i en definitiva molts records”.*

[HP-Lai,12]

La Laia començarà a fer teatre empentada pels pares que consideraven que era massa tímida. I l'experiència va reeixir, s'hi trobava bé i va fer grans amics. Després el grup es va dissoldre. Les estades a l'esplai on treballava la seva germana són un record negatiu, anava forçada i la seva timidesa la feia quedar-se llargues estones apartada de la resta de nens i nenes.

El fet de la malaltia de la seva àvia quan tenia 10 anys marca l'inici d'una etapa diferent a la seva vida, donat el compromís i les noves exigències familiars.

*“La meva àvia va caure..., es va trencar el fèmur. La van operar i ja no va recobrar el coneixement del tot. Va estar quatre anys al llit i aquest fet va canviar la vida de tots nosaltres”.*

[HP-Lai,6]

El període escolar de l’institut serveix a la Laia per situar una sèrie d’aspectes nous a la seva experiència, però que tenen un valor desigual, encara que ella els barreja sense fer més distincions.

*“A l’època de l’institut, dels 14 als 18 anys, vaig descobrir moltíssimes coses: el sentit de l’amistat, el primer amor, el gust per les lletres, en especial el llatí i el grec, la competitivitat que existeix... Puc dir que en aquest període de temps vaig madurar”.*

[HP-Lai,10-11]

Després vindrà un any d’estudi intens i la selectivitat que tindrà la seva recompensa. Així podrà optar a la facultat que desitjava: la de Dret. Però aquell estiu la Laia fa de monitora de colònies amb un grup d’esplai del seu barri i se li comencen a despertar noves inquietuds. L’inici dels estudis de Dret van ser correctes, però al segon quadrimestre decideix que vol dedicar-se a l’ensenyament.

*“Fou la decisió més difícil que mai he hagut de prendre, però vaig ser valenta i em vaig enfrontar a la realitat. Sort que vaig rebre el recolzament de la meva família...”.*

[HP-Lai,11]

Els anys a la universitat a l’ensenyament de mestres els valora d’una manera satisfactòria, pensa que ha descobert el que volia fer de veritat i que ha après força. Si sempre ha estat bona estudiant, a la universitat els seus resultats són irregulars. A primer, a l’assignatura de Les Ciències Socials i la seva Didàctica I, l’examen va ser d’aprovat just, però el seu esforç i la seva dedicació en els treballs la va fer arribar fins al notable 7. A segon, a la segona part de la mateixa assignatura, el resultat va ser inferior, de fet va augmentar el

grau de reflexió intel·lectual i d'exigència, i va baixar el seu rendiment, va obtenir un aprovat 6,5. Per últim, a tercer (Didàctica de l'àrea d'experiències socials i naturals) millora una mica i obté una mitja de notable 7. La nota del pràcticum va ser d'excel·lent 9.

## 2. Les seves representacions sobre el temps històric i el seu ensenyament: la primera entrevista i la història personal

### 2.1. Sobre la història

Per a l'Elisa els primers records d'estudi de la història són força negatius i quan els descriu acaba parlant de l'absència de l'estudi del seu medi més proper:

*"...era un llibre de text, subratllar i ja està..., no he vist mai història de Catalunya..., només història d'Espanya..., he fet geografia i no he fet mai geografia de Catalunya..., no he estudiat mai la meva comarca, a banda de saber la capital de la meva comarca, Montblanc de la Conca de Barberà, però havia d'estudiar la geografia d'Europa..., cada setmana..., les capitals i tot..., les illes Canàries, Mallorca..."*

[E1-QTH-Eli,4]

L'Elisa recorda que a secundària es donen algunes millores quant als coneixements estudiats i també en la metodologia, així es comença a interessar per alguns aprenentatges de la història i, almenys, no sent un rebuig total:

*"Em va cridar l'atenció la prehistòria...i poca cosa més..., encara que fèiem molt el que passava a la societat...vam fer la Guerra del Golf perquè estava passant en aquell moment..., llegint el diari, buscant informació..., per això va anar molt bé..., buscar fonts d'informació..., la metodologia era una mica..., almenys millor, el llibre de text l'utilitzàvem, però també els apunts..., s'aprofitava també el que teníem al voltant..., per exemple les muralles de Montblanc, etc. Quan va passar uns contes... i quan va sortir en un diari la història de Catalunya..., ens aconsellaven lectures..., a partir de llavors no és que hagi sigut molt entusiasta, però m'interessava, no l'odiava..."*

[E1-QTH-Eli,5]

A l'Elisa l'estudi de la didàctica de la història l'ha obert una porta a la reflexió, sobre la diversitat de models d'estudi i de recursos, que no havia conegut en les seves vivències anteriors,: “...d'anar una mica més enllà del llibre de text...” [E1-QTH-Eli,6]. També descobreix les possibilitats d'ensenyament del temps històric del que, fins aquell moment, no havia sentit a parlar com a objecte d'estudi de la història.

Les representacions de l'Elisa sobre la història i les seves finalitats estan relacionades amb la manca d'estudi del medi en la seva escolaritat, la qual cosa li fa reclamar una història que se n'ocupi:

*“La història hauria d'ajudar a conèixer la nostra pròpia cultura, cosa que a mi no m'han fet..., i comprendre que tot està fet de petites històries.”*

[QTH-Eli,7]

Per a la Rosa els primers records sobre l'estudi de la història a primària són coneixements aïllats, de 3r i de 4t, que no pot descriure, però dels que guarda un bon record i li agradava aprendre'ls. A finals de primària, als 12 anys, els seus records en una escola privada religiosa es tornen molt negatius: “Teníem un professor al que teníem molta por, perquè si no sabíem la lliçó de memòria ens ridiculitzava i fins i tot ens pegava” [E1-QTH-Ros,4]. A secundària les seves experiències varien, recorda la història pel gran esforç de memorització que li representava. Tan sols una assignatura d'història de l'art li va aportar noves maneres d'aprendre, ja que “el professor s'ho treballava molt a cada classe...” [E1-QTH-Ros,5].

Segons la valoració que fa la Rosa a la primera entrevista, els estudis de l'ensenyament de mestres l'ha fet canviar la seva representació de la història i del seu ensenyament. Aquest procés té a veure amb la comparació entre les possibilitats que hi ha en l'ensenyament de la història i les seves pròpies vivències. Així, pensa que la funció de la història a l'escola ha de canviar i s'ha d'apropar als nens i nenes, per això ha d'estudiar:

*“...totes les persones i no solament uns quants..., i ajudar a conèixer el nostre passat..., que és important... Els nens han de fer preguntes i estar motivats, els nens volen saber... i han d’estudiar coses de la seva ciutat...”*

[E1-QTH-Ros,7]

La Laia té uns primers records dels seus aprenentatges d’història a l’edat d’11 o 12 anys. Li agradava la història perquè li era fàcil memoritzar. També recorda l’ús de diferents recursos educatius, però que solament eren un recolzament al discurs del mestre i del llibre de text.

*“El mestre feia un esquema de cada tema a la pissarra i el copiàvem i l’estudiàvem per l’examen. Abans me’n recordo de subratllar amb colors i memoritzar les frases amb facilitat...”*

*Recordo haver fet sortides amb l’escola a museus i també veure vídeos i diapositives...”*

[E1-QTH-Lai,3]

Dels records de l’institut la Laia torna a parlar de la memorització, en aquest cas d’uns apunts:

*“Vaig tenir un professor que simplement dictava..., però dictar els apunts... Després, quan havies de fer, l’examen tu solament escollies un títol i ell puntuava per frases..., per la quantitat de frases. Si per exemple jo, que no em costava memoritzar, era la que tenia més frases, si havia fet 70 frases aquest era el 10. La resta de notes anaven en funció d’aquest màxim de frases... Ens havíem arribat a posar d’acord tota la classe per fer un màxim de frases...”*

[E1-QTH-Lai,5]

La Laia, a l’igual que l’Elisa i la Rosa, considera que a la universitat ha pogut revisar les seves representacions de la història i del seu ensenyament, encara que ella fa esment tan sols d’alguns materials curriculars, els quals l’han ajudat a pensar alternatives a les seves experiències i *“altres maneres de*

*fer la història a l'escola*" [E1-QTH-Lai,6]. Així, pensa que la història ha de tenir una funció de descobriment i de coneixement crític:

*"...ha de servir per comparar, comparar opinions, idees, que no ens hem de creure una única versió..., que la història es pot explicar de maneres diferents... que hem de saber comparar..."*.

[E1-QTH-Lai,7]

La Laia afirma que algunes de les activitats analitzades a les classes universitàries les ha experimentat amb els nens i nenes als que ella mateixa fa la catequesis al seu poble. No deixa de ser una certa contradicció que reivindiqui una història crítica i a continuació expliqui què fa classes d'adoctrinament religiós.

## **2.2. Sobre el temps històric**

En aquesta primera entrevista tenen especial importància les representacions de l'estudiant sobre el temps històric: les qualitats del temps, la temporalitat humana i les interrelacions entre el passat, el present i el futur, el canvi i la continuïtat, i el temps com a poder.

Les tres estudiants demostren que tenen un coneixement parcial de les qualitats del temps. Els exemples que fan servir estan molt relacionats amb la seva vida quotidiana i, cap vegada, fan servir fets històrics en les seves explicacions. Així, per exemple, l'Elisa comenta sobre la irreversibilitat: *"No puc tornar al primer dia que vaig anar a escola..."* [E1-QTH-Eli,9]. I la Laia sobre la multiplicitat del temps: *"...jo dic que qui fa un examen té un temps diferent a qui s'examina..."* [E1-QTH-Car,9].

De totes tres la Rosa és qui presenta més dificultats per definir o per exemplificar cada una de les qualitats. Fins i tot, afirma no tenir cap mena de referència sobre el concepte d'irreversibilitat. D'altra banda, en ocasions cau



en contradiccions, per exemple quan afirma que el temps religiós afecta la vida de les persones, però que ella mateixa no pensa que hagi estat influenciada a la seva vida o en el seu temps personal, tot i haver estat escolaritzada en una escola privada religiosa.

*“...jo he estat en col·legis de monges i de cures molt de temps..., fèiem missa i seguíem...el que marcava l'ordre religiosa..., però a la meua vida..., mirat des d'ara..., crec que no m'ha marcat en res la religió.”*

[E1-QTH-Ros,10]

Sobre la temporalitat humana les tres estudiants tenen força problemes per observar el continu entre el passat, el present i el futur. Les tres se senten atretes pel futur, ja que el passat ha estat el gran protagonista de la seva escolaritat. L'Elisa, per exemple, relaciona el futur de la ciència amb la solució de tots els problemes de la humanitat.

*“...jo crec que la ciència solucionarà molts dels problemes que té el món, com la SIDA o la fam..., i els crims o les injustícies jo crec que també es poden fer coses...”*

[E1-QTH-Eli,11]

En una línia semblant la Rosa comenta:

*“...és que amb diners la majoria de problemes es poden solucionar...es poden fer descobriments, es poden fer investigacions per exemple per salvar moltes persones amb malalties, com el SIDA o per exemple el càncer.”*

[E1-QTH-Ros,11]

I acabant aquesta argumentació, la Laia també aporta elements que corroboren aquesta visió idíl·lica del futur des de la ciència:

*“La ciència és la que pot donar una millora de la vida de les persones, la que pot fer que el progrés sigui per tothom..., que augmenti la qualitat de vida...”*

[E1-QTH-Lai,11]

Sobre el canvi i la continuïtat les tres estudiants demostren tenir un vocabulari una mica pobre, per relacionar el canvi amb els conceptes que el poden matisar, com evolució, revolució, desenvolupament, transició, crisi o decadència, entre altres. De tant en tant relacionen conceptes sobre el canvi amb alguns aprenentatges de la història, que van fer a l'escola o a l'institut. Així per exemple se relaciona evolució amb el pas d'una localitat de poble a ciutat, transició amb la Transició democràtica espanyola o la revolució amb la Revolució Francesa. Però no existeix en cap de les tres estudiants un coneixement complex i amb una certa riquesa d'aquests tipus de conceptes. En aquest sentit, les representacions d'aquestes tres estudiants estan per sota de les dels altres dos grups.

A l'anàlisi del temps com a poder les tres estudiants demostren ser molt poc crítiques amb la seva societat. Consideren que l'existència de diferències socials en la distribució del temps, és fruit dels costums de cadascú. No relacionen aquestes diferències, per exemple, amb les desigualtats econòmiques. Sobre les diferències que es donen en la distribució del temps de treball i d'oci entre els homes i les dones, l'Elisa i la Laia són conscients de la seva existència, però no saben argumentar la seva valoració. La Rosa fins i tot arriba a negar aquestes diferències en l'ús del temps social entre homes i dones, sense que tampoc sàpiga com justificar aquest argument, tan sols especifica que "*hi ha de tot*". [E1-QTH-Ros,15].

Llegint les històries personals de les tres estudiants podem completar les representacions d'aquestes tres estudiants sobre el temps històric. Així, l'Elisa considera que certs canvis a la vida representen un nou començament, el principi d'un nou temps, una nova vida. D'aquesta manera, l'Elisa no valora la incidència o la profunditat de certs canvis, sinó que els situa en l'inici d'un nou cicle. És el que es desprèn de la seva història personal quan comenta el canvi de residència i d'escola quan tenia 7 anys.

*“Els aires d’aquest poble m’anaven bé, de manera que la meua vida va començar de nou. Lluny de familiars pròxims, de l’altra escola,... Però, per sort, no em va costar gens adaptar-me en aquest nou indret”.*

[HP-Eli, 4]

L’Elisa mostra de vegades una representació del temps en certa manera determinista.

*“Vaig realitzar els estudis de batxillerat a Montblanc, que era l’institut més proper. A partir d’aquell moment és quan creus que ets gran, perquè vas a estudiar fora i passaràs més hores fora de casa. Però en realitat vaig continuar sent com era i el temps, per ell sol, ja em va fer créixer”.*

[HP-Eli, 5]

D’altra banda l’Elisa escriu la seva història personal molt lligada als esdeveniments i tradicions del seu poble, els quals no qüestiona en cap moment, sinó que els utilitza a la seva narració per localitzar en el temps alguns esdeveniments de la seva vida.

*“L’any d’estudiar COU va coincidir amb l’any que em tocava formar part dels ‘quintos’. Va ser un any molt atrefegat, organitzant festes, actes culturals,... Fins i tot els ‘quintos’ són els que organitzaven els reis i a mi em va tocar per sorteig fer de rei Melcior. Va ser un dia inol·lidable, veient la innocència dels més petits... Al meu poble els reis porten els regals per les cases ”.*

[HP-Eli, 6]

La Rosa descriu una de les seves relacions amoroses d’adolescent com un fet que marca les seves relacions posteriors. L’experiència, no gaire positiva, va acabar amb dificultats. La idea de passat i la seva repercussió en el present apareix en el seu relat. En aquesta mateixa narració també trobem una reflexió sobre l’edat i sobre la importància d’una determinada etapa que pot ser de més o menys anys.

*“Ell era tres anys més gran que jo i anava amb la intenció de tenir una relació ‘seria’, i la veritat jo era massa jove per voler el mateix, m’agradava i l’estimava, però no per tenir una relació així. Remarco aquest fet perquè amb aquest noi vaig estar tres anys de la meua vida, vaig tenir etapes bones i no tan bones, ja que teníem força problemes degut al seu caràcter (possessiu i una mica violent). Amb ell vaig tenir la primera experiència sexual... Als disset anys no tens les idees clares i no saps el que vols. Així doncs vaig tallar aquesta relació després de molts intents”.*

[HP-Ros, 4]

La Rosa té una visió clara del futur i projecta una sèrie de metes que vol aconseguir. Demostra una gran seguretat en sí mateixa que es tradueix en una visió optimista del seu futur.

*“Tinc molt clares les coses que vull fer ara i en el meu futur. Només tinc vint anys i sóc molt jove, però m’agradaria fer moltes coses i quasi sempre em poso metes que moltes vegades aconseguixo”*

[HP-Ros,5]

La Rosa no és una persona idealista, és més aviat pragmàtica, amb la seguretat que li donen les experiències viscudes. En realitat no es planteja grans canvis en la seva vida, sinó més aviat continuïtat.

La Laia descriu el descobriment de les contradiccions que mostra la vida en quan a la mort, de tal manera que al mateix temps que una família celebra un naixement pot, acte seguit, assistir a la mort d’un ésser estimat. És la representació de l’inici i del final del temps d’una persona.

*“L’any 1991... fou un any diferent. La meua àvia va morir el 9 de gener i el 30 de març va néixer el meu nebot... Tot això em va fer reflexionar moltíssim, perquè vaig veure les dues cares de la moneda: la vida i la mort”.*

[HP-Lai,8]

La Laia utilitza un esdeveniment religiós per situar un fet familiar, com si volgués ajuda al lector a localitzar la data amb més facilitat. Es tracta del moment de l'accident de la seva àvia que s'ha descrit línies abans.

*“El fet més trist que recordo va ocórrer quan tenia 10 anys i estava a punt de fer la Primera Comunió”.*

[HP-Lai,8]

De fet, la utilització del temps religiós per descriure esdeveniments de la seva vida es justifica per la seva relació amb el món de l'església, que mantindrà força temps.

*“A més del teatre vaig començar a desenvolupar una nova tasca: la de catequista d'infants que es preparaven per rebre la Primera Comunió. Tenia llavors uns 15 anys”.*

[HP-Lai,10]

La Laia explica una experiència escolar sobre la Guerra del Golf Pèrsic. Tot seguit cita el mateix any per explicar les seves vivències formant part d'una colla. La seva narració es torna un xic confusa. La simultaneïtat relativa dels esdeveniments no està ben resolta. Sense separar uns fets d'altres ben diferents ens presenta l'etapa de la seva adolescència:

*“Per aquells temps comptava uns 13 anys i iniciava un nou període: l'adolescència. S'esdevindrien tot un seguit de canvis a la meua vida que em costarien d'entendre i d'assimilar”.*

[HP-Lai,8]

La Laia contempla el seu futur amb optimisme, fins i tot amb entusiasme. Però la seva representació del futur no se situa com a gestió del seu temps o de la intervenció social, sinó una mica idealista i ingènua.

*“Crec que estic vivint una de les etapes més maques de la vida de tot ésser humà: la joventut. Perquè ho veus tot d'una altra manera, tens ideals, ganes de menjar-te el món...”*

*Vas descobrint tot allò que es pot fer en aquesta vida i mires al cel i te'n adones que les estrelles són com els somnis, en tens tants que és impossible provar de comptar-les”.*

[HP-Lai,14-15]

### **2.3. Sobre les seves perspectives pràctiques**

L'Elisa, la Rosa i la Laia consideren que en el magisteri han trobat la seva vocació. En el cas de l'Elisa i la Rosa aquesta vocació ja existia des de fa molt de temps. En el cas de la Laia aquesta vocació la va descobrir una mica més tard.

L'Elisa per defensar la seva elecció universitària torna a utilitzar arguments relacionats amb l'educació d'uns valors de convivència i d'arrelament al país, la qual cosa coincideix amb les finalitats que atorgava a l'estudi de la història en un altre apartat. Aquestes idees estan relacionades d'alguna manera amb les seves vivències culturals, com a participant activa en grups de cultura tradicional de la seva localitat. Sobre l'especialitat explica que la causa de la seva elecció és per la possibilitat d'ensenyar diferents àrees de coneixement. Amb la qual cosa coincideix amb la Rosa i la Laia.

L'Elisa valora la seva formació inicial com a insuficient, amb força mancances. Fa una exposició molt crítica dels ensenyaments realitzats a la universitat. :

*“...han mancat molts aspectes..., crec que em manquen molts coneixements com a mestra, perquè per exemple a matemàtiques he après més fent pràctiques que aquí en tres anys.... Jo he fet llar d'infants i he estat millor formada que aquí..., He après molt, però no la manera de fer les classes..., massa teòrica..., si faig moltes matemàtiques, però no m'ensenyen com fer per ensenyar determinats continguts, ho veig difícil que estigui a l'escola i pugui ensenyar la resta portant-ne..., per exemple...”.*

[E1-QTH-Eli,3]

La Rosa té motius molt diversos per fer de mestra, per algun mestre que l'ha influenciat, per la importància social de l'educació, perquè és una professió creativa... La seva valoració de la seva formació inicial és positiva, encara que si tornés a començar aprofitaria més el temps: *“no dic que no hagi aprofitat el temps..., però m'ha faltat... més ganes d'estudiar, més dedicació o potser més esforç en el treball”* [E1-QTH-Ros,3].

La Laia pensa que està preparada per fer de mestra, encara que té mancances de coneixements “bàsics”, d'algunes àrees en especial. Considera que els estudis de magisteri l'haurien d'haver corregit aquestes mancances:

*“Em falten coneixements..., però de cada àrea. Hi ha coses que aquí, per exemple, es donen per sabudes..., aquí es fan temes sobre com ensenyar..., és a dir didàctica i això sí, però se suposa que ja ho hem de tenir assimilat (coneixements a ensenyar). Ho penso de les àrees..., sobretot les àrees de medi natural i de medi social..., és a dir el que és de llengua i matemàtiques bé (tinc coneixement), però de medi social i natural em falta...”*

[E1-QTH-Lai,3]

De les tres estudiants únicament la Rosa pensa que està preparada per fer de mestra, encara que li queden molts coneixements per aprendre:

*“Jo crec que estic capacitada per fer classe a primària, per ensenyar història i per ensenyar el temps històric..., sóc jove i em queda per aprendre... moltes coses, però jo crec que estic preparada”*

[E1-QTH-Eli,16]

L'Elisa i la Laia, en canvi, no pensen que estiguin preparades per ensenyar història a primària, com tampoc estan convençudes de poder ensenyar el temps històric. Pensen que tenen mancances importants en aquest sentit i que necessiten més formació. Malgrat tot, l'Elisa introdueix un matís diferent en la seva resposta, contesta que no està preparada, encara que després rectifica:

*“Per ensenyar el temps històric penso que no estic preparada... sincerament em falta més formació..., però, bé... si tinc temps per preparar-me, per preparar les classes amb els nens sí, potser sí...”.*

[E1-QTH-Eli,16]

Del pensament sobre el temps històric i el seu ensenyament d'aquestes tres estudiants, es poden destacar alguns aspectes.

- a) Les tres estudiants han viscut experiències força negatives d'ensenyament de la història en la seva escolaritat. Els models viscuts han estat sempre memorístics i solament la seva experiència universitària les ha fet replantejar-se les seves idees sobre la història i el seu ensenyament.
- b) Sobre el temps històric tenen una comprensió limitada de les qualitats del temps. No expressen una comprensió de continuïtat de la temporalitat humana (passat, present i futur). Tenen un coneixement conceptual pobre sobre el canvi i la continuïtat, que es tradueix en un vocabulari força limitat.
- c) Demostren poca capacitat de crítica social i una visió ingènua del futur, com un temps que portarà descobriments científics i benestar, acabarà amb les malalties i, tot plegat, donarà lloc a una societat més justa, sense que això impliqui més valors democràtics, més solidaritat o una ciutadania compromesa. D'aquesta manera s'ha de concloure que les tres estudiants compleixen d'una manera força ajustada la tipologia que se les va assignar a partir dels resultats del qüestionari.
- d) Les tres estudiants destaquen la necessitat de més formació i l'existència de dèficits importants en la seva formació inicial. L'Elisa i la Laia pensen que no estan preparades per ensenyar història a primària i, en especial, per ensenyar el temps històric.



### 3. El context de l'experimentació

#### 3.1. Les escoles

Les tres escoles són força diferents, en especial per la seva distinta localització, però també per les seves característiques de funcionament. L'escola de l'Elisa és un centre rural situat en un poble on encara predomina l'agricultura. La Rosa ha realitzat les pràctiques en un centre concertat religiós d'una ciutat. I la Laia ha estat a una escola d'una àrea suburbana del Tarragonès, amb una població d'origen immigrant i amb immigració estrangera a l'actualitat.

L'Elisa ha realitzat les pràctiques en una escola pública, un CEIP situat en un poble de poc més de 1000 habitants del Baix Camp. La meitat de la població encara es dedica a la pagesia. En temps de la fil·loxera la majoria de vinyes es van substituir per avellaners. La resta de la població activa es reparteix, més o menys a parts iguals, entre la indústria, la construcció i els serveis. Aquesta diversitat en l'ocupació fa que la població tingui un creixement relatiu i que l'escola pugui sobreviure. Malgrat tot, l'Elisa reflexiona sobre els problemes de matriculació:

*“Les matriculacions a l'escola no són nombroses, hi ha anys que hi ha més nens i d'altres que n'hi ha menys... Aquest curs s'han matriculat a P-3 5 alumnes, però com cada any es creu que al setembre hi hauran noves matriculacions de gent nou vinguda al poble o als voltants”.*

[IP-Eli,8]

L'escola pertany a una Z.E.R. i els cursos estan distribuïts en 6 aules, en les quals P-4 i P-5, 3r i 4t, així com 5è i 6è, comparteixen l'aula. A l'escola hi ha 6 mestres fixes i 5 mestres itinerants, compartits amb els altres centres del Z.E.R.: Educació Musical, Llengua Estrangera, Educació Física, Mestra de Religió i Mestra d'Expressió Plàstica. Aquesta última subvencionada per la

Diputació de Tarragona. El projecte més important engegat per l'escola en el temps que es va realitzar aquesta experimentació, és el d'introducció precoç d'una segona llengua estrangera, en aquest cas el francès, al Cicle Inicial.

L'escola de la Rosa és un centre concertat religiós d'Educació Infantil, Primària i Secundària. Situat a la comarca del Baix Camp, dins l'espai d'una urbanització residencial dels afores de la ciutat, on viu: “*gent jove que durant el dia treballa*”. Les famílies tenen un bon nivell econòmic: petits i mitjans empresaris i treballadors liberals. La Rosa comenta que acostumen a ser “*famílies amb fills no massa grans i que aporten dos salaris a casa*” [IP-Ros,3].

Quan la Rosa comenta el PEC de l'escola no fa valoracions crítiques, es limita a senyalar les línies ideològiques del centre. Fa una descripció de diversos documents on manca una valoració crítica:

*“Tots els instruments de gestió del centre són elaborats per la titularitat del centre i redactat també pels mateixos. L'únic que no està fet per la titularitat són les programacions que estan fetes pel professorat. Tot el que hi ha plasmat està en consonància amb totes les altres escoles [de la mateixa ordre] que podríem trobar.”*

[IP-Ros,13]

L'escola de la Laia és un Centre d'Educació Infantil i Primària de dues línies, amb una ràtio de 18-20 alumnes per aula. Està situat en una zona suburbana del Tarragonès. La Laia comenta l'estreta relació que sempre ha existit entre el barri i l'escola:

*“L'escola va néixer al mateix temps que el barri, a principis dels anys setanta, i va anar creixent a mesura que ho feia la seva urbanització”.*

[IP-Lai,5]

La majoria de les famílies que porten els seus fills a l'escola són d'origen immigrant, dels anys 60 i 70 de diferents zones d'Espanya. Però també augmenta amb força els nens i nenes de famílies estrangeres de la immigració

més recent. La majoria són treballadors i treballadores de la indústria i de la construcció, encara que també destaca un elevat nombre de persones a l'atur.

La Laia descriu una escola amb força iniciatives i amb un claustre de mestres emprenedor i compromès. Per exemple, el projecte més important que porta l'escola en el moment de l'experimentació és un Programa d'Intercanvi d'experiències educatives amb altres tres escoles europees. Però això no impedeix que l'escola tingui una matriculació escassa, degut a la presència, cada vegada més gran, de nens i nenes immigrades de l'estranger.

Les dades més significatives d'aquests tres centres escolars se sintetitzen al quadre següent:

<b>Estudiant de pràctiques</b>	<b>Localització comarca</b>	<b>Tipus de centre</b>	<b>Número línies</b>	<b>Hàbitat</b>	<b>Economia</b>	<b>Estrat social</b>
<b>Elisa</b>	Baix Camp	CEIP rural	Unitària	Rural	Agricultura Indústria Construcció	Petits propietaris pagesos i treballadors de la indústria i els serveis
<b>Rosa</b>	Baix Camp	Centre IP concertat	2	Ciutat mitjana	Serveis i alguns industrials	Petits i mitjans empresaris, i professions liberals
<b>Laia</b>	Tarragonès	CEIP	2	Ciutat mitjana	Indústria i serveis	Treballadors de la indústria i dels serveis, amb un grau elevat d'atur

### 3.2. Les mestres tutores

De les tres mestres tutores la de la classe de l'Elisa i de la Rosa tenen una edat i una experiència semblant, ja que encara que la primera és una mica més gran d'edat, va acabar els estudis de magisteri amb 23 anys. La mestra de la Laia porta molts més anys d'experiència, quasi bé el doble que les altres dues.

La mestra tutora amb la que ha fet les pràctiques l'Elisa és una dona de 43 anys, que porta 19 anys en actiu i 14 anys en aquest centre. Els seus estudis són Diplomada en Professorat d'EGB Segona Etapa, amb l'especialitat de Ciències Experimentals i Matemàtiques. L'Elisa transcriu algunes de les seves opinions sobre l'ensenyament, encara que de vegades simplifica força les valoracions:

*“Està ben informada dels últims canvis educatius. Està d'acord en les noves idees sobre la manera d'ensenyar que ha portat el constructivisme, més natural i significativa, pensa que és molt més lògic pel nen, perquè aquest veu i escriu la realitat, el que troba al carrer... Ella no pertany a cap grup d'innovació, sinó que la formació la fa des del mateix claustre de la ZER i, a més a més, fa cursos d'interès propi... Pensa que la reforma educativa dóna molta més importància a les actituds, valors i normes, i creu que és molt positiu per a la creativitat del nen que estava una mica oblidada”*

[IP-Eli,15]

Sobre el seu comportament a l'aula l'Elisa explica que és una mestra que es preocupa pels nens i nenes no tan sols com a alumnes, sinó també com a persones:

*“Sovint se sent preocupada pels alumnes i sempre busca les millors solucions als problemes... Parla amb els alumnes quan no porten els deures fets, pregunta que els hi passa i va descobrint per què no els han fet (...). Molts cops els pares recorren a la mestra per preguntar com poden actuar amb els seus fills...”*

[IP-Eli,16]

La mestra de la Rosa té 38 anys, porta 18 fent de mestra i 13 anys en aquesta escola. És Diplomada d'EGB i Llicenciada en Geografia i Història. Segons la Rosa és *“una magnífica mestra i un dels motius és perquè s'estima la seva feina”*. Quan li va demanar la seva opinió sobre els canvis educatius que s'estaven vivint, la mestra li va respondre que *“la Reforma intenta afavorir els nens amb problemes...”*.

Les mestres d'aquesta escola religiosa han de realitzar cada any un curs de formació permanent, en aquest sentit la mestra li va explicar a la Rosa, en un llenguatge que semblaria col·loquial i poc reflexiu des del punt de vista intel·lectual, que ella intenta fer *“cursos pràctics i poc teòrics, per aplicar als seus alumnes”* [IP-Ros,20].

La Rosa admira la mestra i valora la seva capacitat de comunicar-se amb facilitat amb els seus alumnes, a la vegada també és respectada:

*“Té un tracte especial amb els seus alumnes, és carinyosa amb ells, però també es fa respectar i els nens saben quan es pot fer broma i quan no. A mi em va sorprendre aquesta actitud dels nens i de les nenes, ja que amb altres mestres no passava. Quan li vaig preguntar com ho aconseguia em va respondre que des del primer dia de classe els vaig explicar què m'agradava i què no, el que es podia fer a classe i el que no... i mai els he enganyat...”*

[IP-Ros,21]

La mestra de la Laia té 49 anys, porta 32 treballant a l'escola i 18 en aquest centre. És Diplomada en Magisteri del Pla 67. També ha realitzat els estudis de l'Ensenyament de Mestres de l'especialitat d'Educació Física. La Laia destaca la implicació d'aquesta mestra a l'escola, escriu sobre ella amb una certa exaltació:

*“La convivència diària amb ella m'ha mostrat clarament que es tracta d'una mestra que s'implica totalment en la tasca que li correspon dur a terme i que, sobretot, la realitza amb el cor perquè viu tot el que transcorre dins l'aula (...).*

[IP-Lai,12]

La Laia continua aportant dades sobre la feina ben feta i sobre l'actitud professional de la mestra. S'atura en especial en el seu coneixement de les innovacions educatives i en la seva capacitat per estar al dia i participar de la formació permanent: *“El compromís amb la professió és una de les característiques principals d'aquesta educadora que pertany al MRP.”* [IP-Lai,12].

La Laia destaca la seva capacitat per establir un bon ambient comunicatiu a la classe. També intenta fer una anàlisi de les característiques del discurs d'aquesta mestra, el qual considera que facilita la comprensió i l'aprenentatge dels nens i nenes:

*“El seu tarannà tranquil, actiu, rialler, irònic, comprensiu, és el que determina el seu comportament a l'aula. Es mostra amb els alumnes tal com és i totes les qualitats que acabo d'esmentar les sap aprofitar per connectar al màxim amb l'alumnat (...).*

*He pogut observar que el seu comportament facilita plenament la comunicació amb els alumnes (...), gràcies a un discurs que es caracteritza per un to de veu adequat, amb elevacions per fer un incís sobre quelcom, molta expressivitat a l'hora de transmetre un missatge, formulació de preguntes potenciant la participació dels alumnes, reiteració d'allò més important (...).”*

[IP-Lai,13]

Com a resum de les característiques de les mestres tutores del tercer grup d'estudiants presentem el següent quadre:

<b>Estudiants</b>	<b>Mestre/a</b>	<b>Edat</b>	<b>Anys en actiu</b>	<b>Anys al centre</b>	<b>Situació laboral</b>	<b>Estudis Especialitat</b>	<b>Altres estudis</b>
<b>Elisa</b>	Dona	43	19	14	Funcionària	Diplom. EGB CCEE i Matemàt.	---

<b>Rosa</b>	Dona	38	18	13	Contractada	Diplom EGB	Llicenciada. Geografia Història
<b>Laia</b>	Dona	49	32	18	Funcionària	Diplomada Magisteri Pla 67	Educació Física

### 3.3. L'alumnat

El número d'alumnes de les classes de l'Elisa i de la Laia està molt per sota del de la classe de la Rosa. De la seva anàlisi es dedueix que els nens i nenes d'aquestes tres escoles són força diferents, un grup d'una zona rural, un grup d'una zona residencial i un grup d'una zona suburbana amb un cert grau de marginalitat.

A la classe de l'Elisa conviuen un total de 15 alumnes de Cicle Mitjà d'Educació Primària, 8 alumnes de 3r i 7 alumnes de 4t. L'Elisa fa una descripció fins i tot una mica idíl·lica d'aquests nens i nenes:

*“Aquests alumnes són molt participatius, agraïts i costa molt poc motivar-los. Tots els nens procuren pel bé dels seus companys... Es saben comportar molt bé, tots saben el que poden preguntar i el que no.”*

[IP-Eli,17]

Les característiques de l'escola rural que dóna la possibilitat de diferents tipus d'agrupament, el coneixement més proper entre l'alumnat i el professorat i també entre el mateix alumnat, fan que l'Elisa valori aquests aspectes en especial quan comenta les característiques de l'alumnat que ha conegut en les seves pràctiques.

*“La comunicació comença d’una manera espontània, des del bon dia fins a com va anar ahir?, si la mestra sabia que havia de fer el dia abans alguna cosa important aquell alumne...”*

*Els alumnes es mostren molt atents amb la mestra, sovint li porten flors, cireres, si han anat a un casament li porten les fotografies,...*

*Al ser un grup reduït es veu facilitada la interacció mestre-alumne, ja que la relació és molt propera”*

[IP-Eli,17]

La classe de la Rosa ha estat un 5è amb un total de 31 alumnes, 18 nenes i 13 nens. El gran nombre d’alumnes d’aquesta classe és conseqüència de la forta demanda de matriculació d’aquesta escola, pel seu prestigi com a col·legi religiós de la zona.

Segons la Rosa la convivència obliga a normes estrictes que es combinen amb la moral religiosa, que sempre està present a la vida dels nens i nenes de l’escola. Dues hores a la setmana tenen classe de religió i una hora assisteixen a la capella. D’entre les normes o els hàbits viscuts a l’escola per aquests alumnes veiem un exemple descrit per la Rosa al seu informe:

*“Abans d’entrar a la classe tots els alumnes s’esperen al pati i 5 minuts abans de l’hora sona una música que els avisa de que ja han de fer fileres (d’un), i esperar al mestre per anar a la classe. Quan pugen els mestres obren la porta i s’esperen a fora de la classe, fins que tots els nens han entrat, així el mestre saluda alumne per alumne dient bon dia o bona tarda. I fan el mateix a l’hora de plegar.”*

[IP-Ros,23]

La Laia ha estat a una classe on hi ha 16 alumnes, 8 nens i 8 nenes, d’entre els quals destaca una nena que fa uns tres mesos que no assisteix a classe i un alumne, d’origen marroquí, que va arribar a l’escola fa un mes. La Laia fa una primera descripció del comportament de l’alumnat a l’aula, que es caracteritza per una actitud participativa, però també amb certes dificultats d’atenció:



*“Es tracta d’un grup de nens i nenes força xerraires que poques estones aconseguen treballar en silenci. Quan la mestra està explicant sempre participen de manera activa, aixecant la mà quan volen intervenir. Molts se n’obliden, però la mestra ho recorda cada dia. La mestra destaca la importància que els nens parlin aportant la seva pròpia experiència i els escolta amb atenció.”*

[IP-Lai,17]

Segons la Laia l’actitud de la mestra evita molts dels possibles conflictes que es podrien donar a la classe. Val a dir també que la minoria dels nens o nenes que fan evident una certa diversitat cultural a l’aula estan força ben adaptats. Per exemple, una nena d’ètnia gitana que és qui presenta més dificultats d’aprenentatge, no sofreix cap mena de rebuig, ben al contrari és ben acceptada entre la resta de nens i nenes. Per aquest motiu la reflexió de la Laia sobre els problemes de manca de matriculació en aquesta escola, van en la línia de l’existència de prejudicis importants entre els adults, que no es corresponen amb la convivència entre els nens i nenes.

Al quadre podem veure un resum de les dades de l’alumnat de les classes:

<b>Estudiants</b>	<b>Cicle Curs</b>	<b>Alumnes (nens/nenes)</b>	<b>Diversitat cultural</b>	<b>Acció del mestre d’EE</b>	<b>Altres</b>
<b>Elisa</b>	CM (3r-4t)	15 (7/8)	La majoria són nascuts al mateix poble	Assessorament	---
<b>Rosa</b>	CS (5è)	31 (13/18)	---	---	Molts alumnes. Normes estrictes

<b>Laia</b>	CM (3r)	16 (8/8)	Immigració. 1 nen nou vingut (Marroc)	Recolzament absen- tisme (1 nena)	Programa d'intercanvi Sòcrates- Comènius
-------------	---------	----------	---	--------------------------------------	---

### 3.4. L'aula

L'aula de l'Elisa està organitzada a partir de l'existència de dos grans grups, a banda i banda de la classe, que corresponen als alumnes de 3r i de 4t de primària. Les taules estan agrupades de quatre en quatre per facilitar els grups de treball. Encara que només hi ha 15 alumnes l'aula queda una mica petita, ja que les seves dimensions són reduïdes. Malgrat tot, l'espai està força ben aprofitat i existeixen prestatgeries per a la biblioteca de la classe, per al material de plàstica, el material dels alumnes, el material per a les classes d'anglès i francès, així com algun taulell amb material realitzat al llarg del curs, descripcions, auques, etc.

L'aula de la Rosa es caracteritza per una decoració sòbria i una distribució clàssica de l'alumnat en tres fileres de sis taules dobles cada una, de cara a la pissarra. En un racó una petita prestatgeria acull uns quants llibres de consulta i diccionaris, i al fons de l'aula un tauló recull diverses notícies i materials de treball.

L'aula de la Laia està organitzada a partir de dues fileres de taules. A cada filera hi ha 8 alumnes asseguts de dos en dos, però entre cada parella d'alumnes se situa una taula de separació. La classe té una petita biblioteca i cada setmana es realitza un servei de préstec, del qual s'encarrega cada vegada un nen o una nena diferent.

Les característiques de les aules d'aquestes tres estudiants es poden veure resumides en aquest quadre:

<b>Estudiants</b>	<b>Organització general</b>	<b>Disposició taules</b>	<b>Racons de treball</b>	<b>Biblioteca d'aula</b>
<b>Elisa</b>	Dos grans grups a banda i banda de la classe	En grups de quatre	---	Una cinquantena de llibres de lectura
<b>Rosa</b>	Pupitres de dues persones, tres fileres	Taules dobles alineades	---	Material puntual de suport
<b>Laia</b>	Dues fileres de taules de dues en dues	Alineades per seure de dos en dos	---	Un centenar de llibres de lectura

## 4. La seqüència didàctica: segona entrevista i materials curriculars

### 4.1. Localització de la seqüència didàctica en el currículum, fonts d'informació i reflexió teòrica

Als annexos es disposa de totes les dades de l'experimentació de les seqüències didàctiques.

Estudiants	Curs	Títol	Nº Sessions	Temàtica
<b>Elisa</b>	CM (3r-4t)	<i>Temps rera temps</i>	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El poble en temps del paleolític.</li> <li>- ...al neolític.</li> <li>- L'Edat dels metalls.</li> <li>- Els ibers.</li> <li>- Els romans.</li> <li>- Els àrabs.</li> <li>- Els gegants del poble.</li> <li>- El terme municipal</li> <li>- Anem al museu!</li> </ul>
<b>Rosa</b>	CS (5è)	<i>L'habitatge al llarg del temps</i>	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La prehistòria (paleolític i neolític).</li> <li>- L'Edat Antiga (ibers i romans)</li> <li>- L'E. Mitjana (monestirs i castells).</li> <li>- L'Edat Moderna (palaus i masies).</li> <li>- L'Edat Contemporània.</li> <li>- La casa del futur.</li> <li>- Què sabem dels edificis històrics de la nostra comarca.</li> <li>- L'habitatge i els drets humans.</li> </ul>

<b>Laia</b>	CS (3r)	<i>El joc en el temps i en diferents cultures</i>	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Juguem com els romans.</i></li> <li>- <i>Com jugaven als castells, a l'Edat Mitjana.</i></li> <li>- <i>A què jugaven els nostres besavis, avis i pares?</i></li> <li>- <i>Com ho podem saber?</i></li> <li>- <i>Quins són els nostres jocs?</i></li> <li>- <i>Com juguen en altres jocs del món: a la Xina, a El Salvador.</i></li> </ul>
-------------	---------	---	---	---

De les tres estudiants l'Elisa va fer la seva experimentació al Cicle Mitjà, als cursos de 3r i 4t que estaven a la mateixa aula, amb la mestra tutora van decidir que era una temàtica que podien compartir els dos nivells, a més a més que era una dinàmica freqüent treballar alguns temes en el cicle. La Rosa va treballar al Cicle Superior, a 5è, en una classe on hi havia una gran quantitat d'alumnat, en total 31 nens i nenes. La Laia va estar també a 3r de primària a una classe no tan nombrosa, 16 nens i nenes, però amb algunes problemàtiques d'immigració i familiars que no tenien les altres dues estudiants.

La seqüència didàctica de l'Elisa és un recorregut per la història del poble de l'escola i de l'alumnat, passant per les etapes històriques més representatives o que han deixat restes històriques destacades, així com relacionant el passat, per exemple, amb algunes tradicions culturals com els gegants. També dedica una especial atenció a l'existència d'un museu a la localitat. La Rosa tracta la temàtica de l'habitatge des d'una perspectiva diacrònica, estudiant les seves característiques des de la prehistòria fins a l'Edat Contemporània, encara que també dedica un capítol a la casa del futur. Sobre l'habitatge actual algunes activitats demanen que l'alumnat reflexioni sobre el dret a un habitatge digne. Cada una de les tres seqüències ajuden a construir diversos conceptes temporals des de diferents perspectives.

L'Elisa va localitzar la seva seqüència didàctica com un tema excepcional dins de la programació de la mestra de l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural. La mestra va reconèixer que no havien treballat mai la història del poble, però li va semblar una idea excel·lent, que parlaria amb la mestra de 4t i que li proposaria fer el tema per als dos cursos.

La Rosa va situar la seva seqüència didàctica, sobre l'habitatge al llarg del temps, dins de l'últim bloc temàtic de la programació de Coneixement del Medi Social i Cultural, que s'anomena "El nostre passat" i que tracta aspectes de la història, que correspon a un dels quatre apartats que s'inclouen el llibre de text. Els altres tres apartats fan referència a l'espai físic, al treball i l'economia, i a les institucions polítiques. Amb la mestra tutora van acordar treballar coneixements també d'altres àrees, com la llengua i la plàstica.

La Laia localitza la seva seqüència després de la realització d'un tema del llibre de text per part de la mestra tutora sobre el passat de la localitat<sup>31</sup>. D'altra banda la proposta de treballar el joc al llarg de la història tenia relació amb alguns treballs que s'havien fet a l'escola per Carnaval, com disfressar-se de personatges de l'Edat Mitjana o realitzar una jornada de jocs medievals.

Cada una de les tres estudiants va fer una reflexió teòrica i de concreció pràctica de les seves idees, fins arribar a l'elaboració del programa. La seva tasca comença amb la confecció d'una carpeta amb un recull de materials i la realització d'una sèrie de lectures bibliogràfiques. Alguns d'aquests materials i d'aquestes lectures s'havien treballat a la universitat o s'havien analitzat des de la mateixa àrea de didàctica de les ciències socials. D'altres materials sobre l'ensenyament de la història o del temps històric a l'escola primària, van ser fruit de l'assessorament de la mestra tutora o resultat de la seva pròpia iniciativa.

Reproduïm a continuació la bibliografia utilitzada per cada una de les tres estudiants, com a reflexió teòrica o materials curriculars.

---

<sup>31</sup> Cal tenir en compte que el professorat d'aquest centre combina el llibre de text amb materials elaborats per ells mateixos.

<b>Bibliografia consultada i origen dels materials</b>
<b>L'Elisa</b>
Didàctica de la història
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Batllori, R. (1994): "L'estudi del medi", a <i>Perspectiva Escolar</i>, 182. Monogràfic: <i>Les Ciències Socials. Un pas més</i>. Rosa Sensat, Barcelona.</li> <li>- <i>Perspectiva escolar</i> (1986): "Les sortides, una tècnica i un recurs per a l'estudi del medi". Rosa Sensat. Barcelona.</li> </ul>
Materials curriculars
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anguera, P. (1989): <i>Història dels pobles del Baix Camp</i>. Suplement editat en el setmanari "Reus Diari. Reus.</li> <li>- Fernández, M. (1989): <i>Baix Camp, paisatge, economia, història, art, tradicions</i>. Barcanova. Barcelona.</li> <li>- <i>Gran Enciclopèdia Catalana</i>.</li> <li>- VVAA (1986): <i>Guia turística de Tarragona</i>. Suplement del Diari de Tarragona. Tarragona.</li> <li>- Llibres de text de diferents editorials.</li> </ul>
<b>La Rosa</b>
Didàctica de la història
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Calvani, A. (1988): <i>Il bambino, il tempo, la storia</i>. La Nuova Italia. Florencia.</li> <li>- Pluckrose, H. (1993): <i>Enseñanza y aprendizaje de la historia</i>. MEC/Morata. Madrid.</li> </ul>
Materials curriculars
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buetas, S.; Campins, Ll. (coord.): <i>Habitatge i vida quotidiana al llarg del temps</i>. Museu d'Història de Catalunya. Barcelona.</li> <li>- Generalitat de Catalunya (1991): <i>Inventari del patrimoni arquitectònic de Catalunya</i>. 3r volum. El Baix Penedès, el Garraf. Departament de Cultura. Barcelona.</li> <li>- Pi de Cabanyes, O. (1998): <i>Cases modernistes de Catalunya</i>. Edicions 62. Barcelona.</li> <li>- VVAA (1994):. <i>Exemples d'unitats de programació</i>. Educació Primària. Coneixement del Medi Social i Cultural. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona.</li> <li>- Llibres de text de diferents editorials.</li> </ul>
<b>La Laia</b>
Didàctica de la història
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pozo, J.I. (1985): <i>El niño y la historia</i>. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.</li> </ul>
Materials curriculars
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anton, M. (1990): <i>Els jocs de sempre</i>. La Llar del Llibre. Barcelona.</li> <li>- Ballaz, J.; Tobella, M. (1987): <i>En el país dels xinesos</i>. Parramón. Barcelona.</li> <li>- Macdonald, F.; Bergin, M. (1992): <i>I segreti di un castello</i>. Alauda Editoriale.</li> <li>- Pou, A. (1989): <i>Jocs populars</i>. Moll. Palma de Mallorca.</li> <li>- Vila, R.; Morollón, M. (1997): <i>Jo sóc del Salvador</i>. La Galera. Barcelona.</li> </ul>

- VVAA (1998): *Juguem com jugaven els nens i nenes de Tarraco*. Jornades d'aprenentatge actiu. Camp d'Aprenentatge de la ciutat de Tarragona. Generalitat de Catalunya. Tarragona.  
- Llibres de text de diferents editorials.

L'Elisa va tractar amb nens i nenes de 3r i 4t de primària una temàtica que mai havien treballat. La història del poble li permet fer un viatge imaginari per les diferents etapes històriques, aprofitant per indagar en algunes maneres de viure del passat, en la interpretació de les restes històriques de la localitat i, d'alguna manera, també en la realitat present i en l'origen dels costums i tradicions del poble. El seu tractament de la temporalitat passa per la construcció conceptual del canvi i la continuïtat, així com per la comprensió de la periodització. El fet d'estudiar la història del poble afavoreix el sentiment de pertinença i les possibilitats d'intervenció social.

Les seqüències didàctiques de la Rosa i la Laia busquen també la implicació personal i familiar dels nens i nenes amb la història. Amb l'estudi de l'habitatge al llarg del temps la Rosa tractarà la casa actual de l'alumnat i com voldrien que fos la seva casa del futur. A més a més, el dret a un habitatge digne li obre les portes de la reflexió i el debat dels nens i nenes sobre valors socials. La Laia tracta la història del joc i dedica una part important de la seqüència a la indagació sobre la història familiar, sobre els jocs que jugaven els seus besavis, els seus avis i els seus pares. També relaciona temps i espai, ja que després d'un recorregut per la història podrà comparar els jocs dels nens i nenes de la classe amb els jocs d'altres cultures, com són la xinesa i la sud-americana.

Així, les tres estudiants incorporen diferents aspectes de l'ensenyament i l'aprenentatge del temps històric a les seves propostes. A totes tres les anades i tornades del passat al present són evidents, l'estudi en segon pla de la periodització i la transcendència del canvi d'una època històrica a una altra. A totes



tres propostes els valors socials relacionats amb l'estudi de la història tenen una certa rellevància.

L'Elisa justifica la seva proposta inicial a partir del seu interès per treballar la història del poble, així ho va comunicar a l'escola i la mestra va estar molt d'acord.

*“El que pretenc és endinsar els nens... a buscar les seves arrels, a fer-los veure que tenen un passat..., principalment també es tracta de motivar als nens cap a la investigació.”*

[E2-SD-Eli,115a]

L'Elisa no va dubtar en demanar ajuda a persones que havien treballat sobre la història o sobre altres aspectes del poble. Així coneix una persona que li serà de gran ajuda, quant als materials que li oferirà com a la col·laboració en la preparació de la seqüència que hi haurà.

*“Vaig començar a buscar gent que em pogués ajudar i vaig començar a treballar..., i a buscar informació... Vaig conèixer un senyor que és professor de l'institut d'un altre poble, però que sempre ha treballat sobre la història i les tradicions del poble, sempre ha fet cursos de català, amant de la natura, se'n portava gent i sobretot nens a estudiar la natura, les plantes, els minerals que en té molts (va fer 3 anys de geologia), i a partir d'aquí va començar a interessar-se per la història... Que havia estat pintor i que era qui portava sempre la vida cultural del poble... Sempre ha fet llibres de toponímia d'aquest poble i d'altres dels voltants, d'història i de tradicions del poble i de la comarca...”*

[E2-SD-Eli,115b]

L'Elisa deixarà escrites les intencions que acompanyen la seva proposta també en relació amb l'aprenentatge d'alguns aspectes del temps històric, per exemple del canvi i la continuïtat.

*“Amb aquest treball els alumnes es podran donar compte dels canvis que s'han produït des dels primers temps a la seva població, juntament amb les diferents condicions de vida dels habitants. Els canvis i les modificacions sempre seran motivats per alguna causa, i mitjançant les observacions i informacions recollides els podran constatar: causes*

*socials (intervenció de l'ésser humà) o causes físico-naturals (pas del temps en sí mateix)”*

[E2-SD-Eli,text1]

En un segon text que acompanyava una primera proposta de materials curriculars per a la seqüència, l'Elisa justifica també la incorporació de l'estudi d'alguns aspectes de les tradicions populars del poble, aprofitant un fet històric acompanyat de la llegenda d'uns personatges que donen lloc als gegants del poble.

*“L'estudi del període de domini àrab es pot treballar a partir dels gegants que tenen el seu origen en una llegenda. Un dels gegants era l'últim balí del poble que es va quedar vidu, l'altra era la filla d'un rei cristià. Conjuntament amb l'àrea de llengua els de 4t poden treballar l'entrevista sobre la llegenda i les festes.”*

[E2-SD-Eli,text2]

La Rosa justifica el treball sobre l'habitatge al llarg del temps de la següent manera:

*“He volgut passar per totes les èpoques de la història perquè els alumnes tinguessin una visió general de la història, més estructurada... La seva estructura és lineal, començo treballant la prehistòria, passant per totes les èpoques fins a l'Edat Contemporània, tot i que no hauria d'importar si es torna al passat o es parla del present.”*

[E2-SD-Ros,115a]

El procés de reflexió teòrica que realitza la Rosa es comença a concretar amb la primera activitat sobre les idees prèvies dels nens i nenes. Aquesta primera aproximació als coneixements sobre el tema, la dissenya pensant en l'habitatge, però també en alguns elements de les maneres de viure de cada època històrica.

*“En l'activitat de coneixements previs es tracta de relacionar una sèrie de dibuixos d'uns personatges de diferents èpoques, amb els seus corresponents vestits, amb el seu habitatge. D'aquesta manera estem valorant el que saben i si saben ordenar-lo en el temps..., em sembla que és*

*una bona manera de saber com hem de començar i si podem aprofundir en altres aspectes...”*

[E2-SD-Ros,115b]

En una de les reunions de seguiment de la seqüència, la Rosa justifica també la presència en la seva proposta d'un cert treball d'indagació en el present, així com d'aspectes relacionats amb els drets i deures de les persones.

*“A banda de les èpoques històriques és important treballar procediments d'investigació, sobretot dels edificis històrics propers als nens, així hauran de buscar informació sobre aquests i preguntar també als seus familiars. Per un altre costat, també a prop d'ells existeixen habitatges degradats i gent que viu en condicions d'injustícia, per això tractarem també aquest tema.”*

[E2-SD-Ire,text1]

La Laia justifica la seva seqüència didàctica sobre la història dels jocs infantils per dos motius: a) la temàtica del joc resultaria motivadora, i b) el tractament de la seva història permetria treballar les èpoques històriques i també altres realitats llunyanes actuals:

*“Buscava un contingut diferent, atractiu..., motivador i... podia ser el joc. Volia desenvolupar d'una banda el joc en diferents èpoques històriques i d'una altra banda el joc en diferents cultures. Això ho considero molt important en la societat actual, ja que convivim amb moltes cultures diferents, amb costums i religions diferents...”*

[E2-SD-Lai,115]

La Laia va elaborar un quadre, amb l'ajuda de la mestra tutora, sobre la interdisciplinarietat que estava present en el treball de la seqüència. Els continguts que se citen es consideren compartits per les distintes àrees curriculars.

Àrea Coneixement del medi: social i cultural.	Àrea Llengua i catalana i literatura	Àrea Educació Física	Àrea Educació Artística. Música	Àrea Educació Artística. Visual i plàstica
- Escolta de testimonis personals. - Identificació de diferents països en un mapa mundi. - Elaboració de qüestionaris d'observació.	- Redacció de cartes.	- Control de l'equilibri corporal.	-Acompanyament amb suport ritmic dels sons musicals.	- Utilització correcta del material emprat. - Construcció acurada de diferents objectes.
- Jocs propis de l'època històrica corresponent i de les diferents cultures.	- El còmic com a mitjà de comunicació.	- Moviment corporal. - El joc com a objecte de plaer i recreació.		
- Respects de les regles i normes del joc i del treball. - Interès per conèixer i respectar les diferents cultures.		- Tolerància vers les pròpies limitacions corporals.	- Respects pel treball propi i el dels companys.	

**C. PROCEDIMENTS**

**C. FETS, CONCEPTES.**

**C. ACTIVITATS, VALORS I NORMES.**

Les tres estudiants coincideixen en propostes d'estudi diacrònic de la història, a partir de temes diversos. El tema de la localitat és el que té una implicació personal més clara, ja que fa referència a l'entorn més pròxim i conegut. Però, les tres seqüències tenen un component significatiu d'aprenentatge de valors, relacionats amb la conservació de les tradicions populars en el cas de l'Elisa, amb els drets i deures de les persones en el cas de la Rosa, i amb l'existència de la diversitat cultural i de diferents maneres de viure al món en el cas de la Laia.

En el procés de construcció de les seqüències didàctiques es van concretant els coneixements temporals en els tres casos, relatius a la temporalitat humana i la interrelació entre passat i present, i en algun cas futur. El canvi i la continuïtat apareixen en les diferents maneres de viure a cada època. També trobem la classificació i l'ordenació temporal, i la periodització de la història.

Altres aspectes són les relacions entre temps i espai, així com el temps personal i familiar, i la memòria col·lectiva, entre d'altres. El posterior anàlisi de les programacions ha d'aportar dades més concretes sobre les tres propostes d'aquest grup.

## **4.2. Negociació amb la mestra tutora**

Aquestes tres estudiants van seguir una negociació força coincident amb les seves mestres tutores. Les tres estudiants van tenir una gran llibertat a l'hora d'escollir la temàtica que volien treballar. Les tres van tenir força ajuda de la mestra tutora per elaborar els materials. Les tres mestres tutores van valorar de manera positiva la temàtica de les seqüències didàctiques proposades per les estudiants de pràctiques. L'ensenyament de la història estava present als tres currículums i el tractament del temps històric es considerava de gran importància. D'aquesta manera les tres mestres tutores van coincidir en donar llibertat a les estudiants de pràctiques per introduir noves perspectives d'estudi de la història i del temps històric.

Les tres estudiants de pràctiques van tenir l'oportunitat d'elaborar materials curriculars al marge del llibre de text. En cap cas el llibre de text es considerava imprescindible ni en la seva totalitat ni en part. També va haver coincidència en la flexibilitat dels programes, en l'oportunitat d'introduir temes nous no programats. En el cas de l'Elisa era evident que s'havien d'elaborar materials que no existien, ja que no s'havia tractat mai la història del poble ni al Cicle Mitjà ni a cap curs. En els casos de la Rosa i la Laia l'habitatge i el joc també van ser considerats temàtiques adequades i interessants. L'Elisa i la Laia van fer les pràctiques en una escola pública i la Rosa en una escola concertada religiosa, però entre elles no van haver diferències remarcables a l'hora de tenir més o menys llibertat de decisió per part de les mestres.

a) **La primera trobada** de les tres estudiants amb la mestra tutora es va realitzar entre dues i tres setmanes abans de començar les pràctiques. Les demandes de la Rosa i la Laia van estar acceptades sense gaire problemes. En el cas de l'Elisa no va poder realitzar la primera trobada amb la mestra tutora perquè estava de baixa en aquell moment. Com hi havia els dos cursos de Cicle Mitjà a la mateixa aula va explicar el seu projecte d'estudi de la història del poble a l'altra mestra. Aquesta opinava que *“els nens eren massa petits per entendre això”* [E2-SD-Eli,221]. Quan faltava uns dies per començar les pràctiques l'Elisa va tornar a anar a l'escola per parlar amb la mestra tutora, que ara ja tornava a treballar. Aquesta va acceptar de seguida la proposta de l'Elisa i li va suggerir portar-la a terme als dos cursos de Cicle Mitjà a la vegada.

*“La mestra tutora em va dir que aquest tema era el que feia falta a l'escola perquè no s'havia treballat mai la història del poble i que ella ja parlaria amb l'altra mestra.”*

[E2-SD-Eli,221]

La Rosa va arribar amb facilitat a un acord amb la mestra tutora. La seva proposta seria el primer tema d'història que treballarien, després dels temes de geografia que estaven tractant en aquell moment. La mestra tutora va considerar que la seqüència de la Rosa serviria d'introducció a la història, ja que a partir de l'estudi de l'habitatge al llarg del temps feia un recorregut per totes les èpoques històriques. La reflexió que la mestra tutora aporta a la Rosa fa referència també, d'alguna manera, a la importància dels coneixements sobre del temps històric:

*“Li vaig preguntar a la mestra que li semblava la proposta i ella em va contestar que estava força ben pensada i que seria molt útil per introduir la història a 5è si feia una bona estructuració de les diferents èpoques de la història”*

[E2-SD-Ros,221]

La Laia va fer també una proposta que va ser acceptada per la mestra tutora. Aquesta va considerar una bona idea la temàtica del joc en el temps i des

de diferents cultures. Va demanar però que fes classes als dos cursos de 3r de primària.

*“La mestra em va demanar que encara que no utilitzés el llibre de text que seguís un esquema semblant o que no variés molt la manera en que ella feia les classes de l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural, pel que feia referència a la metodologia. Aquest grup és difícil i potser era millor no canviar gaire la manera de treballar...”*

[E2-SD-Lai,221]

**b) A la segona trobada**, durant la primera setmana de les pràctiques en les escoles, la negociació entra en una dinàmica molt més centrada en els continguts que s'havien de tractar.

L'Elisa va tenir la sort de trobar un gran recolzament en la mestra tutora que semblava entusiasmada amb l'elaboració d'aquella seqüència didàctica. Fins i tot li va comentar la possibilitat de que tingués una certa continuïtat a l'escola després, en referència al tractament de la història del poble en aquell o en altres cursos:

*“La tutora es va veure molt il·lusionada pel treball i abans de veure'l aplicat ja em va comentar si li deixaria fer fotocòpies per posar-ho l'any vinent dins la programació del curs. Ràpidament em va preguntar d'on havia tret la informació, si m'agradava la història..., i ella es va veure interessada...”*

[E2-SD-Eli,222]

La Rosa va presentar una primera proposta escrita de seqüència didàctica a la mestra, dividida en èpoques històriques i amb algunes idees sobre el tractament del dret a un habitatge digne, a la mestra li va semblar bé, però li va suggerir afegir l'Edat Moderna, els palaus i les masies, que en principi no constava a la proposta. També li va proposar afegir uns esquemes d'introducció per facilitar els aprenentatges:

*“Després de tornar a parlar amb la mestra vaig haver de refer-la, ja que en principi només es tractaven quatre èpoques de la història. Vaig*

*afegir l'Edat Moderna perquè el salt cronològic que es feia era massa gran, no podíem passar d'un castell a una casa contemporània sense veure una masia i un palau. Vaig haver d'ampliar-la, fer les activitats corresponents i afegir i canviar-ne d'altres que ja havia fet, però que em semblava que s'havien de retocar d'altres èpoques. També vam elaborar esquemes per a que els nens poguessin entendre millor els temes.”*

[E2-SD-Ros,222]

La Laia, a partir d'aquesta segona trobada amb la mestra tutora, començarà a definir molt més les seves intencions i els materials de treball de l'alumnat, amb l'ajuda de la mestra:

*“El joc havia de ser el mitjà per transportar als nens a èpoques i cultures diferents. Aquest és un dels aspectes destacats per la mestra. Com a l'escola van treballar per Carnestoltes l'Edat Mitjana i van realitzar una jornada de jocs medievals, pensava que es podria relacionar fàcilment.”*

[E2-SD-Lai,222]

**c) A la tercera trobada** s'havien de concretar els aspectes de la intervenció didàctica de les tres estudiants de pràctiques, com les dates de començament, la durada, els espais, etc.

L'Elisa va acordar amb la mestra tutora que treballaria el tema l'hora de Coneixement del Medi Social i Cultural i que, cada quinze dies, farien una sessió més en l'horari de l'àrea de Coneixement del Medi Natural. D'aquesta manera la mestra tutora li demostrava que tenia un gran interès per treballar la història del poble tal i com ho havia plantejat l'Elisa. En últim terme van acordar dividir el treball de l'alumnat en quatre parts, una part introductòria de detecció de les idees prèvies, una segona part de desenvolupament dels continguts basada en les activitats del dossier de l'alumnat, una tercera d'avaluació dels coneixements centrada en un joc d'aplicació de coneixements



i, per últim, una visita a un museu particular com a tancament del tema. Sobre el dossier, que és la part més llarga, l'Elisa comenta el següent:

*“El dossier era la part més llarga, on es trobava la major part de la informació, alternada amb activitats per motivar els infants. Les activitats són molt variades, hi ha activitats plàstiques, de comprensió, d'observació, motrius, també de descoberta..., fins i tot a una sortida a la plaça on hi havia el castell i encara ara s'hi pot observar alguna resta. Jo dono molta importància a la interdisciplinarietat i també considero que no ens hem de limitar en l'edifici de l'escola ni en un llaç i un pa- per, sinó que hem d'ensenyar de la manera més atractiva que podem.”*

[E2-SD-Eli,223a]

L'Elisa comenta també en referència a l'última activitat relativa a la visita al museu:

*“La visita al museu on els nens podran comprovar que no els hi he explicat cap mentida, que tothom deixa per petita que sigui una petjada a la vida, i a partir d'ella podem saber moltes coses. Al museu es treballa- rà molt l'ordre, l'observació...”*

[E2-SD-Eli,223b]

En el cas de la Rosa les últimes decisions sobre la seqüència didàctica serveixen per afegir algunes activitats que havien de completar el dossier, en el sentit d'afavorir un aprenentatge més sòlid. Van acordar introduir activitats de recopilació entre l'estudi d'una època i una altra, per valorar el desenvolupament dels coneixements que els nens i nenes estaven fent sobre el temps històric. Entre altres coneixements s'introdueixen activitats sobre l'ordenació temporal o el reconeixement d'èpoques històriques diverses a partir d'elements visuals. A continuació la Rosa explica amb més o menys encert aquestes activitats, que podríem considerar com de reconstrucció dels coneixements.

*“A banda de treballar cada època històrica, és a dir, que treballem el tema de manera lineal des de la prehistòria, passant per totes les èpoques fins arribar a l'Edat Contemporània, però en moltes de les activitats*

*s'ha de treballar el tema barrejant les edats, fent relacions, tornant al passat, anant al futur, així els nens reflexionen sobre el que estan fent i van assegurant els aprenentatges .”*

[E2-SD-Ros,223]

La Laia explica que van acordar amb la mestra tutora incloure el seu tema dins el tema del llibre de text “El passat de la localitat”, on també es feia una referència als jocs que jugaven els nostres avantpassats, de tal manera que quedés ben lligat amb els coneixements que estarien treballant en aquell moment. Podem observar una imatge d'aquesta unitat del llibre de text.



Altres acords als que van arribar la Laia i la mestra tutora van ser introduir les diferents temàtiques de la història del joc amb un personatge, una titella que era com el “geni” del conte d’Aladí. Decidiren incloure un apartat a cada capítol de la seqüència que es titularia “Què hem après?”, i que havia de revisar els aprenentatges provisionals que havien realitzat els nens i nenes fins aquell moment. Per últim es va anul·lar un grup d’activitats:

“Vam pensar una estructura per a cada època històrica, una avaluació inicial, l’explicació del mestre, les activitats i una avaluació. De l’estudi de les diferents cultures també vam pensar una estructura una mica diferent..., començar amb l’explicació d’un conte, les activitats i l’avaluació. Dels jocs del Marroc es van anul·lar perquè ja era molt llarga i amb el Salvador i la Xina ja eren dos exemples suficients. Hauria sigut una mica repetitiu.”

[E2-SD-Lai,223]

Al següent quadre es presenta una síntesi del procés d’elaboració i de negociació de la seqüència didàctica de les estudiants d’aquest grup, seguint les sis fases descrites a l’apartat de la metodologia.

Fases del procés d’elaboració i negociació	Estudiants		
	Elisa	Rosa	Laia
1) Primera negociació amb la mestra tutora. Presa de decisions inicial	En principi la mestra tutora estava de baixa i la substituta no accepta el tema perquè pensava que els nens i nenes eren massa petits per fer història. L’Elisa tornarà dies abans de començar les pràctiques i llavors la mestra tutora acceptarà la proposta.	La mestra accepta que la Rosa treballi l’habitatge al llarg del temps i li demana que sigui com una mena d’introducció a altres temes d’història sincrònics que treballaran després	La mestra considera la temàtica del joc en el temps i en diferents cultures molt adequada. Demana a la Laia que el faci en els dos cursos de 3r de l’escola
2) Consulta de fonts i materials. Reflexió teòrica inicial	L’Elisa demana ajuda entre els experts en la història del poble i coneix a un professor que li ofereix els seus materials.	La Rosa recull materials de la història de l’habitatge i materials per treballar els habitatges actuals i sobre el dret a l’habitatge i les condicions de vida de les persones.	La Laia dedica la seva atenció als jocs dels romans i de l’Edat Mitjana, així com a buscar bibliografia sobre el joc en altres països del món.

<p>3) <i>Segona negociació. Modificació d'objectius, continguts i metodologia</i></p>	<p>La mestra es mostra molt entusiasmada amb el tema i comenta que aprofitaran els materials per a altres anys, i mostra interès també per l'origen dels materials utilitzats.</p>	<p>Hi ha correccions a l'esquema inicial, s'inclou l'Edat Moderna, l'estudi dels palaus i les masies. S'acorda introduir els temes a partir d'esquemes.</p>	<p>La mestra considera que el joc ha de ser una excusa per poder estudiar algunes èpoques històriques i la diversitat cultural. Cal relacionar aquest tema amb la celebració del Carnaval on també van treballar l'Edat Mitjana.</p>
<p>4) <i>Primera proposta didàctica. Adaptació al context real</i></p>	<p>Es decideix realitzar la detecció d'idees prèvies a partir d'una fotografia aèria, material trobat per l'Elisa a l'Ajuntament per a la seqüència</p>	<p>La seqüència començaria amb un joc de relacions entre imatges de cada època històrica i el tipus d'habitatge que li correspon.</p>	<p>L'últim tema del llibre de text és sobre el pasat de la localitat i la Laia aprofitarà el tema per introduir la seva seqüència.</p>
<p>5) <i>Tercera negociació. Modificació d'activitats i materials</i></p>	<p>Un joc per aplicar els coneixements i la visita a un museu particular servirà per tancar el tema.</p>	<p>S'incorporen activitats d'ordenació temporal i de reconeixement d'èpoques històriques, com a activitats de reconstrucció provisionals dels coneixements.</p>	<p>Es decideix presentar els apartats amb un personatge i realitzar avaluacions parcials de cada apartat.</p>
<p>6) <i>Presa de decisions finals i materials curriculars definitius</i></p>	<p>L'Elisa realitza un dossier original al marge totalment del llibre de text, amb materials creats amb informacions inèdites a l'escola</p>	<p>La Rosa realitza un dossier sobre un tema que no constava al llibre de text a partir de materials extrets de llibres de consulta i d'altres llibres de text.</p>	<p>Per al tractament del joc a diferents cultures s'utilitza com a introducció un conte sobre un nen o nena del país, la Xina i El Salvador.</p>

El procés d'elaboració i negociació de la seqüència didàctica de cada una de les tres estudiants presenta elements comuns i algunes diferències. Es poden destacar els aspectes següents.

- a) Les tres estudiants van poder decidir quin tema farien i van tenir el recolzament de la mestra tutora en aquest aspecte.
- b) Les tres estudiants van fer un tema que no constava al programa de la mestra tutora, encara que la Rosa i la Laia l'integraran en l'apartat que al programa de cada classe es dedica a l'estudi de la història.
- c) Les tres mestres tutores feien servir el llibre de text, encara que la mestra de la Laia el combinava amb altres tipus de materials curriculars. malgrat tot, les tres mestres feien un ús força flexible del llibre.
- d) Quant a la bibliografia consultada, les fonts d'informació utilitzades o els materials curriculars de que n'han fet ús, van demostrar un nivell intel·lectual de poc aprofundiment, de fet s'utilitzen algunes idees superficials de les lectures.
- e) La reflexió teòrica sobre la història i sobre el temps històric és força limitada, no s'utilitzen mai conceptes d'una certa complexitat, solament apareix en alguna ocasió el concepte de canvi i les relacions entre passat i present.
- f) Les mestres tutores accepten la temàtica històrica amb entusiasme i reconeixen que li donen un tractament molt escàs als seus programes de l'àrea de Coneixement del Medi Social i Cultural.
- g) En canvi, les activitats proposades per aquestes estudiants de pràctiques sí que poden suposar una certa construcció conceptual del temps històric, d'ordenació temporal, de comparació dels canvis, sobre el futur, sobre les relacions entre temps i espai. Encara que aquestes propostes no estiguin massa ben estructurades.
- h) La col·laboració de les mestres tutores ha estat bona, encara que les aportacions que han fet a les estudiants de pràctiques, en els tres casos, han estat escasses, possiblement perquè el seu coneixement sobre

el temps històric i el seu ensenyament no tenia la solidesa suficient per intervenir en la presa de decisions sobre les seqüències que s'estaven elaborant. De fet no hi ha hagut rectificacions significatives en les propostes didàctiques que s'han elaborat.

- i) Per últim, les tres estudiants han demostrat tenir capacitats suficients per a la seva adaptació al context de l'escola, ja que han solucionat de manera satisfactòria la preparació dels materials curriculars per a l'ensenyament de la història i del temps històric. Una altra qüestió serà el desenvolupament de les classes que es valorarà més endavant.

### 4.3. Anàlisi dels objectius didàctics: modalitat i nivell cognitiu dels aprenentatges sobre el temps històric

#### a) El cas de l'Elisa

<b>ANÀLISI DELS OBJECTIUS DIDÀCTICS DE LA PROPOSTA DE L'ELISA</b>			
Seqüència didàctica: <b>TEMPS RERA TEMPS</b> . Curs: <b>3r i 4t</b>			
<b>Objectius relacionats amb l'aprenentatge del temps històric</b>	<b>Possibles coneixements temporals que es podrien construir</b>	<b>Modalitat de l'aprenentatge</b>	<b>Operacions cognitives que es podrien realitzar</b>
<i>Valorar les maneres de viure pròpies en comparació amb la vida dels nostres avant-passats</i>	Temporalitat humana: passat/present	Conceptual Criterial	Comparació d'elements de la vida quotidiana del passat i del present
<i>Reconèixer i valorar els aspectes positius i negatius que han configurat l'evolució del poble</i>	Valoració dels canvis	Conceptual Criterial Semàntica	Aplicació de criteris en funció de conceptes com progrés
<i>Reconèixer materials o objectes utilitzats per antics personatges i comparar-los</i>	Temporalitat humana: passat/present	Conceptual Criterial	Reconeixement d'elements del passat i comparació amb el

<i>amb els que utilitzem</i>			present
<i>Utilitzar nocions temporals com és el cas de diferents períodes per localitzar objectes, personatges</i>	El temps com a coneixement: mesura del temps	Nocional Procedimental	Ordenació i localització temporal
<i>Comparar mitjançant imatges els diferents períodes que s'estudiaran</i>	Canvi i continuïtat	Procedimental Conceptual	Lectura de la imatge i identificació dels canvis
<i>Descriure l'evolució del vestit al llarg d'aquestes etapes</i>	Canvi i continuïtat	Criterial Semàntica	Identificació i interpretació dels canvis en les etapes històriques
<i>Localitzar els indrets més identificables dels períodes en el mapa de la localitat</i>	Relació entre espai i temps	Conceptual Criterial	Identificació dels canvis en l'espai d'una localitat i en el seu nucli urbà
<i>Reconèixer les transformacions sofertes a l'entorn</i>	Temps físic i temps social Relació entre espai i temps	Criterial Semàntica	Identificació i interpretació dels canvis en el paisatge
<i>Interpretar en el mapa l'evolució de l'espai en la història dels nostres avantpassats</i>	Canvi i continuïtat Relació entre espai i temps	Criterial Semàntica	Identificació i interpretació dels canvis en el plànol de la localitat
<i>Observar canvis produïts en els objectes i instruments de la llar al llarg del temps</i>	Canvis en la vida quotidiana	Criterial Semàntica	Valoració dels canvis en els objectes
<i>Enumerar i descriure els productes alimentaris de les nostres arrels</i>	El temps com a coneixement	Procedimental Conceptual	La narració històrica sincrònica
<i>Comparar i valorar l'evolució que ha tingut el conreu al llarg del temps</i>	Canvis econòmics	Criterial Semàntica	Comparació i valoració dels canvis
<i>Enumerar, descriure i comparar les activitats de lleure que realitzaven alguns personatges antics</i>	El temps com a coneixement	Procedimental Conceptual	La narració històrica sincrònica

<i>Identificar els oficis que es realitzaven temps rera temps</i>	Canvi i continuïtat	Criteria Semàntica	Identificació dels canvis en el treball
<i>Saber ordenar imatges de l'evolució de la nostra població</i>	El temps com a coneixement	Conceptual Criteria	Ordenació temporal

Es poden fer algunes valoracions parcials d'aquests objectius didàctics, abans de comparar-los amb els resultats de l'experimentació a l'aula:

- a) es preveuen operacions d'un nivell cognitiu que de vegades no són adequades a l'edat de l'alumnat, a més a més no existeix cap mena d'estructura o gradació lògica en les operacions relacionades amb els conceptes temporals;
- b) hi ha objectius difícils de concretar en activitats adequades a l'edat, almenys segons el redactat i les pretensions que s'expressen, amb un llenguatge de vegades poc clar;
- c) potser no era necessari descriure alguns objectius pel fet de ser repetitius, per exemple sobre l'evolució del vestit, dels aliments, del treball, de les eines de la llar, etc., hauria calgut una síntesi en aquest sentit i un aprofundiment en altres aspectes més generals i a la vegada més importants, per exemple sobre l'ocupació del territori o les formes de poder al poble.

## **b) El cas de la Rosa**

Es proposa treballar l'evolució de l'habitatge en un estudi que recorre les diferents èpoques històriques. El tractament del temps històric es basa en l'evolució històrica, en el canvi i la continuïtat. La temporalitat humana està tractada en les relacions entre el passat i el present.



<b>ANÀLISI DELS OBJECTIUS DIDÀCTICS DE LA PROPOSTA DE LA ROSA</b>			
Seqüència didàctica: <b>L'HABITATGE AL LLARG DEL TEMPS</b> Curs: 5è			
<b>Objectius relacionats amb l'aprenentatge del temps històric</b>	<b>Possibles coneixements temporals que es podrien construir</b>	<b>Modalitat de l'aprenentatge</b>	<b>Operacions cognitives que es podrien realitzar</b>
<i>Ser capaç d'entendre l'evolució del temps històric de l'habitatge que reflexa les maneres de viure</i>	Canvi i continuïtat	Conceptual Criterial Semàntica	Relació de l'evolució dels habitatges amb les maneres de viure
<i>Distingir els canvis més importants d'aquest aspecte de la vida quotidiana</i>	Canvi i vida quotidiana	Conceptual	Descripció dels canvis a partir de la comparació dels habitatges d'èpoques diferents
<i>Adquirir uns coneixements bàsics de la cronologia i la periodització</i>	Mesura objectiva i subjectiva del temps històric	Procedimental Conceptual Criterial	Ordenació i classificació temporal
<i>Reconèixer diferents models d'hàbitat en funció del clima, les activitats econòmiques, els materials de la zona, els costums, etc.</i>	Temps i espai	Conceptual Criterial Semàntica	Relacionar l'habitatge amb diversos aspectes de l'entorn social
<i>Classificar i ordenar conjunts de dibuixos</i>	Successió i classificació d'aspectes històrics	Procedimental	Ordenació temporal
<i>Usar jocs que ens aproximïn a la història</i>	El temps històric com a coneixement	Conceptual Criterial	Aplicació del coneixement històric
<i>Ampliar el vocabulari històric</i>	Temps històric i llençatge	Conceptual	Relacions entre els coneixements d'àrees diferents
<i>Identificar els diferents serveis públics, que s'organitzen en el municipi o entitats supramunicipals</i>	Temporalitat humana	Conceptual	Identificació dels serveis públics en el passat i en el present

Dels objectius anteriors es fa difícil extreure conclusions sobre el tractament del temps històric, ja que hi ha un cert desordre i una manca de jerarquia conceptual, es fa difícil distingir què és el més important:

- a) les modalitats d'aprenentatge són diverses, però predominen els aprenentatges conceptuals, amb operacions cognitives per a la identificació d'elements històrics, l'establiment de relacions entre l'habitatge i les maneres de viure, i l'ordenació temporal;
- b) no hi ha un plantejament progressiu dels aprenentatges, es combina l'evolució dels habitatges del passat amb l'estudi del present i dels habitatges de cultures diferents;
- c) alguns objectius són tan generals que només podem intuir algunes conseqüències per a l'aprenentatge del temps històric, per exemple l'objectiu que fa referència a l'ampliació del *vocabulari històric*.

### **c) El cas de la Laia**

Fa un programa amb força semblances amb els objectius de la Rosa. En primer lloc, també ella treballa un aspecte de la vida de les persones, en aquest cas el joc. En segon terme, la seva proposta també posa l'accent en la periodització històrica i en les relacions entre el passat i el present. La Laia, però, proposa un estudi del joc en altres cultures. Potser la diferència més important la trobem en que en aquest cas el concepte de canvi a penes té tractament, almenys en els objectius.

<b>ANÀLISI DELS OBJECTIUS DIDÀCTICS DE LA PROPOSTA DE LA LAIA</b>			
Seqüència didàctica: <b>EL JOC</b> . Curs: <b>3r</b>			
<b>Objectius relacionats amb l'aprenentatge del temps històric</b>	<b>Possibles coneixements temporals que es podrien construir</b>	<b>Modalitat de l'aprenentatge</b>	<b>Operacions cognitives que es podrien realitzar</b>
<i>Visualitzar mapes del món i saber identificar diferents països</i>	Qualitats del temps i relacions amb l'espai	Nocional	Localització espacial
<i>Redactar situacions amb orientació temporal de passat, present o futur, a través de mitjans de comunicació interpersonal com escriure cartes</i>	Temporalitat humana	Procedimental	Orientació temporal i capacitats comunicatives
<i>Identificar dibuixos com a jocs propis de l'època històrica corresponent</i>	Periodització	Conceptual Criterial Semàntica	Ordenació i classificació de fets històrics
<i>Imaginar les condicions de vida en altres cultures</i>	El temps com a coneixement per a l'explicació històrica	Semàntica Imaginativa	Empatia
<i>Preguntar a persones a fi d'obtenir determinades informacions</i>	Temporalitat humana i fonts d'informació històrica	Criterial Semàntica	Indagació en la història familiar
<i>Usar jocs que ens aproximïn al coneixement de la geografia i/o de la història de les diferents cultures</i>	Qualitats del temps i relacions amb l'espai	Conceptual	Aplicació de coneixements
<i>Valorar l'enorme riquesa de la fantàstica diversitat humana</i>	Temporalitat humana, el passat en el present	Semàntica Imaginativa	Interpretació de la realitat cultural
<i>Acompanyar sons musicals amb un suport rítmic proposat pel mestre/a o inventat pels alumnes</i>	Delimitacions de la comprensió del temps: temps musical Ritme	Procedimental	Relacions entre la música i la cultura del present
<i>Construir diferents objectes amb cura i precisió</i>	Temporalitat humana,	Procedimental	Construcció d'objectes

	el passat i la memòria històrica		com a reproducció de maneres de viure del passat
<i>Identificar els diferents jocs propis de determinades èpoques històriques</i>	El temps com a coneixement per a l'explicació històrica	Conceptual Criterial Semàntica	Identificació d'elements de la vida quotidiana del passat

De la proposta d'objectius didàctics anteriors destaquem que:

- a) donat que els objectius fan referència a un curs de 3r de primària, les modalitats d'aprenentatge i les operacions cognitives són d'un nivell força elevat, sobretot considerant que es vol relacionar l'estudi dels jocs amb les maneres de viure de cada època històrica;
- b) hi ha una presència significativa dels aprenentatges imaginatius, per exemple sobre l'empatia amb cultures del passat o diferents a la nostra, així com sobre la riquesa que suposa la diversitat cultural a l'actualitat;
- c) hi ha un desordre evident en la gradació d'aprenentatges que fan referència a l'estudi del joc a través del temps i l'estudi del joc en el present a partir de l'existència de cultures llunyanes diferents a la nostra, els objectius barregen aquestes dues vessants de la seqüència i fan més difícil la comprensió de les intencions del programa;
- d) destaca la inexistència de referència al canvi i la continuïtat, el que és contradictori en una temàtica que pretén tractar el joc en diferents èpoques històriques i relacionar-lo amb les maneres de viure.

La informació anterior de les tres estudiants es compara en dos quadres. Un fa referència a la modalitat de les operacions cognitives previstes. L'altre als conceptes temporals presents als objectius, classificats segons el model d'estructura conceptual del temps que s'ha proposat.

El primer quadre sobre la modalitat de les operacions cognitives se sintetitza en el tant per cent que cada estudiant dedica a cada modalitat.

<b>MODALITAT</b>	<b>ELISA</b>	<b>ROSA</b>	<b>LAIA</b>	<b>Grup conjunt</b>
Nocional	3 %	0 %	6 %	<b>3 %</b>
Procedimental	13 %	13 %	12,5 %	<b>14 %</b>
Conceptual	26 %	47 %	12,5 %	<b>28,5 %</b>
Criterial	35 %	27 %	12,5 %	<b>28,5 %</b>
Semàntica	23 %	13 %	27,5 %	<b>22 %</b>
Imaginativa	0 %	0 %	12 %	<b>3 %</b>
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

Del quadre anterior, així com de la comparació amb els resultats dels altres dos grups, es poden deduir algunes qüestions sobre els aprenentatges projectats als objectius didàctics d'aquestes estudiants:

- a) aquestes estudiants són el grup que mostra més diferències en la tipologia d'aprenentatges previstos a les programacions, no hi ha tantes coincidències globalment com als altres grups, sinó que cada estudiant dona resultats diversos;
- b) l'Elisa fa més incidència en els aprenentatges de tipus criterial, en l'ordenació i classificació temporals d'aspectes històrics sobre el passat de la localitat;
- c) la Rosa incideix molt més en els aprenentatges de tipus conceptual, sobre la realitat de les maneres de viure cada època històrica;
- d) la Laia pretén obtenir un nivell cognitiu més elevat, encara que destina la seva seqüència didàctica a alumnes de 3r de primària, però en el seu programa té una rellevància especial la modalitat semàntica, amb previsions per a activitats de reconstrucció històriques, així com és l'única estudiant que té en compte la modalitat imaginativa, per exemple amb referències a capacitats per a l'empatia;

- e) una vegada sumats els resultats totals de les tres estudiants sí que podem tractar les dades com a grup més o menys homogeni, del que es dedueix una tendència als aprenentatges conceptuals i criterials d'un nivell cognitiu força elevat, però que s'haurà de contrastar amb la pràctica a l'aula i els resultats reals de l'experimentació.

Pel que fa referència als coneixements temporals que estan presents explícita o implícitament en els objectius didàctics d'aquestes estudiants, es classificaran en el següent quadre, segons el model d'estructura conceptual del temps proposat a la primera part d'aquesta investigació.

<b>APARTATS DE L'ESTRUCTURA CONCEPTUAL</b>	<b>ELISA</b>	<b>ROSA</b>	<b>LAIA</b>
<b>Qualitats del temps</b>	Relacions del temps i l'espai del poble	Relacions del temps i l'espai	El joc en el temps i en l'espai
<b>Delimitacions de la comprensió del temps</b>	Temps físic i temps social aplicats als canvis en el paisatge	Temps històric i llençatge	El temps musical
<b>Temporalitat humana</b>	Relacions passat/present	Relacions passat/present	Orientació personal en el passat/present/futur. Història familiar
<b>Canvi i continuïtat</b>	Identificació i valoració dels canvis Canvis històrics i vida quotidiana	Evolució de l'habitatge i de les maneres de viure. Descripció dels canvis	---
<b>Control i gestió del temps com a coneixement: mesura, ordre i narració</b>	Cronologia. Ordenació temporal. Periodització. Narració històrica	Periodització. Ordenació temporal Explicació històrica	Periodització Explicació històrica
<b>Control i gestió del temps com a poder</b>	---	---	Empatia Projeccions en la diversitat cultural

Del quadre anterior podem deduir algunes qüestions:

- a) en els tres casos s'estableixen relacions entre el temps i l'espai, a partir de l'estudi del paisatge del poble, dels habitatges o del joc;
- b) en els tres casos apareixen delimitacions de la comprensió del temps sobre aspectes diferents, el temps físic i social, el temps i el llenguatge i el temps musical;
- c) la temporalitat humana troba en els tres casos també punts de relació entre el passat i el present;
- d) el canvi i la continuïtat estan presents en els objectius de l'Elisa i la Rosa, tant de la temàtica concreta com també relacionats amb l'evolució de les maneres de viure, però no existeix cap mena de referència al canvi en el cas de la Laia, tot i el seu estudi del joc al llarg del temps, per tant no es pot entendre el seu tema sense el canvi i la continuïtat;
- e) als tres casos hi ha una forta presència dels coneixements relatiu a la periodització històrica, ja que en els tres casos el tractament de cada aspecte de la història passa per l'estudi a les principals èpoques històriques;
- f) tan sols en el cas de la Laia hi ha una referència al temps com a projecció d'intencions i de valors.

## 4.4. Anàlisi dels continguts: coneixements sobre el temps històric

### a) El cas de l'Elisa

Els continguts ens mostren els conceptes temporals presents en el programa de l'Elisa.

<b>ANÀLISI DELS CONTINGUTS CONCEPTUALS I PROCEDIMENTALS DE LA PROPOSTA DE L'ELISA</b>			
Seqüència didàctica: <b>TEMPS RERA TEMPS</b> . Curs: <b>3r i 4t</b>			
<b>CONTINGUTS RELACIONATS AMB EL TH</b>	<b>BLOC CONCEPTUAL</b>	<b>CONCEPTES GENERALS</b>	<b>CONCEPTES ESPECÍFICS</b>
<i>Nocions de continuïtat i canvi en els elements de l'entorn</i>	Canvi i continuïtat  Qualitats del temps	Valoració dels canvis  Indissolubilitat amb l'espai	Evolució  Permanència
<i>Les activitats de lleure practicades en els temps passats</i>	El temps com a coneixement	Ordenació i classificació dels fets	La narració històrica
<i>Els oficis i productes artesanals que realitzaven els nostres avantpassats</i>	Temporalitat humana	Passat i present	---
<i>La seqüenciació d'imatges per a la representació de la successió temporal</i>	El temps com a coneixement	Mesura del temps	Successió  Seqüenciació
<i>Identificació de fonts d'informació per a l'estudi d'esdeveniments que succeeixen en el temps</i>	El temps com a coneixement	Ordenació i classificació dels fets	La narració històrica



<i>Ús adequat de diferents nocions relacionades amb les categories temporals del passat, present i futur</i>	La temporalitat humana	Passat Present Futur	Categories temporals de situació en el temps viscut
<i>Ordenació d'esdeveniments realitzats al llarg del temps</i>	El temps com a coneixement	Ordenació i classificació dels fets	Successió
<i>Classificació d'imatges representatives dels períodes anteriors</i>	El temps com a coneixement	Ordenació i classificació dels fets	Localització i ordenació temporal
<i>Ús de formes verbals per a l'expressió del temps present, passat o futur</i>	La temporalitat humana	Passat Present Futur	Categories temporals del llenguatge de la vida quotidiana
<i>Utilització correcta del vocabulari referit als períodes estudiats</i>	El temps com a coneixement	Ordenació i classificació dels fets	Periodització
<i>Identificació d'aspectes positius i negatius de les formes de vida al llarg del temps</i>	Canvi i continuïtat	Valoració del procés: ordre/desordre	Progrés Decadència
<i>Estima pels objectes, instruments, productes, eines d'altres períodes</i>	Temporalitat humana	El passat en el present	Les restes històriques i la conservació del patrimoni

Es poden destacar algunes qüestions del quadre anterior:

- a) els continguts mantenen una certa confusió estructural com passava en el cas dels objectius;

- b) destaca l'atenció a l'ordre i a la classificació de fets històrics, la identificació d'aspectes de la periodització, així com la mesura del temps, la successió i l'ordenació temporal.
- c) hi ha una presència significativa de la temporalitat humana, de les relacions entre el passat i present, per comparació o per estudi de les restes històriques;
- d) no hi ha un treball adequat del canvi i la continuïtat, tenint en compte que s'estudiava l'evolució de la localitat, els períodes més rellevants del poble en la seva història i, per tant, els canvis socials, econòmics i urbans que destacarien. Hi ha algunes referències al canvi des de l'observació de l'entorn o des de la valoració de les maneres de viure del passat.

## b) El cas de la Rosa

<b>Anàlisi dels continguts conceptuals i procedimentals de la proposta de la Rosa</b>			
Seqüència didàctica: <b>L'habitatge al llarg del temps</b> Curs: 5è			
<b>Continguts relacionats amb el TH</b>	<b>Bloc conceptual</b>	<b>Conceptes generals</b>	<b>Conceptes específics</b>
<i>Elements que componen un sistema humà: l'habitat</i>	Temporalitat humana	Present	---
<i>Els diferents tipus d'habitat en la història</i>	Canvi i continuïtat	Concreció i valoració dels canvis	Evolució
<i>Els paisatges humanitzats</i>	Canvi i continuïtat	Maduresa dels canvis	Transició Transformació
<i>Evolució i canvis històrics relatius a un aspecte de la vida quotidiana</i>	Canvis a la vida quotidiana	Valoració dels canvis	Evolució

<i>Reconeixement de determinats elements d'un habitatge a partir de l'observació de fotografies i dibuixos</i>	Temporalitat humana	Present	---
<i>Lectura d'imatges: fotografies, dibuixos, diapositives i material iconogràfic en general</i>	El temps com a coneixements	Classificació i ordenació temporal	---
<i>Expressió de conclusions, resultats o recerques mitjançant murals</i>	El temps com a coneixements	Classificació i ordenació temporal	---
<i>Valoració de les restes històriques conservades en el present</i>	Temporalitat humana	Passat i present	Restes històriques i fonts d'informació sobre el passat
<i>Aproximació als valors estètics dels elements del patrimoni més representatius a l'abast</i>	Temporalitat humana	Passat i present	---
<i>Valoració de la importància d'alguns canvis socials</i>	Canvi i continuïtat	Concreció i valoració dels processos dels canvis	Progrés i modernitat
<i>Identificació de les diferències socials evidenciades als tipus d'habitatge de cada època</i>	Canvi i continuïtat El temps com a poder	Valoració del procés Control i gestió del temps	Progrés/decadència Construcció del futur Intervenció social

Els continguts que es presenten en el programa tenen punts de contacte i de divergència amb els objectius, encara que mantenen les intencions més genèriques.

- a) hi ha una certa coherència entre els dos elements del programa, però es troben a faltar elements temporals importants, per exemple la proposta de continguts no contempla la cronologia, la successió o la lo-

calització i ordenació temporal, quan havia semblat que era una part del temps històric essencial en la seqüència didàctica;

- b) tampoc la periodització rep cap mena d'atenció en els continguts d'aquesta estudiant, encara que era un tema d'estudi diacrònic, que utilitzarà les èpoques històriques com a fites del treball de l'alumnat;
- c) sí que estan presents de manera semblant la temporalitat humana i el canvi, encara que desapareix cap mena de referència al llenguatge relacionat amb el temps històric;
- d) en el tractament de les diferències socials en el passat i en el present, semblaria que aquesta estudiant projecta alguns aprenentatges democràtics d'intervenció social, però aquest fet s'haurà de contrastar amb la pràctica.

### c) El cas de la Laia

<b>Anàlisi dels continguts conceptuals i procedimentals de la proposta de la Laia</b>			
Seqüència didàctica: <b>El joc</b> . Curs: <b>3r</b>			
<b>CONTINGUTS RELACIONATS AMB EL TH</b>	<b>BLOC CONCEPTUAL</b>	<b>CONCEPTES GENERALS</b>	<b>CONCEPTES ESPECÍFICS</b>
<i>Recull de testimonis personals</i>	Temporalitat humana	Passat	Memòria familiar i col·lectiva
<i>Identificació de diferents països en un mapamundi</i>	Qualitats del temps	Relacions entre temps i espai	---
<i>Elaboració de qüestionaris d'observació</i>	Temporalitat humana	Fonts d'informació històrica	---
<i>Jocs propis de l'època històrica corresponent i de les diferents cultures</i>	Canvi i continuïtat	Concreció i valoració dels canvis	Evolució Permanència Diversitat
<i>Interès per conèixer i respectar les diferents cultures</i>	Temporalitat humana	Present	---

<i>Acompanyament amb suport rítmic dels sons musicals</i>	Delimitacions de la comprensió del temps històric	Temps musical	Ritme
<i>Jocs de l'època dels romans</i>	El temps com a coneixement	Ordenació i classificació dels fets històrics	Narració històrica Periodització
<i>Jocs i diversions a l'Edat Mitjana</i>	El temps com a coneixement	Ordenació i classificació dels fets històrics	Narració històrica Periodització
<i>Realització d'una enquesta als avis</i>	Canvi i continuïtat  Temporalitat humana	Valoració dels canvis  Fonts d'informació històrica	Indagació en el passat  Memòria i records personals
<i>Nens xinesos i els seus jocs</i>	Temporalitat humana	Present	Diversitat
<i>Nens de El Salvador</i>	---	---	---

Els continguts del programa de la Laia desenvolupen en part els seus objectius, però en els continguts es dóna força més importància a les capacitats de treball, per a la recerca i la interpretació de la informació històrica:

- a) se li dóna més pes als continguts procedimentals, com és el cas dels testimonis personals, el qüestionari als avis, etc.;
- b) hi ha una mica més d'ordre que als objectius, però continuen barrejats els continguts que fan referència a èpoques històriques del passat i a la diversitat cultural del present en l'espai geogràfic, el que no afavoreix gens la comprensió del seu programa;
- c) l'estudi dels jocs a l'època dels romans, a l'Edat Mitjana o al temps dels seus avis no es relacionen amb les maneres de viure de cada període històric, com es feia als objectius, sinó que es fa esment exclusiu del fet més lúdic de la temàtica;
- d) s'ha fet constar al quadre anterior l'existència d'algun aspecte dels coneixements sobre el canvi, a partir d'una lectura poc exigent dels

continguts, però s'ha de reconèixer que, a l'igual que passava als objectius, el canvi i la continuïtat té una presència del tot insuficient en el programa de la Laia, quan hauria de ser l'eix fonamental de la seva proposta;

- e) es podria fer el mateix comentari sobre la periodització, manquen referències tenint en compte la importància que hauria de tenir en un estudi diacrònic.

Per acabar aquest apartat es poden fer algunes consideracions generals al programa dels continguts de les tres estudiants:

- a) el concepte de canvi té un tractament més adequat al programa de la Rosa que no pas en els casos de l'Elisa i la Laia;
- b) la cronologia i la periodització estan tractades de manera coherent en el cas de l'Elisa, però en els casos de la Rosa i la Laia es troben a faltar les referències directes;
- c) els aspectes més acceptables són els de la temporalitat humana i les relacions entre passat i present, així com la interrelació entre temps i espai.
- d) per últim, hi ha una manca d'estructura lògica que aporti més coherència al conjunt, però, a més a més, es confonen continguts de diferent categoria i naturalesa.

Les possibles raons d'aquests problemes es podrien resumir en:

- 1) dificultats en el desenvolupament dels coneixements sobre el temps històric i per donar una estructura lògica i coherent a aquests coneixements;
- 2) la inexistència d'estructures conceptuals per concretar millor els coneixements sobre el temps històric que es volen ensenyar.

## **5. La intervenció didàctica**

### **5.1. El desenvolupament de les sessions**

A continuació es presenten els coneixements essencials treballats a les 9 sessions que va fer l'Elisa. Com en els altres casos la totalitat de les dades de l'experimentació es poden consultar als annexos.

#### **a) L'Elisa: “Temps rera temps”**

La seva seqüència didàctica per a 3r i 4t de primària es va desenvolupar amb una durada total de 9 hores i mitja, tenint en compte que la 5a sessió, que va incloure la sortida a la plaça del poble, va tenir una durada de dues hores i que l'última sessió de valoració final del treball, realitzada quan ja havien acabat les pràctiques, va tenir una durada de mitja hora. La resta de sessions van ser d'una hora. Les sessions observades van ser la primera i la cinquena, i estaven presents l'estudiant de pràctiques, la mestra tutora i l'investigador. A la resta de sessions sempre hi era la mestra tutora.

L'aula era molt assolellada gràcies a tres grans finestrals que deixaven passar molta llum, al costat oposats de la porta d'entrada. L'aula, tot i que només hi havia 15 alumnes no donava la sensació d'amplitud, potser per la quantitat i distribució de les taules que hi havia, i pels materials que tenien a l'abast. Els espais, però, estaven força ben aprofitats i organitzats. Hi havia una prestatgeria per al material de plàstica, una altra per al material de l'alumnat (llibres, llibretes, diccionaris,...), una per a la biblioteca de la classe, i una altra per al material de la classe d'idiomes (francès i anglès). A la paret del fons de la classe, a la part contrària a la pissarra, hi havia un suro amb treballs penjats del que s'havia fet al llarg del curs, com descripcions, auques, abecedaris en català i castellà, calendari, mural del temps atmosfèric, control

d'assistència i altres materials de totes les àrees. Les taules estaven disposades en dos grans grups, a banda i banda de la classe, un de 3r i un altre de 4t, a la vegada que cada curs estava organitzat en dos grups de quatre taules.

La primera sessió va començar amb la presentació de l'Elisa sobre la **història del poble**. Va repartir un full A-3 en blanc per a que imaginessin com seria el terme municipal abans de l'existència d'un nucli urbà.

A continuació l'Elisa va repartir un full, amb un fragment d'una fotografia aèria del poble, on es veia el nucli urbà que correspondria a l'**Edat Mitjana**.

Elisa.- *Ara, això què és?*

Alumnat.- *El poble..., arbres, un llogaret, una teulada, un pont...*

Elisa.- *Ara vosaltres penseu en el vostre poble i heu de pensar en una casa molt i molt antiga.*

Alumnat.- *Ah! El **castell**.*

Elisa.- *Molt bé, doncs això és la Plaça del Castell, però no es veu el Castell tal com era **abans**.*

Alumnat.- *No.*

(...)

Després tornà a repartir un altre full amb un fragment més gran de la fotografia aèria del poble, que deixava veure el nucli urbà aproximat de l'**Edat Moderna**.

Elisa.- *Aquí només és tal i com és ara, aquí hi ha una torre, aquí n'hi ha una altra, això és la Plaça del Castell. I aquí què passa?*

Alumnat.- *Que ja s'**ha fet més gran**, la Plaça del Castell encara...*

Elisa.- *...de mica en mica s'anava **ampliant** el poble.*

(...)

Va continuar amb una altra activitat amb la fotografia aèria del poble a l'**actualitat**. Van reconèixer alguns edificis i espais del poble.



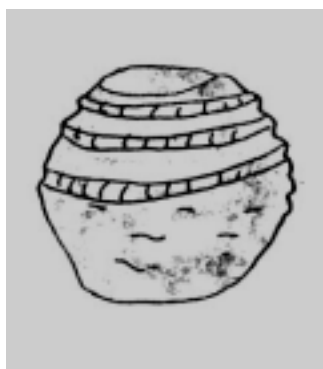
Després de les activitats anteriors de detecció d'idees prèvies, l'Elisa va repartir els primers fulls del dossier. Començaren a llegir l'apartat del **Paleolític**. La sessió acabava amb la senyalització de la localització geogràfica de les **restes paleolítiques** que s'havien trobat al terme municipal. Per fer-ho l'Elisa va repartir a cada nen un mapa del municipi.

A la segona sessió l'Elisa començà mostrant als nens i nenes la làmina del **paleolític** que havia dibuixat un estudiós del poble. Després repartirà un quadre de doble entrada que havien d'omplir per a cada època històrica.

	Que menjaven?	Com vestien?	On vivien?	Fets importants
PALEOLÍTIC	carc d'animals ogonors	Pelles d'animals	aprop de rius i rieres	mi ataven els animals amb ales

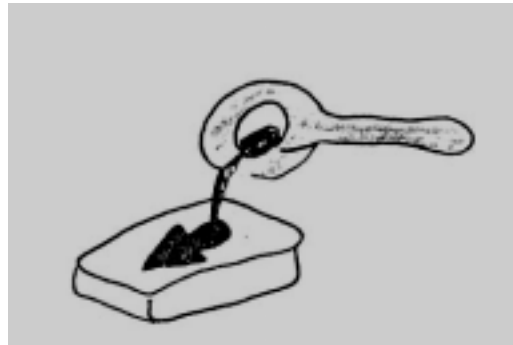
Van llegir l'apartat del dossier sobre el **neolític** i van contestar les preguntes, i van dibuixar **com s'imaginaven que era el seu poble**. Per últim senyalaren al mapa les **restes neolítiques** que s'havien trobat al poble.

La sessió acabà amb una activitat plàstica per simular la ceràmica cardial, amb plastilina i una petxina, a partir d'un model del dossier.



A la tercera sessió es va començar omplint el quadre de síntesi, els apartats que corresponien al neolític. Es van comentar els **canvis** en relació al pa-

leolític. Van llegir l'apartat del dossier sobre **l'edat dels metalls** i l'Elisa explicà la tècnica utilitzada per fer, per exemple, puntes de fletxa de metall.



Una altra activitat era situar en el mapa del municipi les **restes** trobades de l'edat dels metalls amb un color diferent. Posteriorment va demanar que omplissin el quadre de síntesi l'apartat de l'edat dels metalls.

	Que menjaven?	Com vestien?	On vivien?	Fets importants
PALEOLÍTIC	CARN D'ANIMALS GROSSOS	PELLS D'ANIMALS	A PROP DE RIUS I RIERES	FEIEM EL FOC AMB PEDRES
NEOLÍTIC	CARN, FRUITS, CERALS.	PELLS D'ANIMALS, NEUS, TARBELLES	EN CASES DE PEDRA, PALLA, ES QUAN APARIXEN ELS PRIMERES POBLATS	NEOLITIC, PEDRA POLIDA, CERAMICA, CARRIL.
METALLS	CARN, FRUITS, CERALS	PELLS D'ANIMALS, NEUS, TARBELLES	EN CASES DE PEDRA, PALLA, EN COVES I PLANES	VAN APARIXEN ALS, METALLE BRONZE I ET ALON

A la quarta sessió van començar llegint l'apartat del dossier dedicat als **ibers**. Després l'Elisa resumeix, abans de la lectura, els aspectes de **canvi** més destacats: metal·lúrgia del ferro, torn de ceràmica, indústria tèxtil, etc.

L'última activitat d'aquesta sessió és de síntesi: mapa del municipi amb la localització del poblat dels ibers i omplir el quadre de doble entrada.

A la cinquena sessió, en primer lloc, l'Elisa explicà que anirien de visita a la plaça del poble, on hi havia les **restes** d'una fortificació romana.



Van anar cap a la plaça i quan van arribar van seure a l'ombra i escoltaren l'explicació de l'Elisa amb atenció. Després començaren a fer preguntes sobre si alguns elements existien o no en **temps dels romans**. De tornada a la classe van llegir l'apartat del dossier sobre els romans. Contestaren les preguntes i situaren en el mapa la localització geogràfica de la vila romana de la qual s'havien trobat **restes** a les afores del poble.

A la sisena sessió van llegir l'apartat del dossier dedicat als **àrabs** i contestaren les preguntes. L'Elisa explicà **l'origen del nom** del poble en aquesta època. També explicà **l'origen dels gegants** del poble que tenen noms que provenen d'aquesta època. I van acabar dibuixant-los.



Acabaren d'omplir els apartats del quadre de doble entrada sobre els àrabs i l'Elisa va fer preguntes sobre alguns aspectes de la lectura de les columnes, amb referències als **canvis** d'una època a una altra.

A la setena sessió van fer un joc d'aplicació de coneixements, com una mena d'avaluació final, preparat per l'Elisa. Els mateixos nens van fer grups de tres barrejats nens i nenes de 3r i 4t. El taulell del joc el va dibuixar a la pissarra. El joc consistia en una sèrie de cartes que tenien preguntes sobre la **història del poble** que havien estudiat. Va haver una gran majoria d'encerts.

Donat que el pròxim dia feien la visita al **museu** particular, l'Elisa demanà quines preguntes podien fer al propietari del museu. Finalment va escriure 6 preguntes per fer-li.

A la vuitena sessió anaren al museu particular de **restes arqueològiques** de l'entorn. Els nens i nenes van fer moltes preguntes a l'estudiós del poble, aquest contestà amb cortesia i fins i tot els hi deixà tocar alguna peça.

A la novena sessió els nens i nenes van fer una valoració del treball, quines activitats els havien agradat més i quins temes havien trobat més interessants.

## b) La Rosa: “L’habitatge al llarg del temps”

En el cas de la Rosa es van realitzar 6 sessions a 5è de primària. Les sessions observades d’aquesta estudiant van ser la segona i la novena. En aquestes dues sessions hi eren presents tres adults a la classe: l’estudiant de pràctiques, la mestra tutora i l’investigador.

L’aula estava relativament ben il·luminada amb tres finestres grans situades al costat oposat de la porta d’entrada. La pissarra cobria quasi bé tota la paret i tan sols deixava una mica d’espai per a un suro d’un metre quadrat, on hi havia fotografies de caire religiós i informació variada. A sota d’aquest hi havia una petita prestatgeria amb alguns llibres de consulta i algun diccionari. A sobre de la pissarra hi havia un crucifix i un quadre del religiós que dona nom a l’escola. La taula de la mestra estava situada en un racó, entre la pissarra i una finestra. Al costat oposat hi havia un suro emmarcat que anava de punta a punta de la paret, on hi havien alguns treballs de l’alumnat, dibuixos i alguns escrits. Només es veia una petita prestatgeria a un costat. Les taules eren dobles amb les cadires incorporades i estaven disposades en tres fileres de cara a la pissarra. S’ha de tenir en compte que en aquesta aula hi havia 31 alumnes. Així l’aula, tot i ser àmplia, es veia força plena i no hi havia cap espai lliure o comú.

A la primera sessió la Rosa va explicar que farien el primer tema d’història i que treballarien les **èpoques històriques**. Va repartir un full de treball on es podien observar 4 personatges de diferents **èpoques** que s’havien de relacionar amb 4 il·lustracions dels seus habitatges.

Van llegir el text “**De les coves als edificis**”, una mena de resum de tot el tema. Per a la pròxima sessió havien de portar les preguntes escrites.

A la segona sessió van començar corregint les preguntes. Les dues últimes preguntes demanaven l’època que els hagués agradat viure i sobre com s’imaginaven la casa del **futur**. Van dialogar sobre aquest tema.

Alumnat.- *Jo he dibuixat una casa del futur..., que té moltes coses automàtiques, perquè...*

Rosa.- *Per què has dibuixat aquesta casa?*

Alumnat.- *Perquè en el futur tot anirà amb màquines.*

Rosa.- *I les persones què faran?*

Alumnat.- *No tindran malalties i aniran d'un lloc a un altre sense cotxe, es transformaran en un altre lloc...*

Alumnat.- *Jo vaig veure una pel·lícula que passava això.*

Alumnat.- *La meua és diferent.*

Rosa.- *Cadascú l'ha fet com se la imagina.*

Alumnat.- *Jo l'he fet molt més gran.*

Rosa.- *I tu?*

Alumnat.- *Jo també, tu vas dir que havia de ser d'aquí molts anys i que tot hauria canviat.*

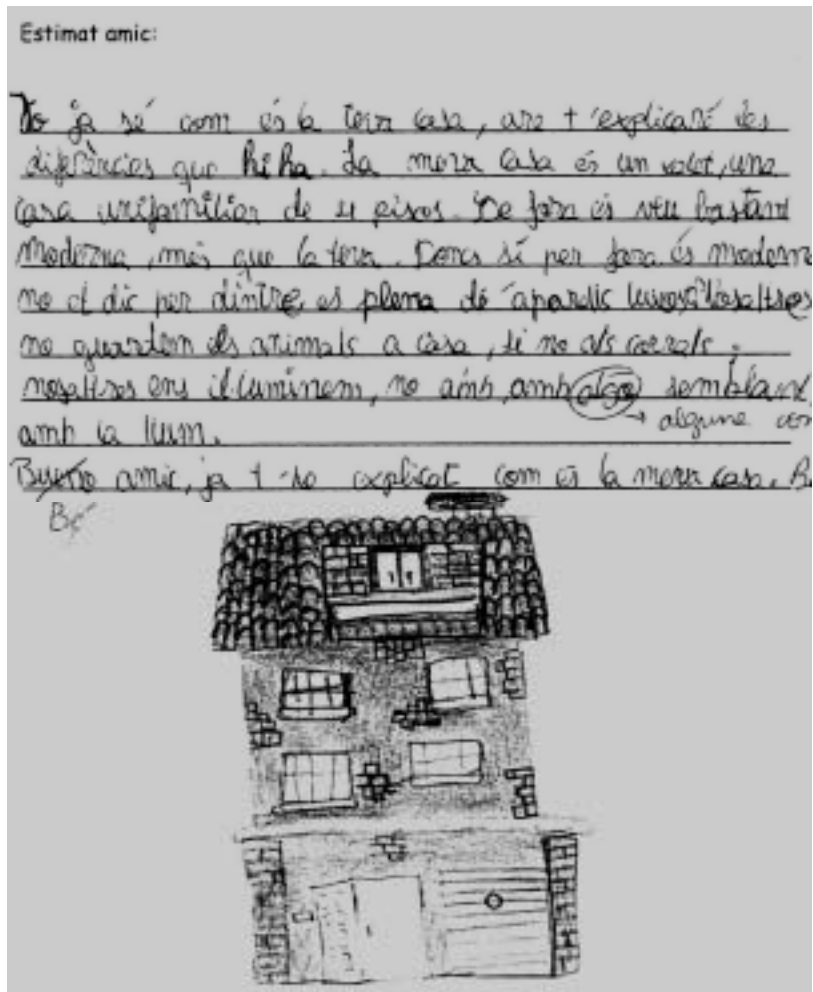
Rosa.- *Què?*

Alumnat.- *Doncs que s'inventarien moltes coses i això...*

*(...).*

Una altra activitat d'aquesta sessió va ser la de “Quin munt de cases”, on s'havien **d'ordenar cronològicament** 8 imatges d'habitatges i l'alumnat havia d'apuntar en un full el nom de cada casa i l'**època històrica** corresponent.

A continuació l'activitat “**Escrivim una carta al passat?**”, consistia en escriure una carta a un nen d'una altra època i explicar-li les diferències entre les seves dues cases. També havien de fer el dibuix de casa seva.



Com a treball per a casa la Rosa va demanar que fessin l'activitat del dossier de l'alumnat: **“On vivien els nostres avantpassats?”**

A la tercera sessió van llegir alguns textos dels que havien de fer a casa, de descripció. Havien de descriure en primera persona una cova del **paleolític**, i havien de fer un dibuix.



A continuació van fer l'activitat “**A quin temps històric pertanyem?**”. Full de treball amb 7 imatges d'habitatges de diferents èpoques: **paleolític, neolític, ibers, romans**, un castell i un monestir de l'**Edat Mitjana**, i una masia de l'**Edat Moderna**. Havien de descriure cada imatge, havien d'identificar l'època i **ordenar les imatges**. Demanà per al pròxim dia fotografies d'habitatges de la **Prehistòria i E. Antiga**.

A la quarta sessió la Rosa va recollir les fotografies que havien buscat: **paleolític, neolític, ibers i romans**. La Rosa demanà als nens i nenes que pensessin en la idea de **progrés** en l'**evolució** entre èpoques. A continuació van fer l'activitat “**Com era l'habitatge dels nostres avantpassats?**”. S'han de descriure quatre tipus d'habitatges: **paleolític, neolític, ibers, romans**.

Per acabar aquesta sessió van fer l'activitat “**Història i cases**”. S'havien de relacionar 4 dibuixos de 4 èpoques diferents amb 4 textos que corresponien a habitatges de l'**Edat Antiga, Mitjana, Moderna i Contemporània**.



Escriu el text de cada etiqueta en el quadre corresponent:

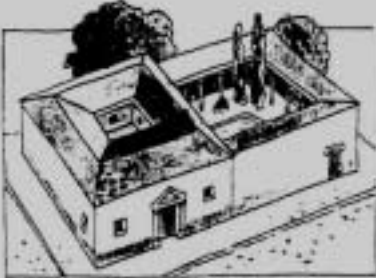
Els palaus s'aixaven a l'entorn de grans patis i eren envoltats de grans jardins.

Les colònies industrials s'instal·laven a la vora dels rius. A més de la fàbrica hi havia la casa de l'empresari, les cases dels obrers, l'escola, l'església...

Els domus eren cases unifamiliars. Tenien un pati central i, al mig, una piscina petita.

Els castells eren edificis fortificats envoltats per una muralla. S'hi distingien dues parts:

- el recinte sobirà,
- el recinte jussà.



EDAT ANTIGA

El domus eren cases unifamiliars. Tenien un pati central i, al mig, una piscina petita.

*Be-*

A la cinquena sessió la Rosa va repartir dos fulls amb dibuixos de diferents habitatges i edificis de serveis públics, com un hospital o correus. Havien d'identificar la funció de cada edifici. Amb la mateixa temàtica i amb diferents imatges que havia portat la Rosa, l'alumnat va fer petits murals.

A la sisena sessió van fer l'activitat "**Investiga el teu entorn**". La Rosa havia demanat el dia anterior als nens i nenes que portessin llibres, imatges i qualsevol tipus d'informació sobre els **edificis històrics** de la comarca. Per grups van buscar informació i van escriure les característiques bàsiques. La Rosa va repartir un full per treballar un edifici històric a casa de manera individual, havien de contestar unes preguntes i buscar una fotografia.

Per acabar la sessió van fer l'activitat "La meva casa, com és?". Full de treball sobre la localització i les característiques de la casa dels nens i nenes. Al final havien de dibuixar la seva habitació.

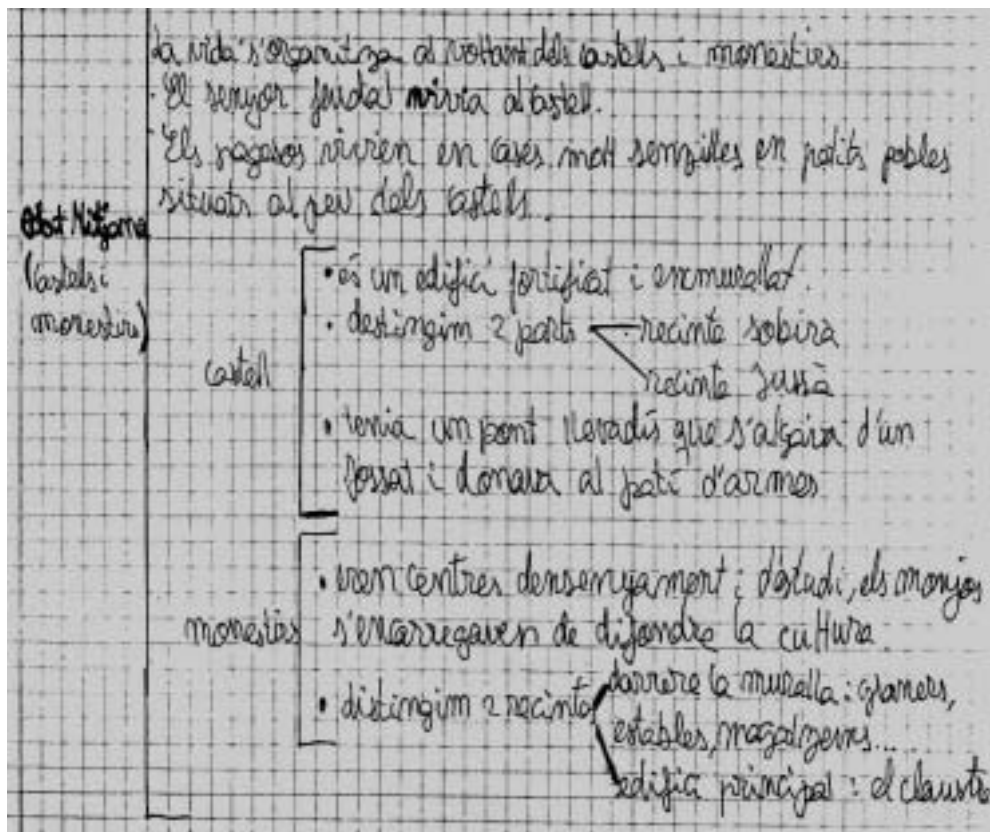
A la setena sessió la Rosa va demanar els treballs dels **edificis històrics** que l'alumnat havia de fer de manera individual. Alguns nens i nenes expliquen els seus treballs i després els intercanvien.

Van realitzar “**L’activitat crítica**”, que consistia en observar una fotografia d’uns immigrants africans vivint en condicions precàries, l’alumnat havia de descriure la fotografia i contestar una sèrie de preguntes.

5. Explica les diferències que hi ha entre el teu habitatge i el d’aquestes persones: el meu habitatge es molt gran i luxós, té  
estris per ajudar-te a conèixer millor, etc...  
i (ells no) el de la foto no.

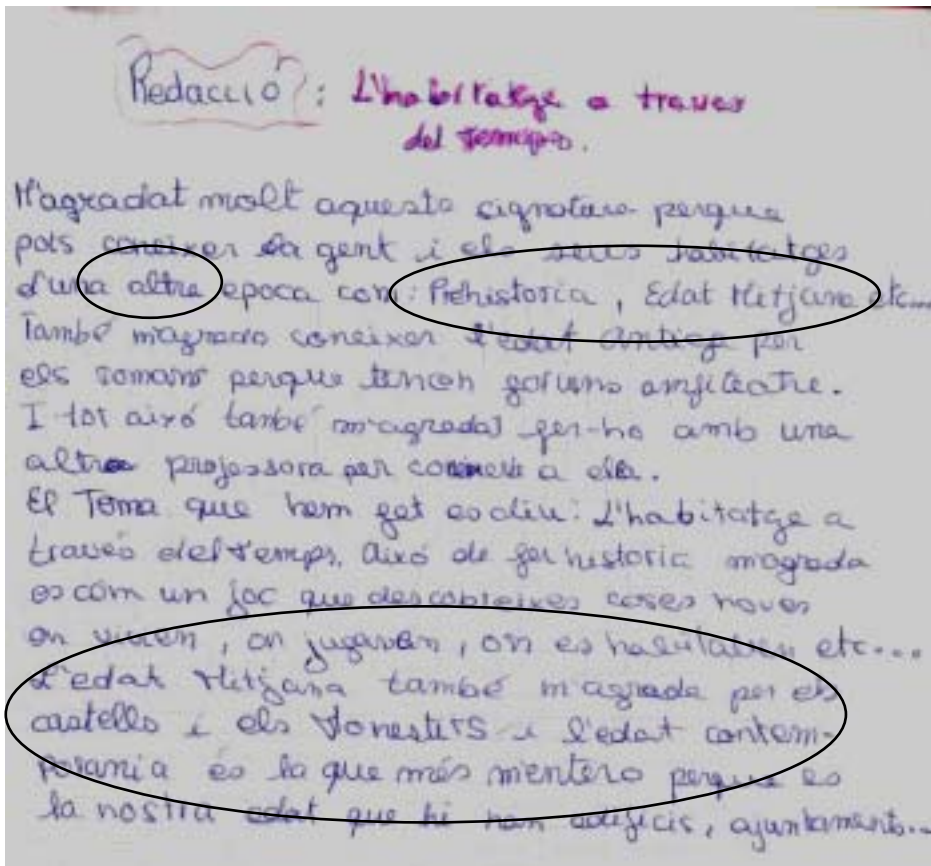
6. Creus que està bé que visquin així? En quines condicions creus que han de viure totes les persones? No, jo crec que tot hom té dret  
a una bona casa i a tenir un bon considerat  
per viure bé i que per que siguim majors que  
no tinguin que ser rebuïats: rebuïats.

A la vuitena sessió la Rosa va fer uns esquemes a la pissarra sobre les ciutats i els habitatges de les **èpoques històriques** que havien estudiat. Els nens i nenes els van copiar.



La Rosa va repartir un full on es pot veure una ciutat romana. En un altre full hi ha quatre imatges de la ciutat de diferents **èpoques**. L'alumnat havia d'identificar els edificis de l'època romana.

A la novena sessió van fer la valoració individual del treball que havien fet amb la seqüència didàctica. Van apareixer algunes frases sobre el temps històric.



S'han assenyalat amb un cercle els paràgrafs on es fa referència a algun aspecte del temps històric.

La sessió va acabar amb un debat sobre el treball que havien realitzat.

A la desena sessió es va fer l'avaluació final. Una de les proves consistia en passar 6 diapositives de diferents habitatges i els nens i nenes havien d'escriure en un full preparat a quina època històrica pertanyien.

### c) La Laia: “El joc en el temps i en diferents cultures”

En el cas de la Laia, a 3r de primària, es van realitzar 9 sessions, la primera dedicada a relacionar el tema que acabaven de fer sobre el passat de la localitat amb el nou tema sobre la història dels jocs, el que havia de servir per realitzar una avaluació inicial i la detecció d'idees prèvies. L'última sessió es va dedicar a un treball manual sobre un joc de El Salvador.

En aquest cas les sessions observades per l'investigador van ser la tercera i la cinquena. En aquestes dues sessions hi eren presents tres adults a la classe: l'estudiant de pràctiques, la mestra tutora i l'investigador.

L'aula està il·luminada de manera correcta, hi ha finestres a tota una banda de la paret oposada a la porta d'entrada. La taula de la mestra està a un costat de la pissarra i al seu darrere té tres taules petites plenes de carpetes i material divers. Hi ha molts treballs dels nens i nenes enganxats als nombrosos suros que folren les parets de la classe, i fins i tot, a un costat, hi ha una corda on es troben penjats uns quants dibuixos més. A la paret d'enfront de la pissarra hi ha un suro molt gran i tres prestatgeries a sota ben ordenades, però plenes de carpetes, dossiers, diccionaris i uns pocs llibres de consulta. La classe es podria veure molt plena si no fos perquè hi ha pocs alumnes i perquè està força ben organitzada. Les taules estan disposades en dues fileres de dues i tres taules cada una.

A la primera sessió la Laia va presentar el tema a partir de l'apartat del llibre de text “**El passat de la localitat**”. El va relacionar amb les referències que es feien al coneixement dels **avis** sobre el **passat** del poble. Després van fer una activitat de detecció d'idees prèvies. Havien d'ordenar unes cartolines on es podien veure 8 imatges de diferents invents desordenades.



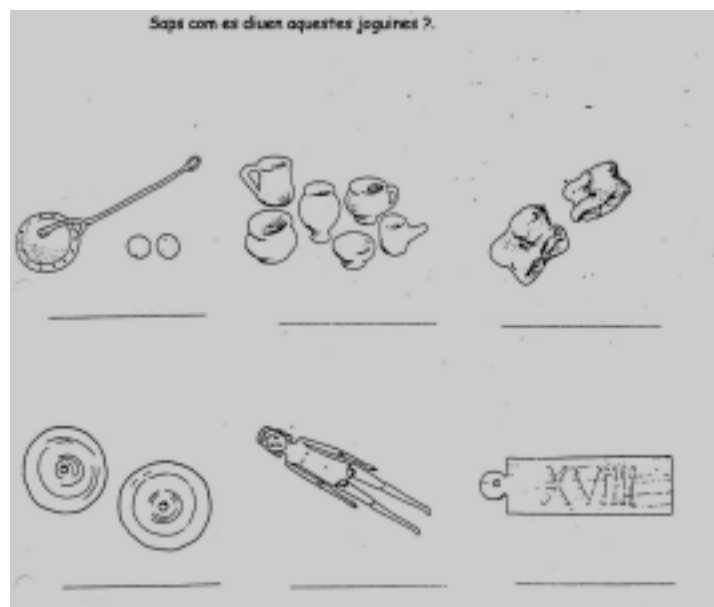
A continuació van preparar una enquesta on havien de preguntar als **pa-res** i als **avis** sobre els jocs als que jugaven quan eren **petits**. Els nens i nenes

van anar dient preguntes que la Laia va apuntar a la pissarra. Van fer una selecció de 4 preguntes. A la tarda la Laia repartirà l'enquesta passada en net i l'hauran de fer per al pròxim dia: 1) A quins jocs jugaves quan eres petit? 2) Quines joguines tenies de menut? 3) Quina era la teva joguina preferida? 4) Amb qui jugaves?

A la segona sessió van buidar els resultats de l'enquesta. La Laia va reproduir a la pissarra un quadre per sintetitzar el que els nens anaven explicant. El quadre estava dividit en dues parts, homes i dones, a la vegada que en quatre apartats: jocs als que jugaven, joguines que feien servir, joguines preferides i companys de joc.

A continuació la Laia va introduir jocs del **temps dels romans**. Va mostrar unes làmines on es podien observar diferents jocs. Va explicar la gran quantitat de jocs que coneixien i els va relacionar amb alguns del **present**.

Va donar als nens i nenes un full de treball on es podien observar una sèrie de joguines dels romans i havien d'escriure el nom.



A la tercera sessió va mostrar una sèrie de fotografies que pertanyien a obres d'art de l'època romana, la majoria del **Museu Arqueològic**. Van observar les imatges i van fer la descripció.



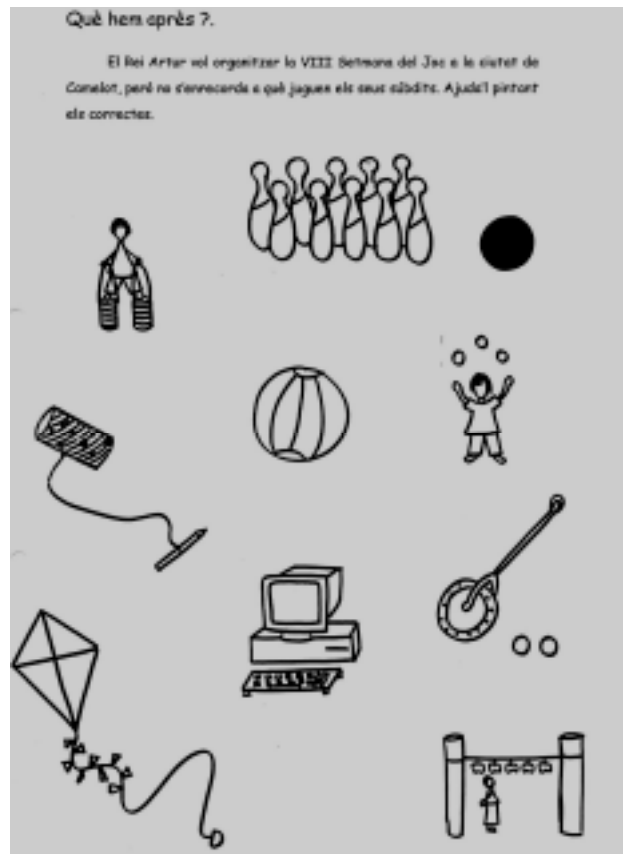
A continuació va proposar fer un joc imitant els que es feien al circ romà. Va repartir un full on hi havia el dibuix d'una quadriga que havien de pintar i retallar. Van fer dos equips, van apartar les taules i van jugar. Havien de fer avançar la seva quadriga bufant. Van fer quatre carreres i van haver de parar per l'enrenou que s'organitzava.

Per a la sessió següent la Laia va demanar que fessin un còmic d'una **història** dels nens i nenes quan jugaven a l'època dels romans.

A la quarta sessió van acabar els còmics, els van anar ensenyant i després la Laia els va recollir per penjar-los en un mural a la classe.



En aquesta mateixa sessió la Laia va introduir la temàtica dels jocs a l'**Edat Mitjana** a partir del que els nens i nenes recordaven del Carnaval on s'havien disfressat de l'època i havien fet alguns jocs al pati. Llavors van realitzar una activitat de reconeixement dels jocs de l'**Edat Mitjana** a partir de la identificació de les imatges d'un full on hi havia jocs antics i **actuals**.



A la cinquena sessió la Laia introduirà els jocs de diferents cultures del món. En primer lloc a Xina. Va demanar als nens i nenes quins eren els coneixements que tenien d'aquest país. Coneixien una mica el menjar i un nen dues paraules xineses que havia llegit en un llibre de la biblioteca de la classe.

Va repartir un mapa del món on els nens i nenes havien de situar la Xina i l'havien de pintar d'un color per distingir-la millor.

A continuació la Laia va començar a llegir el conte "En el país dels xinesos", que explicava la **història** d'un nen en aquest país, els seus **costums** i les seves diversions, jocs, etc. Després de llegir el conte la Laia va mostrar les



il·lustracions i els nens i nenes van fer preguntes, per exemple sobre la història de la Xina i sobre algun **monument històric** del **passat**. La Laia va mostrar una imatge de la Gran Muralla Xina. Va repartir un full de treball amb preguntes sobre el conte. Davant la pregunta d'una nena, la Laia va demanar que observessin com anava vestida de dol la protagonista.


Laia.- ...us heu de fixar en un detall que és que la Kuo Hsing va vestida tota de blanc, ho veieu?  
Alumnat.- Per anar a Karate.  
Laia.- Ella va tota de blanc i aquesta gent que es veu fora també va de blanc i porten flors.  
Alumnat.- A un enterrament.  
Laia.- Aquí vosaltres sabeu que quan algú es mor doncs els seus familiars van de dol, van vestits de negre que és el color que demostra que estem tristos, doncs pels xinesos el color de dol és el blanc.  
Alumnat.- Com? I el blanc per què?  
Laia.- Doncs igual que aquí el negre..., doncs ells tenen el blanc, per a ells el color de dol és el blanc.  
(...)

A la sisena sessió van corregir les preguntes del full de treball sobre la Xina. Després va presentar el joc del Mikado. Va explicar les regles i va repartir un joc per a cada grup. Van jugar asseguts a terra.



A la setena sessió la Laia presentà les activitats que farien per treballar els jocs a un altre país: El Salvador. Va llegir un conte “Jo sóc de El Salvador”, que explica la vida real d’una nena d’aquest país narrada en primera persona. Va mostrar les fotografies del llibre. Va repartir tres fulls de treball amb preguntes sobre el conte. Al primer full van contestar entre tota la classe.

Jo sóc d'El Salvador.

1. On està situat el país de la Fátima Vanessa ?  
El Salvador
2. De què té forma El Salvador ?  
El Salvador té forma de triangle.
3. El Salvador està dividit en departaments, com es diu on viu la Fátima Vanessa ?  
El Salvador
4. Com li diuen al seu país pel fet de ser petit ?  
El Salvador
5. Recordes com es diuen aquests animals ?  


A la vuitena sessió van fer dos fulls de treball que restaven del conte de El Salvador i van fer la correcció. Per acabar aquesta sessió la Laia va demanar per al pròxim dia un rotlle de cartró per fer una joguina d’aquest país. Va mostrar un exemple original fet de fusta i colors molt vius.

A la novena sessió van fer els treballs manuals de construcció del que a l’Amèrica Central anomenen “Els Capiruchos”. Primer els van dibuixar i pintar i després col·locaren la fusta i la corda.

## 5.2. Anàlisi de la modalitat i del nivell cognitiu dels aprenentatges sobre el temps històric

Es comparen els objectius que es van programar amb els resultats de la pràctica. Als annexos es poden trobar els instruments que s'han utilitzat.

### a) El cas de l'Elisa (3r i 4t de primària)

En el cas de l'Elisa s'han analitzat les 9 sessions i les 26 activitats realitzades, una síntesi de les quals s'ha presentat a l'apartat anterior. De la comparació dels resultats de la pràctica amb els objectius didàctics es poden treure conclusions provisionals.

- a) L'ensenyament ha tingut una estructuració que ha superat el desordre de la programació dels objectius. En aquest sentit, la pràctica ha estat molt per sobre de la qualitat del programa.
- b) El nivell cognitiu aconseguit a la pràctica és superior al que s'havia previst o al que es podia deduir dels objectius.
- c) Alguns objectius no han tingut cap mena de concreció a la pràctica, per exemple “*Observar canvis produïts en els objectes i instruments de la llar al llarg del temps*”, o també “*Identificar els oficis que es realitzen **temps rera temps***”. Altres objectius han tingut un tractament més superficial del que s'anunciava: *Comparar i valorar l'evolució que ha tingut el conreu al llarg del temps*. Aquest objectiu s'ha traduït en una pregunta als pares sobre els conreus típics de la zona que no va ser després comentada a classe, ja que l'alumnat sabia la resposta sense haver de preguntar.
- d) Sobre els coneixements temporals que apareixien als objectius es pot afirmar que la pràctica ha complert amb escriure les previsions, s'han donat a l'alumnat més coneixements sobre la temporalitat dels que

s'havien previst. Un dels instruments que ha fet possible aquest fet ha estat el quadre de doble entrada que els nens i nenes anaven omplint amb la informació de cada època històrica, que aportava un coneixement força estructurat sobre **el canvi i la permanència**.

- e) No s'ha fet un bon aprofitament del quadre de doble entrada. No s'ha fet una lectura vertical de les columnes i l'evolució dels aspectes que recorrien les èpoques, ni horitzontal sobre les característiques de cada període.
- f) Les dues sortides realitzades, tant a la plaça del poble com al museu particular de l'estudis del poble, han aportat una perspectiva de la **temporalitat humana**, de les **evolucions** i de la **construcció de la història**, força adequada a les edats i les característiques de l'alumnat.

## **b) El cas de la Rosa (5è de primària)**

En el cas de la Rosa s'han analitzat les 10 sessions i les 21 activitats corresponents. D'aquesta anàlisi cal destacar algunes diferències significatives en relació amb els objectius didàctics dels seu programa, de les quals comentaré les que fan referència a la temporalitat.

- a) Els objectius relacionats amb el concepte de **canvi**, com per exemple “*Ser capaç d'entendre l'evolució del temps històric de l'habitatge que reflexa les maneres de viure*”, o també “*Distingir els canvis més importants d'aquest aspecte de la vida quotidiana*”, s'han traduït en activitats d'aprenentatge poc efectives, ja que per a la comprensió dels canvis històrics no és suficient l'estudi gradual de cada època històrica, sinó principalment la reflexió sobre les transicions i les transformacions. D'aquesta manera el nivell cognitiu de l'estudi del canvi és molt baix en comparació amb altres aspectes temporals estudiats, com per exemple la periodització.

- b) Sobre la **cronologia** i la **periodització** es podia llegir a la programació d'objectius: “*Adquirir uns coneixements bàsics de la cronologia i la periodització*”. Aquests coneixements han tingut la seva concreció més del costat de la periodització que no pas de la cronologia. Al meu entendre la periodització està més o menys ben treballada, però hauria calgut un treball paral·lel de la cronologia, com a element de suport per a l'estudi dels períodes històrics, com per exemple línies temporals per a la localització temporal.

### c) El cas de la Laia (3r de primària)

En el cas de la Laia s'han analitzat les 20 activitats de la seva intervenció didàctica i s'han comparat amb els objectius didàctics, seguint el mateix model que per als altres dos estudiants. Una primera conclusió és que la seva pràctica s'ha vist afectada pel desordre en les seves intencions, en especial pel que respecta a l'ensenyament i l'aprenentatge del temps històric.

- a) L'objectiu “*Identificar els diferents jocs propis de determinades èpoques històriques*” no s'ha transformat en activitats apropiades per arribar a aquesta meta en els aprenentatges. Només s'ha treballat d'una manera superficial l'Edat Antiga dels romans i l'Edat Mitjana. També a l'anàlisi dels objectius ja es comentava la manca de referències als conceptes de **canvi i continuïtat**.
- b) En referència a les relacions entre les categories temporals de la **temporalitat humana**, l'objectiu “*Redactar situacions amb orientació temporal de **passat, present o futur...***”, ha tingut una traducció inferior a les expectatives, amb algunes referències a la **permanència** d'alguns jocs romans i medievals a l'actualitat. Cap referència al futur.
- c) Més d'un objectiu feia referència a la riquesa de la diversitat cultural i a les capacitats per a l'**empatia**. La pràctica ha rebaixat com en altres

apartats el nivell cognitiu, encara que algun dels objectius, per exemple “*Imaginar les condicions de vida en altres cultures*”, han tingut un tractament força adequat amb el treball dels dos contes, sobre la Xina i El Salvador.

- d) L’objectiu “*Usar jocs que ens aproximïn al coneixement de la geografia i/o de la **història** de les diferents cultures*”, en la pràctica ha servit per conèixer el funcionament d’aquests jocs, però sense que això hagi significat cap mena d’aprenentatge de tipus històric o geogràfic.

Existeix una diferència general entre el cas de l’Elisa i de les altres dues estudiants de pràctiques.

- a) En el cas de l’Elisa el nivell dels aprenentatges a la pràctica va estar per sobre del previst als objectius didàctics. En canvi en el cas de la Rosa i de la Laia el nivell cognitiu de la pràctica és força inferior al que s’anunciava a la programació.
- b) Les característiques dels materials curriculars elaborats per l’Elisa i les estratègies d’ensenyament i aprenentatge, van tenir un rendiment molt més efectiu. La Rosa i la Laia, tot i tractar una temàtica des d’una perspectiva diacrònica, tracten de manera molt insuficient conceptes fonamentals, com el canvi i la continuïtat, i també la periodització.

### 5.3. Anàlisi dels coneixements conceptuals sobre el temps històric

Els coneixements ensenyats relacionats amb el temps històric es comparen amb els continguts programats. Aquí només s'indicaran les conclusions a les que s'arriben.

#### a) El cas de l'Elisa (3r i 4t de primària)

En el cas de l'Elisa s'ha de reconèixer que supera les dificultats que es podien intuir a la programació escrita. Els resultats de la seva experimentació són millor que la seva programació de continguts, quant els aprenentatges sobre el temps històric. Semblaria que aquesta estudiant ha fet un bon ensenyament a partir de criteris poc tècnics i força intuïtius.

- a) A la programació de continguts es llegia “*Nocions de **continuitat i canvi en els elements de l'entorn***”, aquest contingut ha estat treballat amb escreix i s'ha traduït en diverses activitats d'identificació de restes històriques en el nucli urbà o en el municipi, de manera directa o amb fotografies aèries o mapes.
- b) Alguns continguts com per exemple “*La seqüenciació d'imatges per a la representació de la **successió temporal***”, s'entenen molt millor si s'observa el resultat de la pràctica, ja que la imatge en aquesta seqüència ha tingut una gran importància i ha jugat un paper clar en els aprenentatges, en l'observació directa o indirecta.
- c) Hi ha alguns continguts que feien referència al llenguatge relacionat amb el temps històric, per exemple “*Ús adequat de diferents nocions relacionades amb les **categories temporals del passat, present i futur***”, així com també “*Ús de formes verbals per a l'expressió del temps **present, passat o futur***”, o un altre “*Utilització correcta del*

*vocabulari referit als períodes estudiats*”. Aquests continguts no han tingut una traducció concreta en activitats, però s’ha de reconèixer que a totes les activitats s’ha treballat amb els nens i nenes l’expressió de les seves idees sobre el temps històric, sobre la **cronologia** i la **periodització**.

- d) Com a crítica més evident cal afirmar que l’Elisa no incorpora activitats de reconstrucció dels coneixements, per exemple no fa una lectura final del quadre de doble entrada de les **èpoques històriques**, no analitza l’**evolució** dels diferents aspectes que es dedueix del que han anat apuntant els nens i nenes. Això podria ser una conseqüència dels seus dèficits intel·lectuals, que es van comprovar quan s’anализaven les seves representacions sobre el temps històric. Li manca ordre i estructura en la seva feina, ja que té aptituds excel·lents per a l’ensenyament.

## **b) El cas de la Rosa (5è de primària)**

A continuació es comparen els continguts que aquesta estudiant va programar amb els coneixements sobre el temps històric de les activitats d’aprenentatge. Hi ha una relació lògica, però a la pràctica els aprenentatges temporals són més pobres que els coneixements que s’anunciaven.

- a) Com ja s’ha comentat en el cas dels objectius, el concepte de **canvi** queda tractat d’una manera inadequada com aprenentatge conceptual. El que s’havia escrit als continguts era: “*Evolució i canvis històrics relatiu a un aspecte de la vida quotidiana*”. Les activitats que s’han realitzat, però, insisteixen en els diferents habitatges i, de vegades, en les maneres de viure de cada **època**, però no els aspectes evolutius, de transformació, de transició o de revolució. En aquest sentit el contingut “*Valoració de la importància d’alguns canvis socials*”, no té una traducció concreta en una activitat, sinó que tan sols en alguna ocasió



la Rosa fa esment de manera oral de la importància del pas d'un període històric a l'altre, sense incidir en els elements que el fan possible.

- b) Les temàtiques sobre la **temporalitat humana** i sobre les relacions entre el passat i el present citades, per exemple, al contingut del programa “*Valoració de les restes històriques conservades en el present*”, han estat concretades a les activitats, una en grup i una altra individual, sobre els edificis històrics de la comarca. Però el contingut “*Aproximació als valors estètics dels elements del patrimoni més representatius a l'abast*”, no ha tingut cap mena de concreció.
- c) L'activitat sobre la casa del **futur** fa referència a una altra categoria de la temporalitat humana, així com a la seva relació amb el pensament creatiu.
- d) L'activitat dels drets relacionats amb l'habitatge podria situar-se en el terreny dels conceptes temporals relacionats amb la **construcció del futur** i la intervenció social. Però el contingut “*Identificació de les diferències socials evidenciades als tipus d' habitatge de cada època*”, ha quedat absolutament oblidat.
- e) El contingut “*Expressió de conclusions, resultats o recerques mitjançant murals*”, s'ha traduït en una tímida activitat de realització d'un mural que no tenia gaire sentit, ja que repetia en realitat l'activitat que la precedia i que havien fet en un full de treball. I en tot cas no tenia res a veure amb l'expressió de conclusions ni amb la recerca.

### **c) El cas de la Laia (3r de primària)**

En el cas de la Laia s'ha d'afirmar que els coneixements sobre el temps històric tractats a la pràctica augmenten certes incoherències dels continguts del programa.

- a) Els conceptes temporals relacionats amb la temporalitat humana i les connexions entre passat i present, es tradueixen en activitats per a l'estudi dels jocs del passat i la seva permanència en el present.
- b) Es treballen els jocs en el temps i en l'espai, els canvis en la història i les diferències entre cultures.
- c) Les incoherències més importants es troben en la inexistència d'un treball sobre els conceptes de canvi i continuïtat, tenint en compte que es tracta d'un estudi diacrònic. Així, per exemple, l'enquesta als pares i avis s'hauria d'haver aprofitat per treballar les diferències generacionals, però tan sols es recullen les dades de l'alumnat, sense fer cap mena d'interpretació sobre les transformacions en el temps d'oci i els jocs de la infància.
- d) La programació anunciava l'estudi del joc i de les maneres de viure a les diferents èpoques històriques, però tan sols es fan una sèrie d'activitats sobre els jocs de l'època romana i medieval, quins eren i com es jugava, però sense treballar altres aspectes de la vida de les persones.
- e) El tractament que es fa de les èpoques històriques no permet tampoc una certa comprensió de la periodització.

#### **5.4. L'anàlisi del tractament del temps històric des de l'observació de les classes**

A les sessions observades de les tres estudiants hi havia alguns aspectes coincidents i d'altres diferenciats que es poden destacar.

- a) Les tres estudiants tracten una temàtica des d'una perspectiva diacrònica, encara que qui treu més partit d'aquest model d'estudi és sens dubte l'Elisa, qui també afavoreix un aprenentatge de la temporalitat molt més adequat.

- b) En els tres processos d'experimentació apareixen diversos conceptes temporals, de relacions entre el passat i el present, de l'evolució històrica, de la mesura del temps i de la periodització. Però en els casos de la Rosa o de la Laia les seves pràctiques es caracteritzen per certes incoherències en els coneixements que s'ensenyen. L'Elisa, com ja s'ha apuntat, tracta millor el canvi i la continuïtat, i la periodització.

L'Elisa realitza una sèrie d'activitats que tenen en compte, fonamentalment, les relacions entre temps i espai, els elements de canvi històric i la periodització. A la primera sessió observada d'aquesta alumna, l'Elisa fa reflexionar i imaginar als nens i nenes què hi havia a l'entorn pròxim **abans de l'ocupació del territori** per part de les persones. L'alumnat exposa les seves idees sobre la prehistòria.

Elisa.- *Aquest tema tracta del poble, com vivien els nostres **avantpassats**, els habitants del **Paleolític**, del **Neolític**... D'això **fa molts i molts anys** (...). El poble és gran o petit?*

Alumnes.- *Petit! ...gran!... Normal [discussió moderada a la classe].(...).*

Elisa.- *Us he preparat un material per conèixer la història del poble, (...)... en aquesta làmina veieu alguna cosa?*

Alumnat.- *Sí [tots a la vegada].*

Elisa.- *Què veieu?*

Alumnat.- *Un quadre i res més.*

Elisa.- *...no vol dir res, **abans del poble** no hi havia cases...*

Alumnat.- *ni persones?*

Elisa.- *Tampoc..., ens hem d'imaginar..., arbres, roques,...*

Alumnat.- *Hi havia dinosaures llavors?*

Elisa.- *Podria ser...*

[Transcripció de la primera observació de les classes de l'Elisa]

Quan comença a treballar el tema del **paleolític** l'Elisa pregunta als nens i nenes sobre les característiques dels habitants del poble en aquesta època.

Les seves respostes demostren alguns coneixements parcials, com que es vestien amb pells d'animals, però després comencen a sorgir dubtes relacionades amb la **distància temporal** dels esdeveniments, fins i tot confonen el temps dels seus avis. L'Elisa dibuixa a la pissarra una **línia del temps** força senzilla, per a que l'alumnat es faci una idea de les enormes distàncies en anys que separen les èpoques històriques que tractaran al llarg del tema.

(...)

Elisa.- *Digues...*

Alumnat.- *...que a la prehistòria anaven desvestits...no tenien roba.*

Alumnat.- *A la coral cantem una cançó de la prehistòria.*

Elisa.- *Si sobre temps la podríem cantar... Què?*

Alumnat.- *Que es fan la roba amb pell.*

Alumnat.- *Amb pell d'animals. (...)*

Alumnat.- *Els nostres avis existien?*

Elisa.- *No, fa milers d'anys d'això.*

Alumnat.- *Abans de Jesús?*

Elisa.- *Sí, abans de Jesucrist...*

[L'Elisa dibuixa una mena de **línia del temps** a la pissarra i situa els “**primers homes**”, el període del paleolític, el “**naixement de Jesucrist**”]

Elisa.- *...mireu, d'aquí fins aquí hi van haver els primers homes i rep el nom de paleolític (...). Després n'hi haurà un altre període, si continuem el viatge amb la **màquina del temps** i tindrà un altre nom, i en cada període hi passen unes coses (...).*

[Transcripció de la primera observació de les classes de l'Elisa]

A la segona observació i durant la sortida a la plaça del poble, on hi havien les restes romanes, els nens i nenes fan preguntes sobre l'existència en aquesta època d'alguns elements de la urbanització i alguns edificis actuals a la plaça, com la font, els bancs, algunes cases,... Llavors l'Elisa aprofita les preguntes per explicar que a partir d'aquella fortificació romana es van construir les **primeres cases** del poble a la seva història i que, per tant, en un pri-

mer moment només hi havia aquella edificació per a la defensa. D'aquesta manera i a partir de l'observació directa es fa una activitat imaginativa de **reconstrucció** mental del passat del poble, que afavoreix la formació del pensament creatiu i ajuda l'alumnat a **situar-se en el temps**.

Alumnat.- *I la font **què hi era**?*

Elisa.- No, està feta d'**ara**.

Alumnat.- Ah! Que tot això era sorra?

Elisa.- *Clar i tots aquells arbres tampoc hi eren, això ho han fet ara.*

Alumnat.- *Ni la 'cera'?*

Elisa.- *Ni la vorera.*

Alumnat.- *Ni aquests bancs tampoc?*

Elisa.- *No, tot això és, tot és **modern**, ni els llums, ni els blocs d'allà marrons, tot estava molt canviat i al voltant del castell es van fer les **primeres cases**, d'acord?*

(...)

[Transcripció de la segona observació de les classes de l'Elisa]

La Rosa és l'única de les tres estudiants que inclou una activitat de projecció en el futur, encara que, com es pot llegir en la transcripció del diàleg amb els nens i nenes, la Rosa no aprofita aquest diàleg i aquesta activitat per fer reflexionar l'alumnat sobre la nostra responsabilitat en la construcció del futur. La visió que s'interpreta del futur és determinista i també d'enlluernament pel progrés i la tecnificació.

Alumnat.- *Jo he dibuixat una casa del **futur**..., que té moltes coses automàtiques, perquè...*

Rosa.- *Per què has dibuixat aquesta casa?*

Alumnat.- *Perquè en el futur tot anirà amb màquines.*

(...).

[Transcripció de la primera observació de les classes de la Rosa]

A la segona sessió observada de la Rosa, l'alumnat havia de fer una valoració escrita del treball realitzat fins aquell moment sobre el tema de l'habitatge al llarg del temps. Van aparèixer una sèrie de frases sobre el temps històric. Destaquen les referències a la periodització d'una manera una mica mecànica, però no existeix cap mena de valoració als aspectes de canvi en aquestes valoracions.

- “Hem après com vivien els nostres **avantpassats**”
- “És important el que hem estudiat perquè és la vida dels nostres **avantpassats**”
- “El que més m’ha agradat és dibuixar la casa del **futur**”
- “El que més m’ha agradat és l’apartat de l’**Edat Moderna**, dels palaus i de les masies”
- “Hem estudiat sobre les **èpoques històriques** i també com vivien les persones, per exemple a l’**Edat Mitjana** els reis o els cavallers.”
- “Hem estudiat la prehistòria, l’**Edat Antiga**, la **Mitjana**, la **Moderna** i la **Contemporània**, però a mi m’agradaria viure en l’**Edat Mitjana**..., i en la que menys en el **paleolític**, perquè vivien en coves, passant fred els dies de vent....” (...).

[Transcripció d’alguns fragments de les valoracions escrites de l’alumnat de la Rosa a la segona observació]

La Laia, a la primera observació, manté un diàleg amb els nens i nenes quan pregunta sobre la localització temporal d’una peça d’art on apareix un joc de l’època romana. L’alumnat associa el món romà amb un temps llunyà de “*fa molts i molts anys*” i amb una sèrie de característiques extretes de coneixements adquirits dels mitjans de comunicació audiovisual.

Laia.- *De quina època són?*

Alumnat.- *Molt antigues...*

Laia.- *...però de quina època que hem estudiat?*

Alumnat.- *...de fa molts i molts anys...*

Alumnat.- ... **dels romans!** [alguns nens].  
 Laia.- *Com ho sabeu?*  
 Alumnat.- *No sé...*  
 Alumnat.- *Jo vaig veure un vas així al **museu**...*  
 Laia.- *A quin museu?*  
 Alumnat.- *No se... Per la manera de vestir.*  
 Laia.- *I com vestien...?*  
 Alumnat.- *Vestits llargs.*  
 Alumnat.- *...amb una túnica... les dones... I una cinta.*  
 Alumnat.- *...i els homes també... sortia en una pel·lícula.*  
 (...).  
 [Transcripció de la primera observació de les classes de la Laia]

A la segona observació, quan estan introduint els jocs de la cultura xinesa, apareix una referència a la Gran Muralla i la Laia explica alguns fet de la història de Xina. Al diàleg posterior també es fa una referència a l'existència d'una imitació de la Muralla a Port Aventura i que els nens i nenes la coneixen.

Laia.- *...Bé i aquí què tenim?*  
 Alumnat.- *Ah! La Muralla Xina.*  
 Laia.- **La Gran Muralla**, molt bé, que és la construcció més important de Xina. Si heu anat a Port Aventura...  
 Alumnat.- *Sí, sí... [Tots].*  
 Laia.- *És una imitació de la Muralla [parlen molts a l'hora].*  
 Alumnat.- *Jo me'n recordo que en un atlas que tinc posa els quilòmetres que fa...*  
 Laia.- *Aquí no ho diu, però és molt llarga. Aquesta muralla la van construir els xinesos per defensar-se d'un altre poble que els volia atacar. I llavors van posar la Muralla. Aquí a Tarragona també en tenim muralles...*  
 Alumnat.- **Muralles romanes.**  
 Laia.- *Bé, continuem...Mireu, aquí teniu la casa de la Kuo Hsing...(...)*  
 [Transcripció de la segona observació de les classes de la Laia]

Després se citen les muralles romanes de Tarragona, el que podria haver estat aprofitat per establir altres relacions conceptuals, per fer comparacions o per aprofundir en certs coneixements. Però la Laia no treu tot el partit que es podria esperar d'aquest tipus de diàlegs amb els nens i nenes.

## 5.5. Valoració de la pràctica des de la perspectiva de les mestres tutores i de les estudiants de pràctiques

### a) El cas de l'Elisa (3r i 4t de primària)

L'Elisa està força satisfeta dels resultats de la seva pràctica, considera que en el joc de preguntes sobre la història del poble els nens i nenes van demostrar haver adquirit la majoria de coneixements que es pretenien ensenyar. Pensa també que els materials utilitzats i les activitats fora de l'aula van ser molt adequades i van augmentar la motivació i van fer més fàcils els aprenentatges. La mestra està en la mateixa línia.

Apartat de l'entrevista	La valoració de la mestra tutora de l'Elisa	La valoració de l'Elisa
<b>Sobre l'ensenyament del temps històric</b>		
Quina ha estat l'actuació de l'estudiant de pràctiques per ensenyar el temps històric?	<i>“Penso que és molt important el seu grau d'implicació..., el seu coneixement del poble i la seva actitud positiva..., il·lusionada. Té un bon domini de la classe, és clara quan exposa i sap dialogar amb els alumnes”</i>	<i>“Estic molt contenta d'haver pogut transmetre als nens aquests coneixements i més encara quan he pogut veure els coneixements que han adquirit”</i>



<p>Quin ha estat el paper de la mestra tutora?</p>	<p><i>“M’ha interessat des del primer moment el que feia, li he donat llibertat..., perquè he vist que treballava bé, molt seriosament, però també perquè penso que té molt bones idees i que podríem aprofitar tot el que estava fent”</i></p>	<p><i>“La mestra ha sigut una gran ajuda, però és que a més m’ha donat molta llibertat. Quan em deia alguna cosa sempre era per fer-me veure coses que a mi em costen..., perquè jo no tinc tanta experiència, i m’ha deixat fer i he pogut aprendre també per mi mateixa”</i></p>
<p>Quina és l’opinió de la mestra tutora sobre el procés d’ensenyament del temps històric?</p>	<p><i>“Els nens ja havien fet un estudi se les característiques actuals de la seva localitat i ara han pogut veure l’evolució de la història a través del seu propi poble”</i></p>	<p><i>“Ha estat entusiasmada i ha sigut la persona que més ha defensat el que estava fent jo. Fins i tot ha convençut la mestra de 3r per fer les classes als dos cursos, encara que per a coneixement del medi sempre se separen”</i></p>
<b>Sobre la seqüència didàctica</b>		
<p>Com valoren els materials curriculars utilitzats per a l’ensenyament del temps històric?</p>	<p><i>“Ha resultat molt motivadora, han estat molt interessats i havia molts materials, de vocabulari, fotografies, murals,... També està bé que sigui interdisciplinar, amb activitats de plàstica, jocs, visita al museu... D’altra banda, pel proper curs es pensa incloure aquests materials d’aquest tema dins la programació de Cicle Mitjà”</i></p>	<p><i>“Ha estat una experiència extraordinària la creació d’aquests materials, bé..., tampoc no els hauria pogut fer si no m’haguessin ajudat... El dossier d’activitats, les làmines,... jo crec que ha funcionat força bé tot”</i></p>

<p>Quins canvis s'haurien d'introduir a la seqüència didàctica?</p>	<p><i>“Potser s’ha abusat una mica del text expositiu, encara que a l’hora de treballar s’han prioritzat els procediments... El joc de preguntes s’hauria de fer de manera que els nens entenguessin que és un joc de grup..., potser s’hauria d’haver explicat millor el mecanisme”</i></p>	<p><i>“Caldria haver fet l’activitat plàstica de l’Edat dels metalls, però necessitava molt de temps i potser no era adequada a l’edat d’aquells nens. També hi ha algunes preguntes que no eren necessàries o que no quedaven clares, encara que algunes ja les vaig suprimir sobre la marxa..., i també vaig afegir alguna”</i></p>
<p><b>Sobre l’aprenentatge del temps històric dels nens i nenes</b></p>		
<p>El desenvolupament de les sessions i de les diferents activitats en el treball dels nens i nenes</p>	<p><i>“Jo destacaria l’atenció a la diversitat, tenint en compte que havia nens de dos cursos, el nivell ha estat molt adequat, tot els alumnes han seguit les classes sense dificultat”</i></p>	<p><i>“Els problemes que han pogut sorgir s’han resolt sense complicacions, es va canviar per exemple la data de la visita al museu... o es van fer jocs a la plaça... No he tingut problemes importants i la veritat que no m’ha costat gens que estiguessin atents..., perquè estaven molt interessats”</i></p>
<p>L’aprenentatge del temps històric per part dels nens i nenes</p>	<p><i>“Han fet un aprenentatge molt funcional. Han vist el poble d’una altra manera, han après moltes coses i s’han interessat per conèixer més. Pot ser una bona feina de cara al futur, per exemple”</i></p>	<p><i>“Crec que han après més del que jo em pensava, tenen molts coneixements, de les èpoques històriques i coses puntuals de la història del poble”</i></p>

Si comparem les dues valoracions de cada un dels aspectes no hi ha diferències importants, més aviat abunden les coincidències. Hi ha hagut una col·laboració i es dona en els dos casos una satisfacció sobre els resultats amb els nens i nenes.

- a) Sobre l'ensenyament del temps històric és important la implicació de la mestra en el treball de l'estudiant de pràctiques. Aquesta recolza l'experimentació com un enriquiment del seu currículum.
- b) La valoració de la mestra tutora sobre els materials curriculars elaborats per l'Elisa és molt positiva, fins i tot reconeix la possibilitat d'utilitzar-los en el proper curs.
- c) Sobre els aprenentatges del temps històric dels nens i nenes, la mestra tutora destaca l'atenció a la diversitat i l'Elisa valora l'adquisició dels coneixements per part de l'alumnat. La comprensió de les relacions entre temps i espai, del canvi i la continuïtat, de la temporalitat humana i de la interdependència entre passat i present, coneixements essencials de la cronologia i de la periodització, són els aprenentatges generals i més evidents. Aquests aprenentatges van acompanyats d'una actitud oberta a la recerca en el propi entorn i de valors de conservació del patrimoni que es dedueixen de les valoracions anteriors i del que s'ha analitzat.

### **b) El cas de la Rosa (5è de primària)**

La Rosa ens mostra una valoració de la seva pràctica en la qual sense aprofundir en la seva anàlisi. No és gaire conscient dels errors o de les mancances que ha tingut en la seva intervenció didàctica. La mestra tampoc l'ha ajudada gaire a reflexionar d'una manera crítica sobre el fet educatiu. Sobre els coneixements del temps històric hi ha ben poques aportacions per part de les dues.

Apartat de l'entrevista	La valoració del mestre tutor de la Rosa	La valoració de la Rosa
<b>Sobre l'ensenyament del temps històric</b>		
Quina ha estat l'actuació de l'estudiant de pràctiques per ensenyar el temps històric?	<i>“Ho ha fet força bé i de fet els nens estan molt contents. La seva actuació ha servit per introduir els temes d'història, perquè era el primer tema després del que hem fet de geografia, i és molt adequat un tema així al llarg del temps”</i>	<i>“Tot i que m'he equivocat en coses estic molt contenta amb l'actitud en general dels nens que han estat molt interessats”</i>
Quin ha estat el paper de la mestra tutora?	<i>“Jo li he deixat fer i de vegades li he comentat alguna cosa que pensava que faltava. Era important per exemple que no es canviés massa la manera de treballa de la classe amb mi”</i>	<i>“M'ha ajudat en tot moment, de vegades com hi havia tants nens els feia callar, però sempre sense interrompre el que jo estava fent. Els nens no em respectaven al principi, tenia problemes de disciplina i necessitava la seva ajuda, però més al principi,... després es van adonar que jo també estava fent classes d'un tema que havien d'aprendre”</i>
Quina és l'opinió del mestre tutor sobre el procés d'ensenyament del temps històric?	<i>“Jo des del primer moment vaig insistir en la importància d'una bona introducció de les èpoques històriques, perquè era el primer tema d'història, i perquè després havíem de treballar cada època, com està al llibre de text. A mi el seu tema em sembla força interessant com a introducció general a les èpoques”</i>	<i>“Li dóna molta importància. A mi des del principi em va valorar el que feia i li va semblar molt bé el tema, ella també treballa la història, encara que ho fa per períodes, com està al llibre, però sempre situa als nens a cada època i treballa molts continguts amb profunditat”</i>

<b>Sobre la seqüència didàctica</b>		
Com valoren els materials curriculars utilitzats per a l'ensenyament del temps històric?	<i>“Totes les activitats estaven força ben pensades i treballades. Els materials eren molt adequats. Jo li vaig suggerir que incorporés a cada tema un esquema de presentació i això va facilitar la comprensió”</i>	<i>“Tot el que eren imatges han agradat molt perquè no sempre treballen així. Crec que les imatges han ajudat molt a entendre el temps històric i les èpoques històriques”</i>
Quins canvis s'haurien d'introduir a la seqüència didàctica?	<i>“Potser algunes activitats són una mica repetitives i potser calia fer alguna cosa més de síntesis, però els esquemes ja estaven bé”</i>	<i>“No crec que canviaria res..., potser dedicaria més temps a altres coses de la ciutat..., d'edificis històrics..., i potser de com eren les cases per dins”</i>
<b>Sobre l'aprenentatge del temps històric dels nens i nenes</b>		
El desenvolupament de les sessions i de les diferents activitats en el treball dels nens i nenes	<i>“Alguna vegada li ha costat mantenir l'ordre, però ha sigut perquè pujaven del pati o havien fet gimnàstica, però de seguida estaven atents. Potser s'ha fet pesada alguna explicació, però han seguit bé les classes”</i>	<i>“Han estat molt atents a les meves explicacions. Ha preguntat força i això m'ha entusiasmat. L'avaluació que vam fer amb diapositives els ha agradat molt i els ha motivat especialment”</i>
L'aprenentatge del temps històric per part dels nens i nenes	<i>“Penso que el més important és que els nens s'han pogut fer una bona estructuració de les diferents èpoques històriques”</i>	<i>“Els resultats de l'ordenació cronològica i de les característiques essencials de cada època històrica han anat molt bé i tothom ha entès el més important”</i>

A partir de la interpretació del quadre anterior amb les valoracions de l'estudiant de pràctiques i de la mestra tutora, es poden fer algunes consideracions comparatives i particulars.

- a) Sobre l'ensenyament del temps històric les dues coincideixen en que ha estat un estudi adequat com a introducció als temes d'història, la perspectiva diacrònica s'ha contemplat, sobretot per part de la profesora, com una visió global de la història, encara que ella no tingui en el seu currículum cap tema amb aquestes característiques
- b) Sobre els materials curriculars la mestra tutora i també la Rosa valoren de manera positiva el que s'ha treballat. Però sobre els canvis que introduirien hi ha una diferència significativa. La mestra troba alguns materials pocs significatius i una mica repetitius, considera que s'haurien d'haver incorporat algunes activitats més de síntesis. La Rosa fa una valoració diferent, ja que només comenta la possibilitat d'ampliar coneixements, per exemple, amb l'estudi interior dels habitatges.
- c) Sobre el desenvolupament de les classes i els aprenentatges del temps històric, tant la mestra tutora com la Rosa coincideixen en la importància de la periodització i de l'ordenació cronològica, encara que aquesta última no té gaire tractament a la pràctica. S'obliden així dels aspectes temporals de la temporalitat humana o del canvi i la continuïtat, per exemple.

### **c) El cas de la Laia (3r de primària)**

En el cas de l'experimentació de la Laia les valoracions que es transcriuen a continuació són força coincidents entre la mestra i la mateixa estudiant de pràctiques. S'ha d'indicar, però, que hi ha una manca d'opinió crítica en totes dues valoracions.

Apartat de l'entrevista	La valoració de la mestra tutora de la Laia	La valoració de la Laia
<b>Sobre l'ensenyament del temps històric</b>		
Quina ha estat l'actuació de les estudiants de pràctiques per ensenyar el temps històric?	<i>“Ha posat molt d'interès i molta il·lusió en el que ha fet, la veritat que això li ha facilitat molt la relació amb els nens. El tema d'història l'ha fet amb molt de tacte, sense diferenciar-se molt del que fèiem a la classe..., i també ha afegit coses. Crec que el que li falta ho superarà amb la seva il·lusió per fer-ho bé.”</i>	<i>“Al principi molt nerviosa, però m'ha ajudat molt la participació dels nens, cada vegada que preguntava una cosa sempre aixecaven el braç per parlar... També m'havia preparat bé les classes, encara que reconec que algunes preguntes sobre la història m'han agafat de vegades..., però la mestra m'ha ajudat sempre.”</i>
Quin ha estat el paper de la mestra tutora?	<i>“Jo l'he presentada com una mestra que venia a fer classes, encara que no havia acabat els estudis. I llavors el mateix respecte que em tenen a mi li havien de tenir a ella..., i així ha estat. Una mica ella tenia autoritat quan estava fent classe com jo, però si havia d'intervenir jo com a mestra tutora també ho he fet sense problemes... També cal dir que de seguida ha entès com treballem aquí i s'ha adaptat força bé”</i>	<i>“Totes les seves intervencions han sigut molt importants i de gran ajuda. No sempre ha sigut fàcil controlar la classe..., han hagut moments de tot, encara que en general ho valoro molt positivament... Però la mestra m'ha ajudat molt. I he après molt d'ella, que treballa molt bé..., sempre buscant la manera més bona per a que els nens aprenguin, la més activa...”</i>
Quina és l'opinió de la mestra tutora sobre el procés d'ensenyament del temps històric?	<i>“Nosaltres treballem el passat de la localitat amb el llibre de text i jo sempre afegeixo alguna cosa més..., també al carnestoltes hem treballat l'Edat Mitjana, amb jocs, disfresses,... Els temes de la història els treballem força. L'estudi del passat em sembla importantíssim i és molt motivador..., encara que als nens els costa situar-se en el temps...”</i>	<i>“Molt positiva, a l'escola fan coses i ella també ho treballa. Explica als nens que s'han de posar en el lloc dels homes del passat i..., per exemple les festes es treballen coses de les tradicions i de la història del poble..., alguna vegada. Ho he vist en altres temes. Ella no parla del temps històric..., però sí que fa pensar als nens.”</i>

<b>Sobre la seqüència didàctica</b>		
Com valoren els materials curriculars utilitzats per a l'ensenyament del temps històric?	<i>“Estaven molt ben estructurats i com a cada apartat vam acordar que hauria més o menys la mateixa estructura, doncs això va facilitar la feina”</i>	<i>“Bé, he intentat que haguessin activitats de tot tipus, més tranquil·les, més dinàmiques, individuals, col·lectives..., d'investigació, de conclusions..., encara que unes han funcionat millor... Per això penso que ha anat bé... Del temps històric potser ha faltat treballar alguna època més“</i>
Quins canvis s'haurien d'introduir a la seqüència didàctica?	<i>“Potser s'ha aturat en coses que no són tan importants i d'altres sobre la història, sobre la vida en aquella època o el que va passar..., cal apropar més el tema, però era la primera vegada que el feia. Els materials estan bé, però amb el que s'ha fet s'haurien d'introduir molts canvis...”</i>	<i>“Incloure més èpoques històriques. Potser no es veu tota l'evolució bé, com semblava al principi. Els nens ho fiquen tot al mateix sac..., tot és antic i amb el que hem fet diuen que és romà i tot és romà, caldria una visió més de situar les coses...”</i>
<b>Sobre l'aprenentatge del temps històric dels nens i nenes</b>		
El desenvolupament de les sessions i de les diferents activitats en el treball dels nens i nenes	<i>“Crec que ha sigut important enllaçar el tema amb el que estàvem fent al llibre de text, sobre la localitat i el seu passat, que també es treballava alguna cosa dels jocs. Així també ha sigut més interessant pels nens. I les activitats eren també prou atractives. Amb ella hem col·laborat en tot el que jo he pogut.”</i>	<i>“Les activitats manuals m'han costat una mica perquè no era tan fàcil controlar la classe, però la resta crec que m'entenien bé i han fet el que jo havia preparat”</i>



<p>L'aprenentatge del temps històric per part dels nens i nenes</p>	<p><i>“Els móns que s’han treballat del passat i de les cultures d’ara ha sigut molt interessant pels nens, és un aprenentatge força complet..., el que passa que s’hauria de repassar algunes coses perquè és massa informació en poc temps i molt diferent. Però en general bé, tampoc es pretenia un gran coneixement de les èpoques o del món...”</i></p>	<p><i>“Les èpoques històriques que hem treballat jo crec que ho he fet bé i que els nens han après, encara que al final la història no ha quedat com una visió general, no sé si s’ha entès bé cada moment..., el que passava en la vida a cada època, per comprendre millor el temps històric... M’ha sorprès la facilitat que tenen els nens per relacionar els conceptes nous... busquen alguna connexió amb el que ells ja saben i això facilita moltíssim la nostra tasca.”</i></p>
---	---	--

Com s’ha indicat abans hi ha força coincidències entre les valoracions de la mestra tutora i de la Laia.

- a) Sobre l’ensenyament del temps històric i sobre l’actuació de les estudiants de pràctiques i de la mestra tutora, les dues valoracions mostren força satisfacció per l’experiència. En referència als coneixements específics del temps històric, la mestra tutora comenta el que fa a les seves classes i la importància que dóna al coneixement històric. La Laia comenta que la mestra no parla del temps històric en concret, però que fa pensar als nens i nenes sobre el passat.
- b) Els materials curriculars de la seqüència didàctica són ben valorats per la mestra tutora, encara que troba a faltar haver aprofundit més en altres qüestions de les maneres de viure i no tan sols en el joc. També pensa que els errors són lògics perquè era la primera vegada que aquests materials es posaven en pràctica. La Laia introduiria canvis en el sentit d’afegir altres èpoques històriques per a que l’alumnat tingués una visió més global de la història.

- c) Sobre els aprenentatges del temps històric per part dels nens i nenes la mestra tutora opina que potser era massa informació en poc temps, encara que també afirma que no es pretenia un gran coneixement de cada època històrica. Així ens mostra una certa contradicció que pot ser fruit del seu desig de valorar més l'actitud de la Laia que no pas els resultats concrets de la seva intervenció. La Laia reconeix que les activitats de construcció d'objectes i de joc han presentat algunes dificultats que no preveia, encara que no les descartaria per a una altra intervenció.
- d) En general es pot considerar que la mestra tutora apunta algunes crítiques, però que no les amplia perquè considera que una primera experiència d'aquest tipus no es pot valorar d'una manera massa exigent.
- e) La Laia no és gens crítica amb la seva actuació i, a més a més, també demostra força desorientació en quant als coneixements del temps històric que s'han ensenyat.

Analitzades les valoracions de les tres mestres tutores i de les tres estudiants de pràctiques, es poden trobar aspectes relacionats en els tres casos.

- a) Sobre l'ensenyament del temps històric en els tres casos hi ha un bon enteniment amb la mestra tutora, així com existeix una col·laboració en l'experimentació. Les tres mestres tutores donen importància a l'ensenyament de la història i del temps històric, encara que també acceptin les seves limitacions en aquest sentit.
- b) Sobre els materials curriculars de la seqüència didàctica existeix força satisfacció. La Rosa i la Laia es van adaptar a l'estructura de les classes de la mestra tutora, i van introduir el seu treball a partir de temàtiques que ja es treballaven. Però l'Elisa és l'única que introdueix un tema sense precedents a l'escola, tot i que aprofita una dinàmica positiva de coneixement de l'entorn que existeix en aquesta escola rural.

Les tres estudiants es mostren satisfetes amb la seva feina, però també demostren poques capacitats per fer una valoració crítica de la seva intervenció per ensenyar i aprendre el temps històric. Malgrat tot, els resultats de l'Elisa són força diferents de les altres dues estudiants. La seva experiència ha estat un procés de formació que ha superat les expectatives de la pròpia pràctica.

## **6. Conclusions del tercer grup: relacions entre les representacions i la pràctica educativa per ensenyar el temps històric**

L'Elisa, la Rosa i la Laia, a partir de les seves representacions sobre el temps històric, del qüestionari, de l'entrevista i de la història personal, es va determinar que pertanyien a un tercer grup d'estudiants que es van qualificar com a "pensadors deterministes i enlluernats pel futur". Després d'haver analitzat la seva pràctica les característiques que es van definir per a aquestes estudiants es reafirmen, tenint en compte algunes matisacions importants.

- 1) Les tres estudiants tracten temes des d'una perspectiva diacrònica, el que podria significar la comprensió de la temporalitat humana, el canvi i la continuïtat, la periodització, etc. Però els resultats són força irregulars i solament l'Elisa, treballant la història del poble, aconsegueix un tractament força adequat i coherent del temps històric.
- 2) En el cas de la Rosa i de la Laia tracten els temes de l'habitatge i els jocs respectivament al llarg del temps, però no aconsegueixen treballar de manera coherent el canvi i la continuïtat. Els aspectes que s'estudien de cada època històrica no es relacionen entre ells, no s'entén com evolucionen els habitatges o quines transformacions han soferts els jocs de la infància al llarg del temps. En canvi l'Elisa amb alguns dels seus recursos, per exemple el quadre de doble entrada sobre les èpoques històriques i algunes de les seves característiques fonamentals, facilita la comprensió de les evolucions o de les transformacions del poble.
- 3) Sobre la temporalitat humana la Rosa i la Laia fan comparacions entre el passat i el present o, també, es constaten maneres de viure que han sobreviscut fins als nostres dies, però no hi ha cap mena

d'aprofundiment. El futur només s'ha tractat en el cas de la Rosa i, com ja s'ha indicat, es fan descripcions que reafirmarien la definició d'aquest grup "enlluernats pel futur". En el cas de l'Elisa tampoc es tracta el futur, però les relacions entre el passat i el present són evidents, per exemple, en les sortida a la Plaça del Castell o la visita al museu particular.

- 4) En el cas de la cronologia tan sols l'Elisa fa servir puntualment una línia del temps per situar diversos fets, ja que la Rosa i la Laia realitzen activitats d'ordenació temporal sense fer referència a cap de criteris per realitzar l'ordenació.
- 5) La periodització seria un altre dels elements lògics en els temes que tracten aquestes estudiants, de fet situen l'estudi a partir de determinades èpoques històriques, però no hi ha criteris tampoc per ordenar i classificar els esdeveniments en aquests períodes. Tan sols en el cas de l'Elisa els materials que presenta tracten amb coherència les diferents èpoques històriques de la història del poble, ja que per a cada època utilitza elements del poble coneguts per l'alumnat, des d'una cova, un Castell o els mateixos gegants.
- 6) Les referències a la construcció del futur i a la intervenció social són inexistents a la seqüència de la Laia, que representaria el discurs més determinista sobre la història i el temps històric. La Rosa tracta els drets a l'habitatge i les problemàtiques d'alguns col·lectius a partir de l'anàlisi d'una fotografia i del debat a la classe. Però la seva proposta queda com una anècdota en un tema que no té cap més relació en el passat ni en el present. En el cas de l'Elisa l'interès de l'alumnat pel passat del poble i els aprenentatges que realitzen amb l'estudis de la història comarcal faciliten certs aprenentatges sobre els valors de conservació del patrimoni en el futur. Aquests no es citaven així en el programa, però una altra vegada trobem com la pràctica realitzada per aquesta estudiant ha superat les seves previsions.

- 7) Cap de les tres estudiants planteja activitats de reconstrucció dels coneixements ensenyats, la dinàmica de les seves intervencions està més basada en el seguiment de les activitats que han preparat que no pas en els ritmes d'aprenentatges que estan realitzant els nens i nenes. En el cas de l'Elisa, ella fa que els nens i nenes omplint a cada tema un quadre de doble entrada sobre les diferents èpoques històriques, però una vegada complet no es realitza la lectura horitzontal ni vertical de la seva informació, de tal manera que s'ignora un bon instrument per comprovar els aprenentatges o per ajudar a estructurar els coneixements.
- 8) A la pràctica els programes de la Rosa i la Laia no tenen un desenvolupament gaire coherent, ja que s'abusa de les preguntes i respostes orals i escrites, i el temps històric rep un tractament superficial. Els resultats de l'Elisa són molt millor, però no per tenir un programa més ben construït, sinó perquè es basa en una estructura d'intervenció didàctica que se centra en determinades activitats molt efectives, intuïtives i molt arrelades al coneixement de l'entorn que té l'alumnat.

En definitiva, de les tres estudiants dues responen totalment a les característiques que se'ls hi atribuïen en les seves representacions sobre el temps històric. En el cas de l'Elisa, encara que es poden observar algunes d'aquestes mateixes característiques en la seva intervenció didàctica, el seu procés de construcció dels materials, de reflexió sobre el tema de la història del poble, la col·laboració amb una persona estudiosa de la història de la comarca, la seva implicació personal amb el medi històric i les seves capacitats per ensenyar, fruit d'altres experiències en el món de l'esplai, facilita un procés de canvi en les seves representacions sobre el temps històric i el seu ensenyament.

## **Quarta part**

**Resultats de la investigació:  
la formació inicial del professorat  
d'educació primària i l'ensenyament  
del temps històric**

## Capítol 14: Conclusions de la investigació

---

En aquest últim capítol es presenten els resultats de la investigació amb la intenció de fer una argumentació final, a partir de la síntesi de les dades (Eisenhart i Howe, 1992). Per posar ordre a la gran quantitat d'informació recollida es segueixen les tres fases proposades per Huberman i Miles (1991): *condensació, presentació sintetitzada i elaboració i verificació de les conclusions*. Es tracta, en primer lloc, de sintetitzar i contrastar les conclusions parcials que ja s'han anat concretant al llarg del treball, així com les conclusions finals que se'n deriven de les anteriors. Cal també fer alguns suggeriments de cara al futur, sobre la formació del professorat o per continuar investigant.

Els quatre grans apartats que es tractaran seran els següents:

- 1) síntesi dels resultats, de les seqüències didàctiques en la pràctica, i de les relacions entre les representacions del temps històric i la pràctica;
- 2) conclusions finals sobre el desenvolupament de les seqüències didàctiques, de les perspectives pràctiques i de les representacions sobre el temps històric;
- 3) conclusions sobre el model adoptat, metodologia i instruments de la recerca, supòsits i objectius inicials;
- 4) suggeriments per a la formació inicial sobre l'ensenyament del temps històric i altres possibles investigacions.



# **1. Síntesi dels resultats de la recerca**

En primer lloc es volen presentar i contrastar els resultats parcials que ja s'han anat comunicant en la recerca. Aquests resultats es centraran en dues síntesis fonamentals de la investigació: 1) les seqüències didàctiques, les seves característiques i el seu desenvolupament en la pràctica; 2) les representacions sobre el temps històric i la valoració de la pràctica del seu ensenyament. Amb aquesta intenció s'exposen els resultats en dos quadres per comparar amb més facilitat els diferents components.

## **1.1. Síntesi del desenvolupament de les seqüències didàctiques en la pràctica**

Els aspectes que s'analitzen en aquesta primera síntesi sobre les seqüències didàctiques i la pràctica són els següents:

- a) procés d'elaboració de les seqüències didàctiques;
- b) desenvolupament dels objectius i els continguts en la pràctica.

### **a) Procés d'elaboració de les seqüències didàctiques (entrevistes i materials)**

#### **Primer grup: “Pensador crític i constructor del futur”**

- a) L'Ester, per exemple, ha d'acceptar que se l'imposi el llibre de text o que no pugui fer treballs en petit grup, a diferència dels altres dos estudiants que no tenen cap problema per decidir sobre les activitats. El mestre de l'Ester, però, col·labora en tot moment amb ella, l'ajuda amb els materials i li dóna més temps per fer totes les activitats.

- b) El procés ha estat positiu i l'aprenentatge enriquidor per als tres estudiants, encara que en el cas d'en Francisco li han mancat capacitats crítiques per avaluar el seu propi procés de treball.
- c) Quant a la bibliografia consultada, les fonts d'informació o els materials curriculars disponibles han estat molt poc utilitzats.
- d) Els tres estudiants de pràctiques han demostrat tenir recursos per adaptar-se al context de l'escola.
- e) Han demostrat tenir capacitats per al debat i la defensa de les seves idees sobre l'ensenyament de conceptes temporals.
- f) Els conflictes que s'han generat davant les diferències entre les idees dels mestres tutors i dels estudiants de pràctiques s'han resolt amb sentit comú.

En relació amb els objectius i els continguts:

- a) hi ha un predomini de les referències a aprenentatges sobre l'ordenació i la classificació del temps;
- b) els segueix els conceptes de canvi i continuïtat;
- c) tan sols hi ha una referència a una possible intervenció social en el futur.
- d) hi ha algunes contradiccions, com el fet d'oblidar en els continguts algun concepte citat als objectius;
- e) hi ha una certa tendència dels estudiants a centrar-se en coneixements sobre l'estudi de la història que dominen, i a estructurar els continguts en funció d'aquests;
- f) tenen dificultats per concretar els seus programes a partir d'una estructura conceptual del temps històric.

### **Segon grup: “Observador indiferent i descriptor del present”**

- a) La Irene i la Mercè aconsegueixen decidir quin tema faran, mentre que l'Elena haurà d'acceptar el tema que li suggereix la mestra.
- b) La Irene prescindeix totalment del llibre de text, la Mercè l'utilitza d'una manera mínima, però l'Elena, tot i preparar materials alternatius, incorpora d'alguna manera l'estructura del llibre de text i aprofita també algunes activitats.
- c) Quant a la bibliografia i les fonts utilitzades els resultats semblen encara més pobres que al primer grup.
- d) Les mestres tutores accepten la importància de l'ensenyament del temps històric, però no aporten elements de discussió interessants.
- e) La col·laboració de la mestra tutora també ha estat diversa. A la Irene se li va permetre treballar sense restriccions, però amb poca ajuda. A la Mercè solament se li van retallar activitats al final del procés. L'Elena va ser qui més condicionants va tenir, però també és qui més ajuda va tenir. La mestra tutora va col·laborar en la recerca d'informació, en la selecció dels continguts i en l'elaboració de les activitats.
- f) Una dificultat important en algunes ocasions ha estat la incapacitat per al debat i la defensa de les seves idees sobre l'ensenyament de conceptes temporals.
- g) Les tres estudiants estaven força ben informades, coneixien als nens i nenes de la classe.

#### En relació amb els objectius i els continguts:

- a) hi ha un predomini de les referències a la mesura i ordenació del temps;
- b) la temporalitat humana i les relacions entre passat, present i futur, tan sols estan tractades amb un certa atenció per l'Elena;

- c) les tres estudiants tenen en compte aspectes de canvi d'alguna rellevància;
- d) solament en la proposta de la Mercè es dedica alguna atenció al temps que està per construir;
- e) es detecten incoherències en els continguts, una manca de desenvolupament d'alguns conceptes temporals i una manca d'estructura lògica;
- f) les tres estudiants tenen dificultats per al desenvolupament de determinats coneixements històrics i per adaptar-los a l'edat dels nens i nenes;
- g) també tenen dificultats per concretar els seus programes a partir d'una estructura conceptual del temps històric.

### **Tercer grup: “Pensador determinista i enlluernat pel futur”**

- a) Les tres estudiants van poder decidir quin tema farien i van tenir el recolzament de la mestra tutora. Les tres van fer un tema que no constava al programa, encara que la Rosa i la Laia l'integraran com un subapartat.
- b) Quant a la bibliografia consultada i els materials curriculars, només s'utilitzen algunes idees superficials.
- c) La reflexió teòrica és força limitada, no s'utilitzen mai conceptes d'una certa complexitat, solament apareix en alguna ocasió el concepte de canvi i les relacions entre passat i present.
- d) Les mestres tutores accepten la temàtica històrica amb entusiasme i reconeixen que li donen un tractament molt escàs als seus programes.
- e) Les activitats proposades per les estudiants poden suposar una certa construcció conceptual del temps històric, d'ordenació temporal, de comparació dels canvis, sobre el futur, sobre les relacions entre temps i espai. Però les propostes no estan massa ben estructurades.

- f) La predisposició de les mestres tutores ha estat bona, però les aportacions que han fet han estat escasses.
- g) Per últim, les tres estudiants han demostrat tenir capacitats suficients per a la seva adaptació al context de l'escola.

En relació amb els objectius i els continguts:

- a) en els tres casos s'estableixen relacions implícites entre el temps i l'espai, a partir de l'estudi del paisatge del poble, dels habitatges o del joc;
- b) la temporalitat humana troba en els tres casos alguns punts de relació entre el passat i el present;
- c) el canvi i la continuïtat estan presents en els objectius de l'Elisa i la Rosa, però no existeix cap mena de referència al canvi en el cas de la Laia, tot i el seu estudi del joc al llarg del temps;
- d) als tres casos hi ha una forta presència dels coneixements relatius a la periodització històrica;
- e) tant sols en el cas de la Laia hi ha una referència al temps com a projecció d'intencions i de valors;
- f) hi ha una manca d'estructura lògica que aporti més coherència al conjunt, però, a més a més, es confonen continguts de diferent categoria i naturalesa.

## **b) Desenvolupament dels objectius i els continguts en la pràctica (entrevistes i observacions)**

### **Primer grup: “Pensador crític i constructor del futur”**

#### En relació amb els objectius

Existeix una relació lògica en els tres estudiants entre els objectius i la pràctica. Les incoherències que s’han analitzat i que són comuns als tres estudiants són:

- a) la desaparició d’alguns coneixements sobre el temps històric, que estaven presents en la proposta inicial, però que no han estat traslladats a la pràctica;
- b) el desconeixement dels estudiants d’un model conceptual, sense el qual és difícil la definició d’una proposta estructurada amb coherència.

#### En relació amb els coneixements sobre el temps històric

- c) Els tres estudiants tenen una concepció àmplia dels significats dels temps històric, en els tres juga un paper important el canvi i la continuïtat, la temporalitat humana i la construcció de la història.
- d) Els tres estudiants donen força importància a un tipus d’activitat de diàleg sobre el coneixement històric, sobre el temps i sobre les representacions conceptuals. La Carme pregunta als nens sobre els conceptes d’antic i modern, el Francisco sobre què és una revolució i l’Ester classifica imatges amb tot el grup segons siguin d’abans o després del seu naixement.
- e) La Carme i l’Ester utilitzen una gran varietat de recursos en les seves activitats. No tant en Francisco.
- f) La Carme i l’Ester donen molta importància a la classificació dels esdeveniments, de determinades imatges, d’accions humanes. Fan servir

instruments d'ordenació i de classificació sense utilitzar la periodització històrica clàssica, antic i modern, abans i després del naixement, oficis d'abans i d'ara, objectes dels avis, dels pares i nostres. Això vol dir el domini i gestió del temps com a coneixement, de vegades com a cronologia i d'altres com a periodització.

Val a dir que dels tres estudiants en Francisco es demarca de les altres dues estudiants i se centrarà molt més en els aspectes positius i negatius de la Revolució Industrial, així com en la narració històrica, de vegades sense tenir en compte els aspectes temporals. L'explicació històrica no es desenvolupa, ni com explicació causal ni intencional, en realitat solament queda apuntada.

### **Segon grup: “Observador indiferent i descriptor del present”**

#### En relació amb els objectius

Existeix una relació lògica en les tres estudiants entre els objectius i la pràctica.

- a) hi ha una reducció important de les pretensions que es senyalaven als objectius, quant a la tipologia d'aprenentatges, de tal manera que el nivell cognitiu és inferior en la pràctica;
- b) els aprenentatges sobre el temps històric que van ser tractats a la pràctica tampoc són els anunciats en els objectius, de tal manera que l'aprenentatge de dades i dates s'imposa a l'aprenentatge conceptual, i perd importància la localització temporal i la comprensió del canvi i la continuïtat.

#### En relació amb els coneixements sobre el temps històric

- c) Les tres estudiants anunciaven força comparacions entre les maneres de viure del passat i del present, però a la pràctica van deixar de banda aquest tipus de coneixement sobre la temporalitat humana. El futur

no rep cap mena de tractament. Aquestes estudiants contempen la història com un coneixement útil, però no com un instrument d'acció social.

- d) Les tres estudiants tenen en compte les idees de l'alumnat, però les activitats de reconstrucció dels aprenentatges són escasses. En referència al temps històric s'oblida sovint la importància de situar en el temps els objectes d'estudi i de donar una visió estructurada de la temporalitat.
- e) Les tres estudiants utilitzen una gran varietat de recursos en les seves activitats, encara que s'abusa en certa mesura de les preguntes i respostes orals i de les activitats d'aprenentatge que es basen en la observació i en la descripció d'imatges del passat.

A les sessions realitzades per les tres estudiants apareixen una gran quantitat de conceptes temporals, però sense aprofundiment, sense un tractament adequat per aconseguir un aprenentatge estructurat d'un coneixement tan complex com és el temps històric.

### **Tercer grup: “Pensador determinista i enlluernat pel futur”**

#### En relació amb els objectius

- a) En el cas de l'Elisa el nivell dels aprenentatges a la pràctica va estar per sobre del previst als objectius didàctics del programa previst. En canvi en el cas de la Rosa i de la Laia el nivell cognitiu de la pràctica és força inferior al que s'anunciava a la programació.
- b) Les característiques dels materials curriculars elaborats per l'Elisa i les estratègies d'ensenyament i aprenentatge, van tenir un rendiment molt més efectiu.



- c) La Rosa i la Laia, tot i tractar una temàtica des d'una perspectiva diacrònica, tracten de manera molt insuficient conceptes fonamentals, com el canvi i la continuïtat, i també la periodització.

En relació amb els coneixements sobre el temps històric

- d) Les tres estudiants tracten una temàtica des d'una perspectiva diacrònica, encara que qui treu més partit d'aquest model és l'Elisa, que també afavoreix un aprenentatge de la temporalitat molt més adequat.

En els tres processos d'experimentació apareixen diversos conceptes temporals, de relacions entre el passat i el present, de l'evolució històrica, de la mesura del temps i de la periodització. Però en els casos de la Rosa o de la Laia les seves pràctiques es caracteritzen per certes incoherències en els coneixements que s'ensenyen. L'Elisa, com ja s'ha apuntat, tracta millor el canvi i la continuïtat, i la periodització.

## **1.2. Síntesi de la relació entre les representacions del temps històric i la pràctica del seu ensenyament**

Els aspectes que s'analitzen en aquesta segona síntesi, fan referència a les representacions del temps històric i la pràctica, en cada un dels tres grups d'estudiants. Són els següents:

- a) característiques generals de les representacions sobre el temps històric (qüestionari, entrevista i història personal);
- b) valoració de la pràctica (entrevistes als estudiants i mestres tutors);
- c) relació de les representacions amb la pràctica de cada grup (observacions).

La comparació d'aquests apartats farà possible establir les relacions entre els diferents estudiants de cada grup, les seves representacions i la seva pràctica.

**a) Representacions sobre el temps històric  
(qüestionari, entrevistes i història personal)**

**Primer grup: “Pensador crític i constructor del futur”**

Analista que valora la pròpia experiència de manera crítica.

Pensador crític, considera la història una ciència social.

Persona amb consciència temporal, capaç de transformar el coneixement vulgar sobre el temps històric en coneixement intel·lectual.

Protagonista del temps. Constructor del futur, s'aproxima a la crítica del científic social expert.

Professorat que accepta la necessitat d'una formació permanent i autònoma.

**Segon grup: “Observador indiferent i descriptor del present”**

Observador indiferent de la pròpia experiència.

Narrador de fets, historiador novell que genera o difon tòpics.

Accepta les relacions inevitables entre el temps social i el temps religiós.

Espectador del temps, considera que el present ens ofereix un tast del futur. Descriptor del present, sense interpretació, positivista.

Professorat disposat a treballar de mestre i a ensenyar el temps històric, tot i les mancances importants que es reconeixen.

### **Tercer grup: “Pensador determinista i enlluernat pel futur”**

Jutge inexpert de les seves experiències personals negatives.

No coneix la feina de l'historiador, desconixedor del temps com a concepte social.

Personalista, intimista, té dificultats per generalitzar aspectes socials.

Passatger o objecte passiu en el temps, pensament determinista.

Admirador del futur, considera que el passat s'acumula en el coneixement, de manera ordenada, però no estableix relacions argumentades amb el present.

Professorat disposat a fer de mestre i a ensenyar el temps històric, no és gaire conscient de les mancances professionals

### **b) Valoració de la pràctica**

**(entrevistes a estudiants i mestres tutors)**

#### **Primer grup: “Pensador crític i constructor del futur”**

- a) Sobre l'ensenyament del temps històric la Carme i l'Ester són molt crítiques amb les seves mancances en referència al coneixement pràctic. Aquesta capacitat crítica no apareix a les valoracions d'en Francisco.
- b) Sobre els materials curriculars hi ha un excés de comentaris de text i d'explicacions orals en el treball d'en Francisco. Les propostes de la Carme i de l'Ester han resultat assequibles als nens i nenes de les seves classes.
- c) Cap dels tres estudiants és capaç de fer una anàlisi en profunditat dels aprenentatges. Fan una descripció general dels resultats. Qui té una visió més optimista, encara que sigui discutible, és en Francisco. La Carme és capaç d'identificar els alumnes que no han fet

un bon aprenentatge. L'Ester és crítica amb els resultats després d'una avaluació escrita, encara que aquesta avaluació no sigui un bon instrument per analitzar tot el procés d'aprenentatge dels diversos conceptes.

En definitiva, la Carme i l'Ester fan una valoració més acurada de la seva experimentació. En Francisco no sembla tenir la mateixa capacitat crítica per analitzar la seva pràctica. Els estudiants es mostren satisfets de la seva feina. Quan analitzen amb deteniment el procés d'ensenyament i aprenentatge del temps històric, almenys les dues noies, són capaces d'identificar els elements més importants de millora de la seva intervenció didàctica.

#### **Segon grup: “Observador indiferent i descriptor del present”**

- a) Sobre l'ensenyament del temps històric la Irene i la Mercè són molt crítiques amb la seva pròpia actuació, encara que la Mercè tenia moltes més raons per tenir dificultats amb una classe massa nombrosa i amb un alumnat força problemàtic.
- b) Hi ha una utilització molt superficial de materials sobre la comprensió del canvi i la continuïtat, de la temporalitat humana i de la gestió del temps.
- c) Per a la Irene cal destacar l'última activitat de síntesis, però cap de les tres estudiants havia programat activitats de reestructuració dels aprenentatges. Per a la Mercè les idees prèvies dels seus alumnes no es van modificar gaire, encara que reconeix que un petit grup de nens i nenes utilitzava determinats conceptes temporals amb una certa solvència. L'Elena no sap aprofitar els coneixements relacionats amb la memòria familiar sobre l'agricultura, pels quals els nens i nenes demostren interès en les seves classes.

Les tres estudiants es mostren satisfetes amb la seva feina, identifiquen i interpreten aspectes del procés d'ensenyament i aprenentatge del temps històric, però la seva anàlisi és insuficient, ja que no saben reconèixer el grau d'aprofundiment que necessiten o que haurien necessitat certs aprenentatges de la temporalitat, com ara el canvi i la continuïtat, la temporalitat humana i les relacions entre el passat i el present, i el temps com a coneixement, com a mesura o com a periodització.

### **Tercer grup: “Pensador determinista i enlluernat pel futur”**

- a) Sobre l'ensenyament del temps històric en els tres casos hi ha un bon enteniment amb la mestra tutora, així com existeix una col·laboració en l'experimentació. Les tres mestres tutores donen importància a l'ensenyament de la història i del temps històric, encara que també acceptin les seves limitacions en aquest sentit.
- b) Sobre els materials curriculars existeix força satisfacció. La Rosa i la Laia es van adaptar a l'estructura de les classes de la mestra tutora. L'Elisa és l'única que introdueix un tema sense precedents a l'escola, tot i que aprofita una dinàmica positiva de coneixement de l'entorn que existeix en aquest centre rural.

Les tres estudiants es mostren satisfetes amb la seva feina, però també demostren poques capacitats per fer una valoració crítica de la seva intervenció per ensenyar i aprendre el temps històric. Malgrat tot, els resultats de l'Elisa són força diferents de les altres dues estudiants. La seva experiència ha estat un procés de formació que ha superat les expectatives de la pròpia pràctica.

### **c) Relació entre les representacions i la pràctica (observacions)**

#### **Primer grup: “Pensador crític i constructor del futur”**

Les característiques que es van atribuir a aquests estudiants es poden deduir també de la seva experiència pràctica, encara que en Francisco podria fer variar una primera classificació.

- 1) En la pràctica s’han tractat una àmplia gamma de conceptes temporals: algunes qualitats i delimitacions del temps, la temporalitat humana (passat, present, futur), canvi i continuïtat, el coneixement de la mesura del temps, el temps com a explicació històrica, el temps de la narració, fins i tot, tímidament, el temps com a poder.
- 2) En el cas de la Carme i l’Ester el desenvolupament de la proposta sobre el temps històric manté una lògica interna. En el cas d’en Francisco la temporalitat de les fonts d’informació històrica queda relegada a referències anecdòtiques, el que dificulta la comprensió del temps històric.
- 3) Sobre alguns aspectes de l’ensenyament i l’aprenentatge del temps històric, per exemple sobre la temporalitat humana, a les dues propostes de la Carme i de l’Ester podem observar una relació ben establerta entre el passat, el present i el futur. El Francisco no aconsegueix aquesta visió de la continuïtat del temps.
- 4) Els aspectes de canvi són els que han tingut més atenció. Malgrat tot, de vegades hi ha una tendència excessiva a veure el canvi com a progrés inevitable, fruit de la simplificació abans/després o antic/modern.
- 5) Hi ha escasses referències al temps com a poder, al control i a la gestió del temps, a la intervenció social. Semblaria per les característiques de les representacions d’aquests tres estudiants, que po-

dríem esperar alguna referència més, però les que apareixen són molt tímides i poc significatives.

Es pot concloure que la Carme i l'Ester són dues estudiants que responen a les característiques que se'ls hi atribuïen en les seves representacions sobre el temps històric.

En Francisco no compleix les expectatives esperades. En el seu cas el seu coneixement sobre el temps històric té una traducció més pobre en la pràctica.

### **Segon grup: “Observador indiferent i descriptor del present”**

Les característiques que es van atribuir a aquests estudiants es corresponen també amb la seva experiència pràctica.

- 1) Es tracten conceptes temporals, relacionats amb la temporalitat humana (passat, present, futur), el canvi i la continuïtat, el temps de la narració i de l'explicació històrica. Però d'una manera superficial.
- 2) Hi ha una gran quantitat d'activitats sobre la mesura del temps, l'establiment d'una cronologia històrica, la successió de fets. Les tres estudiants afavoreixen un aprenentatge més factual que conceptual de la temporalitat. Fins i tot les línies del temps que s'anunciaven en els tres casos en el programa previ a l'experimentació, no tindran gaire concreció a la pràctica. Només la Mercè utilitza una vegada una línia del temps que s'havia de completar amb els fets que apareixien a un text, ja que les dates ja estaven escrites.
- 3) Les tres estudiants pensaven que els seus temes respectius els havien de permetre sovint una comparació del passat amb el present,

però l'experimentació no indica que aquesta comparació hagi estat efectiva, sinó anecdòtica.

- 4) El tractament que es fa del temps present és descriptiu, poc analític i poc crític.
- 5) El tractament del temps com a poder, la intervenció social o l'estudi de la construcció del futur no tenen una aplicació concreta en cap de les tres seqüències experimentades.
- 6) De manera puntual hi ha nens i nenes que utilitzen conceptes temporals diversos, que indiquen un tractament de la temporalitat que va més enllà de la simple mesura del temps.

Les tres estudiants han actuat en contextos molt diferents, amb nens i nenes de característiques molt diverses i amb una relació força distinta amb les mestres tutores. En definitiva, les tres estudiants responen en general a les característiques que se'ls hi atribuïen en les seves representacions sobre el temps històric.

### **Tercer grup: “Pensador determinista i enlluernat pel futur”**

Les característiques que es van definir per a aquestes estudiants es reafirmen.

- 1) Les tres estudiants tracten temes des d'una perspectiva diacrònica. Però solament l'Elisa fa un tractament adequat de la temporalitat humana i el canvi.
- 2) Sobre la temporalitat humana la Rosa i la Laia fan comparacions entre el passat i el present sense aprofundiment. En el cas de l'Elisa es fa un diàleg continu entre passat i present. El futur només s'ha tractat en el cas de la Rosa, però es fan descripcions que reafirmarien la definició d'aquest grup “enlluernats pel futur”.



- 3) En el cas de la cronologia tan sols l'Elisa fa servir puntualment una línia del temps.
- 4) Tan sols l'Elisa tracta amb coherència la periodització.
- 5) Sobre les referències a la construcció del futur i a la intervenció social, el discurs més determinista és el de la Laia. La Rosa tracta els drets a l'habitatge d'una manera anecdòtica. En el cas de l'Elisa l'interès de l'alumnat pel passat del poble facilita l'aprenentatge de valors sobre el patrimoni. En aquesta estudiant la pràctica supera el programa escrit.
- 6) Cap de les tres estudiants planteja activitats de reconstrucció dels coneixements. La Rosa i la Laia abusen de les preguntes orals i escrites, i el temps històric rep un tractament superficial. Els resultats de l'Elisa són molt millors, però no per tenir un programa més ben construït, sinó perquè es basa en una estructura d'intervenció didàctica que se centra en activitats molt efectives, intuïtives i molt arrelades al coneixement de l'entorn que té l'alumnat.

Finalment, de les tres estudiants dues responen totalment a les característiques que se'ls hi atribuïen en les seves representacions sobre el temps històric. En el cas de l'Elisa, encara que es poden observar algunes d'aquestes mateixes característiques en la seva intervenció didàctica, el seu procés de construcció dels materials, de reflexió sobre el tema de la història del poble, la col·laboració amb una persona estudiosa de la història de la comarca, la seva implicació personal amb el medi històric i les seves capacitats per ensenyar, fruit d'altres experiències en el món de l'esplai, faciliten un procés de canvi en les seves representacions sobre el temps històric i el seu ensenyament

## **2. Conclusions finals sobre el desenvolupament de les seqüències didàctiques, de les perspectives pràctiques i de les representacions sobre el temps històric**

Les conclusions finals que es dedueixen de les síntesis anteriors es poden concretar en tres blocs.

1. El desenvolupament en la pràctica de les seqüències didàctiques.
2. Les perspectives pràctiques i les capacitats de valoració de la pròpia intervenció didàctica.
3. La relació entre les representacions del temps històric i la pràctica.

### **2.1. El desenvolupament en la pràctica de les seqüències didàctiques**

Les conclusions finals del tractament del temps històric en les seqüències didàctiques dels estudiants, practicades en les escoles de primària, es poden concretar en algunes coincidències generals i en algunes excepcions particulars dels estudiants.

- 1) Hi ha una problemàtica evident en la realització de les seqüències. Els estudiants tenen dificultats per concretar els seus programes a partir de l'estructura conceptual del temps històric. Així els estudiants tendeixen a centrar-se en coneixements sobre l'estudi de la història que dominen, i a estructurar els continguts en funció d'aquests coneixements.

- 2) Les qualitats del temps o la delimitació de la seva comprensió són presents en escasses activitats.
- 3) La continuïtat entre el passat, el present i el futur, i el canvi i la continuïtat, estan ben tractats en dos estudiants del primer grup i en una del tercer grup. En el segon grup s'anunciava, però no es realitza.
- 4) Sobre la cronologia es fan força ordenacions temporals, però s'utilitzen pocs recursos com les línies temporals.
- 5) Sobre la periodització destaquen els instruments d'ordenació i de classificació de dues estudiants del primer grup que, sense utilitzar els períodes clàssics de la història, sinó els binomis antic i modern, abans i després del naixement, oficis d'abans i d'ara, objectes dels avis, dels pares i nostres, sembla que aconsegueixen aprenentatges importants.
- 6) Sobre el control del temps, la construcció del futur i la intervenció social, es donen diferències importants entre els tres grups. Tornen a destacar les dues estudiants del primer grup, així com una estudiant del tercer grup que afavoreix la valoració de la història pròxima i del patrimoni, que no deixa de ser un factor d'intervenció social en el futur.

## **2.2. Les perspectives pràctiques i la valoració de la intervenció didàctica**

Les conclusions finals sobre com han evolucionat les perspectives pràctiques dels estudiants, es poden analitzar a partir de les valoracions després de la pràctica en les escoles.

1. Dues estudiants del primer grup fan una valoració força acurada de la seva experimentació. Quan analitzen amb deteniment el

procés d'ensenyament i aprenentatge del temps històric són capaces d'identificar els elements de millora de la seva intervenció didàctica. Però un estudiant del mateix grup no sembla tenir la mateixa capacitat. D'aquesta manera es pot concloure que el que semblava una característica general d'un grup sobre les seves capacitats crítiques, no es manté després de la seva contrastació en la pràctica. Aquesta adquireix així un valor fonamental per a la valoració de la formació dels estudiants.

2. En general l'anàlisi de la pràctica que fan els estudiants sobre els seus ensenyaments del temps històric és força limitada, ja que no saben reconèixer el grau d'aprofundiment que necessiten o que haurien necessitat certs aprenentatges de la temporalitat, com ara el canvi i la continuïtat, la temporalitat humana i les relacions entre el passat i el present, i el temps com a coneixement, com a mesura o com a periodització.

### **2.3. La relació entre les representacions del temps històric i la pràctica del seu ensenyament**

Si es comparen les representacions dels estudiants amb els resultats de la pràctica es poden extreure algunes conclusions.

- 1) La majoria d'estudiants traslladen les seves representacions sobre el temps històric a la pràctica. Qui havia demostrat tenir uns coneixements conceptuals més complexos, també realitza, en general, una millor pràctica d'ensenyament del temps històric. Qui tenia més dificultats per comprendre l'estructura conceptual del temps també demostra més problemes per organitzar els continguts sobre el temps històric.

- 2) Dos estudiants, però, tenen una experiència diferent en el desenvolupament de la pràctica. En Francisco pertany al primer grup definit com “pensador crític i constructor del futur”, amb un bon coneixement conceptual del temps històric, però en la pràctica la temàtica històrica tractada oblida els aspectes de la temporalitat i en fa un tractament molt superficial. Al contrari l’Elisa que pertany al tercer grup anomenat “pensador determinista i enlluernat pel futur”, amb importants mancances en les seves representacions conceptuais del temps històric, porta a terme una pràctica sobre la història del seu poble on la continuïtat entre el passat i el present, el canvi i la continuïtat o la consciència històrica, estan presents en la seva intervenció didàctica.

Les diferències fonamentals que han influït més, com a factors externs a la pròpia acció dels estudiants, han estat la participació dels mestres o de les mestres tutores en l’elaboració de la seqüència didàctica, el seu interès pels temes històrics i la seva capacitat d’adaptació i de cooperació amb els estudiants de pràctiques. En aquest sentit, almenys en els dos estudiants citats anteriorment, l’acció dels mestres tutors ha estat important - potser no decisiva -, per dificultar o per facilitar una bona pràctica. Aquests aspectes seran tractats amb més deteniment quan s’analitzi el model teòric seguit en la recerca, sobre la manera com s’estableixen les relacions entre la teoria i la pràctica.

Cal indicar per últim que 2 dels 9 estudiants han seguit un procés no esperat, demostrant que les pràctiques escolars poden influenciar de manera decisiva en la formació dels futurs mestres. Sembla, per tant, que quan els estudiants de mestre fan un esforç per poder ensenyar a la pràctica determinats conceptes - fins i tot tan complexos com els del temps històric -, canvien les seves representacions i millora la seva formació didàctica. Aquest és el cas de l’Elisa, que s’informa i elabora materials molt vàlids per portar-los a l’escola. Cal tenir també en compte el seu historial anterior i una certa experiència de

treballs amb nens i nenes, així com un bon coneixement de l'entorn social. Però sembla important d'altra banda la seva predisposició i el seu convenciment de la importància que atorga a la seva feina. En aquest sentit la mestra tutora li va facilitar la seva intervenció, encara que no li va aportar gaire elements de coneixement i de debat sobre l'ensenyament de la història i del temps històric. Però sí que li va donar molt de suport i va seguir amb molt d'interès l'evolució de les classes, valorant positivament l'acció de l'estudiant.

### **3. Conclusions generals sobre el model teòric, la metodologia i els instruments de la recerca**

En aquest apartat s'analitzaran els resultats obtinguts a la llum dels aspectes relacionats amb la metodologia de la investigació:

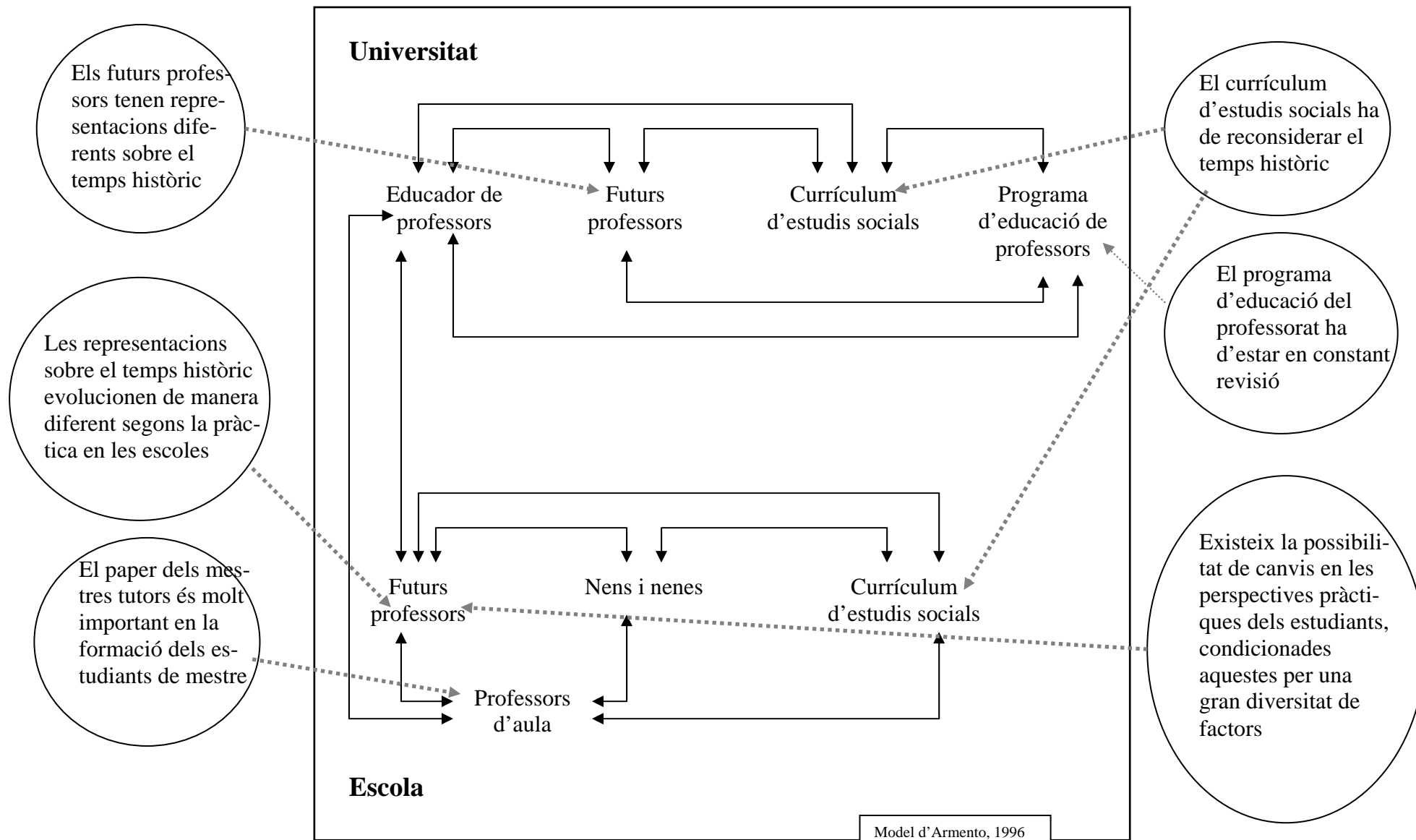
1. el model adoptat en la recerca (Armento, 1996);
2. la metodologia i els instruments utilitzats;
3. els supòsits i objectius establerts a l'inici de la investigació, a la llum dels resultats obtinguts.

#### **3.1. La funcionalitat del model adoptat en la investigació**

A l'apartat de fonamentació teòrica s'exposava el model en el qual s'ha basat aquesta recerca (Armento, 1996), en especial per establir les relacions entre les representacions i la pràctica en les escoles de primària. Per aquest motiu es pretén revisar el model en funció dels instruments que aquí s'han utilitzat, així com els diferents elements de la seva estructura.

En el model s'interrelacionaven els coneixements teòrics dels estudiants de mestre amb la seva pràctica en les escoles. En aquesta investigació aquests components s'han traduït en la indagació de les representacions dels estudiants sobre el temps històric, a partir del qüestionari, una entrevista i la història personal. També està present la recerca sobre l'acció en la pràctica amb observacions i entrevistes.

L'adaptació del model ha estat un instrument valuós per guiar els objectius d'aquesta recerca. Malgrat tot, aquesta investigació es considera més una aproximació que no pas una reproducció mecànica del mateix.





Les conclusions finals de l'aplicació del model es poden resumir en una sèrie de punts sobre les diferents parts de l'estructura.

- 1) Els futurs professors tenen representacions diferents sobre el temps històric, que tant ells com el professorat de Didàctica de les Ciències Socials han de conèixer, i que s'han d'utilitzar en la formació del professorat.
- 2) El programa de formació inicial de l'ensenyament de mestres ha d'incloure la deconstrucció i la reconstrucció de les representacions sobre el temps històric, així com sobre altres continguts claus, a partir de models conceptuals.
- 3) El programa de formació de l'ensenyament de mestres ha d'incloure també una revisió dels currículums d'estudis socials pel que respecta al tractament de la temporalitat.
- 4) Les representacions sobre el temps històric poden canviar de manera diferent segons la pràctica a les escoles.
- 5) El paper dels mestres tutors i de les escoles que acullen els estudiants és important en la formació inicial del professorat, és un aspecte que facilita una bona coordinació entre la teoria i la pràctica.
- 6) El desenvolupament de la pràctica es veu afectada per una gran diversitat de factors, però semblen decisives determinades capacitats dels estudiants relacionades amb les seves perspectives pràctiques. L'evolució positiva o negativa de la pràctica pot fer variar les representacions del coneixement històric.
- 7) Per últim, existeix la possibilitat de canvis en les perspectives pràctiques dels estudiants, canvis conceptuals sobre el temps històric i canvis en les seves capacitats per ensenyar el temps històric, per a la intervenció didàctica, per intentar aconseguir aprenentatges significatius sobre la temporalitat.

Altres conseqüències de la recerca en aquest punt s'han d'analitzar en l'àmbit de la formació inicial per ensenyar el temps històric.

### **3.2. La metodologia i els instruments utilitzats**

La metodologia que s'ha seguit en aquesta recerca es pot considerar adequada i vàlida, tenint en compte que es tracta d'una investigació qualitativa i crítica. El conjunt d'instruments utilitzats han resultat d'una alta funcionalitat i han complert el seu objectiu en la indagació de les representacions i de les perspectives pràctiques dels estudiants, així com en l'anàlisi de la pràctica en les escoles. Cal, però, fer alguna diferenciació.

1. Primer cal fer una crítica al qüestionari utilitzat per indagar en les representacions sobre el temps històric. La seva llarga extensió ha dificultat el buidat i l'anàlisi de resultats. Hi ha dades del qüestionari que s'han demostrat inútils per als objectius de la recerca, referides a l'historial dels estudiants. Malgrat tot, la gran quantitat de dades obtingudes han ajudat a dibuixar un mapa de les representacions del temps històric dels estudiants. També es podia haver prescindit d'algunes preguntes sobre conceptes temporals.
2. Les entrevistes realitzades als estudiants han estat uns instruments imprescindible per conèixer des de les representacions sobre el temps històric, el procés d'elaboració de les seqüències didàctiques, fins a la valoració de la pràctica. L'entrevista als mestres tutors es podia haver completat amb alguna informació complementària, però la gran quantitat de dades que s'han fet servir i el llarg procés de recollida, ho han fet difícil.
3. Les observacions han estat l'instrument fonamental per comprovar el desenvolupament de les seqüències didàctiques, l'evolució

de les representacions dels estudiants, i per comprovar els canvis de les seves perspectives pràctiques.

4. Els estudis de cas han estat fonamentals en una recerca qualitativa i crítica, per investigar sobre la formació inicial en didàctica de les ciències socials.
5. La validesa dels estudis de cas ha exigut l'aplicació dels criteris de fiabilitat i la triangulació de dades i de perspectives d'anàlisi. Triangulació de fonts, documentals escrites o entrevistes en el cas de les representacions. Triangulació de persones, com la valoració de la pràctica per part dels estudiants, dels mestres tutors i de l'investigador.

### 3.3. Revisió dels supòsits i objectius de la recerca

Els diferents supòsits i objectius proposats en el primer capítol d'aquesta investigació s'han de revisar en funció de les dades obtingudes i de les conclusions establertes fins ara.

<p><b>Primer supòsit:</b> La inexistència d'una proposta conceptual en l'ensenyament del temps històric pot ser deguda a la manca d'un model construït des de la historiografia, i al fet que el temps és objecte de recerca i de reflexió teòrica des de diversos camps del coneixement, des de la filosofia i des de ciències socials com la sociologia i l'antropologia. Aquesta circumstància pot explicar també la persistència d'un model obsolet de representació de la temporalitat associada únicament amb la cronologia</p>
---

<p><b>Objectiu 1.-</b> <i>Construir una estructura conceptual del temps històric, que tingui en compte les diferents vessants de significació del temps. Aquest model ha de recollir les diferents aportacions de la història i les altres ciències socials</i></p>
---

1) La proposta d'un model d'estructura conceptual del temps elaborat en el quart capítol d'aquesta tesi, és una aportació a la deconstrucció del temps, que proposa la història (Cardoso, 1981; Fontana, 1994; Appleby, Hunt i Jacob, 1998; Hobsbawm, 1998), i que també es defensa des d'altres ciències

socials (Elias, 1989; Sahlins, 1997), tal i com s'ha argumentat en aquesta investigació.

La proposta està realitzada des de la perspectiva de la didàctica de les ciències socials. És integradora de les diferents aportacions, interdisciplinària i està basada en una concepció crítica de l'ensenyament de la història.

<b>Segon supòsit:</b> La construcció d'una proposta curricular sobre el temps històric a partir de les aportacions de la història, de la filosofia i d'altres ciències socials, pot ser un instrument valuós en la recerca de les representacions del temps històric, així com per al seu ensenyament. També pot ser útil per a l'anàlisi i valoració dels aprenentatges realitzats tant en la formació inicial del professorat com en l'escola obligatòria
---

<b>Objectiu 2.-</b> <i>Indagar en les representacions de l'alumnat de l'ensenyament de mestres sobre el temps històric. Per aquesta tasca s'utilitzarà el model conceptual definit prèviament, de tal manera que puguem dibuixar un quadre de les relacions conceptuals</i>
---

2) La proposta de model d'estructura conceptual del temps ha demostrat ser un instrument acceptable per indagar en les representacions dels estudiants de mestre sobre el temps històric, per a l'anàlisi de les seqüències didàctiques i la interpretació de la pràctica.

La seva viabilitat i credibilitat com a instrument de recerca ha estat corroborada per la triangulació amb altres instruments. Triangulació amb història personal i les entrevistes per a les representacions, i triangulació amb les entrevistes i les observacions per a l'anàlisi de la pràctica.

<b>Tercer supòsit:</b> Les representacions sobre el temps dels estudiants de mestre poden tenir un origen força diversificat, des de les experiències personals relacionades amb la vida quotidiana, fins a les experiències escolars i intel·lectuals. En tot cas, aquestes representacions sobre el temps poden ser un coneixement i un instrument fonamental en el seu procés de formació, per a l'ensenyament de la història i del temps històric
---

<b>Objectiu 3.-</b> <i>Establir tipologies quant les representacions del temps històric de l'alumnat de formació inicial, tenint en compte els nivells de comprensió i les capacitats per estructurar significats temporals</i>
---

3) Les representacions dels estudiants (Moscovici, 1993; Jodelet, 1993) s'han classificat en tres categories i han servit per fer la selecció dels estudis de cas. Aquestes representacions s'han mantingut en general en la pràctica, com s'ha demostrat. Però dos estudiants han tingut un comportament en la

pràctica força diferent a les seves companyes de grup. Els factors que interve-  
nen en el coneixement pràctic són complexos i una aproximació al seu estudi  
demana l'aplicació de models com el que proposa Armento (1996) i que s'ha  
utilitzat en aquesta investigació.

<b>Quart supòsit:</b> Les representacions sobre el temps històric dels estudiants de mestre poden incloure també les per- spectives pràctiques per al seu ensenyament. Aquestes perspectives poden fer-se explícites en la reflexió sobre el fet educatiu concret, en la confecció de materials curriculars i en la defensa de les seves propostes d'intervenció didàcti- ca per a l'ensenyament del temps històric
--

<b>Objectiu 4.-</b> <i>Analitzar les perspectives pràctiques de l'alumnat de l'ensenyament de mestres per a l'ensenyament del temps històric, com pensa, com construeix i com defensa les seves propostes</i>
---

4) Al llarg del treball s'ha establert una diferència entre el que són les re-  
presentacions dels estudiants sobre el temps històric, i el que són les seves  
perspectives pràctiques (Adler, 1984; Goodman i Adler, 1985; Pagès, 2000).

Per indagar en les perspectives pràctiques dels estudiants s'ha analitzat el  
procés de reflexió sobre l'ensenyament de la història i del temps històric, i el  
procés d'elaboració i de negociació de les seqüències didàctiques. En aquest  
punt el paper de l'escola i dels mestres tutors és fonamental, encara que també  
tenen una gran influència altres aspectes relatius a l'historial dels estudiants, a  
la predisposició, el coneixement del context, la valoració del coneixement his-  
tòric que s'ha d'ensenyar, entre d'altres.

<b>Cinquè supòsit:</b> La tipologia i la qualitat de les representacions del temps històric de l'estudiant de mestre poden tenir una relació directa amb el desenvolupament de les seves capacitats pràctiques, per a l'ensenyament del temps històric en escoles de primària
---

<b>Objectiu 5.-</b> <i>Analitzar l'experimentació de les seqüències didàctiques sobre el temps històric elaborades per l'alumnat de l'ensenyament de mestres a les escoles de primària</i>
--

<b>Objectiu 6.-</b> <i>Comparar les representacions dels estudiants de mestre sobre el temps històric amb el tractament que fan dels conceptes temporals en la pràctica a l'aula</i>
--

<b>Objectiu 7.-</b> <i>Suggerir i proposar alguns elements útils per a l'anàlisi i la millora del currículum de Didàctica de les Ciències Socials, en la formació inicial del professorat d'ensenyament primari per ensenyar el temps històric</i>
--

5) Les representacions sobre el temps històric dels estudiants de mestre  
evolucionen en la pràctica segons una varietat de factors, però aquesta evolu-

ció està en tot cas relacionada amb el procés que segueixen les capacitats d'ensenyar el temps històric.

Sembla que les representacions del temps històric, d'una banda, i l'aplicació pràctica del seu ensenyament, d'una altra, mantenen relacions diverses i evolucionen de manera diferent segons els casos. Aquesta evolució pot significar una millora de les representacions en una bona pràctica. Però en la pràctica també podem observar un allunyament de la riquesa de les representacions dels estudiants.

Segurament, les representacions i les perspectives pràctiques tenen una naturalesa i unes característiques diferents, de la mateixa manera que alguns autors diferencien entre representacions i actituds enfront de la realitat (Álvoro, 1995; Dalongeville, 2003). Sembla que existeix una estreta relació entre les representacions i les perspectives pràctiques, però que la manera com es produeix aquesta interrelació pot ser diferent en cada cas.

## **4. Suggeriments i resposta final a l'objectiu general d'aquesta investigació**

En aquest apartat es vol fer alguna aportació a la formació inicial del professorat per ensenyar el temps històric, suggerir algunes investigacions a partir dels resultats d'aquesta i, per últim, donar una resposta final a l'objectiu general que va obrir aquesta tesi.

### **4.1. Suggeriments per a la formació inicial**

Cal tenir en compte abans de començar aquest apartat que les conclusions a les quals s'ha arribat en aquesta recerca estan limitades a un temps i a un espai. Però, com afirma Eisner (1998) la investigació educativa no pot renunciar mai a alguna mena de generalització o de transferència dels resultats. És en aquest sentit i tenint en compte les limitacions d'una recerca localitzada en una universitat determinada i amb un grup reduït d'estudiants de mestre, que s'han de valorar els suggeriments que a continuació es fan.

Les conclusions estan relacionats amb diferents aspectes del coneixement sobre el temps històric i sobre la naturalesa i el desenvolupament de les capacitats pràctiques per ensenyar-lo. Però també contempen les relacions amb les escoles dels estudiants de pràctiques des d'una òptica, de vegades, més general.

- 1) Cal conèixer les representacions dels estudiants de mestre (Wilson i Wineburg, 1993; Evans, 1994; Seixas, 1998), per deconstruir i reconstruir les seves estructures conceptuals sobre el temps històric (Pagès, 2004). Una nova formació en didàctica de la història per a l'ensenyament del temps històric ha de permetre

al professorat millorar les seves capacitats per a l'ensenyament en l'escola primària.

- 2) Sembla necessari incloure en el programa de formació dels mestres de primària un model d'estructura conceptual sobre el temps històric, com el que s'ha proposat en aquesta investigació o en altres propostes, que tingui un fonament científic, des de la història i la resta de ciències socials. Aquest model ha de servir de fonament de les propostes curriculars que s'han d'elaborar.
- 3) A la formació inicial del professorat cal un tractament del temps històric com un metaconcepte (Asensio, Carretero i Pozo, 1989; Pagès, 2004), com una xarxa conceptual complexa (Richards, 1982; Friedman; 1982; Montagero; 1984), formada per conceptes que actuen com a operadors cognitius en l'estudi de la història (Mattozzi, 1988). Cal donar-li a la temporalitat la importància que requereix i no limitar el seu aprenentatge a l'adquisició d'una cronologia o d'una periodització històrica.
- 4) Cal conèixer la naturalesa i les característiques de les perspectives pràctiques dels estudiants de mestre, per modificar-les en el procés de formació inicial (Angell, 1998). En aquest sentit cal incidir en les representacions negatives dels estudiants de mestre de les seves experiències escolars (Owens, 1997), d'aprenentatge de la història i del temps històric.
- 5) La relació entre la teoria i la pràctica és un aspecte fonamental per a una formació inicial efectiva (Bravo, 2002; Riera, 2004; Llobet, 2005), per a la modificació de les representacions sobre el temps històric i per a la millora de les capacitats per ensenyar-lo.
- 6) En la relació entre teoria i pràctica és imprescindible la cooperació entre la formació universitària i la formació pràctica en l'escola, per tant, és imprescindible una estreta col·laboració amb



els mestres tutors (Wilson, Konopak i Readance, 1994; McFadyen i Beth, 1998; Llobet, 2005).

- 7) Cal establir un debat regular entre els protagonistes de la formació inicial i el professorat responsable dels estudiants de mestre a l'escola. Aquest debat ha d'incloure el model sobre la relació teoria – pràctica.
- 8) Cal mantenir també un debat entre universitat i escola sobre els coneixements que s'han d'ensenyar, sobre un model d'estructura conceptual del temps històric. Aquesta proposta significa relacionar la formació inicial amb la formació permanent del professorat.
- 9) Les conclusions anteriors s'han d'incorporar dins els coneixements de la didàctica de les ciències socials i de la didàctica de la història. La investigació ha de procurar incidir en la pràctica de la formació del professorat. A la vegada, la pràctica d'ensenyar història i el temps històric tan sols es transformarà si recull, d'alguna manera, els resultats de la recerca.

## **4.2. Sugeriments per a altres possibles investigacions**

Les conclusions fonamentals dels treballs de revisió de la recerca dels últims anys que fan Wilson (2001) i Laville (2001), sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la història, insisteixen en la necessitat de relacionar les diferents investigacions realitzades amb la pràctica d'ensenyar història a les escoles. Aquests autors es pregunten per què les investigacions realitzades han afectat tan poc a la millora de l'ensenyament de la història.

Segons els arguments anteriors la formació inicial hauria de posar l'accent en les relacions entre la teoria i la pràctica, en les relacions entre les diferents parts de l'estructura que dóna sentit a l'organització de la teoria i

l'organització de la pràctica (Armento, 1996). Caldria integrar en una mateixa estructura els diferents components que intervenen en l'organització de la teoria i de la pràctica. Caldria conèixer les relacions més efectives, per a la millora de l'ensenyament de mestres, entre els diferents protagonistes que formen part dels diversos àmbits d'aquesta estructura organitzativa de la formació inicial: investigadors, formadors, mestres tutors i estudiants de mestre. També caldria conèixer les relacions més efectives entre els diversos documents que intervenen en aquesta formació: currículum de primària, programa dels formadors, documents que regulen les relacions entre universitat i escola, etc.

En la investigació sobre les representacions del temps històric caldria investigar les representacions també del professorat en actiu, el mateix professorat que ha de guiar la intervenció didàctica dels estudiants de pràctiques. Així, els mestres tutors serien objecte de la recerca i protagonistes de la formació inicial des d'una altra perspectiva. El nou professorat tutor de les pràctiques seria a la vegada espectador i actor, mestres que es formen i mestres que investiguen. Caldria que el debat sobre l'ensenyament de la història avancés en aquest sentit, amb una col·laboració àmplia amb les escoles. Un debat que seria a la vegada una recerca compartida, entre el professorat responsable a les escoles dels estudiants de mestre en pràctiques, amb els investigadors i formadors universitaris d'aquests estudiants. Un debat sobre la formació inicial i sobre els coneixements històrics que s'han d'ensenyar, com és el cas del temps històric.

Alguns conceptes que formen part dels coneixements de la història i de les ciències socials, han estat tractats de vegades de manera insuficient o equivocada. El temps històric s'ha ensenyat en ocasions des de la reducció dels seus significats. Com s'ha plantejat en aquesta tesi també, ensenyar el temps històric no és ensenyar la cronologia solament o la periodització. Cal prestar atenció a les qualitats del temps, a la gran diversitat de les seves delimitacions, a la continuïtat entre el passat, el present i el futur, al canvi i la permanència, al domini i la gestió del temps, com a coneixement i com a poder.

Altres línies d'investigació han d'indagar en l'epistemologia del temps, en les seves relacions d'interdependència amb l'espai, en com incorporar a l'ensenyament de les ciències socials les aportacions del postmodernisme i de les noves concepcions de la ciència sobre el temps. Cal també aprofundir en les relacions entre les representacions sobre el temps històric i la consciència històrica. I cal, per últim, indagar en les possibles conseqüències per a l'ensenyament de la història d'aquella idea que compara la construcció de la ciència amb el procés que segueixen els nens i nenes en el seu aprenentatge<sup>32</sup>, en el cas del temps. Podria ser d'utilitat saber quines semblances hi ha entre la construcció del temps històric per part de la ciència històrica i el procés de construcció del temps històric per part de les persones.

### **4.3. La resposta a la pregunta inicial i a l'objectiu general de la recerca: Què saben i què haurien de saber del temps històric i del seu ensenyament els estudiants de mestre**

Aquesta pregunta que es va formular a l'inici de la tesi reflectia també l'objectiu fonamental de la recerca, sobre la formació inicial i sobre el paper del temps històric. De fet, aquesta pregunta ja ha estat contestada amb escreix al llarg de la investigació, així com també de manera sintetitzada en aquest últim capítol de conclusions. No es pretén contestar de nou. Tan sols vull, per acabar, recordar allò fonamental, desgranant la pregunta punt per punt i recordant on i com s'ha contestat.

- a) Què saben del temps històric els estudiants de mestre? El qüestionari, l'entrevista o la història personal han servit per demostrar que els estudiants tenen coneixements diversos, amb nivells dife-

---

<sup>32</sup> Per exemple Ciari (1979) seguint les teories de Dewey.

rents de comprensió, amb elements comuns, però que aquests coneixements tenen comportaments específics en la pràctica.

- b) Què saben de l'ensenyament del temps històric els estudiants de mestre? Les seves perspectives pràctiques són també diverses i tenen una certa relació amb les seves representacions del temps històric, però els factors que intervenen són complexos. Són importants les experiències prèvies d'ensenyament que hagin tingut. El procés d'elaboració i de negociació de seqüències didàctiques per practicar-les en les escoles és una font d'informació fonamental.
- c) Què haurien de saber del temps històric i del seu ensenyament els estudiants de mestre? El model d'estructura conceptual sobre el temps històric pot ser un bon instrument per a la deconstrucció i per a la reconstrucció de la temporalitat dels estudiants.
- d) Què haurien de saber de l'ensenyament del temps històric els estudiants de mestre? L'elaboració de seqüències didàctiques relacionades amb el temps històric i la seva pràctica en escoles de primària, ha plantejat que les capacitats pràctiques dels estudiants de mestre per ensenyar el temps històric poden canviar de manera significativa.

Aquesta investigació pretenia saber més i millorar el procés de formació inicial dels futurs mestres per ensenyar el temps històric. S'ha trobat amb problemes que han dificultat el seu objectiu, com per exemple haver d'elaborar un model conceptual sobre el temps, que a la vegada fos un instrument de la recerca. Després calia relacionar teoria i pràctica. El mateix model conceptual ha servit per analitzar la intervenció didàctica dels estudiants, els conceptes temporals que s'ensenyaven i com s'estructuraven. En últim terme, s'ha pogut comprovar que es produeixen canvis importants durant la pràctica de l'ensenyament del temps històric dels aprenents. També s'ha comprovat que

el paper dels mestres tutors i, en especial, la predisposició i reflexió personal dels estudiants de mestre són fonamentals per produir aquests canvis. Queden en l'aire preguntes com: quins són els factors concrets que afavoreixen canvis conceptuals i de les perspectives pràctiques dels estudiants de mestre? Quina és l'evolució concreta que segueixen alguns conceptes temporals en el procés de formació?

No hi ha en aquesta investigació respostes definitives a cap pregunta. No era aquesta la meva intenció. Hi ha un esforç per acumular informació des de diferents perspectives, des de diversos punts de vista, des de tots els enquadraments i angles de visió als quals s'ha pogut recórrer. Al final hi ha un petit camí recorregut que es bifurca en multitud de possibilitats. És el camí de la recerca en didàctica de les ciències socials, ple de preguntes i d'incerteses. Afortunadament.



## Bibliografía

---

- ADAM, B. (1990): *Time and Social Theory*. Cambridge: Polity Press.
- ADLER, H.F.; ADLER, P. (1994): "Observational Techniques". A DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks CA: Sage. 377-391.
- ADLER, S.A. (1984): "A Field Study of Selected Student Teacher Perspectives toward Social Studies", a *Theory and Research in Social Education*, vol.XII, 1. 13-30.
- ADLER, S.A. (1991): "The Education of Social Studies Teachers". SHAVER, J.P. (ed.). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: MacMillan.
- ALEGRE, A. (1993): "El mundo griego: tiempo e historia". MATE, R. (ed.). *Filosofía de la historia*. Madrid: Trotta. 21-32.
- ALONSO TAPIA, J. (dir.) (1997): *Evaluación del conocimiento y su adquisición*. Vol. I *Ciencias Sociales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/CIDE.
- ÁLVARO, J.L. (1995): *Psicología social: perspectivas teóricas y metodológicas*. Madrid: Siglo XXI.
- ÁLVARO, M. (1996): *Los usos del tiempo como indicadores de la discriminación entre géneros*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- ANDERSON, P. (1996): *Los fines de la historia*. Barcelona: Anagrama.

- ANDREWES, W.J.H. (2002): “Crónica de la medición del tiempo”. *Investigación y Ciencia*, 314, 52-61.
- ANGELL, A.V. (1998): “Learning to Teach Social Studies: A Case Study of Belief Restructuring”. *Theory and Research in Social Education*, vol. 26 (4), 509-529.
- ANGUERA, M.T. (1988): *La observación en el aula*. Barcelona: Graó.
- ANGVIK, M; VON BORRIES, B. (eds.) (1997): *Youth and History. A comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hambourg: Körber-Stiftung.
- APPLEBY, J./HUNT, L./JACOB, M. (1998): *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andres Bello.
- ARIÈS, P (1986): *El tiempo en la historia*. Barcelona: Paidós.
- ARMENTO, B.J. (1991): “Changing conceptions of research on the teaching of social studies”. SHAVER, J.P. (ed.) (1991): *Handbook on Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: MacMillan. 185-196.
- ARMENTO, B.J. (1996): “The professional development of social studies educators”. SIKULA, J. et al. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan. 485-502.
- ARMENTO, B.J. (2000): El desarrollo profesional de los profesores de ciencias sociales. PAGÈS, J.; ESTEPA, J.; TRAVÉ, G. (eds.) (2000): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva. 19-39.
- ARNAL, J. (1997): *Metodologies de la investigació educativa*. Barcelona: UOC.
- ARNAL, J.; RINCÓN, del D.; LATORRE, A. (1992): *Investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- ARÓSTEGUI, J. (1989): “La historia reciente o el acceso histórico a realidades sociales actuales”. RODRIGUEZ, J. (ed.). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Barcelona: Laia-Cuadernos de Pedagogía. 33-52.



- ASENSIO, M.; CARRETERO, M.; POZO, J.I. (1989): “La comprensión del tiempo histórico”. CARRETERO, M.; POZO, J.I.; ASENSIO, M. (comp.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aprendizaje Visor. 103-137.
- ASHBY, R.; LEE, P. (1987): “Children’s concepts of empathy and understanding in history”. Portal, C. (ed.). *The history curriculum for teachers*. Londres: Palmer Press. 62-68.
- AUDIGIER, F. (1993): “Recherches en didactiques de la histoire, de la géographie, et de l’éducation civique et formation des enseignants”. MONTERO, L.; VEZ, J.M. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo, vol.1. 349-367.
- AUDIGIER, F. (ed.) (1997): *Concepts, modèles, raisonnements*. Actes du huitième colloque. Didactiques de l’histoire, de la géographie, des sciences sociales. Paris: INRP.
- AUDIGIER, F. (2003): “Histoire scolaire, formation citoyenne et recherches didactiques”. BAQUES, M-C.; BRUTER, A.; TUTIAUX-GUILLON, N. (eds.). *Pistes didactiques et chemins d’historiens. Extes offerts à Henri Moniot*. Paris: L’Harmattan. 241-263.
- AUDIGIER, F.; BASUYAU, C. (1994): “La chronologie n’est pas l’histoire, et pourtant...”. *IREHG*, 1. Revue des Instituts de recherche pour l’enseignement de l’Histoire, Géographie et Groupes Associés, 79-90.
- AUGÉ, M. (1998): *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. (1983): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BACCHI, M. (1986): “Dal tempo alle temporalità”. FALTERI, P.; LAZZARIN, G. (a cura di): *Tempo, memoria, identità. Orientamenti per la formazione storica di base*. Firenze: La Nuova Italia. 54-64.
- BAGÚ, S. (1970): *Tiempo, realidad social y conocimiento*. México: Siglo XXI.

- BAILLAT, G. (1997): “À quoi pensent les jeunes enseignants d’histoire - géographie lorsqu’ils s’interrogent sur les concepts de leurs disciplines ? AUDIGIER, F. *Concepts, modèles, raisonnements*. Actes du huitième colloque. Didactiques de l’histoire, de la géographie, des sciences sociales. Paris: INRP. 383-388.
- BANKS, J.A.; PARKER, W.C. (1992) “Social Studies Teacher Education”. HOUSTON, W.R. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan.
- BARBIERI, E. (1993): “Los estudios sobre el futuro y las tendencias hacia la unidad y la diversidad”. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 137, monogràfic “Investigar el futuro”, Unesco, 373-382.
- BARIBEAU, C.; LEBRUN, M. (2001): “L’apport du questionnaire et l’entrevue de recherche dans la mise en discours de l’expérience chez les novices en enseignement”. A BEAUCHESNE, A.; MARTINEAU, S.; TARDIF, M. *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*. Québec: CRP, Fac. d’éducation, U. de Sherbrooke. 63-74.
- BARTOLOMÉ, M. (1986): “La investigación cooperativa”, en *Educar*, 10, 51-78.
- BARTON, K.C.; LEVSTIK, L.S. (1996): “ ‘Back when God was around and everything’: Elementary children’s understanding of historical time”. *American Educational Research Journal*, 33. 419-454.
- BEAUCHESNE, A.; MARTINEAU, S.; TARDIF, M. (2001): *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*. Québec: CRP, Fac. d’éducation, U. de Sherbrooke.
- BEER, G. (2003): “La hora de los cuentos y sus futuros”. RIDDERBOS, K. (ed.). *El tiempo*. Madrid: Cambridge University Press. 115-129.
- BENEJAM, P. (1993): “Los contenidos de didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado”. MONTERO, L.; VEZ, J.M. *Las*

- didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo, vol.1. 341-347.
- BENEJAM, P. (1997): “Las finalidades de la Educación Social”. BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coord.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-UB/Horsori. 33-51.
- BENEJAM, P. (2002): “La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 1, 91-95.
- BENNETT, L. (1993): “Social Studies in the Preparation of Elementary School Teachers”. DUMAS, W. (ed.) (1993): “Preparation of Social Studies Teachers”. *International Journal of Social Education*. Muncie, Indiana: Ball State University, vol. 7, 3, 76-80.
- BERGER, P.; LUCKMAN, T. (1988): *La construcció social de la realitat: un tractat de sociologia del coneixement*. Barcelona: Herder. (Original anglès del 1966).
- BEVILACQUA, P. (1997): *Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuola*. Rome: Donzelli editore.
- BISQUERRA, R. (2000): *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- BLOCH, M. (1974): *Introducción a la historia*. México: FCE.
- BLOOM, B.S. (1979): *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las metas educativas*. Alcoy: Marfil. 3a ed.
- BODEI, R. (1986): “Il tempo, un fantasma che va a scuola. Prospettive di metodo e di strategie conoscitive nella didattica del tempo e della storia”. FALTERI, P.; LAZZARIN, G. (a cura di): *Tempo, memoria, identità. Orintamenti per la formazione storica di base*. Firenze: La Nuova Italia. 82-112.

- BOOTH, M.B. (1987): "Ages and concepts: A critique of the Piagetian approach to history teaching". Portal, C. (ed.). *The history curriculum for teachers*. Londres: Palmer Press. 22-38.
- BOULDING, E. (1993): "El futuro del desarrollo social en el mundo desarrollado: cómo aprender del Tercer Mundo". *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 137, monogràfic "Investigar el futuro", Unesco, 1993, 399-411.
- BRAUDEL, F. (1984): *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza.
- BRAVO, L.; LLOBET, C.; PAGÈS, J.; RIERA, F.; SANTISTEBAN, A. (2000): "La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en didáctica de las ciencias sociales". Dins de DEL CARMEN, LL. *Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación*. Girona: Universitat de Girona. 207-212.
- BRAVO, L. (2002): *La formación inicial del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- BROPHY, J. (1993): "Findings and Issues: The Cases Viewed in Context". BROPHY, J. (ed.). *Advances in Research on Teaching: Case Studies of Teaching and Learning in Social Studies*. Greenwich, CT: JAI Press, vol. 4. 219-232.
- BROPHY, J.; VANSLEDRIGHT, B. (1997): *Teaching and learning history in elementary schools*. New York: Teachers College Press.
- BROWN, A.L. (1975): "Recognition, Reconstruction and Recall of Narrative Sequences by Preoperational Children". *Child Development*, 46, 156-166.
- BRUNER, J. (1998): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- BUENO, M.B. (1993): "El desarrollo del conocimiento humano sobre el tiempo". *Infancia y Aprendizaje*, 61, 29-54.

- CALVANI, A. (1987): *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.
- CALVANI, A. (1988): *Il bambino, il tempo, la storia*. Firenze: La Nuova Italia.
- CAPARRÓS, A. (1988): “Psicologia del temps”. AAVV. *El temps (cicle de conferències)*. Barcelona: Fundació Caixa de Pensions. 31-43.
- CARDOSO, C.F.S. (1981): *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Barcelona: Crítica.
- CARONIA, L. (1997): *Construire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARRETERO, M.; LÓPEZ-MANJÓN, A.; JACOTT, L. (1997): “Explaining historical events”. *International Journal of Educational Research*, 27, 3. 245-254.
- CARRETERO, M.; VOSS, J.F. (1994): *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- CARRIÈRE, J-C.; DELUMEAU, J.; ECO, U.; GOULD, S.J. (1999): *La fi dels temps*. Barcelona: Anagrama/Empúries.
- CHAUNU, P. (1983): *Historia y decadencia*. Barcelona: Ediciones J. Granica.
- CIARI, B. (1979): *Modos de enseñar*. Barcelona: Reforma de la Escuela.
- CLARY, M. et al. (1990): “Formation aux didactiques des enseignants de l'école élémentaire”. MARBEAU, L.; AUDIGIER, F. (ed.). *La formation aux didactiques. Cinquième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Sociales. Actes du Colloque*. Paris: INRP. 209-217.

- COHEN, L.; MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COMA, J.; SANTISTEBAN, A. (1997): “La crisis del Antiguo Régimen y las Revoluciones liberales burguesas”. BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coord.): *Ciencias Sociales. Contenidos, Actividades y Recursos. Guías Praxis para el Profesorado de ESO*. Barcelona: Praxis. 239-302.
- COOK, T.D.; REICHARDT, Ch.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- COOPER, H. (2002): *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- CORNACCHIOLI, T. (2002): *Lineamenti di didattica della storia. Dal sapere storico alla storia insegnata: la mediazione didattica*. Cosenza: Luigi Pellegrini editori.
- CORNBLIT, O. (1993): “Las concepciones de Hempel y von Wright de la explicación en historia”. MATE, R. (ed.). *Filosofía de la historia*. Madrid: Trotta. 229-251.
- CRUZ, M. (ed.) (2002): *Hacia dónde va el pasado. El porvenir de la memoria en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- CUESTA, J. (1993): *Historia del presente*. Salamanca: Eudema.
- CURI, U. (1987): *Dimensioni del tempo*. Milano: Franco Angeli.
- DALONGEVILLE (2003): “Noción y práctica de la situación-problema en historia”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 3-12.
- DAMASIO, A.R. (2002): “El tiempo mental”. *Investigación y Ciencia*, 314, 34-40.
- DANZIGER, L. (1999): *El año 1000. Formas de vida y temores ante el cambio de milenio*. Barcelona: Ediciones B.
- DEIANA, G. (1997): *Io penso che la storia ti piace. Proposte per la didattica della storia nella scuola che si rinnova*. Milano: Edizioni Unicopli.
- DEMBER, W.N.; WARM, J.S. (1990): *Psicología de la percepción*. Madrid: Alianza.

- DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (1994): "Introduction: entering the Field of Qualitative Research". A DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks: Sage. 1-18.
- DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (eds.) (2000): *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks: Sage. 2a edició.
- DES (Department of Education and Science) (1991): *History in the National Curriculum (England)*. HMSO.
- DICKINSON, A.K.; LEE, P.J. (1978): *History Teaching and Historical Understanding*. London: Heinemann.
- DOUGLAS, M. (1998): *Estilos de pensar*. Barcelona: Gedisa.
- DOWNEY, M.T.; LEVSTIK, L.S. (1991): "Teaching and learning history". SHAVER, J.P. (ed.). *Handbook on Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: Macmillan. 400-410.
- DUMAS, W. (ed.) (1993): "Preparation of Social Studies Teachers". *International Journal of Social Education*. Muncie, Indiana: Ball State University, vol. 7, 3.
- DUPRÉ, W. (1979): "Tiempo". KRINGS, H.; BAUMGARTNER, H.M.; WILD, C. et al.: *Conceptos fundamentales de Filosofía*. Barcelona: Herder. 516-536.
- DURKHEIM, E. (1982): *Formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Akal. Publicació original de 1915.
- ECHEVARRÍA, J. (1995): *Filosofía de la ciencia*. Madrid: Akal.
- EISENHART, M.A.; HOWE, K.R. (1992): "Validity in educational research". LECOMPTE, M.D.; MILLROY, W.L.; PREISSLE, J. (eds.) *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego: Academic Press. 543-680.
- EISNER, E.W. (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- ELCHARDUS, M. (1989): "The Rediscovery of Chronos: The New Role of Time in Sociological Theory". *International Sociology*, 3, 1, 35-59.

- ELIADE, M. (2000): *El mito del eterno retorno*. Madrid: Alianza.
- ELIAS, N. (1976): *El proceso de la civilización*. Madrid: FCE.
- ELIAS, N. (1989): *Sobre el tiempo*. Madrid: FCE.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- ERICKSON, F. (1989): "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". A WITTROCK, M.C. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós. 195-301.
- ESTEPA, J.; DE LA CALLE, M.; SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. (eds.) (2002): *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Madrid: ESLA.
- EVANS, S. (1993): "State Standars for the Inicial Licensure for Teachers of Social Studies. DUMAS, W. (ed.) (1993): "Preparation of Social Studies Teachers". *International Journal of Social Education*. Muncie, Indiana: Ball State University, vol. 7, 3, 48-58.
- EVANS, R.W. (1994): "Educational ideologies and the teaching of history". LEINHARDT, G.; BECK, I.L.; STANTON, C. *Teaching and Learning in History*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum. 171-207.
- EVANS, R. W. (1996): "A critical approach to teaching United States History". EVANS, R.W./SAXE, D. W. (ed.). *Handbook On Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies (NCSS). 152-160.
- EVANS-PRITCHARD, E.E. (1976): *Brujería, magia y oráculos entre los azande*. Barcelona: Anagrama.
- EVANS-PRITCHARD, E.E. (1977): *Los nuer*. Barcelona: Anagrama.
- EVERTSON, C.M.; GREEN, J.L. (1989): "La observación como indagación y método". A A WITTROCK, M.C. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós. 303-421.
- EZZELL, C. (2002): "El tiempo cultural". *Investigación y Ciencia*, 314, 42-43.



- FERGUSON, N. (dir.) (1998): *Historia virtual. ¿Qué hubiera pasado si...?*  
Madrid: Taurus.
- FERRATER, J. (1980): “Tiempo”. *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Alianza,  
Vol. IV. 3240-3254.
- FERRO, M. (1991): “Visions de l’histoire et périodisation, une typologie”.  
AA.VV. *Périodes. La construction du temps historique*. Actes du Ve  
Colloque d'histoire au present. Éditions de l'École des Hautes Études en  
Sciences Sociales et Histoire au présent. Paris. 99-101.
- FONTANA, J. (1982): *Història. Anàlisi del pasadò y proyecto social*.  
Barcelona: Crítica.
- FONTANA, J. (1992): *La història després de la fi de la història*. Vic: Eumo.
- FONTANA, J. (1994): *Europa ante el espejo*. Barcelona: Crítica.
- FRAISSE, P. (1967): *Psychologie du temps*. París: PUF (2a ed. corregida i  
augmentada).
- FREIRE, P. (1986): *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo  
XXI.
- FRIEDMAN, W.J. (ed.) (1982): *The Developmental Psychology of Time*. Nova  
York: Academic Press.
- FUENTES, E.J. (1995): *Pensamiento y acción de futuro profesores de  
ciencias sociales: un estudio de caso*. Universidad de Santiago de  
Compostela. Tesis doctoral.
- FUENTES, E.J. (1998): *Aprendiendo a enseñar historiar*. Lugo: Diputación  
Provincial de Lugo.
- GADAMER, H.G. (1993): *El problema de la conciencia histórica*. Madrid:  
Tecnos.
- GALINDO, R. (1995): *El conocimiento del profesorado de secundaria y la  
enseñanza de la historia. Cuatro estudios de caso*. Universidad de  
Granada. Tesis doctoral.
- GALINDO, R. (1997): *La enseñanza de la historia en educación secundaria*.  
Sevilla: Algaida.

- GARDET, L. (1979): “Puntos de vista musulmanes sobre el tiempo y la historia”. AAVV. *Las culturas y el tiempo*. Salamanca: Sígueme/UNESCO. 223-245.
- GARDNER, H. (1996): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- GAVALDÀ, A.; SANTISTEBAN, A. (2001): *Laboratori de socials: taller del temps*. Barcelona: Museu d’Història de Catalunya.
- GAVALDÀ, A.; SANTISTEBAN, A. (2002): “El laboratorio de Didáctica de las Ciencias Sociales”. ESTEPA, J.; DE LA CALLE, M.; SÁNCHEZ, M. *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Madrid: E.S.L.A. 373-379.
- GÉRIN-GRATALOUP, A-M.; TUTIAUX-GUILLON, N. (2001): “La recherche en didactique de l’histoire et de la géographie depuis 1986, essai d’analyse”. TUTIAUX-GUILLON, N. (coord.). *15 ans de recherche en didactique de l’Histoire-Géographie*. Monogràfic de *Perspectives Documentaires en Éducation*, 53. INRP.
- GIDDENS, A. (1985): “Time, space and regionalization”. GREGORY, D. i URRY, J. (comps.). *Social relations and spacial structures*. Londres : Macmillan.
- GIORDAN, A.; DE VECCHI, G. (1987): *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. París-Neûchatel: Delachaux et Niestlé.
- GIROUX, H.A. (1990): *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC.
- GOALEN, P. (1999): “ ‘...Someone might become involved in a fascist group or something...’: pupils perceptions of history at the end of Key Stages 2, 3 and 4”. *Teaching History*, 96, 34-38.
- GODELIER, M. (1987): “Introducción: análisis de los procesos de transición”. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 114, monogràfic

- “Los procesos de transición. Estudios de casos antropológicos”, UNESCO, 5-16.
- GOETZ, J.P.; LECOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOMÀ, F. (1988): "Antropología del temps". AAVV. *El temps (cicle de conferències)*. Barcelona: Fundació Caixa de Pensions. 11-30.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1994): *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. A Coruña: Universidade da Coruña.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995): “¿Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores? Análisis de los procesos del aula”. *Investigación en la escuela*, 25, 27-41.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M.; FUENTES, E.J. (1994): *Las prácticas escolares en la formación del profesorado. Análisis y propuestas*. Lugo: Diputación de Lugo.
- GOODMAN, J.; ADLER, S.A. (1985): “Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A Study os Perspectives”. *Theory and Research in Social Education*, XIII, 2, 1-10.
- GOTT, J.T. (2003): *Los viajes en el tiempo y el universo de Einstein*. Barcelona: Tusquets.
- GORBACHOV, M. (1994): *Memorias de los años decisivos (1985-1992)*. Madrid: Globus.
- GRATELOUP, C. (1991): “Les régions du temps”. AA.VV. *Périodes. La construction du temps historique*. Actes du Ve Colloque d'histoire au present. Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales et Histoire au présent. Paris. 157-173.
- GROSSIN, W. (1974a) : *Le temps de la vie quotidienne*. París: Mouton.
- GROSSIN, W. (1974b): *El trabajo y el tiempo*. Barcelona: Nova Terra.
- GUBA, E.G. (1981): “Criterios de credibilidad en la investigación naturalista”. A GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

- GUBA, E.G. (1985): "The context of emergent paradigm research". A LINCOLN, Y.S.; GUBA, E.G. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage. 79-104.
- GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. (1981): *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. (1994): "Competing Paradigms in Qualitative Research". A DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks: Sage.
- GUERRA, E.; MATTOZZI, I. (a cura di) (1994): *Insegnanti di storia tra istituzioni e soggettività*. Bologna: Editrice.
- GUIBERT, M.E. (1994): *Tiempo y tiempo histórico*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- GUREVITCH, A.Y. (1979): "El tiempo como problema de historia cultura". AAVV: *Las culturas y el tiempo*. Salamanca: Sígueme/UNESCO. 260-281.
- HABERMAS, J. (1982): *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1988): *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- HALLAM, R. (1969): "Piaget and the Teaching of History", a *Educational Research*, 12, 1, 3-12. Trad. cast. dins COLL, C. (comp.). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI, 1983, 167-181.
- HANNOUN, H. (1977): *El niño conquista el medio*. Buenos Aires: Kapelusz.
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. (1994): *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- HATCH, J.; BONDY, E. (1986): "The research-teacher relationship: observations and implications from naturalistic studies in classrooms". *Journal of Research and Development in Education*, 19 (4), 48-56.
- HAUBRICH, H. (1990): "La formation des enseignants de la géographie en République Fédérale d'Allemagne". MARBEAU, L.; AUDIGIER, F. (ed.). *La formation aux didactiques. Cinquième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Sociales*. Actes du Colloque. Paris: INRP. 135-147.

- HAWKING, S.W. (1988): *Historia del tiempo*. Barcelona: Crítica.
- HAWKING, S.W. (2002): *El universo en una cáscara de nuez*. Barcelona: Crítica/Planeta.
- HEILBRONER, R. (1996): *Visiones de futuro. El pasado lejano, el ayer, el hoy y el mañana*. Barcelona: Paidós.
- HICKS, D. (1994): *Educating for the Future: A Practical Classroom Guide*. Godalming: World Wide Fund for Nature UK.
- HICKS, D.; SLAUGHTER, R. (1998): *Futures Education: World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan Page (World Yearbook of Education).
- HILTON, R. (1982): *La transición del feudalismo al capitalismo*. Barcelona: Crítica.
- HOBSBAWM, E. (1979): *Las revoluciones burguesas (I)*. Barcelona: Guadarrama.
- HOBSBAWM, E. (1998): *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.
- HOFFMAN, S. (1993): "The Social Sciences and Early Childhood Teacher Preparation: Strengthening the Ties. DUMAS, W. (ed.) (1993): "Preparation of Social Studies Teachers". *International Journal of Social Education*. Muncie, Indiana: Ball State University, vol. 7, 3, 66-75.
- HUBERMAN, A.M.; MILES, M.B. (1991): *Data management and analysis methods*. Thousand Oaks: Sage.
- HUBERT, H. (1992): "Estudio sumario sobre la representación del tiempo en la religión y la magia". RAMOS, R. (comp.) (1992): *Tiempo y sociedad*. Madrid: CIS/Siglo XXI. 1-33.
- IBERNÓN, F. (Coord.) (2002): *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- JAHODA, M.; LAZARFELD, P.F.; ZEISEL, H. (1971): *Marienthal: The Sociography of an Unemployed Community*. Chicago: Aldine-Atherton.
- JAQUES, E. (1984): *La forma del tiempo*. Barcelona: Paidós.
- JODELET, D. (ed.) (1991): *Les Représentations sociales*. París: PUF. 2a ed.

- JODELET, D. (1993): "Representación social : fenómenos, conceptos y teoría". MOSCOVICI, S. (ed.). *Psicología social*. Barcelona: Paidós. (Edició original en francès del 1984).
- KOSELLECK, R. (1993): *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- KUHN, T.S. (1971): *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- LACOUTURE, J. (1988): "La historia inmediata", a LE GOFF, J.; CHARTIER, R. i REVEL, J. (dir.). *La nueva historia*. Bilbao: Mensajero,. 331-354.
- LANDI, L. (1988): *Metodi e tecniche per insegnare storia nella scuola elementare*. Teramo: Giunti & Lisciani.
- LATHER, P. (1992): "Critical frames in educational research: Feminist and post-structural perspective", a *Theory into Practice*, 31 (2), 88-99.
- LAUTIER, N. (1994): "L'histoire appropriée par les élèves. Psychologie cognitive et didactique de l'histoire". MONIOT, H.; SERWANSKI, M. (dir.). *L'histoire en partage. Le récit du vrai*. París : Natham. 45-56.
- LAUTIER, N. (1997a): *Enseigner l'histoire au lycée*. París: Colín.
- LAUTIER, N. (1997b): *À la recontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq. : Preses Universitaires du Septentrion.
- LAUTIER, N. (2001): "Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire". TUTIAUX-GUILLON, N. (coord.). *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie*. Monogràfic de *Perspectives Documentaires en Éducation*, 53. INRP. 61-68.
- LAUTIER, N. (2003): "Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire". BAQUES, M-C.; BRUTER, A.; TUTIAUX-GUILLON, N. (eds.). *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Extes offerts à Henri Moniot*. Paris: L'Harmattan. 357-380.

- LAVILLE, C. (2001): “La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles”. TUTIAUX-GUILLON, N. (coord.). *15 ans de recherche en didactique de l’Histoire-Géographie*. Monographe de *Perspectives Documentaires en Éducation*, 53. INRP. 69-82.
- LAVILLE, C. (2003): “Histoire et éducation civique constat d’échec, propos de remédiation”. BAQUES, M-C.; BRUTER, A.; TUTIAUX-GUILLON, N. (eds.). *Pistes didactiques et chemins d’historiens. Extraits offerts à Henri Moniot*. Paris: L’Harmattan. 225-240.
- LEE, P.; DICKINSON, A.; ASHBY, R.; (1997): “ ‘Just another emperor’: Understanding action in the past”. *International Journal of Educational Research*, 27, 3. 233-244.
- LE GOFF, J. (1977): *Tempo della chiesa e tempo del mercante*. Torino: Einaudi.
- LE GOFF, J. (1987): *Tiempo, trabajo y cultura en el occidente medieval*. Madrid: Taurus.
- LE GOFF, J. (1991a): *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Paidós. Barcelona.
- LE GOFF, J. (1991b): *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.
- LEMING, J.S. (1991): “Teacher characteristics and social studies education”. SHAVER, J.P. (ed.). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: Macmillan. 222-236.
- LEVIN, I. (1982): “The Nature and Development of Time Concepts in Children: the Effects of Interfering Cues”. FRIEDMAN, W.J. (ed.). *The Developmental Psychology of Time*. Nova York: Academic Press. 47-85.
- LEVSTIK, L.S. (1985): “Thinking and learning in history: A research perspective”. *The Social Studies Teacher*, 7, 1. 10-11.

- LEVSTIK, L.S.; BARTON, K.C. (1997): *Doing History. Investigating With Children in Elementary and Middle Schools*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- LEWIS, J.D.; WEIGERT, A.J. (1992): “Estructura y significado del tiempo social”. RAMOS, R. (comp.). *Tiempo y sociedad*. Madrid: CIS/Siglo XXI. 89-131.
- LINCOLN, Y.S.; GUBA, E.G. (1985): *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- LISTON, D.P.; ZEICHNER, K.M. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- LLOBET, C. (2005): *La formació inicial dels mestres d’Educació Primària de la UAB en Didàctica de les Ciències Socials*. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis Doctoral.
- LÓPEZ, J.C. (1999): *El taller de la memoria. El cervell i la textura dels nostres records*. València: Bromera.
- LOWENTHAL, D. (1998): *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal.
- LUCAS, J.R. (2003): “El tiempo y la religión”. RIDDERBOS, K. (ed.). *El tiempo*. Madrid: Cambridge University Press. 131-151.
- LUHMANN, N. (1991): *Sistemas sociales*. México: Universidad Iberoamericana.
- LUHMANN, N. (1992): “El futuro no puede esperar: estructuras temporales en la sociedad moderna”. RAMOS, R. (comp.): *Tiempo y sociedad*. Madrid: CIS/Siglo XXI. 161-182.
- LUHMANN, N. (1997): *Observaciones de la modernidad. Racionalidad y contingencia de la sociedad moderna*. Barcelona: Paidós.
- MAESTRO, P. (1993a): “Epistemología histórica y enseñanza”. RUIZ, P. (ed.). *La historiografía*. Madrid: Marcial Pons/Asociación de Historia Contemporánea. Col. Ayer, 12. 135-181.
- MAESTRO, P. (1993b): “Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado”. MONTERO, L.; VEZ, J.M. *Las didácticas específicas en*



*la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo, vol.1. 311-340.

MALINOWSKI, B. (1986) *Los argonautas del Pacífico Oriental*. Barcelona: Edicions 62. (Primera edició original de 1922).

MARBEAU, L. (1990): "Formation permanente (initial et continue) des enseignants aux didactiques per la recherche: un schéma expérimental en voie d'évaluation". MARBEAU, L.; AUDIGIER, F. (ed.). *La formation aux didactiques. Cinquième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Sociales*. Actes du Colloque. Paris: INRP. 167-193.

MARTINEAU, R. (2003): "Minorités, majorités et identité dans la réalité canadienne. La contribution de l'histoire et de son enseignement à la construction de 'raison communes'. TUTIAUX-GUILLON, N.; NOURRISSON, C. (coord.). *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne. 83-99.

MARTÍNEZ, J.B. (ed.) (1990): *La investigación interpretativa*. Granada: Universidad de Granada.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1990): "El estudio de casos en la investigación educativa". MARTÍNEZ, J.B. (ed.) (1990): *La investigación interpretativa*. Granada: Universidad de Granada.

MARTÍNEZ MEDIANO, C. (1996): *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: Cuadernos de la UNED, 159.

MATTOZZI, I. (1986): "La scuola dei tempi". FALTERI, P.; LAZZARIN, G. (a cura di) *Tempo, memoria, identità*. Firenze: La Nuova Italia. 16-34.

MATTOZZI, I. (1988): "I bambini, il tempo, la storia: educazione temporale e curricolo di storia nella scuola elementare". C.I.D.I. di Firenze (a cura di). *Tempo e spazio, dimensioni del sapere. Dalle ipotesi teoriche alle pratiche didattiche*. Milano: Mondadori. 65-81.

- MATTOZZI, I. (1990a): “Formare il senso del tempo”, *Scuola Viva*, núm.10-11, 13-16.
- MATTOZZI, I. (1990b): *La cultura storica: un modello di costruzione*. Faenza: Faenza Editrice.
- MATTOZZI, I. (1993): “Corso Di laurea in storia e formazione professionale degli insegnanti. *Italia contemporanea*, 191, 325-334.
- MATTOZZI, I. (2002): “Presentazione per il docente. La formazione del pensiero temporale negli adolescenti”. PERILLO, E. (a cura di). *La storia. Istruzione per l'uso. Materiali per la formazione de competenze temporali degli studenti*. Napoli: Tecnodid. 9-22.
- MCFADYEN, L.; BETH, M. (1998): “Professional Partnerships in Social Education: A Challenging Labyrinth for Educators”. *Journal of Social Studies Research*, vol. 22, 2, 3-10.
- MCFADYEN, L.; SZYMANSKI, C. (1997): “Conceptual Shifts: Elementary Preservice Teachers’ Perceptions About a Social Studies Methods Course”. *Journal of Social Studies Research*, vol. 21, 1, 16-21.
- MCKEOWN, M.G.; BECK, I.L. (1994): “Making sense of Accounts of history: Why young students don’t and how they might. LEINHARDT, G.; BECK, I.L.; STANTON, C. *Teaching and Learning in History*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum. 1-26.
- MERTON, R.K. (1992): “Las duraciones esperadas socialmente. Un estudio de caso sobre la formación de conceptos en sociología”. RAMOS,R. (comp.) (1992): *Tiempo y sociedad*. Madrid: CIS/Siglo XXI. 275-306.
- MILES, I. (1993): “La ciencia, la tecnología y los estudios sobre le futuro”. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 137, monográfico “Investigar el futuro”, UNESCO, 425-437.
- MILO, D. (1991a): “Le siècle project expérimental avorté”. AA.VV.: *Périodes. La construction du temps historique*. Actes du Ve Colloque d'histoire au present. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales et Histoire au présent. 123-128.

- MILO, D. (1991b): *Trahir le temps*. Paris: Les Belles Lettres.
- MONIOT, H.; SERWANSKI, M. (dir.) (1994): *L'histoire en partage. Le récit du vrai*. París: Natham.
- MONTAGERO, J. (1984): "Perspectives actualles sur la psychogenese du temps". *L'Anné Psychologique*, 84, 433-460.
- MOSCOVICI, S. (1979): *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemal. (L'original és de 1961).
- MOSCOVICI, S. (1981): "On social representation". FORGAS, J.P. (comp.). *Social cognition. Perspectives in everyday life*. Londres: Academic Press.
- MOSCOVICI, S. (1984): "The phenomenon of social representations". FARR, R.M.; MOSCOVICI, S. (comps.) *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MOSCOVICI, S. (1993): *Psicología social*. Barcelona: Paidós. (Primera edició en francès de 1984).
- MUSSER, G. (2002): "Filosofía del tiempo". *Investigación y Ciencia*, 314, 14-15.
- NERI, R. (1998): *Insegnare la storia nella scuola media: una proposta*. Firenze: La Nuova Italia.
- NIELSEN, V. O. (1997): "Educational Perspectives and Questions". ANGVIK, M./BORRIES, B. Von (eds.). *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hamburg: Edition Kôrber-Stiftung. Vol. A: Description.
- NORA, P. (1988): "Presente". LE GOFF, J.; CHARTIER, R. i REVEL, J. (dir.). *La nueva historia*. Bilbao: Mensajero. 531-537.
- NOWOTNY, H. (1992) "Estructuración y medición del tiempo: sobre la interrelación entre los instrumentos de medición del tiempo y el tiempo social". RAMOS, R.(comp.). *Tiempo y sociedad*. Madrid: CIS/Siglo XXI. 133-160.

- OLTRA, B. (1995): *Cultura y tiempo. Investigaciones de Sociología de la cultura*. Alicante: Amalgama.
- OWENS, W.T. (1997): "The Challenges of Teaching Social Studies Methods to Preservice Elementary Teachers". *The Social Studies*, vol. 88, 3, 113-120.
- PAGES, J. (1988): "Situat-se en el temps, situat-se en la història". *Guix*, 124.
- PAGÈS, J. (1989): "Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico", a RODRIGUEZ, J. (ed.). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Barcelona: Laia-Cuadernos de Pedagogía. 107-138.
- PAGES, J. (1993): *El disseny, el desenvolupament del currículum i el pensament del professor: el cas de l'experimentació del currículum de Cicle Superior d'EGB a Catalunya*. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesi Doctoral.
- PAGÈS, J. (1994): "La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- PAGÈS, J. (1996): "Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?" *Investigación en la Escuela*, 28, 103-114.
- PAGÈS, J. (1997a): "La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales". AAVV. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada. 49-86.
- PAGÈS, J. (1997b): "El tiempo histórico". BENEJAM, P./PAGÈS, J. (coord.): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori. 189-208
- PAGÈS, J. (1997c): "Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales". BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coord.). *Enseñar y aprender*

*ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*.  
Barcelona: Horsori-ICE UB. 209-226.

PAGÈS, J. (1997d): “La formación inicial de maestros y maestras de educación primaria: reflexiones sobre las luces y las sombras de los nuevos planes de estudio”. *Investigación en la Escuela*, 31, 89-98.

PAGÈS, J. (1999): “El tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones. AAVV: *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*. 13. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza. 241-278.

PAGÈS, J. (2000): “El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS”. PAGÈS, J.; ESTEPA, J.; TRAVÉ, G. (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva. 41-57.

PAGÈS, J. (2004a): “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores”. NICOLÁS, E.; GÓMEZ, J.A. (coord.). *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Universidad de Murcia. 155-178.

PAGÈS, J.: (2004b): “Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI”. *Coleção Textos de Graduação*, volume 3, UCSAL (Universidade Católica do Salvador. Centro de Estudos do Imaginário Contemporâneo. Brasil), 35-53.

PAGÈS, J.; ESTEPA, J.; TRAVÉ, G. (eds.) (2000): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva.

PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (1999): “La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas”. AAVV: *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Sevilla: Díada. 187-207.

- PAGÈS, P. (1983): *Introducción a la Historia. Epistemología, teoría y problemas de método en los estudios históricos*. Barcelona: Barcanova.
- PANIKKAR,R. (1979): "Tiempo e historia en la tradición de la India". AAVV: *Las culturas y el tiempo*. Salamanca: Sígueme/UNESCO. 67-88.
- PATTON, M.Q. (1987): *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park (Calif.): Sage.
- PEEL, E.A. (1967): "Some problems in the psychology of history teaching". BURSTON, W.H.; THOMPSON, D. (eds.). *Studies in the nature and teaching of history*. Londres: Roudledge et Kegan Paul. 159-190.
- PÉREZ GÓMEZ,A. (1985): "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica". GIMENO SACRISTÁN,J.; PÉREZ GÓMEZ,A. (ed.): *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. 95-138.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994): *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- PIAGET, J. (1978): *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económico. (Primera edición de 1946).
- POMIAN, K. (1988a): "La historia de las estructuras", a LE GOFF,J.; CHARTIER,R. i REVEL,J. (dir.) *La nueva historia*. Bilbao: Mensajero. 196-221.
- POMIAN, K. (1988b): "Temporalidad histórica/tiempo". LE GOFF, J.; CHARTIER, R. i REVEL, J. (dir.) *La nueva historia*. Bilbao: Mensajero. 590-592.
- POMIAN, K. (1990): *El orden del tiempo*. Madrid: Júcar Universidad.
- PONTECORVO,C. (1988): "Spazio e tempo in una prospettiva psopedagogica". C.I.D.I. DI FIRENZE (a cura di): *Tempo e spazio, dimensioni del sapere. Dalle ipotesi teoriche alle pratiche didattiche*. Milano: Mondadori. 30-47.
- POPPER, R.K. (1994): *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona: Paidós.
- POZO,I. (1985): *El niño y la historia*. Madrid: MEC.

- PRATS, J. (1997): "La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (notas para un debate deseable)". AUPDCS (ed.). *La formación del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada. 9-25.
- PRATS, J. (2002): "Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales". *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 1, 81-89.
- PRIGOGINE, I. (1993): *El nacimiento del tiempo*. Barcelona: Tusquets.
- PRIGOGINE, I. (1997): *El fin de las certidumbres*. Madrid: Taurus.
- PROPPE, J. (1990): "La investigación de la evaluación como una forma de potenciar el desarrollo en las escuelas y el profesionalismo de los profesores". *Revista de Educación*, 293, 325-343.
- RAMÍREZ, I.; SANTISTEBAN, A. (coord.) (2001): *Formar la ciudadanía per a una nova ciutat*. Barcelona: MRPC/Diputació de Barcelona.
- RAMÍREZ, I.; SANTISTEBAN, A. (2002): "Una utopia feta realitat". *Guix*, núm. 281, gener, 23-28.
- RAMOS, R. (1990): *Cronos Dividido: Usos del Tiempo y Desigualdad entre Mujeres y Hombres en España*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- RAMOS, R. (comp.) (1992): *Tiempo y sociedad*. Madrid: CIS/Siglo XXI.
- RAVEL, J. (1988): "Prospectiva". LE GOFF, J.; CHARTIER, R. i REVEL, J. (dir.). *La nueva historia*. Bilbao: Mensajero. 537-538.
- RICHARDS, D.D. (1982): "Children's time concepts: Going the distance". FRIEDMAN, W.J. (ed.). *The Developmental Psychology of Time*. Nova York: Academic Press.
- RICOEUR, P. (1979): "Introducción". VVAA. *Las culturas y el tiempo*. Salamanca: Sígueme/UNESCO. 11-35.
- RICOEUR, P. (2003): *La memoria, la historia y el olvido*. Madrid: Trotta.
- RIDDERBOS, K. (ed.) (2003): *El tiempo*. Madrid: Cambridge University Press.
- RIERA, F. (2003): *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. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesi Doctoral.*
- RINCÓN, del D.; ARNAL, J.; LATORRE, A.; SANS, A. (1995): *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Dykinson.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (et al.) (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- ROGERS, C. (2000): *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós. 17a edició. (Edició original en anglès de 1961).
- ROZADA, J.M. (1997): *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid: Akal.
- RUIZ,P. (1993): "Los discursos del método histórico". RUIZ,P. (ed.) *La historiografía*. Madrid: Marcial Pons/Asociación de Historia Contemporánea. Col. Ayer, 12. 47-77.
- SAHLINS, M. (1997): *Islas de historia*. Barcelona: Gedisa.
- SANDÍN, M.P. (2003): *Investigació Qualitativa en Educació. Fundaments y tradicions*. Madrid: McGraw-Hill.
- SANTOS GUERRA,M.A. (1988): "La evaluación cualitativa de planes y centros de perfeccionamiento: una forma de mejorar la profesionalidad docente". *Investigación en la Escuela*, 6, 21-39.
- SANTOS GUERRA,M.A. (1993): "La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora". *Investigación en la Escuela*, 20, 23-35.
- SCHACTER, D.L. (1999): *En busca de la memoria. El cerebro, la mente y el pasado*. Barcelona: Ediciones B.
- SCHÖN, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- SEGAL, A. (1991): "Didactique de la périodisation: le 'moyen âge' comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident?". AAVV. *Périodes. La construction du temps historique*. Actes du Ve Colloque d'histoire au



- present. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales et Histoire au présent. 105-114.
- SEIXAS, P. (1993): "Historical understanding among adolescents in a multicultural setting". *Curriculum Inquiry*, 23, 3, 301-327.
- SEIXAS, P. (1998): "Student teachers thinking historically". *Theory and Research in Social Education*, 26, 3, 310-341.
- SEIXAS, P. (2001): "Review of Research on Social Studies". RICHARDSON, V. (ed.). *Handbook Of Research On Teaching*. 4th ed. Washington: American Educational Research Association. 545-565.
- SEVILLA, J.M. (1993): "El concepto de filosofía de la historia en la Modernidad". MATE, R. (ed.). *Filosofía de la historia*. Madrid: Trotta. 65-84.
- SHAVER, J.P. (ed.) (1991): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: Macmillan.
- SHAVER, J.P. (1993): "Epistemology and the Education of Social Science Teachers". MONTERO, L.; VEZ, J.M. *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo. Vol.1. 297-310.
- SHEMILT, D.J. (1980): *History 13-16: Evaluation study*. Edimbourg: Holmes McDougall.
- SHEMILT, D.J. (1987): "El proyecto 'Historia 13-16' del Schools Council: pasado, presente y futuro". MEC. *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid: MEC. 173-207.
- SHULMAN, L.S. (1987): "Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- SHULMAN, L.S. (1989): "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". A WITTROCK, M.C. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós. 9-91.

- SILVA, A.; ARAGÓN, L.E. (2000): “La razón última de la naturaleza cualitativa y cuantitativa de la investigación social: ¿una conjunción o una disyunción?”, a LÓPEZ GIMÉNEZ, A.M. (et.al.). *Actas del V Congreso de Metodología de las CC. Humanas y Sociales*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Vol 1. 229-235.
- SIVADON, P.; FERNÁNDEZ-ZOILA, A. (1987): *Tiempo de trabajar. Tiempo de vivir. Psicopatología de sus ritmos*. Barcelona: Herder.
- SLAUGHTER, R. (1991): “Futuros”. HICKS, D. (coord.). *Educación para la paz*. Madrid: Morata/MEC. 247-262.
- SMOLIN, L. (2004): “Átomos del espacio y del tiempo”. *Investigación y Ciencia*, 330, 58-67.
- SOROKIN, P.A.; MERTON, R.K. (1992): “El tiempo social: un análisis metodológico y funcional”. RAMOS, R. (comp.). *Tiempo y sociedad*. Madrid: CIS/Siglo XXI. 73-87.
- SOURP, R. (1997): “Écarts entre représentations scientifiques et sens commun: l'exemple de l'éducation à l'environnement”. AUDIGIER, F. *Concepts, modèles, raisonnements*. Actes du huitième colloque. Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Paris: INRP. 383-388.
- STAKE, R.E. (1998): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STEIN, N.L.; GLENN, C.G. (1982): "Children's Concept of Time: The Development of a Story Schema". FRIEDMAN, W.J. (ed.). *The Developmental Psychology of Time*. Nova York: Academic Press. 255-282.
- STHENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STODOLSKY, S. (1991): *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós/MEC.

- STOKING, G.W. (1993): “La magia del etnógrafo. El trabajo de campo en la etnografía británica desde Taylor a Malinowski”. A VELASCO, H.M. i GARCÍA, F.J. *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta. 43-94.
- STOW, W.; HAYDN, T. (2000): “Issues in the teaching of chronology”. ARTHUR, J.; PHILLIPS, R. (eds.). *Issues in History Teaching*. London: Routledge. 83-97.
- SUCHODOLSKI, B. (1983): “La pedagogía de la esperanza”. *Educación y Sociedad*, 2, 25-36.
- TABBONI, S. (1984): *La rappresentazione sociale del tempo*. Milán: Franco Angeli.
- TAYLOR, S.J.; BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- TEJADA, J. (1999): “La evaluación: su conceptualización”. A JIMÉNEZ, B. (ed.). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- TERUEL, M.P. (1998): “Sobre la comprensión de las nociones temporales en la educación secundaria obligatoria”. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 15, 93-98.
- THAPAR, R. (2003): “El tiempo cíclico y lineal en la India antigua”. RIDDERBOS, K. (ed.): *El tiempo*. Madrid: Cambridge University Press. 29-43.
- THOMPSON, E.P. (1979): "Tiempo, disciplina y capitalismo industrial". THOMPSON, E.P. *Tradición, revuelta y conciencia de clase*. Barcelona: Crítica.
- THORNTON, S.J.; VUKELICH, R. (1988): “Effects of Children's Understanding of Time Concepts on Historical Understanding”. *Theory and Research in Social Education*, 1, vol.XVI, 69-82.
- TOBOSO, M. (2003): *Tiempo y sujeto: Nuevas perspectivas en torno a la experiencia del tiempo*. Departamento de Filosofía, Lógica y Filosofía de la Ciencia de la Universidad de Salamanca. Tesis doctoral.

- TODOROV, T. (2000): *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- TOPOLSKY, J. (1982): *Metodología de la Historia*. Madrid: Cátedra.
- TORRES, P. A. (1997): *Concepciones temporales del profesor de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del segundo ciclo de enseñanza secundaria obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid*. Dto. de Didáctica, organización escolar y didácticas especiales. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Tesis doctoral.
- TORRES, P.A. (1998): “Creencias del profesor de historia de ESO de la comunidad de Madrid sobre la enseñanza de la historia y el tiempo histórico”. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 18, 107-119.
- TOULMIN,S.; GOODFIELD,J. (1991): *El descubrimiento del tiempo*. Barcelona: Paidós.
- TREPAT, C. A. (1998): “El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales”.  
TREPAT, C.A.; COMES, P. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: ICE/UB-Graó. 7-122.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (coord.) (2001): *15 ans de recherche en didactique de l’Histoire-Géographie*. Monogràfic de *Perspectives Documentaires en Éducation*, 53. INRP.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2003): “L’histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l’exemple français”. TUTIAUX-GUILLON, N.; NOURRISSON, C. (coord.). *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne: Publications de l’Université de Saint-Étienne. 27-41.
- TUTIAUX-GUILLON, N.; MOUSSEAU, M.J. (1998): *Les jeunes et l’histoire. Identités, valeurs, conscience historique*. París: INRP.
- VALDEÓN, J. (1993): “El mundo cristiano (antiguo y medieval)”. MATE, R. (ed.). *Filosofía de la historia*. Madrid: Trotta. 47-64.
- VALLS, R. (1988): "El temps a la Filosofia". AAVV. *El temps (cicle de conferències)*. Barcelona: Fundació Caixa de Pensions. 45-54.

- VASQUEZ, E. (1993): “La filosofía postidealista (materialista) de la historia”.  
MATE, R. (ed.). *Filosofía de la historia*. Madrid: Trotta. 119-137.
- VILAR, P. (1976): *Crecimiento y desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- VILAR, P. (1982): *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica.
- VOVELLE, M. (1988): “La historia y la larga duración”. LE GOFF, J.; CHARTIER, R. i REVEL, J. (dir.) *La nueva historia*. Bilbao: Mensajero. 359-386.
- WAELDER, R. (1990): *Progreso y revolución*. Madrid: Tecnopublicaciones.
- WAGENSBERG, J. (1988): “El temps de la física i el temps de l’home : breu crònica d’una reconciliació”. AAVV. *El temps (cicle de conferències)*. Barcelona: Fundació Caixa de Pensions. 79-92.
- WALKER, R. (1989): *Métodos de investigación para el profesorado*. Morata. Madrid.
- WILSON, S.M. (2001): “Research on History Teaching”. RICHARDSON, V. (ed.). *Handbook Of Research On Teaching*. 4th ed. Washington: American Educational Research Association. 527-544.
- WILSON, S.M.; KONOPAK, B.C.; READANCE, J.E. (1994): “Preservice Teachers in Secondary Social Studies: Examining Conceptions and Practices”. *Theory and Research in Social Education*, vol. XXII, 3, 364-379.
- WILSON, S.M.; READANCE, J.E. (1993): “Preservice elementary teachers’ perspectives and practice of social studies: The influence of methods instruction and the cooperating teacher”. *Journal of Research and Development in Education*, vol. 26, 1, 222-231.
- WILSON, S.M.; WINEBURG, S.S. (1993): “Wrinkles in time and place: Using performance assessments to understand the knowledge of history teachers”. *American Educational Research Journal*, 30 (4), 729-769.

- WINEBURG, S.S. (1994): "The cognitive representation of historical texts". LEINHART, G.; BECK, I.L.; STANTON, C. *Teaching and Learning in History*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum. 85-136.
- WINEBURG, S.S. (1996): "The psychology of learning and teaching history". BERLINER, D.; CALFEE, R.C. (ed.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: New York University. 423-437.
- WINEBURG, S.S. (2000): "Making Historical Sense". STEARNS, P.N.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S.S. (eds.) *Knowing, Teaching, and Learning History*. New York: New York University Press. 306-325.
- WHITAKER, P. (1997): *Primary schools and the future. Celebration, Challenges and Choices*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- WHITROW, G.J. (1961): *The Natural Philosophy of Time*. Nelson. Londres-Edimburgo.
- WHITROW, G.J. (1990): *El tiempo en la historia*. Barcelona: Crítica.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro*. Madrid: Paidós/MEC.
- YEAGER, E.A.; DAVIS, O.L. (1994): "Understanding the 'Knowing How' of History: Elementary Student Teacher's Thinking About Historical Texts". *Journal of Social Studies Research*, vol. 18 (2), 2-9.
- YOURCENAR, M. (1989): *El temps, aquest gran escultor*. Barcelona: Laia.
- ZACCARIA, M.A. (1980): "The development of historical thinking: implications for the teaching of history". *The History Teacher*, 3, 323-340. En castellà a PEREYRA, M. (ed.) *La historia en el aula*. Santa Cruz de Tenerife: ICE-Universidad de la Laguna., 1982. 191-207.
- ZEICHNER, K.M.; LISTON, D.P. (1999): "Enseñar a reflexionar a los futuros docentes". PÉREZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F. (eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. 506-532.

**Antoni Santisteban Fernández**

**Les representacions i l'ensenyament  
del temps històric**

**Estudis de cas en formació inicial  
de mestres de primària en  
Didàctica de les Ciències Socials**

**ANNEXES**

**Tesi Doctoral  
Universitat Autònoma de Barcelona**

**Juliol de 2005**

# **ANNEXES**

Tesi Doctoral

## **Les representacions i l'ensenyament del temps històric**

**Estudis de cas en formació inicial  
de mestres de primària en  
Didàctica de les Ciències Socials**

Autor:

Antoni Santisteban Fernández

Director:

Joan Pagès i Blanch

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

Universitat Autònoma de Barcelona  
2005



# Índex dels annexes

Annex 1: Qüestionari sobre les representacions del temps històric.....	7
Annex 2: Resultats del qüestionari: respostes, estadístiques i gràfics.....	37
Annex 3: Registre d'observació de les classes.....	203
Annex 4: Desenvolupament de les classes del primer grup d'estudiants.....	215
Annex 5: Quadres d'anàlisi de la pràctica del primer grup d'estudiants: modalitats d'aprenentatge i conceptes temporals treballats.....	257
Annex 6: Desenvolupament de les classes del segon grup d'estudiants.....	279
Annex 7: Quadres d'anàlisi de la pràctica del segon grup d'estudiants: modalitats d'aprenentatge i conceptes temporals treballats.....	315
Annex 8: Desenvolupament de les classes del tercer grup d'estudiants.....	335
Annex 9: Quadres d'anàlisi de la pràctica del tercer grup d'estudiants: modalitats d'aprenentatge i conceptes temporals treballats.....	377



**Annex 1**  
**Questionari sobre les representacions**  
**del temps històric**



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

**Qüestionari sobre el temps històric  
Formació Inicial  
Ensenyament de Mestres  
Educació Primària  
Didàctica de les Ciències Socials**



Aquest qüestionari és anònim. S'inscriu dins d'una investigació sobre el temps històric a la formació inicial de l'ensenyament de mestres, dins l'àrea de Didàctica de les Ciències Socials.

L'objectiu de la recerca és millorar la formació inicial en general i per ensenyar història a l'Educació Primària en particular.

Pretén saber les concepcions sobre el temps i sobre el seu ensenyament de l'alumnat universitari, l'origen d'aquestes concepcions i les possibles influències dels estudis de magisteri en la modificació de les idees.

Al qüestionari trobaràs preguntes tancades tipus test, per marcar amb una creu. Algunes val la pena justificar-les a l'espai que es dona a continuació de la pregunta. Altres són més obertes amb un petit espai per explicar breument el que es consideri oportú.

Qualsevol pregunta pot comentar-se a part si es considera convenient.

Gràcies per la teva col·laboració

Antoni Santisteban

## **A.- DADES GENERALS**

### **01.- Dades personals**

01.01.- Sexe:  home  dona

01.02.- Data de naixement: \_\_\_\_\_

01.03.- Lloc de naixement (localitat): \_\_\_\_\_

01.04.- Lloc de residència (localitat): \_\_\_\_\_

### **02.- Estudis**

02.01.- Educació Infantil:

Escola Bressol (0-3):  No  Sí  
Educació Infantil (3-6):  No  Sí, n° anys: \_\_\_\_\_

Pública: n° de línies: \_\_\_\_\_  Pública, unitària  
 Concertada  Concertada religiosa  Privada

Localitat: \_\_\_\_\_

\* Observacions: \_\_\_\_\_

02.02.- Educació Primària, tipus d'escola:

Pública: n° de línies: \_\_\_\_\_  Pública, unitària  
 Concertada  Concertada religiosa  Privada

Localitat: \_\_\_\_\_

\* Observacions: \_\_\_\_\_

02.03.- Educació Secundària, tipus de centre

Públic: n° de línies:  Concertat  Concertat religiós  Privat

Tipus d'estudis:  FP, Especialitat: \_\_\_\_\_

BUP, Especialitat: \_\_\_\_\_

ESO, Especialitat: \_\_\_\_\_

Localitat: \_\_\_\_\_

\* Observacions: \_\_\_\_\_

02.04.- Altres estudis: \_\_\_\_\_

### **03.- Dades sobre la formació inicial universitària**

03.01.- Especialitat de l'ensenyament de mestres: \_\_\_\_\_

03.02.- Has realitzat un altre tipus d'estudis universitaris?

No       Sí, quin, quants cursos? \_\_\_\_\_

03.03.- ¿Quin és el motiu o motius essencial/s que et van portar a matricular-te per estudiar a l'ensenyament de mestres? (pots marcar més d'una casella)

- Per tradició familiar
- Perquè era una carrera curta
- Perquè era una carrera fàcil
- Perquè fer de mestre és una professió agradable, un treball interessant que et permet tenir hores lliures i no et guanyes malament la vida
- Perquè volia estudiar \_\_\_\_\_ però no ho vaig fer per \_\_\_\_\_
- Perquè estava desorientat i altres amics o amigues també la van triar
- Perquè sempre m'ha atret la idea d'ensenyar
- Perquè he conegut mestres que m'han influenciat decisivament
- Perquè a través de la lectura, el cinema, etc., m'he vist influenciat
- Perquè fer de mestre permet estar en contacte amb els nens i les nenes i això sempre m'ha agradat
- Perquè fer de mestre permet estar en contacte amb persones, treballar en un ambient de cordialitat
- Perquè considero que l'educació és un dels aspectes més importants pel futur d'un país
- Perquè amb l'educació espero formar persones que sàpiguen conviure, amb uns valors
- Perquè amb l'ensenyament podem formar persones crítiques i responsables per millorar la societat
- Perquè l'educació està molt abandonada i és necessari treballar per dignificar l'ensenyament
- Perquè jo vaig viure una experiència negativa i voldria ensenyar des de criteris diferents
- Perquè fer de mestre permet ensenyar la cultura del nostre país
- Perquè és una feina creativa
- No ho sé
- Altres motius: \_\_\_\_\_

03.04.- Per què vas triar la teva especialitat? (pots marcar més d'una casella)

- Perquè em va semblar la més fàcil
- Perquè era la que va agafar algun amic o amiga
- Perquè estava influenciat per alguna novel·la, cinema, etc.
- Perquè em va influenciar un mestre/a que vaig tenir o que vaig conèixer
- Perquè em va semblar que era la que em permetria trobar feina abans
- Perquè em va semblar la més interessant en aquell moment, sense més motius
- Perquè penso que dona una formació més àmplia
- Perquè dona una formació més especialitzada i permet aprofundir en certs coneixements
- Pel tipus de coneixements que permet ensenyar i que són els que més agraden
- Perquè em serveix de pont per continuar estudiant \_\_\_\_\_
- No ho sé
- Per altres motius \_\_\_\_\_

03.05.- Valora d'1 A 5 la teva formació inicial universitària per fer de mestre/a (posar una creu en el requadre que correspongui)

	1	2	3	4	5
¿Com valores la teva formació inicial universitària, en general?					

03.06.- Valora la teva formació inicial per ensenyar distintes àrees

	1	2	3	4	5
a) ¿Com valores la teva formació inicial per ensenyar l'àrea de <b>llengua</b> ?					
b) ¿Com valores la teva formació inicial per ensenyar l'àrea de <b>Matemàtiques</b> ?					
c) ¿Com valores la teva formació inicial per ensenyar l'àrea de <b>Coneixement del Medi Natural</b> ?					
d) ¿Com valores la teva formació inicial per ensenyar l'àrea de <b>Coneixement del Medi Social</b> ?					
e) ¿Com valores la teva formació inicial per ensenyar l'àrea d' <b>Educació Artística</b> ?					

03.07.- Consideres que estàs ben preparat per poder treballar a l'escola?  
(Marca amb una creu la casella que correspongui)

	gens	poc	força	molt
Et consideres ben preparat en general per fer de mestre/a				

03.08.- Et consideres ben preparat per ensenyar distintes àrees?

	gens	poc	força	molt
a) Llengua?				
b) Matemàtiques?				
c) Coneixement del Medi Natural?				
d) Coneixement del Medi Social?				
e) Educació Artística				

03.09.- Si haguessis de destacar alguns coneixements dels que has adquirit nous, pel seu interès i per la seva importància per a l'ensenyament, quins destacaries? Justifica la teva resposta.

---



---



---



---

03.10.- Quins són els coneixements amb els que t'has sentit més identificat al llarg dels estudis de l'ensenyament de mestres de la teva especialitat? Justifica la teva resposta.

---



---



---



---

03.11.- Fes les observacions que calguin sobre la teva formació inicial en general o per a l'ensenyament de les diferents àrees:

---



---



---



---



---



#### **04.- Experiència a l'Educació Primària sobre l'aprenentatge de la història**

04.01.- Què recordes dels teus aprenentatges d'història al llarg de la teva experiència a l'Educació Primària? (Es pot marcar més d'una casella)

- Anècdotes i llegendes divertides
  - El nom d'alguns herois i les seves proeses
  - Personatges històrics aïllats
  - Fets històrics aïllats i algunes dates
  - Retalls d'èpoques històriques
  - Que m'explicaven la història de la meva localitat
  - Aspectes aïllats de la història de Catalunya
  - Aspectes aïllats de la història d'Espanya
  - Alguns canvis socials importants
  - Històries de la vida quotidiana de les persones
  - Les causes i les conseqüències d'alguns fets històrics
  - Analitzàvem de manera crítica alguns moments de la història i apreníem valors
  - Apreníem a entendre les fonts històriques originals: escrites, materials, artístiques,...
  - El coneixement del patrimoni històric-artístic
  - No recordo res
  - Altres: \_\_\_\_\_
- 

04.02.- Quins recursos feia servir el mestre/a a les classes d'història que puguis recordar? (Es pot marcar més d'una casella)

- Lectura del llibre de text, resum del llibre, exercicis del llibre,...
  - Treball amb el dossier del mestre
  - Fotografies, il·lustracions,...
  - Murals
  - Diapositives
  - Vídeos, programes de TV, cinema,...
  - Informàtica
  - Treballs en grup
  - Jocs de simulació
  - Dramatitzacions
  - Debats sobre temes històrics
  - Sortides, visites a museus, edificis històrics,...
  - Visita a l'escola de persones amb experiència
  - Elaboració de material pel propi alumnat: revistes, dossiers,...
  - Treballs monogràfics i exposicions
  - No recordo res
  - Altres: \_\_\_\_\_
- 

04.03.- Explica molt breument algun record dels teus aprenentatges de la història a primària. Quina edat tenies? Què estudiaves? Què recordes? Per què?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

04.04.- Com valoraries en general la teva experiència a l'Educació Primària pel que respecta als teus aprenentatges d'història?

- Gens       Poc       Força       Molt

04.05.- Com et van influir aquests aprenentatges en la teva concepció de la història?

- De manera negativa, ja que la història em resultava incomprensible i sense interès  
 De manera positiva, ja que sempre he conservat interès per saber història  
 Amb indiferència  
 \_\_\_\_\_

04.06.- Recordes referències concretes al temps històric en la teva experiència a l'Educació Primària? Quines?

---

---

---

---

---

---

---

## **05.- Experiència a l'Educació Secundària sobre l'aprenentatge de la història**

05.01.- Què recordes dels teus aprenentatges d'història al llarg de la teva experiència a l'Educació Secundària? (Es pot marcar més d'una casella)

- Anècdotes i llegendes
  - El nom d'alguns herois i les seves proeses
  - Personatges històrics aïllats, principalment polítics
  - Fets històrics aïllats i algunes dates concretes
  - Aspectes que identifiquen les èpoques històriques
  - Aspectes de la història de la meua localitat
  - Aspectes de la història de Catalunya
  - Aspectes de la història d'Espanya
  - Aspectes de la història del món
  - Canvis socials importants
  - Història de la vida quotidiana
  - Història social
  - Les causes i les conseqüències d'alguns fets històrics
  - Analitzàvem de manera crítica alguns moments de la història i apreníem valors
  - Apreníem a entendre les fonts històriques originals: escrites, materials, artístiques,...
  - El coneixement del patrimoni històric-artístic
  - Estudiàvem el treball de l'historiador i el procés d'elaboració de la història
  - No recordo res
  - Altres: \_\_\_\_\_
- 

05.02.- Quins recursos feia servir el mestre/a a les classes d'història que puguis recordar? (Es pot marcar més d'una casella)

- Lectura del llibre de text, resum del llibre, exercicis del llibre,...
  - Treball amb el dossier del mestre
  - Fotografies, il·lustracions,...
  - Murals
  - Diapositives
  - Vídeos, programes de TV, cinema,...
  - Informàtica
  - Treballs en grup
  - Jocs de simulació
  - Dramatitzacions
  - Debats sobre temes històrics
  - Sortides, visites a museus, edificis històrics,...
  - Visita a l'escola de persones amb experiència
  - Elaboració de material pel propi alumnat: revistes, dossiers,...
  - Treballs monogràfics i exposicions
  - No recordo res
  - Altres: \_\_\_\_\_
- 

05.03.- Explica molt breument algun record dels teus aprenentatges de la història a primària. Quina edat tenies? Què estudiaves? Què recordes? Per què?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

05.04.- Com valoraries en general la teva experiència a l'Educació Secundària pel que respecta als teus aprenentatges d'història?

- Gens       Poc       Força       Molt

05.05.- Com et van influir aquests aprenentatges en la teva concepció de la història?

- De manera negativa, ja que la història em resultava incomprensible i sense interès  
 De manera positiva, ja que sempre he conservat interès per saber història  
 Amb indiferència  
 \_\_\_\_\_

05.06.- Recordes referències concretes al temps històric en la teva experiència a l'Educació Secundària? Quines?

---

---

---

---

---

---

---

## **06.- Experiència als estudis de l'ensenyament de mestres sobre l'aprenentatge de la història**

06.01.- Quines assignatures específiques d'història o que hagin tractat temes d'història has cursat a l'ensenyament de mestres al llarg de la carrera?

---

---

---

06.02.- Què ha millorat dels teus aprenentatges de la història després de la teva experiència universitària amb aquestes assignatures?

- El coneixement de personatges, fets i dates històriques
- Aspectes que identifiquen les èpoques històriques
- Aspectes de la història de Catalunya, d'Espanya i del món
- Coneixements sobre els canvis socials importants
- Història de la vida quotidiana
- La història social
- Les causes i les conseqüències d'alguns fets històrics
- L'anàlisi crítica de la història
- La reflexió moral a partir de l'estudi de la història
- La utilització de les fonts històriques originals: escrites, materials, artístiques,...
- El coneixement del patrimoni històric-artístic
- El treball de l'historiador i el procés d'elaboració de la història
- No recordo res
- Altres: \_\_\_\_\_

---

06.03.- Quins recursos s'han fet servir en aquestes assignatures universitàries de tractament de la història?

- Explicacions del professorat
- Lectura de llibres, articles, i comentaris,...
- Resums i esquemes,...
- Treballs monogràfics i exposicions
- Anàlisi de fotografies, il·lustracions,...
- Murals
- Diapositives
- Vídeos, programes de TV, cinema,...
- Informàtica
- Treballs en grup
- Jocs de simulació
- Dramatitzacions
- Debats sobre temes històrics
- Sortides, visites a museus, edificis històrics,...
- Entrevistes a persones, història oral
- Altres: \_\_\_\_\_

---

06.04.- Explica molt breument algun record que conservis dels teus aprenentatges de la història en alguna d'aquestes assignatures universitàries. Què recordes? Per què?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

06.05.- Com valoraries la qualitat dels aprenentatges realitzats després de la teva experiència amb aquestes assignatures?

- Gens       Poc       Força       Molt

06.06.- Com t'han influït aquests aprenentatges en la teva concepció de la història?

- De manera negativa, ja que la història em resulta incomprensible i sense interès  
 De manera positiva, ja que conservo interès per saber història  
 Amb indiferència  
 \_\_\_\_\_

06.07.- Quines referències concretes al temps històric recordes que s'hagin fet des d'aquestes assignatures universitàries d'història ?

---

---

---

---

---

---

---

## **07. Concepcions sobre la història i el seu ensenyament**

07.01.- Què estudia la història?

(Valora d'1 A 5, de menys a més, segons el teu grau de desacord o d'acord amb les frases següents)

	1	2	3	4	5
a) La història s'ocupa dels fets socials més importants relacionats amb la política					
b) Qualsevol activitat de les persones pot ser estudiada per la història					
c) La història es limita a reconstruir el passat de la manera més objectiva possible					
d) La història econòmica és més important que la història cultural, perquè la segona depèn de la primera					
e) La història interpreta els fets des d'una determinada ideologia, qualsevol interpretació històrica està mediatitzada per les concepcions socials de l'historiador					
f) La història ens permet conèixer la vida de grans personatges del nostre país					
g) La història ha d'explicar la vida de totes les persones, ja siguin pagesos, sabaters, comerciants, soldats o reis					
h) La història ajuda a entendre el nostre present per poder construir un futur millor					
i) El futur no és objecte d'estudi de la història					
j) La història té com a objectiu essencial establir cronologies per ordenar i seqüenciar els fets del passat					
k) La història és imprescindible per a què no perdem les arrels culturals					
l) Existeix una història del món, ja que tots els països tenen períodes històrics semblants					
m) Cada poble té una història diferent i les històries de tots els pobles formen el mosaic de la història general					
n) L'estudi de la història ha de posar sempre l'èmfasi en els canvis socials i els ritmes i les durades d'aquests					
o) La història demostra que el que significa progrés per a uns pot significar decadència per a uns altres					

07.02.- Per què és important ensenyar història a l'escola primària?

(Valora d'1 A 5, de menys a més, segons el teu grau de desacord o d'acord amb les frases següents)

	1	2	3	4	5
a) Per conèixer els personatges més importants de la nostra història					
b) Per conèixer el nostre passat i millorar el nostre futur					
c) Per situar els fets i restes històriques en unes coordenades temporals					
d) Per saber qui dominava i tenia el poder en el passat					
e) Per formar el pensament crític històric, valorant el passat i les interpretacions contradictòries dels historiadors					
f) Per conèixer la història del nostre país que ajudi a tenir una identitat pròpia					
g) Per conèixer l'origen de les desigualtats socials, per ensenyar valors socials					
h) Per tenir una certa cultura històrica com a ciutadans					
i) Per comprendre que el passat podia haver estat d'una altra manera i que això hauria modificat el nostre present					
j) Per tenir una cronologia que ajudi a situar els esdeveniments mundials més importants en el nostre territori					
k) Per saber quin és l'origen de les nostres tradicions					
l) Per conèixer les semblances i diferències històriques amb altres territoris i per saber les relacions que ens uneixen					
m) Per conèixer la nostra història local i comarcal que és la que més pot interessar els nens i nenes de primària					
n) Per saber dels canvis socials més importants, les seves causes i les seves conseqüències					
o) Per tenir un coneixement de determinats conceptes com revolució, progrés, crisis, etc					
p) Per desenvolupar la memòria					
q) Per entendre els missatges que fan referència a la història als mitjans de comunicació de masses					
r) Per saber llegir llibre d'història					
s) Per conèixer i entendre la pròpia història personal i familiar					



## **08.- Relacions conceptuals**

08.01.- Fes un llistat de tots els conceptes que ara mateix et venen al cap relacionats amb el temps i el temps històric, encara que sigui d'una manera desordenada.

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

08.02.- Fes un mapa conceptual amb aquests conceptes intentant primer classificar-los i establint relacions entre ells

## **09.- Concepcions sobre el temps històric I**

09.01.- De les següents qualitats del temps, definides per la seva relació amb l'espai, ¿quin és el teu grau de coneixement, pels teus estudis, per les teves experiències, reflexions i formació en general? Marca amb una creu la casella que correspongui.

Qualitats del temps	1	2	3	4	5
a) <i>Irreversibilitat</i> . El temps no es pot recórrer enrera. Aquesta qualitat ha donat lloc a que diversos autors el considerin fora de la ciència (Einstein, Bergson, Heidegger). Altres autors, com Prigogine, opinen diferent					
b) <i>Indissolubilitat</i> amb l'espai. El temps no es pot separar de l'espai. Per a Aristòtil el temps és el canvi en l'espai, l'acció. Per a Einstein el temps és la quarta dimensió. En la ciència postmoderna aquesta qualitat es reafirma					
c) <i>Relativitat</i> . El temps depèn de l'observador i de la referència concreta de l'observació. El temps psicològic, com també el temps històric, depèn de la interpretació subjectiva					
d) <i>Multiplicitat</i> . La diversitat de plànols d'observació i d'anàlisi, de perspectives d'estudi i de comprensió, fan que les persones, els grups, les cultures, etc. tinguin temps diferents					

09.02.- Posa un exemple que expliqui millor cada una de les qualitats del temps per demostrar que has entès el seu significat.

*Irreversibilitat:*

---



---



---

*Indissolubilitat* amb l'espai:

---



---



---

*Relativitat:*

---



---



---

*Multiplicitat:*

---

---

---

---

### **10.- Concepcions sobre el temps històric II**

10.01.- Creus que les creences religioses poden imposar un temps a les persones a la seva quotidianitat i al llarg de la seva vida?

Sí       Solament en algunes cultures       No

Justifica la teva resposta: \_\_\_\_\_

---

---

---

10.02.- En el teu cas, ¿la religió ha marcat el temps d'algunes accions de la teva vida quotidiana o de la teva vida en general?

Sí     No       De vegades

Justifica la teva resposta: \_\_\_\_\_

---

---

---

10.03.- Amb quines ciències relaciones els conceptes d'espai i temps?

a) Espai:

---

b) Temps:

---

Justifica la teva resposta: \_\_\_\_\_

---

---

---

10.04.- La teva experiència, indica que poden existir diferències entre el *temps personal* i el *temps social* d'estudi o de treball, per exemple?

Sí     No       De vegades

Justifica la teva resposta: \_\_\_\_\_

---

---

---

10.05.- Posa un exemple de cada una d'aquestes delimitacions del temps.

a) *Temps finit*: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) *Temps infinit*: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) *Temps lineal*: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

d) *Temps cíclic*: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

e) *Temps objectiu*: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

f) *Temps subjectiu*: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10.06.- Per què creus que hi ha vegades que sembla que el temps passa molt ràpid i d'altres que sembla que passa molt a poc a poc?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### **11.- Concepcions sobre el temps històric III**

11.01.- De la teva experiència educativa, quina de les tres categories de la temporalitat humana ha rebut més tractament?

El *passat*, per exemple: \_\_\_\_\_

—

El *present*, per exemple: \_\_\_\_\_

—

El *futur*, per exemple: \_\_\_\_\_

—

11.02.- Segons les teves inquietuds i els problemes actuals, ¿quina de les tres categories consideres que t'interessa més avui dia?

El *passat*                       El *present*                       El *futur*

Justifica la teva resposta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11.03.- Explica la diferència entre els conceptes de *record* i *memòria* que fan referència a la nostra capacitat per reconstruir el passat

11.04.- Coneixes diferents tipus de memòria?

No

Sí,

quins?

11.05.- Valora de menys a més, d'1 a 5, la definicions del *present* com una categoria de la temporalitat humana, segons estiguis menys o més d'acord amb elles. Marca amb una creu la casella que correspongui.

Definicions	1	2	3	4	5
És el pas del passat al futur, un instant, un esdeveniment fugaç					
Serveix per situar les nostres sensacions físiques					
El <i>present</i> és la sensació del pas del temps, del moviment continuat					
El <i>present</i> serveix per situar la nostra història més pròxima, immediata o recent					
El <i>present</i> és una forma del llenguatge per descriure accions coexistents amb l'instant de parlar					
Una altra: _____					
_____					

11.06.- El *futur*, com a categoria de la temporalitat humana, adopta formes diferents segons sigui objecte d'atenció o d'estudi a) des de les religions o les creences, b) des de les ideologies polítiques o les teories socials o c) des de la ciència. Escriu alguns conceptes relacionats amb cada una d'aquestes perspectives de tractament del *futur*, o fes una frase que serveixi com exemple.

a) El *futur* des de les creences o religions: \_\_\_\_\_

b) El *futur* des de les ideologies polítiques o les teories socials: \_\_\_\_\_

c) El *futur* des de la ciència: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11.07.- Segons la teva experiència educativa i personal, penses que se l'hauria de donar més importància al tractament del *futur* dins els programes escolars?

Sí     No

Justifica la teva resposta: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **12.- Concepcions sobre el temps històric IV**

12.01.- Posa dos exemples de *canvis* històrics com a *canvis* socials importants - de qualsevol àmbit o territori -, un que sigui de curta durada i un altre de llarga durada

a) de *curta durada*:

\_\_\_\_\_

b) de *llarga durada*: \_\_\_\_\_

12.02.- Posa dos exemples de la història que siguin canvis que hagin afectat a l'estructura profunda de la societat un i, l'altre, que hagi estat solament conjuntural

a) *estructural*:

---

b) *conjuntural*:

---

12.03.- Posa dos exemples de la història - de qualsevol àmbit i territori -, que serveixin com exemple als conceptes de *cicle* i de *crisi*

a) *cicle*:

---

---

—

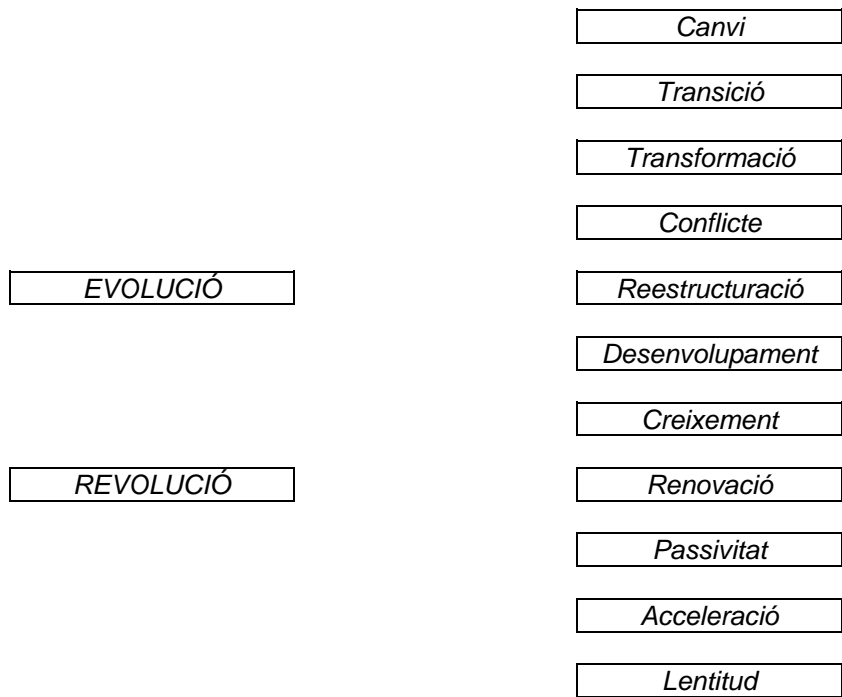
b) *crisi*:

---

---

—

12.04.- Relaciona els conceptes d'*evolució* i *revolució* amb els conceptes que apareixen a l'altra columna. Utilitza fletxes per unir els conceptes. Hi ha termes que poden rebre més d'una fletxa i d'altres que poden no rebre cap.



12.05.- Fes una frase o posa algun exemple que il·lustri cada un dels conceptes següents relacionats amb els *canvis històrics*:



a) *Evolució:*

\_\_\_\_\_

b) *Revolució:* \_\_\_\_\_

c) *Creixement:* \_\_\_\_\_

d) *Desenvolupament:*

\_\_\_\_\_

e) *Transició:*

\_\_\_\_\_

f) *Transformació:* \_\_\_\_\_

12.06.- Creus que al llarg de la història han hagut períodes o èpoques de *progrés* i de *modernitat* i d'altres de *decadència*?

- No, sempre s'avança cap a estadis de progrés
- No, el que per a uns pobles pot ser progrés per a altres pot ser decadència
- Sí, la història de la humanitat són continus moviments d'avançament i retrocés
- Sí, en alguns aspectes de la societat
- No ho sé

12.07.- Posa un exemple extret de qualsevol aspecte de la història i de qualsevol territori que il·lustri cada un d'aquests conceptes:

a) \_\_\_\_\_ *Progrés:*

b) \_\_\_\_\_ *Modernitat:*

c) \_\_\_\_\_ *Decadència:*

\_\_\_\_\_

### **13.- Concepcions sobre el temps històric V**

13.01.- Quin és l'origen de la divisió del temps històric en dècades, segles o milenis?

- Una divisió científica basada en el coneixement del rellotge i del calendari
- Una divisió històrica que facilita la localització dels fets
- És un convencionalisme o acord per classificar els fets històrics i és el més adequat
- És un convencionalisme que podria ser de qualsevol altra manera, res no impediria que els segles poguessin ser de cinquanta anys o que inventessin d'altres mesures diferents per classificar o citar els temps passats o futurs

13.02.- Creus que la mesura física del temps té alguna relació amb la *periodització* i *cronologia* històriques?

- Sí, la segona es basa en la primera
- Sí, en part, però la periodització històrica respon a d'altres criteris d'interpretació històrica
- No, són dues formes diferents de mesurar el temps
- No, encara que les unitats temporals que s'utilitzen són les mateixes

Per

què:

---

---

---

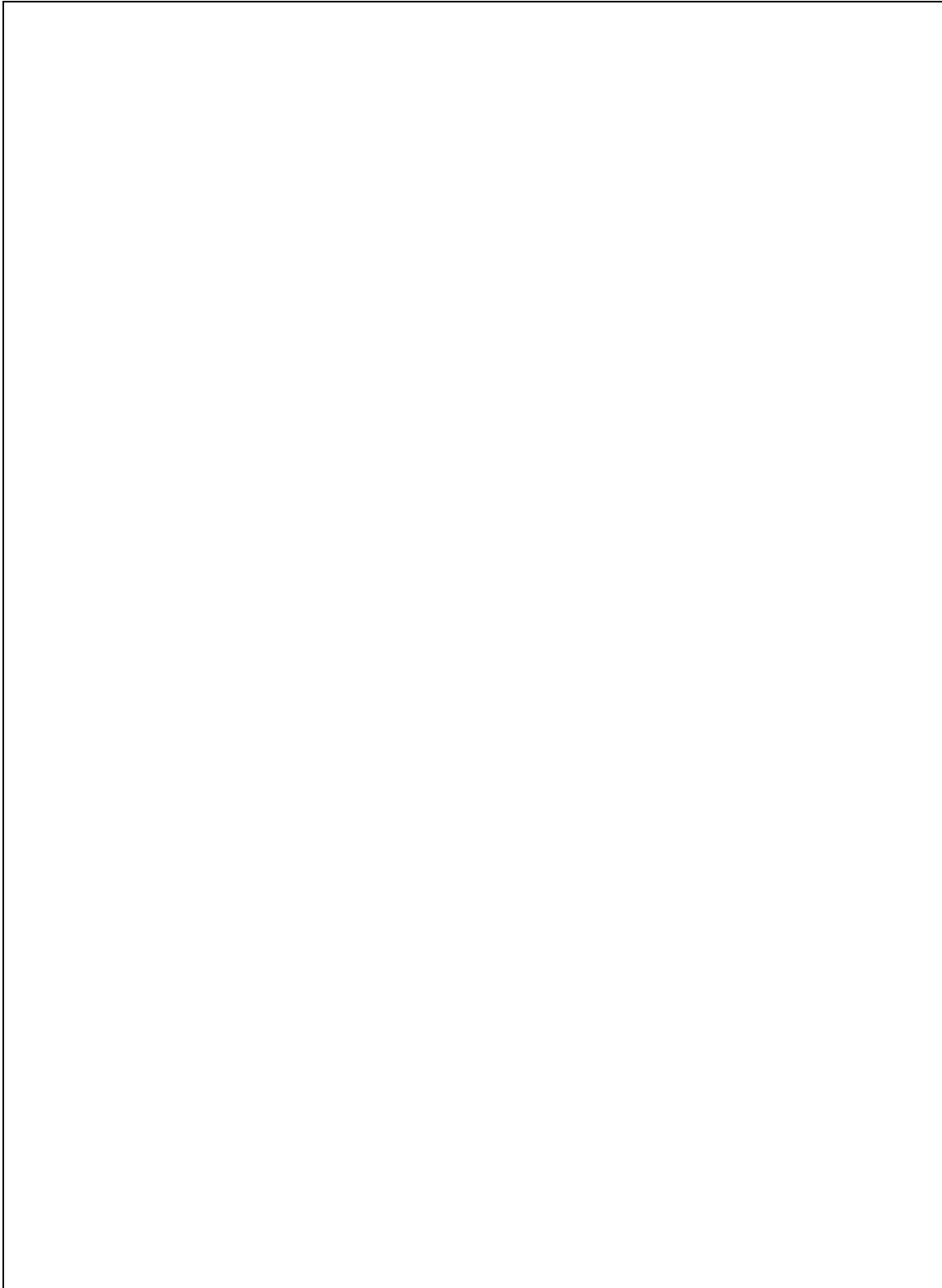
---

13.03.- Ordena els següents fets i personatges històrics del segle XX de més antic a més actual (posa un número a cada casella).

- Començament dels teus estudis universitaris
- Enderrocament del Mur de Berlín
- Guerra Civil
- ETA deixa les armes temporalment
- Lluís Companys, President de la Generalitat de Catalunya
- Guerra del Golf Pèrsic
- 2a Guerra Mundial
- Fets de Maig, enfrontaments entre anarquistes i comunistes a Barcelona
- Guerra del Vietnam
- II República Espanyola
- Aprovació de la Constitució Espanyola actual
- Setmana Tràgica
- Mor del general Franco
- Aprovació de l'actual Estatut d'Autonomia de Catalunya
- 1a Guerra Mundial
- Assassinat de García Lorca
- Jocs Olímpics de Barcelona

13.04.- Construeix una *línia del temps* del segle XX a la pàgina següent i situa en ella els fets i personatges anteriors. Divideix primer aquesta línia del temps en períodes de 10 anys.

#### 13.04.- Línia del temps històric del segle XX



**14.- Concepcions sobre el temps històric VI**

14.01.- Totes les cultures tenen la mateixa *periodització* dels temps històric que nosaltres?

No             Sí

Posa algun exemple:

---

---

---

14.02.- Agrupa alguns esdeveniments o personatges històrics anteriors segons un determinat criteri que tinguin en comú

Criteri: \_\_\_\_\_

Fets o personatges:

---

---

---

14.03.- Tria dos fets històrics dels anteriors que tinguin una *relació causal*

---

---

14.04.- Cita algunes *causes* o *factors* històrics que van donar lloc a la transició democràtica a Espanya.

---

---

---

---

---

---

---

14.05.- Creus que és possible explicar la història des d'un posicionament totalment neutral, sense cap *intencionalitat*?

No             Sí

Posa algun exemple:

---

---

---

## **15.- Concepcions sobre el temps històric VII**

15.01.- Com es distribueix el temps de treball i d'oci a la nostra societat actual

- Segons els costums de cadascú
- En funció de la situació econòmico-social
- Sense criteris clars
- No ho sé

15.02.- Creus que a la nostra societat el temps de treball i d'oci està ben distribuït?

- Sí
- No

Justifica la teva resposta: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15.03.- Creus que hi ha diferències en la distribució del temps de treball i d'oci entre els homes i les dones?

- Sí
- No

Justifica la teva resposta: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15.04.- Consideres que és important saber organitzar la teva vida segons uns horaris i una distribució del temps racional?

- Sí, encara que no ho porto a la pràctica
- Sí, i en aquest sentit sóc molt disciplinat
- No, no crec que una organització del temps tingui gran utilitat quan tot ve marcat per uns horaris socials establerts
- No ho necessito, intuïtivament m'organitzo sense necessitat de planificació

15.05.- Consideres que és important ensenyar als nens i les nenes a organitzar el seu temps personal, com un aprenentatge d'autocontrol i d'efectivitat en la seva feina i com un aprenentatge útil per quan tingui altres responsabilitats

- Sí             No

Justifica la teva resposta: \_\_\_\_\_

---

---

---

15.06.- Quina visió del futur s'ha de donar a l'alumnat?

- Negativa, per a que tinguin consciència dels problemes socials  
 Negativa, perquè és la real, la que vivim autènticament  
 Negativa i positiva per provocar contradiccions pel debat i la reflexió  
 Positiva per demostrar que el futur serà el que nosaltres volem  
 Positiva per evitar una actitud de passivitat i de manca de participació social  
 Positiva i molt optimista perquè els nens i nenes no pateixin i siguin feliços  
 Una altra: \_\_\_\_\_

---

---

- No ho sé

15.07.- Respecte a la teva feina de fer de mestre, digues un exemple de futur possible, un exemple de futur probable i un exemple de futur desitjable:

a) Futur possible:

---

b) Futur probable:

---

c) Futur desitjable:

---

**16.- Valoració de la formació per a l'ensenyament del temps històric**

16.01.- Valora globalment els aprenentatges rebuts des de l'àrea de Didàctica de les Ciències Socials:

---

---

---

---

---

---

---

Valora amb un nº de l'1 al 5 aquests aprenentatges  1  2  3  4  5

16.02.- Valora globalment els aprenentatges rebuts des de l'àrea de Didàctica de les Ciències Socials, però relatiu a l'ensenyament i l'aprenentatge del temps històric:

---

---

---

---

---

---

---

Valora en general amb un nº de l'1 al 5 aquests aprenentatges  1  2  3  4  5

Sobre continguts del temps històric	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Sobre programació:	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Sobre el currículum oficial:	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Sobre materials curriculars:	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Sobre altres recursos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Sobre bibliografia

1  2  3  4  5

16.03.- Consideres que estàs preparat per ensenyar història a l'Educació Primària i en especial sobre els diferents aspectes del temps històric?:

Sí  No

Justifica la teva resposta: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Valora amb un nº de l'1 al 5 la teva capacició  1  2  3  4  5

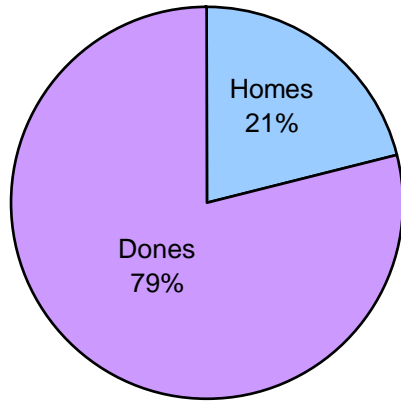


**Annex 2**  
**Resultats del qüestionari: respostes,**  
**estadístiques i gràfics**

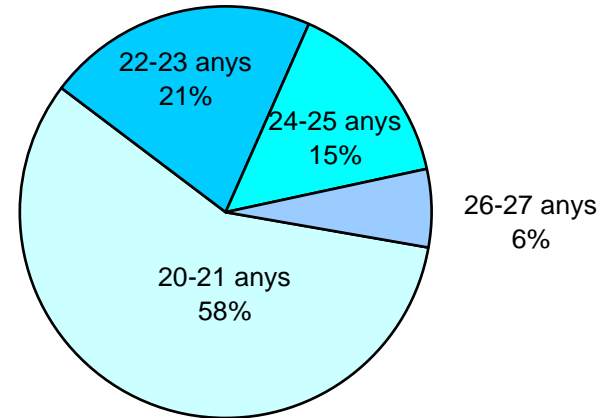
## 01.- Dades personals

Nº	NOM I COGNOMS	SEXE	EDAT	LLOC NAIXEMENT			LLOC DE RESIDÈNCIA			OBSERVACIONS
				Comarques properes	Resta Catalunya	Altres	Comarques properes	Resta Catalunya	Altres	
1	Violant Alsina	f	26	Tarragona			Tarragona			
2	Susagna Aróztegui	f	25		Terrassa		Reus			
3	Eva Barrera	f	24			Vinaròs			Vinaròs	Provisional a Tarragona
4	Carmina Blay	f	25	Reus			Montbrió del camp			
5	Imma Bové	f	20	Vallmoll			Vallmoll			
6	Raul Cañete	m	20	Reus			Vila-seca			
7	M <sup>a</sup> Isabel Castillo	f	21	Reus			Reus			
8	Núria Domènech	f	20	Reus			Flix			
9	Rosana Falcón	f	22		Barcelona			Cornellà de llobregat		Provisional a Tarragona
10	Carlos Garrido	m	22	Torredembarra			Torredembarra			
11	Elisenda Gil	f	22	Tarragona			Alforja			
12	Noèlia Gómez	f	21		Terrassa		Torredembarra			
13	Dolors Guerrero	f	22	Reus			Alcover			
14	Raquel Linares	f	22	Reus			Reus			
15	Àlex Martínez	m	22	Reus			Reus			
16	Anna Mateo	f	25	Reus			Reus			
17	Bruno Morejón	m	20	Reus			Reus			
18	Dúnia Munné	f	21	Tarragona			Tarragona			
19	Laura Núñez	f	21	Torredembarra			Torredembarra			
20	Fernando Parra	m	20	Tarragona			Tarragona			
21	Nereida Pascual	f	21	Reus			Cambrils			
22	Judit Rabadán	f	24	Tarragona			Tarragona			
23	Mònica Ramos	f	22	Reus			Reus			
24	Eva Ricardo	f	20	Tarragona				L'Hostipalalet de l'Infant		Provisional a Tarragona
25	Susana Rodríguez	f	26	Tarragona			Tarragona			
26	Anna Roigé	f	21	Tarragona			Tarragona			
27	Abel Rovira	m	20	Tarragona			Torredembarra			
28	Laura Rufí	f	21	Tarragona			Tarragona			
29	Maria Sánchez	f	20	Tarragona			Roda e Barà			
30	Agustín Trujillo	m	21	Tarragona			Tarragona			
31	Anna Valldosera	f	20	Tarragona			Tarragona			
32	Elisabet Valls	f	20	L'Aleixar			L'Aleixar			
33	Pilar Yuste	f	20	Reus			Alcover			
	TOTALS.....	26f-7m	21,72	29	3	1	31	2	1	

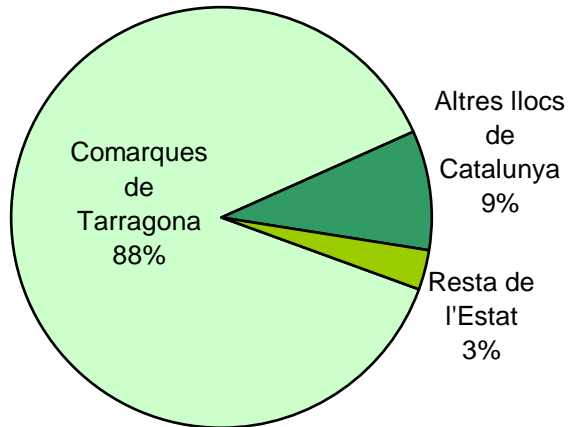
01. Dades personals, sexe



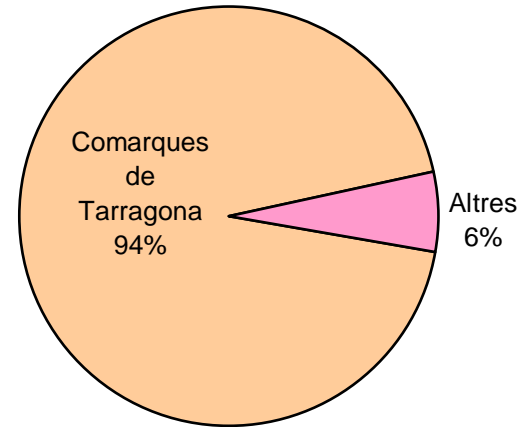
01. Dades personals, edat



01. Dades personals, lloc de naixement



01. Dades personals, lloc de residència



## 02.- Estudis

nº	02.01.- Educació Infantil					02C02.- Educació Primària			02.03.- Educació Secundària				02.04.- Altres estudis
	EB	EI	ANYS	CENTRE	LOCALITAT	CENTRE	LOCALITAT	CENTRE	ESTUDIS	ESPECIAL.	LOCALITAT	(TITULACIÓ SECUNDÀRIA)	
1	N	S	3	4 conc. rel.	Tarragona	4 conc.rel.	Tarragona	1 públic	2 BUP	LI	Tarragona	-	
2	S	S	3	5 privat	Terrassa	5 privat	Terrassa	1 públic	2 BUP	LI-Mixte	Terrassa	-	
3	S	S	2	5 privat	Vinaròs	1 públic	Vinaròs	1 públic	1 FP	Delineació, química, sanitari	Benicarló, València, Tortosa	-	
4	S	S	2	5 privat	Montbrió del Cap	1 públic	Montbrió del Cap	4 privat	1 FP -2 BUP		Reus	Animació socio-cultural, m.III	
5	N	S	2	1 públic	Vallmoll	1 públic	Vallmoll	1 públic	2 BUP	C	Valls	-	
6	N	S	2	1 públic	Vila-seca	1 públic	Vila-seca	1 públic	2 BUP	LI	Salou	-	
7	N	S	3	1 públic	Reus	1 públic	Reus	1 públic	1 FP	Llar d'infants	Reus	-	
8	S	S	2	1 públic	Flix	1 públic	Flix	1 públic	2 BUP	LI	Flix	-	
9	N	N	-	-	-	1 públic	Cornellà de llobregat	1 públic	2 BUP	C	Cornellà de llobr.	Animació socio-cultural, m.III	
10	N	S	3	1 públic	Torredembarra	1 públic	Torredembarra	1 públic	2 BUP	LI	Torredembarra	-	
11	S	S	3	5 privat	Tarragona	2 unitària	Vimbodí	1 públic	1 FP -2 BUP	Llar d'infants-C	Montblanc	-	
12	N	S	3	4 conc. rel.	S.Cugat del V.	4 conc.rel.	S.Cugat del V.	1 públic	2 BUP	LI	Torredembarra	-	
13	S	S	2	1 públic	Alcover	1 públic	Alcover	1 públic	1 FP	Administrativa	Valls	-	
14	N	S	-	4 conc. rel.	Reus	4 conc.rel.	Reus	1 públic	2 BUP	LI	Reus	-	
15	S	S	3	4 conc. rel.	Reus	4 conc.rel.	Reus	3 conc.reli.	2 BUP	LI-mixte	Reus	-	
16	N	S	-	5 privat	Reus	1 públic	Reus	1 públic	1 FP	Llar d'infants	Reus	Mòdul III FP Llar d'infants	
17	S	S	3	4 conc. rel.	Reus	1 públic	Reus	1 públic	2 BUP	LI-mixte	Reus	-	
18	S	S	2	1 públic	Tarragona	1 públic	Tarragona	1 públic	2 BUP	LI	Tarragona	-	
19	S	S	2	1 públic	Torredembarra	1 públic	Torredembarra	1 públic	2 BUP	LI-mixte	Torredembarra	-	
20	N	S	2	3 concertada	Bonavista	3 concertada	Tarragona	1 públic	2 BUP	LI-mixte	Campo Claro	-	
21	N	S	3	5 privat	Reus	5 Religios	Reus	1 públic	2 BUP	LI-mixte	Cambrils	-	
22	N	S	3	5 privat	Tarragona	1 públic	Tarragona	1 públic -3	2 BUP	C	Tarragona	-	
23	N	S	2	2 unitària	Reus	2 unitària	Reus	1 públic	2 BUP	LI	Reus	-	
24	N	S	1	5 privat	Hostp. de l'Infant	5 privat	Hostp. de l'Infant	4 privat	2 BUP	LI	Hostp. de l'Infant	Música, conservatori	
25	N	S	1	1 públic	Tarragona	1 públic	Tarragona	1 públic	2 BUP	C	Tarragona	-	
26	S	S	2	1 públic	Tarragona	1 públic	Tarragona	1 públic	2 BUP	LI	Tarragona	Animació socio-cultural, m.III	
27	N	S	3	1 públic	Torredembarra	1 públic	Torredembarra	1 públic	2 BUP	LI	Torredembarra	-	
28	N	S	2	1 públic	Tarragona	1 públic	Tarragona	1 públic	2 BUP	LI	Tarragona	-	
29	N	S	1	2 unitària	Roda de Barà	5 priv.rel.	Vendrell	1 públic	2 BUP	LI-mixte	Vendrell	-	
30	N	S	2	1 públic	Tarragona	4 conc.rel.	Tarragona	1 públic	2 BUP	C	Tarragona	-	
31	S	S	3	5 privat	La Garriga	5 privat	La Garriga	4 privat	2 BUP	LI-mixte	La Garriga	-	
32	S	S	3	2 unitària	L'Aleixar	2 unitària	L'Aleixar	1 públic	2 BUP	-	Reus	-	
33	S	S	2	1 públic	Alcover	1 públic	Alcover	1 públic	2 BUP	C	Valls	-	
S/N	14/19	32/1		(1)14/(2)3/ (3)1/(4)5/(5)9		(1)19/(2)3/ (3)1/(4)5/(5)5		(1)29/(2)0/ (3)1/(4)3/(5)0	(1)5/(2)26/ (3)0	LI/Im/c=12/8/7 Altres 6 (llar...2			
	Observacions: (24) Només 1 any perquè "no molestaven"					Observacions: (2) 1r en català i mixte de l'escola. (21) Massa rectitud, escola religiosa. (22) Vaig estudiar a dos centres			Observacions: (4) Vaig fer 2 anys de BUP i 4 de FP. (22) Vaig estudiar a tres centres				

03.- Dades sobre la formació inicial universitària

Nº	03.01.Especialitat de l'ensenyament de mestres	03.02. Has realitzat un altre tipus d'estudis universitaris
1	<b>EDUCACIÓ PRIMÀRIA</b>	Filologia Catalana, 3 cursos
2	E.P.	Psicologia
3	E.P.	-
4	E.P.	-
5	E.P.	-
6	E.P.	-
7	E.P.	-
8	E.P.	-
9	E.P.	-
10	E.P.	-
11	E.P.	-
12	E.P.	-
13	E.P.	-
14	E.P.	-
15	E.P.	-
16	E.P.	-
17	E.P.	-
18	E.P.	-
19	E.P.	-
20	E.P.	-
21	E.P.	-
22	E.P.	1er Química
23	E.P.	-
24	E.P.	-
25	E.P.	1r Enginyeria industrial
26	E.P.	-
27	E.P.	-
28	E.P.	-
29	E.P.	-
30	E.P.	-
31	E.P.	-
32	E.P.	-
33	E.P.	-
		-

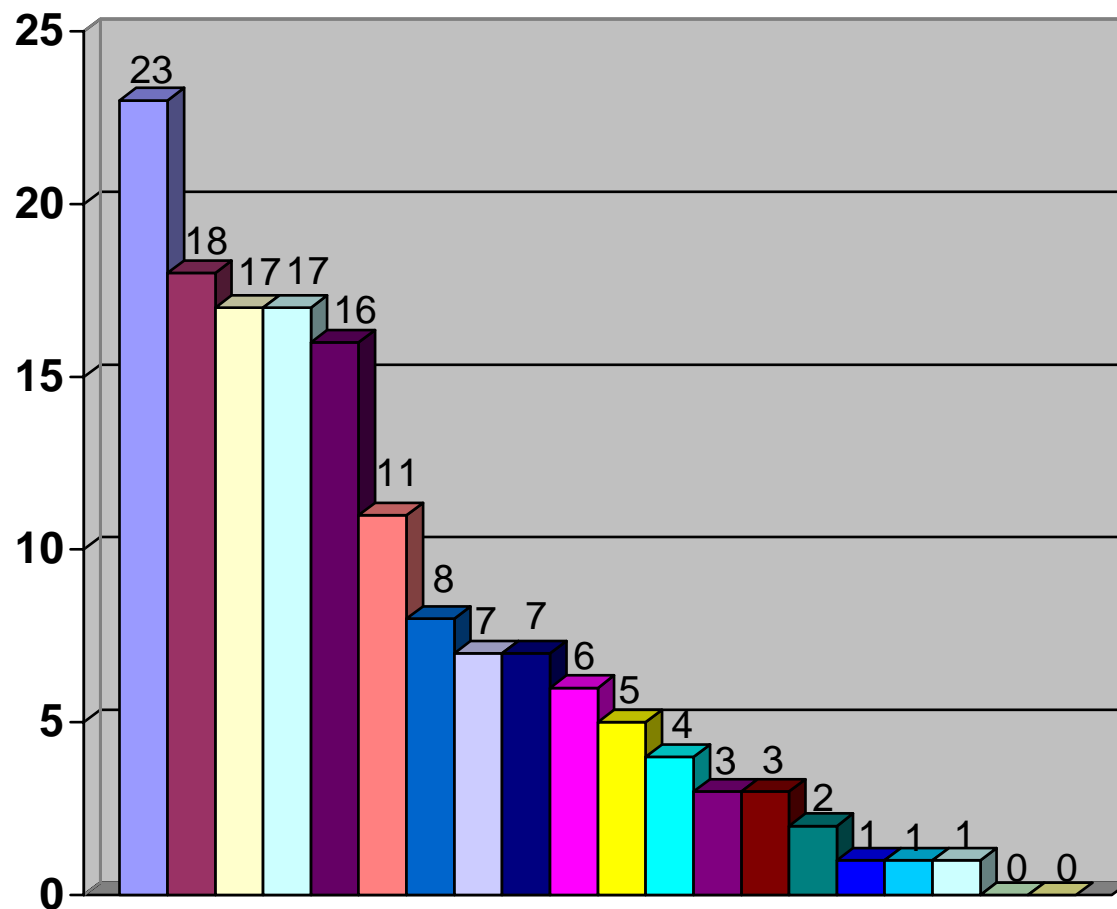
03.03.- ¿Quin és el motiu o motius essencial/s que et van portar a matricular-te per estudiar a l'ensenyament de mestres?

(Es pot marcar més d'una casella)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	Total	
Per tradició familiar																		x																	1
Perquè era una carrera curta		x							x	x					x			x			x							x							7
Perquè era una carrera fàcil		x		x						x											x				x										6
Perquè fer de mestre és una professió agradable, un treball interessant que et permet tenir hores lliures i no et guanyes malament la vida		x		x		x		x		x				x			x	x			x			x											11
Perquè volia estudiar..., però no ho vaig fer per... (veure observacions) (15)															x																			1	
Perquè estava desorientat i altres amics o amigues també la van triar																																			0
Perquè sempre m'ha atret la idea d'ensenyar	x	x	X	x	x		x	x	x	x	x	x		x			x		x			x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	23
Perquè he conegut mestres que m'han influenciat decisivament		x			x		x							x							x			x			x			x					8
Perquè a través de la lectura, el cinema, etc., m'he vist influenciat																			x																1
Perquè fer de mestre permet estar en contacte amb els nens i les nenes i això sempre m'ha agradat		x	X	x	x			x	x		x	x	x	x										x		x		x	x	x		x	x		17
Perquè fer de mestre permet estar en contacte amb persones, treballar en un ambient de cordialitat		x									x							x						x											4
Perquè considero que l'educació és un dels aspectes més importants pel futur d'un país	x		X							x	x	x	x	x		x		x	x		x		x	x				x	x			x			16
Perquè amb l'educació espero formar persones que sàpiguen conviure, amb uns valors	x	x	X	x		x			x	x	x			x			x		x		x		x	x		x		x	x			x			18
Perquè amb l'ensenyament podem formar persones crítiques i responsables per millorar la societat	x	x	X							x				x	x	x	x	x	x		x		x	x		x	x				x	x			17
Perquè l'educació estar molt abandonada i és necessari treballar per dignificar l'ensenyament	x	x	X											x		x							x												7
Perquè jo vaig viure una experiència negativa i voldria ensenyar des de criteris diferents																				x													x		2
Perquè fer de mestre permet ensenyar la cultura del nostre país											x										x	x													3
Perquè és una feina creativa		x						x						x			x																		5
No ho sé																																			0
Altres motius (veure observacions) (2)(20)(22)(23)		x																			x		x	x											3

Observacions: (15) Volia Comunicació i audiovisuals, però nota i lloc.

(2) Ampliar ventall professional. (20) Vinculació amb la institució. (22) Canvi de carrera. (23) Per disposar de més hores per conviure amb la família i educar-la.

**03.03.- ¿Quin és el motiu o motius essencial/s que et van portar a matricular-te per estudiar a l'ensenyament de mestres?**



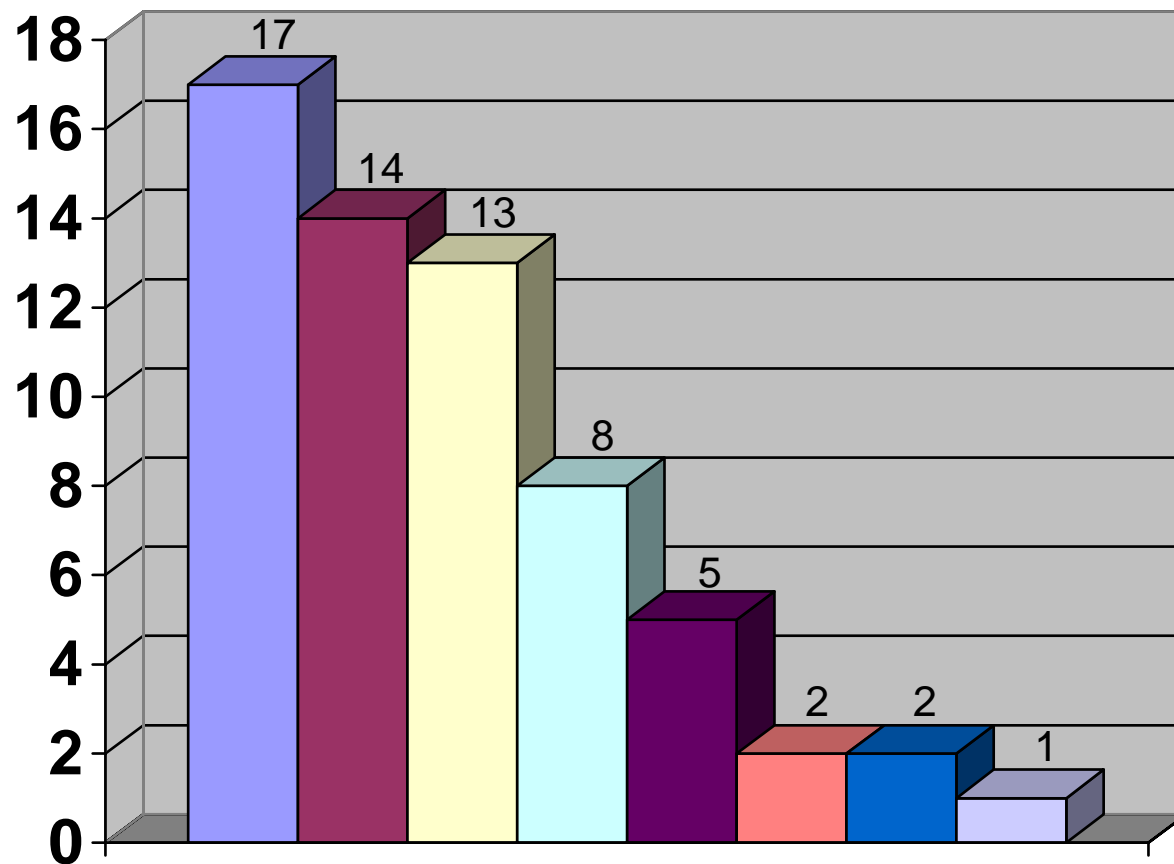
- Perquè sempre m'ha atret la idea d'ensenyar
- Perquè amb l'educació espero formar persones que sàpiguen conviure, amb uns valors
- Perquè fer de mestre permet estar en contacte amb els nens i les nenes i això sempre m'ha agradat
- Perquè amb l'ensenyament podem formar persones crítiques i responsables per millorar la societat
- Perquè considero que l'educació és un dels aspectes més importants pel futur d'un país
- Perquè fer de mestre és una professió agradable, un treball interessant que et permet tenir hores lliures i no et guanyes malament la vida
- Perquè he conegut mestres que m'han influenciat decisivament
- Perquè era una carrera curta
- Perquè l'educació està molt abandonada i és necessari treballar per dignificar l'ensenyament
- Perquè era una carrera fàcil
- Perquè és una feina creativa
- Perquè fer de mestre permet estar en contacte amb persones, treballar en un ambient de cordialitat
- Perquè fer de mestre permet ensenyar la cultura del nostre país
- Altres motius
- Perquè jo vaig viure una experiència negativa i voldria ensenyar des de criteris diferents
- Per tradició familiar
- Perquè volia estudiar..., però no ho vaig fer per...
- Perquè a través de la lectura, el cinema, etc., m'he vist influenciat
- Perquè estava desorientat i altres amics o amigues també la van triar
- No ho sé

**03.04.- Per què vas triar la teva especialitat?**

(Es pot marcar més d'una casella)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	Total		
Perquè em va semblar la més fàcil																																			0	
Perquè era la que va agafar algun amic o amiga																																				0
Perquè estava influenciat per alguna novel·la, cinema, etc.																																				0
Perquè em va influenciar un mestre/a que vaig tenir o que vaig conèixer														x							x							x		x	x				5	
Perquè em va semblar que era la que em permetria trobar feina abans										x																										1
Perquè em va semblar la més interessant en aquell moment, sense més motius					x	x	x	x		x		x			x		x	x				x					x	x			x		X		14	
Perquè penso que dona una formació més àmplia				x				x		x				x	x			x	x			x	x	x					x		x	x			13	
Perquè dona una formació més especialitzada i permet aprofundir en certs coneixements																				x		x														2
Pel tipus de coneixements que permet ensenyar i que són els que més agraden	x		x	x							x			x	x				x	x	x	x				x	x		x	x	x	x		X	17	
Perquè em serveix de pont per continuar estudiant			x												x																					2
No ho sé																																				0
Per altres motius (veure observacions) (2)(3)(9)		X	x						x				x			x			x						x								x		8	
Observacions : (2) 3ª opció, 1ª E.Especial. (3) Sentir-me realitzada. (9) No vaig arribar a la nota per fer Ed. Infantil. (13) Sense nota per fer Infantil. (16) No era la primera opció. (19) Millor 6-12 que petits. (24) Fer més de mestre. (32) L'edat dels alumnes.																																				



### 03.04.- Per què vas triar la teva especialitat?



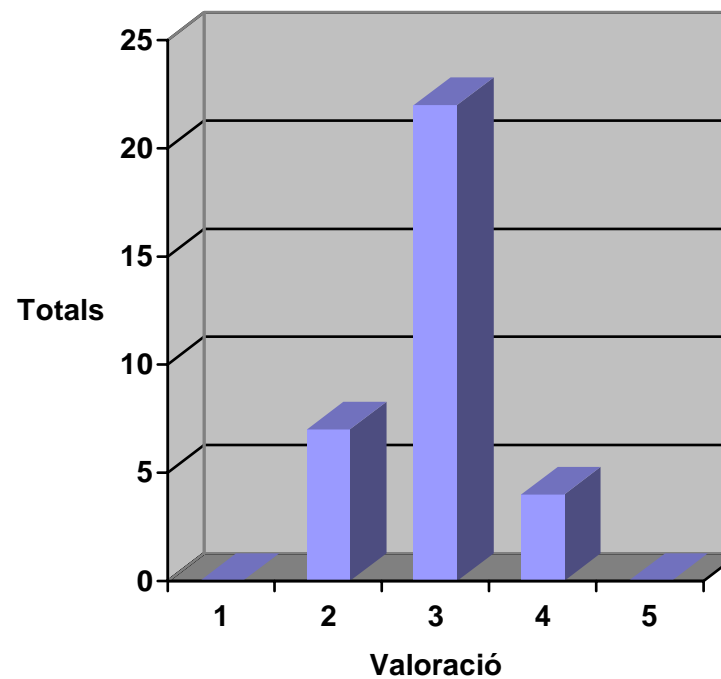
- Pel tipus de coneixements que permet ensenyar i que són els que més agraden
- Perquè em va semblar la més interessant en aquell moment, sense més motius
- Perquè penso que dóna una formació més àmplia
- Per altres motius
- Perquè em va influenciar un mestre/a que vaig tenir o que vaig conèixer
- Perquè dóna una formació més especialitzada i permet aprofundir en certs coneixements
- Perquè em serveix de pont per continuar estudiant
- Perquè em va semblar que era la que em permetria trobar feina abans

03.05.- Valora d'1 A 5 la teva formació inicial universitària per fer de mestre/a

(posar una creu en el requadre que correspongui)

¿Com valores la teva formació inicial universitària, en general?					
ALUMNES	PUNTUACIÓ				
	1	2	3	4	5
1			x		
2			x		
3				x	
4			x		
5			x		
6			x		
7			x		
8			x		
9			x		
10				x	
11		x			
12			x		
13		x			
14			x		
15		x			
16			x		
17			x		
18			x		
19		x			
20			x		
21			x		
22				x	
23			x		
24		x			
25		x			
26			x		
27			x		
28			x		
29			x		
30				x	
31			x		
32		x			
33			x		
Totals	0	7	22	4	0

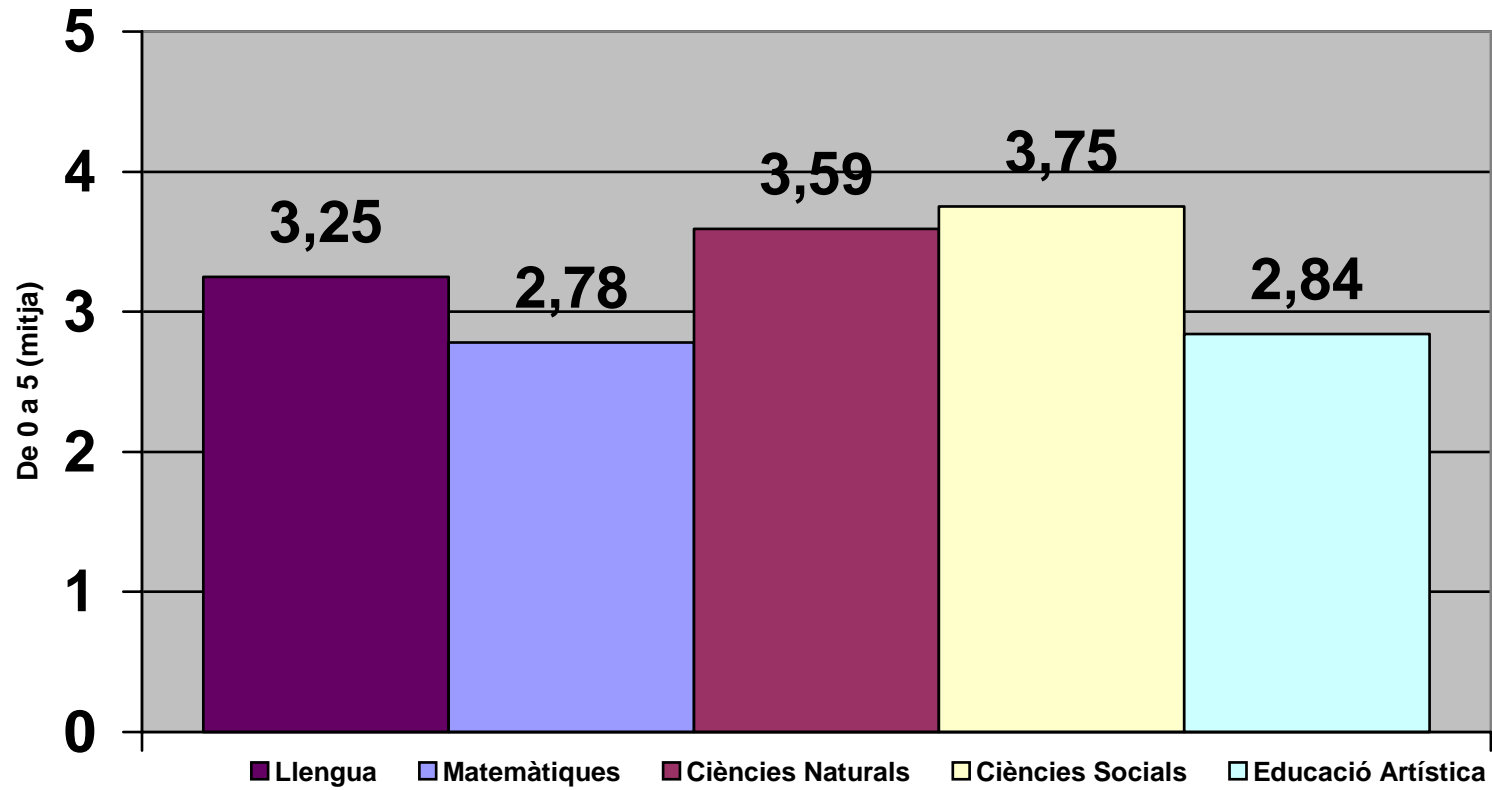
### 03.05.- Valoració de la Formació Inicial



03.06.- Valora la teva formació inicial per ensenyar distintes àrees

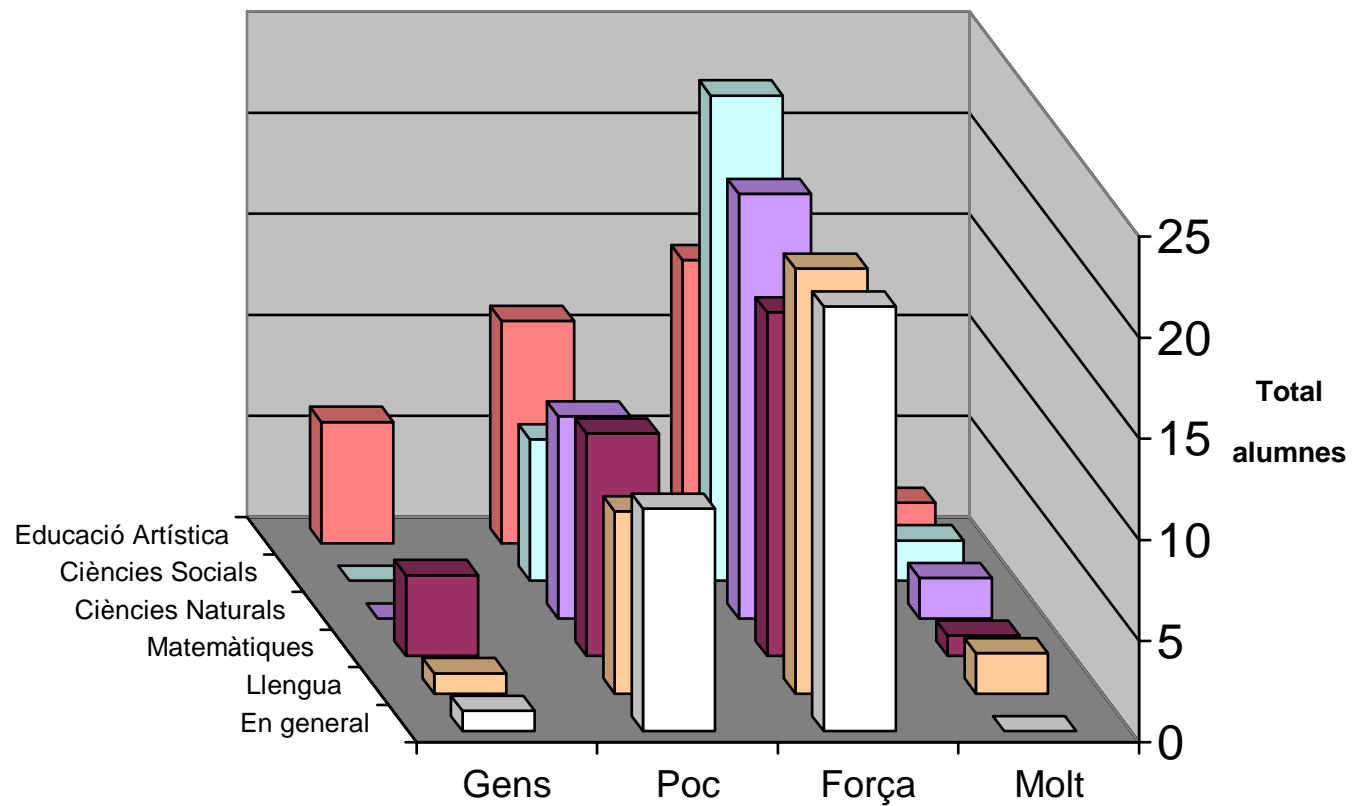
Alumnes	Àrees				
	Llengua	Matemàtiques	Ciències Naturals	Ciències Socials	Educació Artística
1	4	4	3	3	2
2	3	3	3	3	3
3	3	3	5	5	4
4	4	3	5	5	4
5	4	3	5	4	1
6	2	1	3	4	1
7	3	3	3	3	4
8	4	2	5	5	4
9	3	3	4	2	5
10	4	4	3	3	4
11	2	2	3	3	3
12	4	2	3	3	3
13	1	1	4	3	2
14	5	3	5	5	4
15	3	2	3	3	1
16	2	3	4	4	3
17	2	4	1	4	3
18	3	1	4	4	2
19	3	3	3	3	5
20	5	3	3	5	1
21	4	3	3	3	3
22	5	3	5	5	4
23	4	5	4	4	3
24	4	2	2	4	4
25	4	4	3	3	2
26	3	1	4	4	2
27	2	3	5	3	3
28	3	2	4	4	2
29	2	3	3	3	3
30	2	5	3	5	1
31	4	2	3	4	4
32	3	3	4	4	1
33	2	1	4	3	2
Totals	(1) 1 (2) 8 (3) 10 (4) 11 (5) 32	(1) 5 (2) 7 (3) 15 (4) 4 (5) 2	(1) 1 (2) 1 (3) 15 (4) 9 (5) 7	(1) 0 (2) 1 (3) 14 (4) 11 (5) 7	(1) 6 (2) 7 (3) 9 (4) 9 (5) 2
Mitjana	3,25	2,78	3,59	3,75	2,84

03.06.- Valoració (sobre 5) de la Formació Inicial per ensenyar distintes àrees



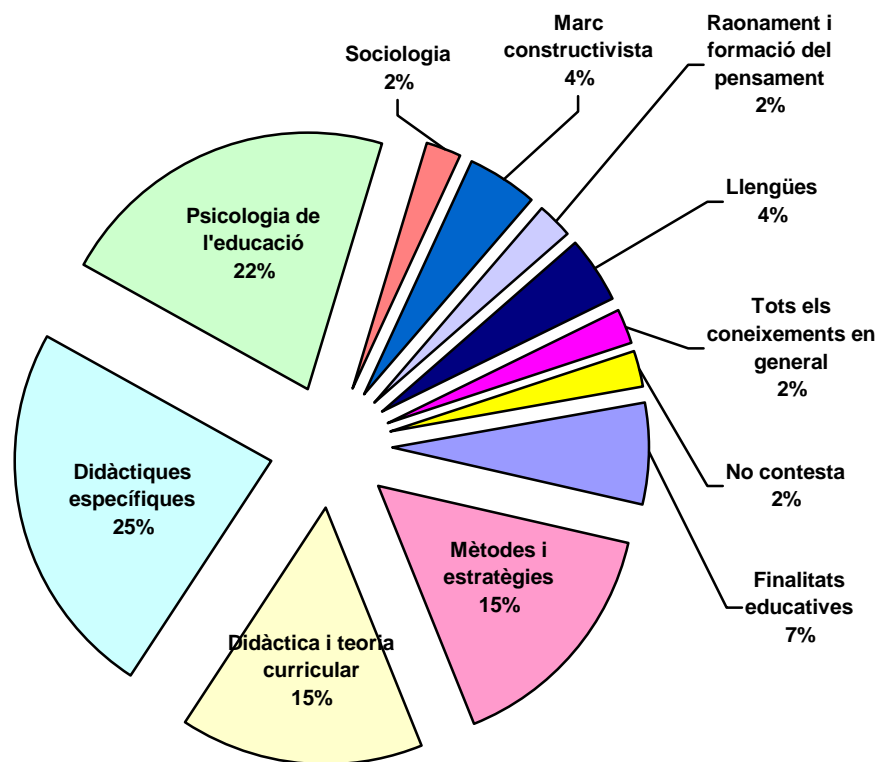
03.07.- Consideres que estàs ben preparat per poder treballar a l'escola?					03.08.- Et consideres ben preparat per ensenyar distintes àrees?				
Alumnes	Gens	Poc	Força	Molt	Llengua	Matemàtiques	Ciències Naturals	Ciències Socials	Educació Artística
1			X		Força	Força	Força	Força	Poc
2			X		Poc	Força	Poc	Poc	Força
3			X		Força	Força	Molt	Molt	Força
4		X			Força	Poc	Força	Força	Força
5			X		Força	Força	Força	Força	Gens
6		X			Poc	Gens	Força	Força	Gens
7			X		Força	Poc	Força	Força	Força
8		X			Força	Poc	Força	Força	Força
9		X			Força	Força	Poc	Poc	Força
10			X		Força	Força	Poc	Poc	Força
11			X		Força	Força	Força	Força	Força
12			X		Força	Poc	Força	Força	Força
13		X			Poc	Poc	Força	Poc	Poc
14			X		Força	Poc	Força	Força	Força
15			X		Poc	Força	Poc	Força	Gens
16		X			Poc	Poc	Poc	Poc	Força
17		X			Poc	Força	Poc	Força	Poc
18		X			Força	Gens	Força	Força	Poc
19			X		Força	Força	Força	Força	Molt
20			X		Molt	Força	Força	Força	Gens
21			X		Força	Poc	Força	Força	Poc
22			X		Molt	Força	Força	Força	Poc
23			X		Força	Molt	Molt	Molt	Força
24			X		Força	Poc	Poc	Força	Força
25		X			Força	Força	Poc	Poc	Gens
26		X			Força	Gens	Força	Força	Poc
27	X				Gens	Gens	Força	Força	Poc
28			X		Força	Força	Força	Força	Poc
29			X		Poc	Força	Força	Força	Força
30			X		Poc	Força	Força	Força	Gens
31			X		Força	Poc	Poc	Força	Molt
32			X		Força	Força	Poc	Força	Poc
33		X			Poc	Poc	Força	Poc	Poc
Totals	1	11	21	0	(Gens) 1 (Poc) 9 (Força) 21 (Molt) 2	(Gens) 4 (Poc) 11 (Força) 17 (Molt) 1	(Gens) 0 (Poc) 10 (Força) 21 (Molt) 2	(Gens) 0 (Poc) 7 (Força) 24 (Molt) 2	(Gens) 6 (Poc) 11 (Força) 14 (Molt) 2

**Valoració general (03.07) i per àrees (03.08) sobre la preparació que tenen per treballar a l'escola**



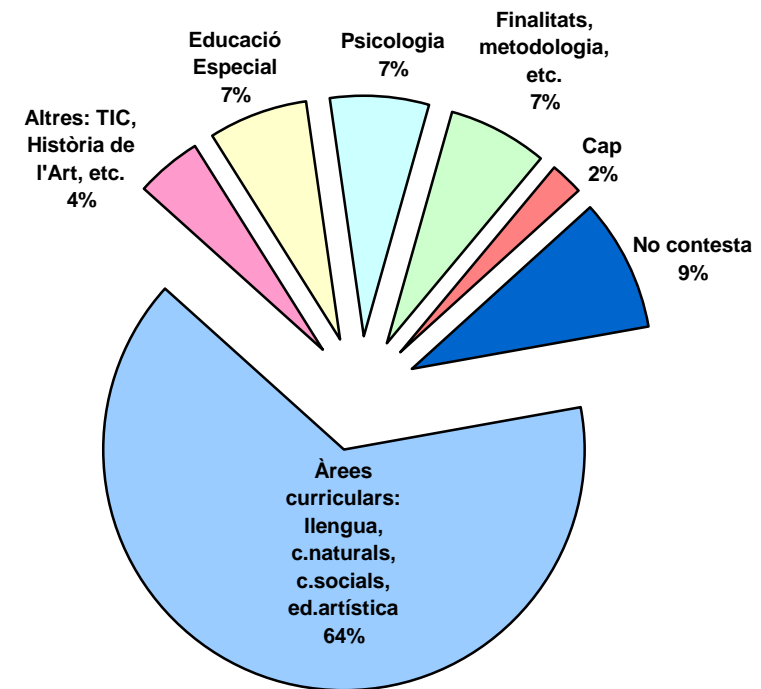
	03.09.- Si haguessis de destacar alguns coneixements dels que has adquirit nous, pel seu interès i per la seva importància per a l'ensenyament, quins destacaries? Justifica la teva resposta
1	Didàctica, elements del currículum No estudiat mai, imprescindibles per fer de mestre
2	La concepció de la Reforma: canvia totalment el punt de vista i la finalitat de l'educació
3	Els relacionats amb matemàtiques, encara que no són el meu fort, m'han canviat la visió de les coses
4	Didàctica, perquè m'ha ensenyat realment com s'estructura, com es fa per programar...
5	És més important ensenyar a aprendre a aprendre, és vàlid per a qualsevol àrea
6	Sociologia/ Cències socials/C.Experimental
7	He après a programar, crec que és essencial per ensenyar
8	Totes les didàctiques i la psicologia perquè les altres àrees ja les coneixia
9	Psicologia evolutiva, perquè ensenyar a conèixer millor les característiques de l'individu
10	L'enfoc alhora d'ensenyar continguts als alumnes, ja que s'ha de mirar el seu estat i coneixements previs
11	Psicologia perquè et permet analitzar diferents parts de l'alumne
12	Realitzar unitats de programació, perquè és el fonamental per treballar de mestre
13	Psicologia perquè m'ha fet saber coses dels nens petits que no sabia. Una mica didàctica perquè m'ha donat idees per treballar amb els nens
14	L'ens. dels errors ortogràfics en lleng. catalana i castellana
15	Algunes estratègies de treball a l'aula (poques); són útils de cara a la pràctica
16	Búsqueda de recursos per realitzar diversos treballs
17	La concepció constructivista de l'ens. I l'aprenen. Perquè representa un marc adequat per tirar endavant la tasca docent
18	Psicologia evolutiva. Perquè ajuda a conèixer el nen i és molt important er ser mestre
19	Suposo que tots els coneix. Que he adquirit són igual d'imp., no n'hem de prioritzar uns per damunt d'altres, donat que tots em serviran
20	Educació integral
21	El del coneix. Del medi natural
22	Utilitzar el retroprojector, a fer comentaris de llibres, a raonar les idees
23	Un ventall de metodologies
24	Que cal motivar, ser creatiu
25	Constructivisme. És l'únic coneixement que he adquirit
26	Psicologia evolutiva, perquè és important conèixer les característiques generals dels nens de cada edat
27	Sobre com ensenyar coneix. Del medi natural
28	Sobretot coneix. Sobre psicologia, tant evolutiva com de construcció dels continguts escolars del currículum, pq els desconeix. I he descobert que són interessants i imp.
29	Psicologia pq ara tinc una petita idea de com evoluciona un nen
30	Aspectes sobre la metodologia, sobre com tractar diversos continguts
31	-----
32	Coneix. De lleng. I com ens. Sobretot a 3er i coneix. De socials i matemàtiques, sobretot de com ens.
33	Psicologia pq he après aspectes diversos sobre els nens i el seu procés d'ens.-aprenen.. També he après aspectes generals de didàctica, que tenen la seva aplicació a l'escola
	Algunes respostes s'han comptabilitzat en més d'un apartat, perquè feien referència a coneixements diversos

## Representació gràfica dels resultats



	03.10.- ¿Quins són els coneixements amb els que t'has sentit més identificat al llarg dels estudis de l'ensenyament de mestres de la teva especialitat? Justifica la teva resposta
1	Llengua, branca del coneixement que més m'agrada
2	Cap
3	Medi social i Medi natural, perquè són els temes que més m'interessen
4	Ed. Artística perquè he treballat fent treballs de plàstica
5	La part de ciències naturals perquè ja des de sempre m'ha atret més
6	C.Socials i Naturals, són les que més m'han interessat
7	El de noves tecnologies. M'interessa molt aquest tema i conec e què es parla
8	Ed.artística perquè em serveix a l'hora de realitzar tallers
9	Bases psicològiques per a l'EE, ja que és important conèixer les NEE de les persones
10	Medi Natural i social, per la manera de tractar el contingut a l'hra de portar-lo a l'aula
11	Els coneixements de medi natural, ja que et permet posar en pràctica el que has treballat
12	-----
13	Els temes de psicologia perquè he vist comportaments, etc. Que acostumen a tenir els mestres
14	Coneixement del medi natural i social
15	Els continguts d'història de l'art; eren els que estaven més a prop del que jo coneixia
16	Amb els coneixements de plàstica, c.naturals i c. socials
17	Ciències socials perquè sempre m'han interessat els seus temes
18	Bases psicològiques per a l'EE Perquè és important conèixer nens amb NNE
19	Amb els coneix. Del que són les àrees curriculars i no tant pel que fa a la psicologia
20	Esperit crític
21	Llengua catalana, medi natural i social
22	Didàctica de la lleng.estrangera
23	Psicologies, didàctiques, metodologies
24	Que cal educar més que ensenyar
25	-----
26	Bases pedagògiques per a l'E.E. pq és imp conèx. Com trctar nens amb NEE
27	Coneix. Del medi natural
28	Es coneix. Del àree de llengua pq m'agraden
29	Medi natural, pq són els únics coneix. Que hauré d'ensenyar que he après com fer-ho
30	-----
31	-----
32	Els coneix. De c.naturals i social, pq he pogut participar d'una manera activa i participativa
33	Les de ciències naturals i psicologia, ja que aquestes dues assignatures m'agraden molt

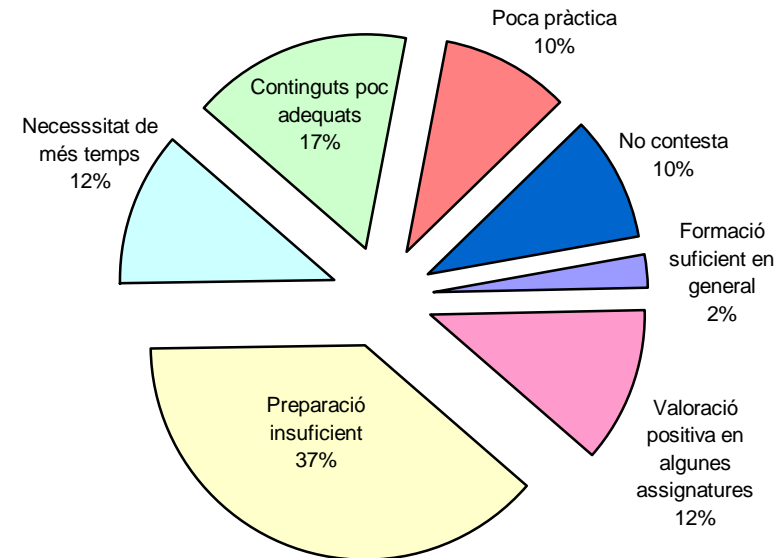
## Representació gràfica dels resultats





	03.11.- Fes les observacions que calguin sobre la teva formació inicial en general o per a l'ensenyament de les diferents àrees
1	FI suficient, però cal completar-la, més temps
2	Més aviat ha estat de cultura general. No he après a ensenyar
3	En molts aspectes el nostre pla d'estudis no s'adapta a les necessitats de la societat actual. No cal dir que d'aquesta casa no sortim ben preparats
4	Penso que serà realment a l'escola quan m'adonaré de si he après o no
5	Hi ha hagut coses o coneixements, que han valgut molt la pena, però també considero que alguna de les assignatures que s'imparteixen en aquesta casa només ens han fet perdre el temps i la paciència
6	Caldria que alguns mestres fossin més professionals i que la carrera fos més llarga
7	És pobre i s'hauria de millorar
8	Jo crec que he après moltes coses, però que encara no em veig preparada per fer classes
9	Els continguts que es treballen són masses generals
10	-----
11	Crec que s'hauria d'aprofundir molt més en alguns continguts
12	-----
13	Crec que és una carrera massa curta pel que fa a tot el que s'hauria d'ensenyar. Ens haurien de preparar millor, ja que és una professió amb massa responsabilitat, com per deixar de tractar tantes coses
14	En general, penso que la meva formació inicial podria millorar. La veritat és que no ha estat com m'esperava
15	En general crec que no n'és adequada i que és insuficient. Trobo a faltar molts aspectes de l'ensenyament: continguts específics, estratègies pedagògiques, aspectes sociopsicològics...
16	En poques àrees he sortit satisfeta d'haver adquirit prou coneixements per poder fer de mestra
17	La meva formació és insuficient. La majoria de les classes de didàctiques específiques no m'han aportat un bagatge suficient de la mateixa disciplina
18	Aprèn coses molt generals que no t'asseguren la teva formació com a mestre. Hi ha poca formació pel que fa a com desenvolupar la teva tasca diària
19	Penso que és una formació inicial insuficient, no estem prou preparats per començar la nostra tasca docent. No hem tingut temps per aprendre tot allò realment necessari i molt menys hem tingut temps per realitzar suficients pràctiques
20	Utilitat discutible de certes àrees
21	Hi ha hagut àrees (com medi natural i social) que m'han resultat més enriquidores com a futur mestre que d'altres
22	Massa coneix. O continguts i poc temps per adquirir-los
23	En general, em falta coneix. De com avaluar, els ítems a avaluar
24	No és l'adequada. Crec que ens han estafat perquè no ens preparen per a ser mestres
25	Tenia un bon nivell sobre les matèries, però no de com ensenyar-les
26	Tots els continguts que es treballen són molt generals i no sembla que hagi de servir gaire a l'hora de treballar de mestres
27	Considero que es dona molta teoria, però que no s'exposen pos. actuacions en casos pràctics reals
28	Manca aprofundir en alguns continguts que es treballen molt per sobre
29	La meva formació inicial no és de les millors, ja que té molts buits
30	-----
31	-----
32	Hi ha àrees que crec que no m'han ajudat gens a formar-me, sinó tot el contrari. Poques vegades he sortit d'una classe amb la sensació d'haver après de veritat
33	Crec que aquesta carrera hauria de ser més llarga, i tractar amb més deteniment les diferents àrees, sobretot la didàctica i la psicologia

## Representació gràfica dels resultats

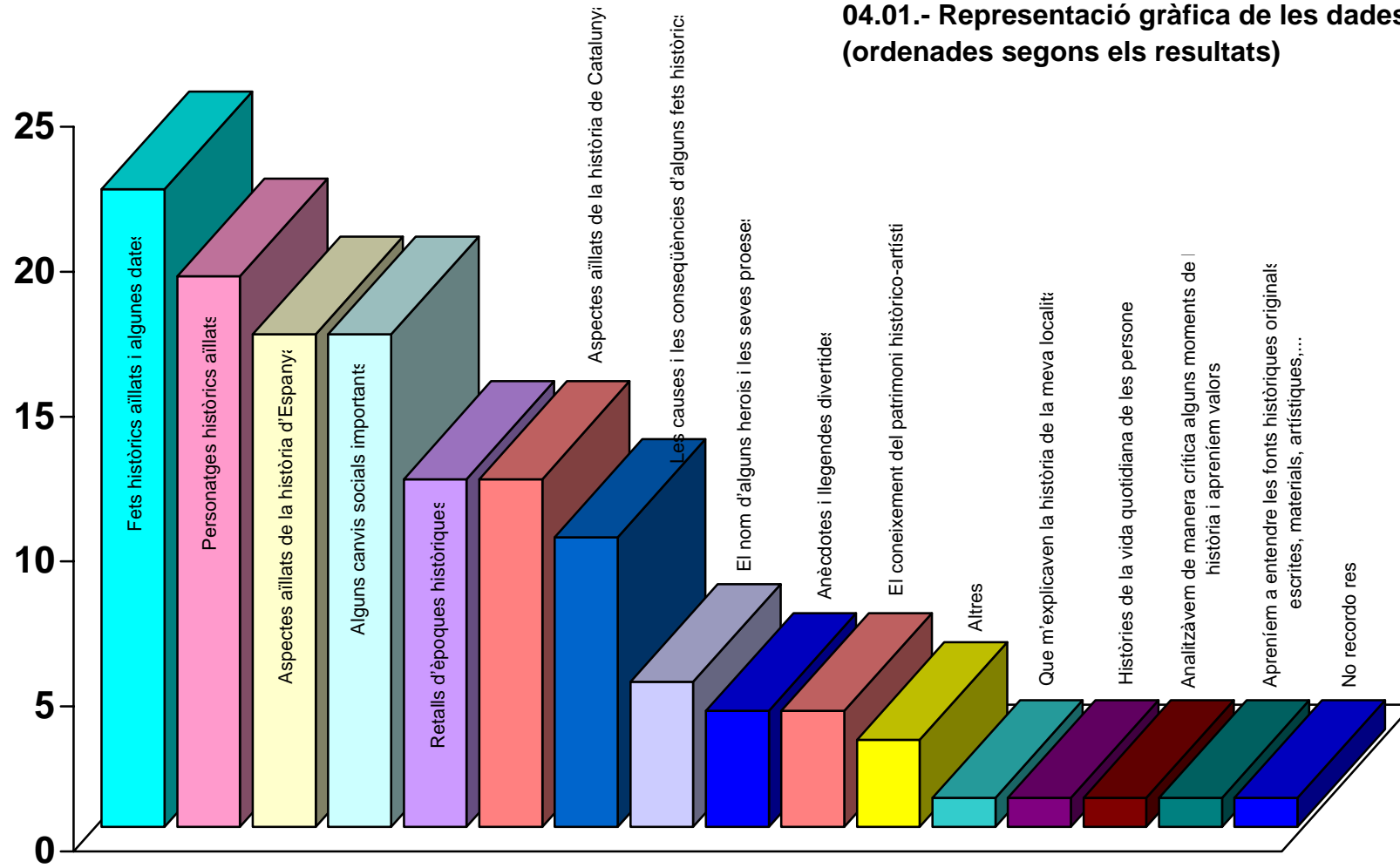


04.- Experiència a l'Educació Primària sobre l'aprenentatge de la història

04.01.- ¿Què recordes dels teus aprenentatges d'història al llarg de la teva experiència a l'Educació Primària?

(Es pot marcar més d'una casella)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	Total
Anècdotes i llegendes divertides															x	x		x															x	4
El nom d'alguns herois i les seves proeses	x														x	x		x												x				5
Personatges històrics aïllats	x		x	x	x	x		x		x			x	x	x		x	x				x	x	x						x	x	x		19
Fets històrics aïllats i algunes dates	x				x	x	x	x		x		x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x						x	x	x		22
Retalls d'èpoques històriques	x			x					x	x	x	x		X							x	X					X	X	X				X	12
Que m'explicaven la història de la meva localitat											X																							1
Aspectes aïllats de la història de Catalunya					X			X	X	X			X			X	X	X	X			X							X		X			12
Aspectes aïllats de la història d'Espanya	X		X	X	X			X	X	X	X		X	X			X	X	X			X				X			X		X			17
Alguns canvis socials importants	X					X	X					X			X	X		X	X	X	X			X	X	X		X		X		X	X	17
Històries de la vida quotidiana de les persones																										X								1
Les causes i les conseqüències d'alguns fets històrics	X	X												X	X				X	X				X		X		X		X				10
Analitzàvem de manera crítica alguns moments de la història i apreníem valors																		X																1
Apreníem a entendre les fonts històriques originals: escrites, materials, artístiques,...						X																												1
El coneixement del patrimoni històric-artístic								X										X	X											X				4
No recordo res																							X											1
Altres		X																	X								X							3
Totals individuals alumnat	7	2	2	3	4	4	2	5	3	5	3	3	4	5	6	4	3	9	7	3	4	4	3	2	4	4	3	3	3	5	4	3	4	130
Altres: 2.- Etapes de la hitòria//19.- Una història que no em motivava gens, avorrida i teòrica.//27.-a penes fets mal explicats i sense context																																		

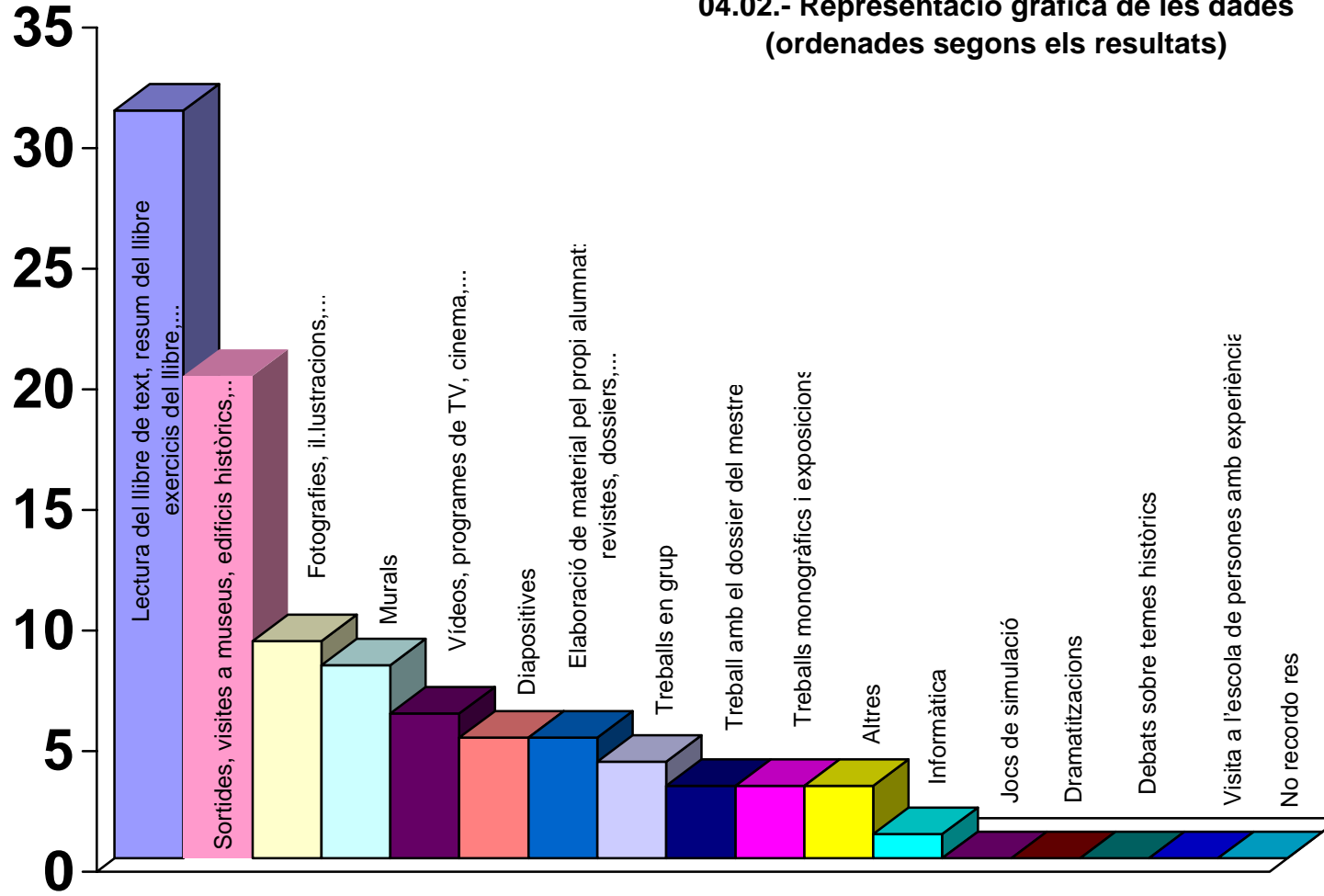
#### 04.01.- Representació gràfica de les dades (ordenades segons els resultats)



04.02.- Quins recursos feia servir el mestre/a a les classes d'història que puguis recordar?

(Es pot marcar més d'una casella)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	Total
Lectura del llibre de text, resum del llibre, exercicis del llibre,...	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	31
Treball amb el dossier del mestre				x														x							x									3
Fotografies, il·lustracions,...	x					x						x				x								x	x				x	x				9
Murals				x								x			x	x								x	x					x	x			8
Diapositives						x						x				x																		5
Vídeos, programes de TV, cinema,...															x				x					x				x		x	X			6
Informàtica																			x															1
Treballs en grup										x								x												x	x			4
Jocs de simulació																																		0
Dramatitzacions																																		0
Debats sobre temes històrics																																		0
Sortides, visites a museus, edificis històrics,...		x	x	x	x	x		x		x	x	x				x			x		x	x		x		x		x	x	x	x	X		20
Visita a l'escola de persones amb experiència																																		0
Elaboració de material pel propi alumnat: revistes, dossiers,...					x														x	x				x						x				5
Treballs monogràfics i exposicions	x														x									X										3
No recordo res																																		0
Altres			x														x										X							3
<b>Total individuals alumnat</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>98</b>
Altres: 3.- Lliçó magistral/ 17.- Lliçó magistral//27.- elaboració d'esquemes																																		

04.02.- Representació gràfica de les dades  
(ordenades segons els resultats)



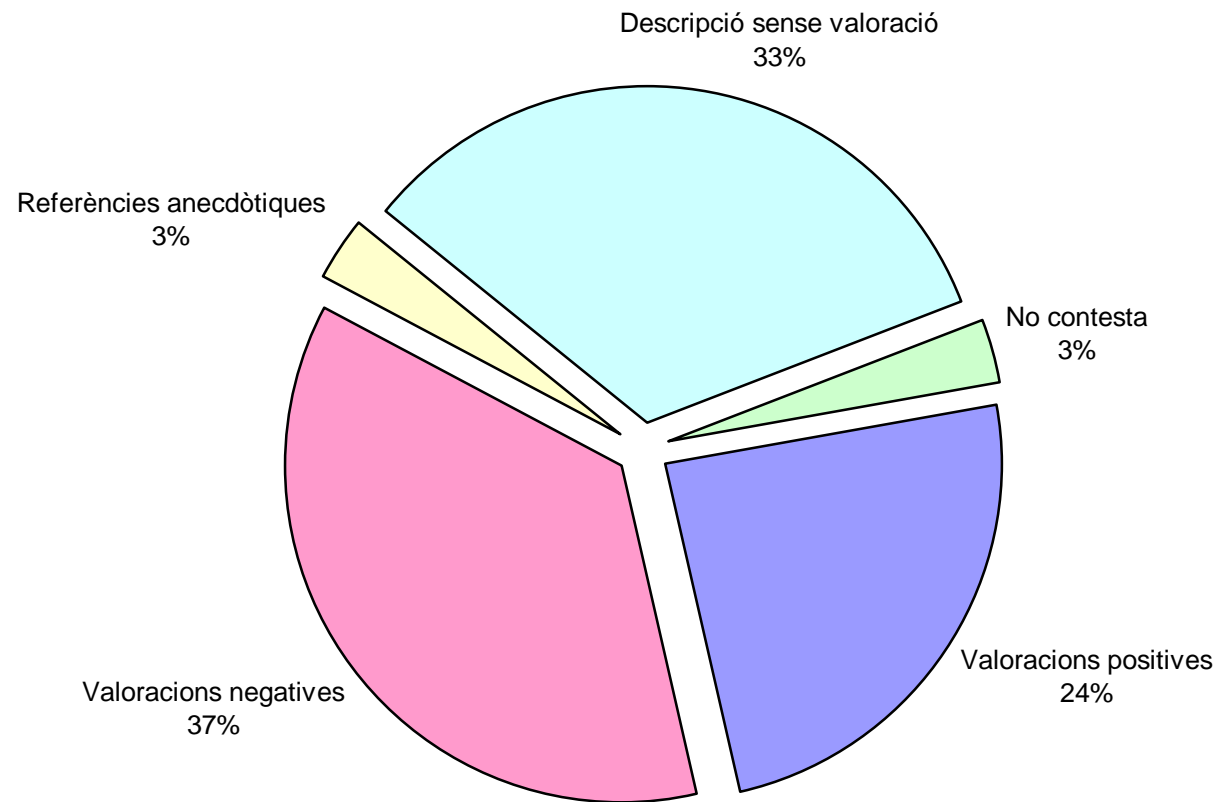
04.03.- Explica molt breument algun record que conservis dels teus aprenentatges de la història viscut a l'Educació Primària. Quina edat tenies? Què estudiaves? Què recordes? Per què?

Alumnes	Respostes
1	Recordo que la mestra de geografia i història ens explicava la lliçó sempre a partir del llibre de text i que el subratllaven segons ens deia ella. Cada lliçó ocupava dues pàgines i quan havíem fet 3,4 o 5 ens feia un examen per escrit. També recordo que de molt de tant en tant ens feia fer algun treball monogràfic, com un de la CEE
2	Molt avorrit ja que l'aprenentatge era molt mnemotècnic i no entenia res
3	Sempre era la primera de la classe. Sols estudiàvem història d'Espanya. Recordo la llista de borbons i àustries que havia de memòria. Era l'única de la meua classe que la sabia
4	Recordo molt la coronació de Napoleó perquè la vam treballar molt temps . Feia 7è d'EGB
5	Vaig aprendre molt poc d'història. a l'E.P., recordo a 6è vam estudiar una mica de prehistòria, a 7è la rev. francesa i a 8è l'E.Mitjana. Durant 3 anys vaig estar sempre entre el 4 i el 5
6	Fèiem una mica d'història de l'art i això m'agradava bastant (cicle superior)
7	Recordo que feia 5è d'EGB i el professor es posava a parlar i ningú no entenia res. Després, per a l'examen, memoritzàvem. A ningú ens agradava
8	Recordo que a 6è d'EGB era l'única de la classe que li agradava la Prehistòria i que l'altra gent s'avorrien molt
9	-----
10	Seria entre 6è i 8è que estudiava la prehistòria entre d'altres i que era un "rollazo", ja que era molt magistral
11	Doncs recordo a 5è d'EGB on cada setmana teníem que estudiar un mapa d'Europa amb la seva capital i el seu estat i a hores d'ara no me'n recordo gaire ja que vaig fer aprenentatge memorístic. D'història recordo només llegir el llibre i subratllar-lo, vam fer molt poc.
12	Un mural sobre diferents tipus d'habitats segons el clima del lloc
13	L'únic que recordo és que la mestra ho explicava mirant el sostre i que sempre deia que a ella li agradava molt la història. També que ens feia subratllar el més imp. de cada pàg. del llibre i estudiar per a l'examen només allò escrit. Tenia molt en compte com presentàvem els exercicis. Tenia uns 10 o 11 anys.
14	Recordo que a l'escola no m'agradava gens la classe d'història. perquè el mestre que impartia aquesta assignatura era i és un inepte, una persona que no havia de donar classes perquè tot ho feia (si feia alguna cosa...) a base de crits i cops. Li teníem molta por perquè si no ens sabíem la lliçó ens ridiculitzava davant de tota la classe i escrivia notes pels pares a l'agenda escolar. Tenia 12 o 13 anys. Feia EGB.
15	De l'època de primària, cap als cursos superiors, recordo la contínua confecció de murals, esquemes resum, i visualització de vídeos poc pedagògics, tot acompanyant l'avorrit llibre de text.
16	Sortides a pobles característics de Catalunya, per exemple Poblet
17	La història. m'agradava molt. Trobava interessantíssimes les explicacions del mestre, el qual, d'altra banda, només feia que parlar i parlar. Recordo que em cridava molt l'atenció temes com la descoberta d'Amèrica o l'Espanya de Carles I o Felip II
18	Durant l'etapa de primària em va agradar molt la història. perquè era com entrar en un mon a part, seguíem el llibre de text, però després ens ho explicaven detalladament i vèiem vídeos.
19	Recordo que quan hi va haver tot allò del problema al Golf Pèrsic, el mestre ens va manar que cada dia retalléssim articles del diari que fessin referència al tema per tal de confeccionar un dossier. Aquí es quedava el treball i va ser una activitat força d'allò normal de l'escola, així que imagina com devien ser les classes d'història...un pal (13 anys, 88)
20	1ª Guerra Mundial, 13 anys, excessiu nivell
21	Recordo a partir de 7è-8è d'EGB que les classes eren un pal perquè només llegíem el tema i el subratllàvem, i a l'hora d'estudiar hi havia massa temari
22	A 5è d'EGB història de Catalunya. A 6è geografia. A 7è història universal. A 8è no me'n recordo
23	Estudiàvem el descobriment d'Amèrica, ho recordo pel fet important de descobrir un nou continent
24	Recordo que als 12-13 anys fèiem molts esquemes pel llibre de text. Recordo molt que tractàvem els Reis Catòlics, els regnes de Castella i Lleó
25	A 3r quan tenia 8 anys recordo que el professor ens donava la història de forma bastant amena i em va impressionar quan em va explicar les raons del conflicte Iran-Irak
26	Quan anava a 6è amb 11 anys el mestre ens va dur d'excursió a la Tarragona romana. Va ser la primera excursió que vam treballar a fons la vida quotidiana dels personatges del carrer. El que més m'agradava era imaginar la gent del carrer com eren les seves vides i què vestien, què menjaven, què feien,...
27	Tenia uns 12 anys, estudiàvem la guerra de Cuba i el professor es va morir de riure fent dibuixets de vaixells americans enfonsant vaixells espanyols
28	Recordo que a 7è i 8è d'EGB el mestre feia de cada tema un esquema a la pissarra que nosaltres copiàvem i estudiàvem per l'examen
29	Els records que tinc de l'aprenentatge. de la història. a l'EP són tots molts semblants. Per ex. "la conquesta d'Amèrica" a 8è. Estudiàvem del llibre, la mestra el llegia i deia que havíem de subratllar., després fèiem uns mapes copiant-los del llibre, i per últim estudiàvem de memòria el subratllat. i fèiem una prova. Recordo el que em costava fer els mapes i que la mestra mai no estava satisfeta.
30	Recordo les visites a Tarragona i restes romanes, museu arqueològic, catedral,... Després de treballar el tema a classe fèiem la visita. Va ser a 6è i 7è d'EGB
31	Recordo que per explicar el tema sempre l'únic que fèiem era llegir-lo i subratllar, i després t'estudiaves només allò subratllat. Devia fer 7è o 8è
32	El record que en tinc és que tot era memorístic. 12-13 anys
33	Recordo a la meua mestra de 8è, era una dona que m'agradava molt, ja que explicava molt bé; sempre explicava anècdotes divertides sobre algun fet històric

Gràfica realitzada a partir de les respostes de l'alumnat a aquesta pregunta, segons siguin aquestes:

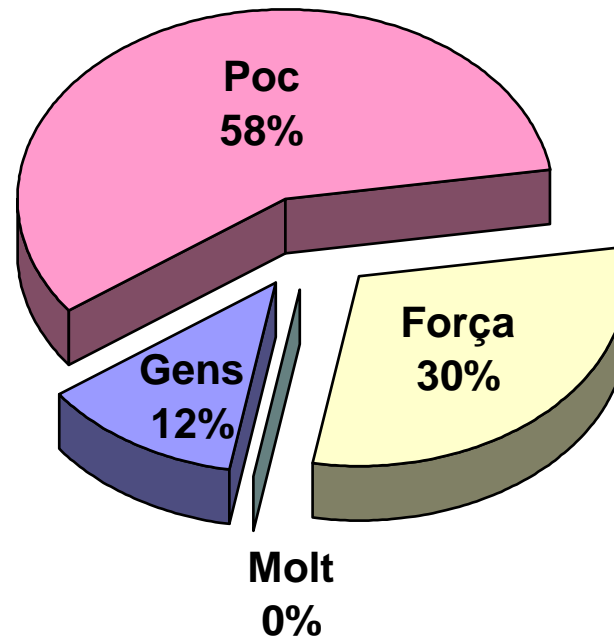
- a) valoracions positives;
- b) valoracions negatives;
- c) referències anecdòtiques;
- d) descripció sense valoració;
- e) no contesta.

#### 04.03.- Representació gràfica dels resultats



04.04.- ¿Com valoraries en general la teva experiència a l'Educació Primària pel que respecta als teus aprenentatges d'història?

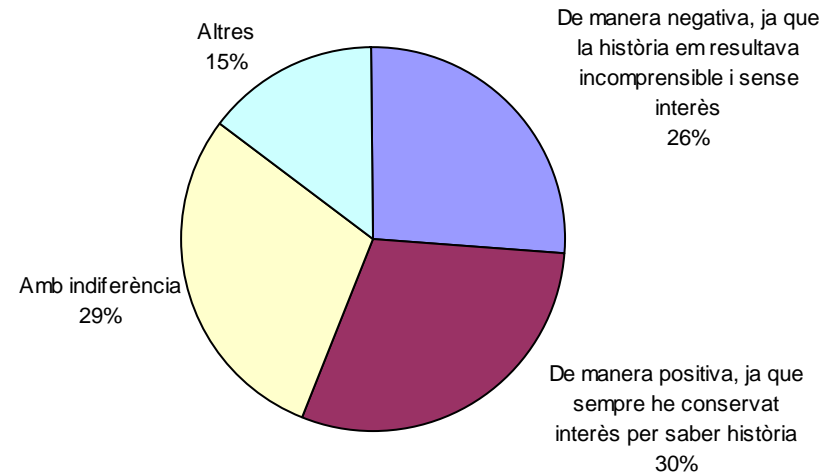
Alumnes	gens	poc	força	molt
1		X		
2	X			
3			X	
4	X			
5		X		
6		X		
7		X		
8			X	
9		X		
10		X		
11		X		
12		X		
13		X		
14		X		
15		X		
16		X		
17			X	
18			X	
19		X		
20			X	
21	X			
22		X		
23		X		
24		X		
25		X		
26			X	
27	X			
28			X	
29			X	
30			X	
31		X		
32		X		
33			X	
Totals	4	19	10	0





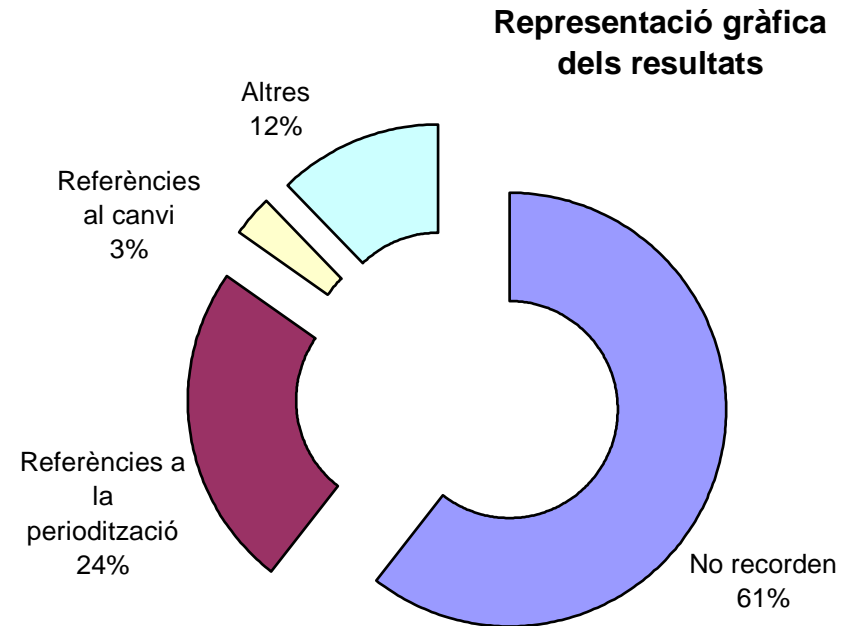
04.05.- Com et van influir aquests aprenentatges en la teva concepció de la història?

Opcions	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	Total
De manera negativa, ja que la història em resultava incomprensible i sense interès		x			x				x		x	x				x							x					x		x				9
De manera positiva, ja que sempre he conservat interès per saber història			x			x		x							x			x		x		x				x		X		x				10
Amb indiferència	x			x			x			x			x	x					x		x				X						x			10
Altres			x													x								x			x					x		5
Altres: 3.- Llegeixo història fins i tot fora del context escolar// 17.- M'agrada, però mai he llegit història fora de contextos escolars//24.-M'han fet pensar que no sé res// 27.-rarament, tot i que se m'ha explicat malament, sempre m'ha interessat la història.// 33.-De manera positiva, però no ha estat l'assignatura que més m'ha agradat																																		



04.06.- ¿Recordes referències concretes al temps històric en la teva experiència a l'Educació Primària? Quines?

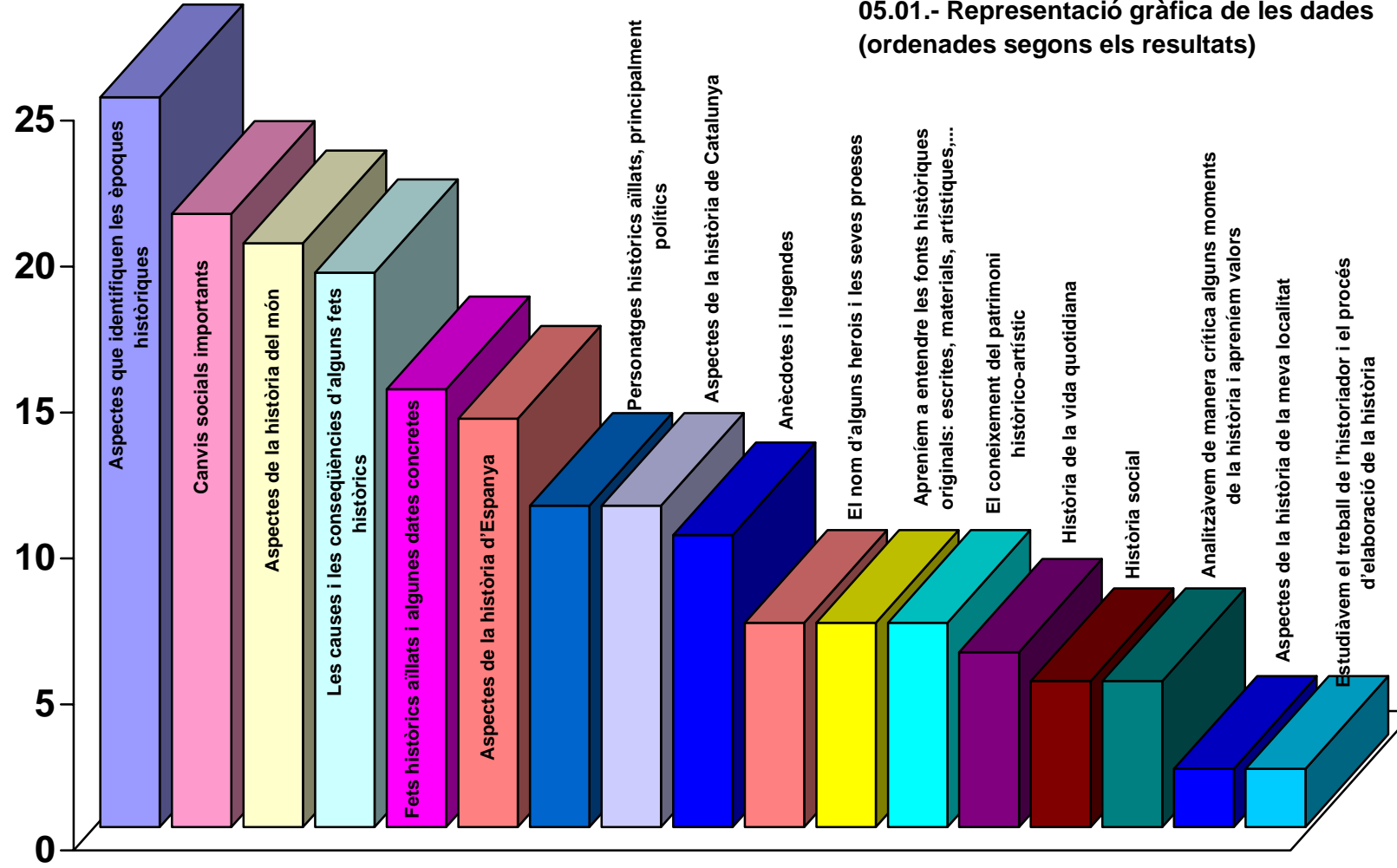
Alumnes	
1	-----
2	-----
3	-----
4	Prehistòria, Rev.Francesa, Revolució Industrial
5	Un treball sobre l'URSS quan la caiguda del Mur de Berlín, amb el que vaig haver de llegir moltíssims diaris
6	No moltes (canvis, perioditzacions,...)
7	-----
8	Recordo totes les etapes: prehistòria, edat antiga,...batalles, guerres, noms...Però d'una manera superficial
9	-----
10	-----
11	-----
12	-----
13	Que ens manaven biografies
14	-----
15	No. Només, així de passada, la cronologia, però explicada, sinó apresada
16	-----
17	-----
18	-----
19	La distribució de les etapes històriques: prehistòria, fenicis, ibers,... La revolució francesa, la Guerra Civil...
20	Estudi sincrònic i diacrònic de la història/ Problema de la periodització
21	-----
22	Guerres mundials. Reis d'Espanya. Geografia: clima, etc.
23	-----
24	-----
25	només recordo tenir molt definides les etapes de la hist.
26	-----
27	-----
28	-----
29	Les referències al TH gairebé no existien, ens orientàvem perquè els temes anaven ordenats de més antic a més proper
30	-----
31	-----
32	-----
33	Ens feien fer moltes biografies
<b>Totals</b>	<b>13 PERSONES RECORDEN ALGUNA COSA</b>



05.01.- ¿Què recordes dels teus aprenentatges d'història al llarg de la teva experiència a l'Educació Secundària?

(Es pot marcar més d'una casella)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	Total	
Anècdotes i llegendes			X	X			x	x		x	x				x		x			x									X					10	
El nom d'alguns herois i les seves proeses			X							x		x			x			x											x	x					7
Personatges històrics aïllats, principalment polítics			X							x					x			x	x		x		x		x		x		x		x			11	
Fets històrics aïllats i algunes dates concretes		x		X					x	x					x	x		x	x				x		x			x	x		x	x	x	15	
Aspectes que identifiquen les èpoques històriques		x	X		X	X	x			x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	X		25	
Aspectes de la història de la meua localitat					X													x																2	
Aspectes de la història de Catalunya			X	X	X					x	x	x			x			x		x										x		x		11	
Aspectes de la història d'Espanya	X			X	X				x	x			x					x		x		x		x	x				x	x		x		14	
Aspectes de la història del món	X	X			X		x	x		x				x	x		x	x	x	x	x	x		x		x	x	x	x	x				20	
Canvis socials importants	X		X		X	X	x	x		x	x	x			x		x	x	x	x				x		x	x	x	x		x		x	21	
Història de la vida quotidiana			X	X														x		x						x	x							6	
Història social			X											x	x			x								x								5	
Les causes i les conseqüències d'alguns fets històrics	X	X	X		X			x		x		x		x	x			x		x			x	x		x	x	x	x	x				19	
Analitzàvem de manera crítica alguns moments de la història i apreníem valors											x						x	x		x	x													5	
Apreníem a entendre les fonts històriques originals: escrites, materials, artístiques,...					X	X					x										x					x		x	x					7	
El coneixement del patrimoni històrico-artístic	X		X		X	X												x	x	X														7	
Estudiàvem el treball de l'historiador i el procés d'elaboració de la història			X																		X													2	
No recordo res																																		0	
Altres																																		0	
Totals individuals alumnat	5	4	11	5	9	4	4	4	2	10	6	4	1	4	10	2	6	13	7	12	4	3	3	5	4	7	6	6	9	7	3	4	3	187	

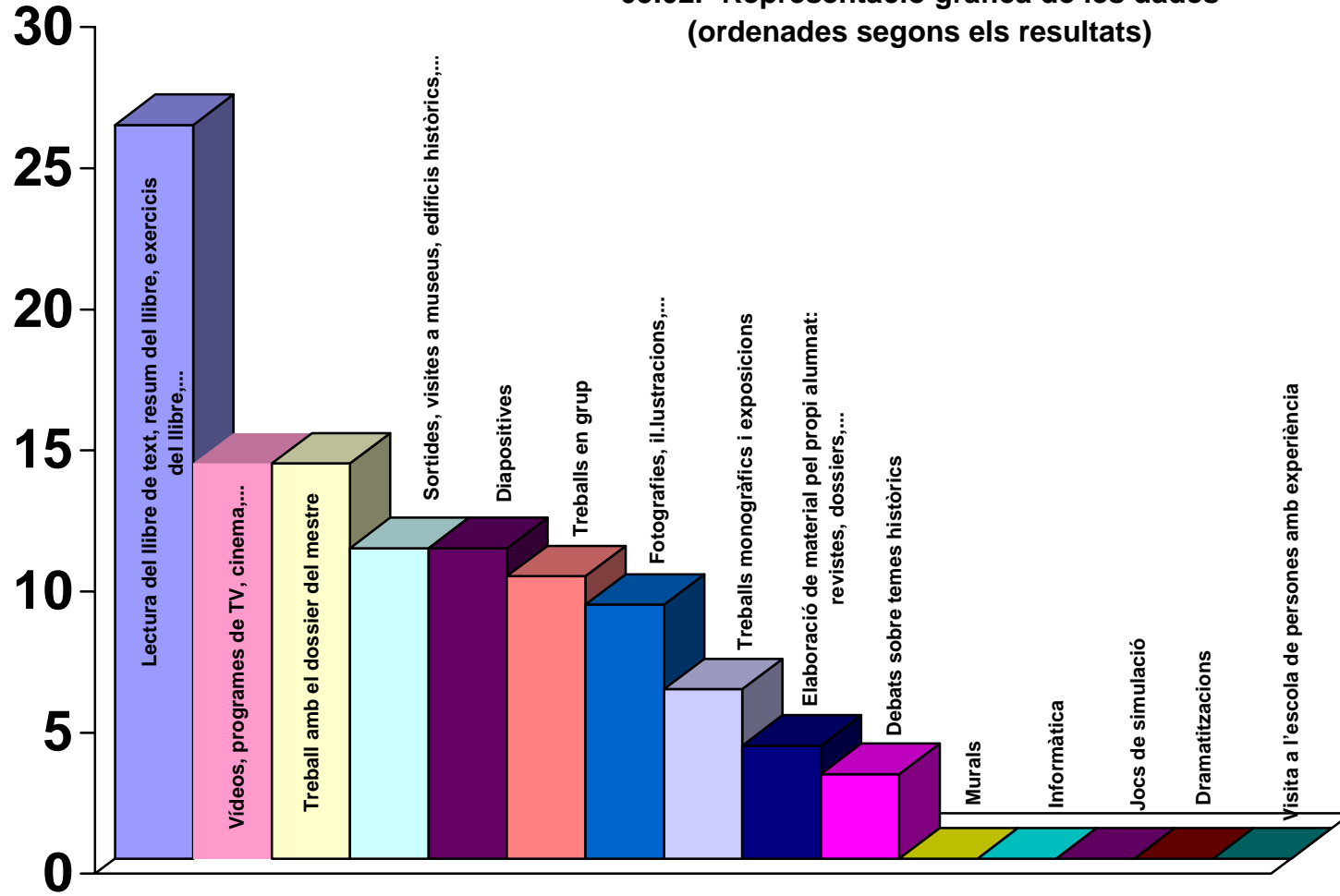
05.01.- Representació gràfica de les dades  
(ordenades segons els resultats)



05.02.- Quins recursos feia servir el mestre/a a les classes d'història que puguis recordar?

(Es pot marcar més d'una casella)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	Total	
Lectura del llibre de text, resum del llibre, exercicis del llibre,...		X		X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	26	
Treball amb el dossier del mestre		X	X		X			X	X		X					X		X			X		X	X		X	X							14	
Fotografies, il·lustracions,...				X	X	X	X			X	X						X											X	X					9	
Murals																																		0	
Diapositives	X				X	X					X	X						X				X				X		X		X		X		11	
Vídeos, programes de TV, cinema,...			X		X	X	X			X	X	X					X	X								X		X	X	X	X				14
Informàtica																																		0	
Treballs en grup			X		X		X	X				X			X			X								X		X		X					10
Jocs de simulació																																		0	
Dramatitzacions																																			0
Debats sobre temes històrics			X														X													X				3	
Sortides, visites a museus, edificis històrics,...		X	X	X	X	X	X			X	X							X												X		x		11	
Visita a l'escola de persones amb experiència																																		0	
Elaboració de material pel propi alumnat: revistes, dossiers,...					X						X															X	X							4	
Treballs monogràfics i exposicions	X		X		X										X						X			X										6	
No recordo res																																		0	
Altres																																		0	
Total individuals alumnat	2	3	6	3	9	5	4	3	2	4	6	4	1	1	3	2	2	6	2	1	2	1	3	3	1	5	3	4	4	6	3	1	3	108	
Altres: 1.- Diapositives a la classe d'història de l'art																																			

05.02.- Representació gràfica de les dades  
(ordenades segons els resultats)



05.03.- Explica molt breument algun record que conservis dels teus aprenentatges de la història viscut a l'Educació Secundària. Quina edat tenies? Què estudiaves? Què recordes? Per què?

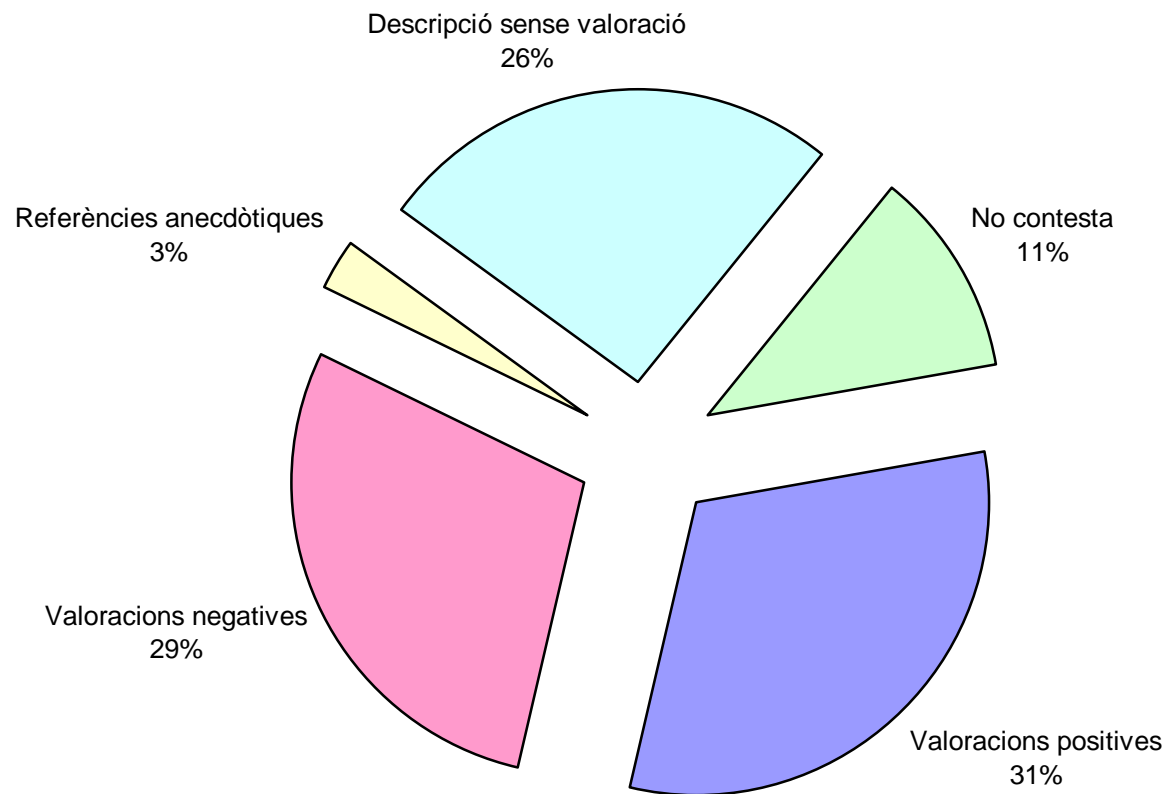
1	Tenia entre 14 i 17 anys. A 1er de BUP el professor d'Història de les civilitzacions feia fer teballs monogràfics i m'agradava força. A COU vaig fer història de l'art i també em va agrdar pq vàiem diapositives acompanyades de música. En canvi la hist.contemporània la vaig suspendre per setembre pq no em motivava fer cada dia un tema pel dia següent
2	No recordo res. La història no em motivava
3	Ja ha estat contestada anteriorment
4	Recordo que a 4rt d'FP vam fer l'evolució d'una ciutat
5	L'únic que recordo és que vaig començar a entendre una mica d'hist. i que em va començar a agradar una mica
6	Moltes vegades m'avorria
7	Recordo que a 2on d'FP tenia una professora entusiasta de la la hist.. Ens va explicar el món egipci i vaig quedar fascinada. A partir d'aquell moment vaig veure amb uns altres ulls la hist. Em va agradar conèixer com vivien abans els egipcis
8	Recordo que vam estudiar molt a fons els canvis de govern. Tb recordo els mètodes de conreu.
9	-----
10	A COU, 17 anys, en que la mestra donava la hist. contemporània molt feixuga i pesada. Magistral.
11	Fotografies i diapositives dels materials de la prehistòria, va ser el primer tema i el van enfocar molt bé, fet que em fer que allò que havia avorrit ara m'agradava molt
12	A 1r de BUP vaig tenir un professor que m'agradà molt. Ens explicà l'època romana amb exemples, mitjançant diapositives
13	Que llegíem el llibre. Tenia sobre els 15 anys
14	Ja l'he contestada abans
15	Durant BUP vam elaborar un treball per curs, cada any utilitzant un recurs diferent: dossiers, diapositives, video
16	Lectura del llibre i resums (16 anys)
17	Ja ha estat contestada anteriorment
18	Recordo que m'agradava molt i especialment el s.XX. També les civilitzacions antigues per comprendre una mica més el nostre present
19	Eren unes classes molt teòriques, poc motivadores i molt avorrides
20	La rev francesa, va ser molt dur. Rellevància dels continguts, enfocats des d'una anàlisi crítica
21	Tenia un profe que ens donava les lliçons d'apunts seus sense llibre. Això estava bé pq eren apunts més clars. També ens feia nalitzar molts textos històrics i ens costava bastants aprovar-los
22	-----
23	Les revolucions: industrial, francesa, russa; algunes dates en concret (poca cosa)
24	-----
25	Només recordo que ens la feien memoritzar. Ara no recordo gairabé gens
26	El que més i millor recordo és l'assig.d'hist. de l'art a COU. Disfrutava anant a classes. El que el mestre explicava i sobretot com ho expl.: Matrimonio Ambrogini, El Bosco, Las Meninas, etc.
27	A partir de llavors l'Edat Mitjana mai m'ha agradat, ja que se'm pinta com una època negra, de malalties, guerra, por i fam
28	Recordo especialment el curs de 3r de BUP en que el professor dictava els apunts molt lentament, i a l'examen havíem de reproduir el que ell deia exactament. Aquell que posava més frases era qui tenia la màx.nota i en funció d'aquesta anaven les dels altres
29	Alguna prof.de BUP ens va fer viure la hist.amb materials propis, vides i algun dossier ben valorat
30	El prof. parlan t i els alumnes prenent apunts, a 1er de BUP
31	-----
32	El record que tinc és el de resumir els temes empollar i fer l'examen. Ho trobava avorrit- Tenia 14-17 anys
33	A 3r de BUP la mestra feia unes molt bones explicacions sobre diferents temes, encara que els examens eren molt difícils
	Total: contesten 29



Gràfica realitzada a partir de les respostes de l'alumnat a aquesta pregunta, segons siguin aquestes:

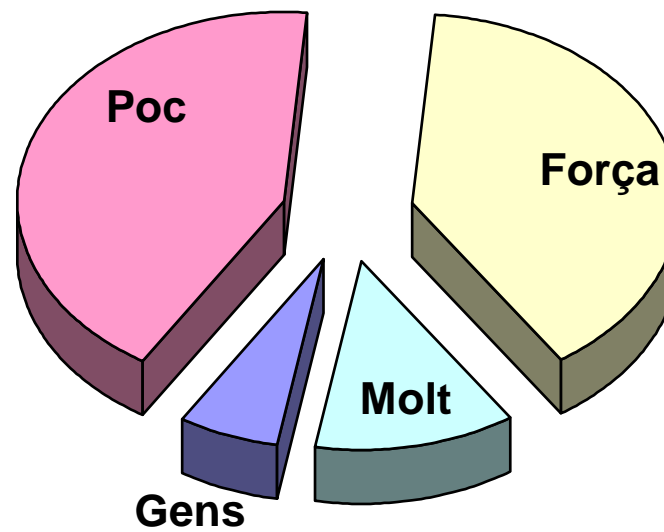
- f) valoracions positives;
- g) valoracions negatives;
- h) referències anecdòtiques;
- i) descripció sense valoració;
- j) no contesta.

### 05.03.- Representació gràfica dels resultats



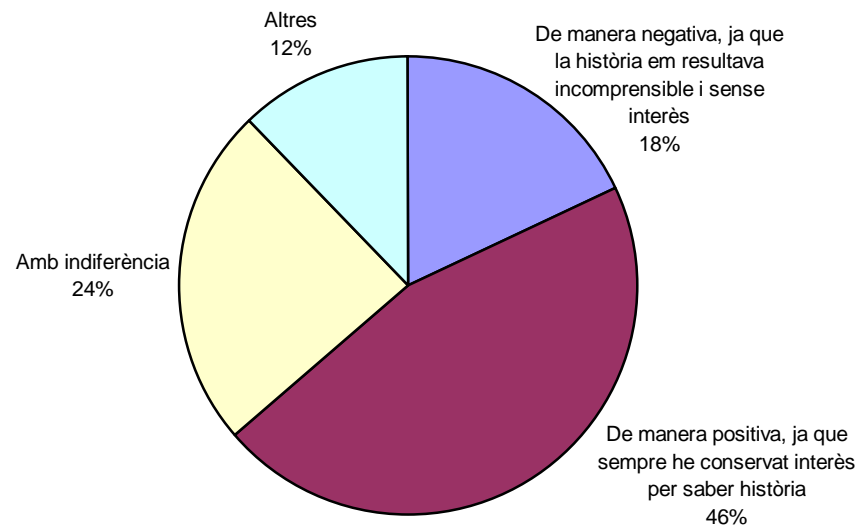
05.04.- ¿Com valoraries en general la teva experiència a l'Educació Secundària pel que respecta als teus aprenentatges d'història?

Alumnes	gens	poc	força	molt
1			X	
2	X			
3				X
4				X
5			X	
6			X	
7			X	
8			X	
9		X		
10			X	
11			X	
12		X		
13	X			
14		X		
15		X		
16		X		
17				X
18			X	
19		X		
20			X	
21		X		
22			X	
23		X		
24		X		
25		X		
26				X
27		X		
28		X		
29			X	
30			X	
31		X		
32		X		
33			X	
<b>Totals</b>	<b>2</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>4</b>



05.05.- Com et van influir aquests aprenentatges en la teva concepció de la història?

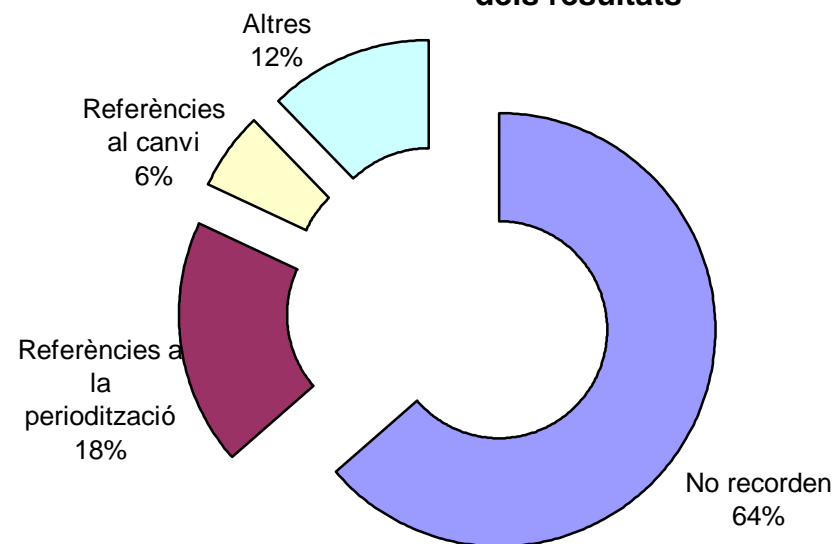
Opcions	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	Total
De manera negativa, ja que la història em resultava incomprensible i sense interès	x	x							x													x		x							x			6
De manera positiva, ja que sempre he conservat interès per saber història			x			x	x	x		x	X				x			x		x	x	x				x	x	x	x					15
Amb indiferència				x									x	x	x		x														X	X	8	
Altres					x												x							x						X			4	
Altres: 1.- Negatiu, Hist.Contemporània/ Positiu, Hist.Art//5.-Bastant positiva, no molt// 17.-M'agrada però mai he llegit hist. fora de contextos escolars//20.-Treball de l'esperit crític//22.-M'agrada molt més la hist. que la geografia//24.-pensar que mai l'acabaria d'entendre//30.-Segons el prof. de forma positiva o negativa																																		



05.06.- ¿Recordes referències concretes al temps històric en la teva experiència a l'Educació Secundària? Quines?

Alumnes	
1	-----
2	-----
3	La baixa Edat Mitjana i el franquisme, i els segadors, especialment aquest últim, ja que per a mi va ser tota una descoberta
4	-----
5	El treball sobre el franquisme en el que em vaig dedicar a copiar de l'enciclopèdia i me'l van valorar molt bé
6	-----
7	-----
8	Recordo que vam estudiar molt a fons els canvis de govern. Tè recordo els mètodes de conreu.
9	Sí, estudiàvem la Prehistòria,etc.
10	-----
11	Anada a una exposició que es va fer en un centre polivalent a on vam poder observar directament fòssils
12	-----
13	Que vam tractar la Xina i també i Catalunya
14	Vaig fer història de l'art I em va agradar bastant, el professor s'ho treballava bastant
15	-----
16	-----
17	-----
18	-----
19	Recordo que vam treballar molt la rev.francesa i russa, però com sempre no vam acabar mai el llibre, sempre ens quedàvem per la meitat
20	Periodització i la seva problemàtica. Consciència temporal
21	-----
22	Les etapes històriques: Prehistòria i Història
23	-----
24	-----
25	-----
26	-----
27	-----
28	-----
29	Només a COU amb alguns canvis en la hist.,
30	-----
31	-----
32	-----
33	Fer un treball del franquisme
<b>Totals</b>	<b>CONTESTEN 12</b>

**Representació gràfica dels resultats**



06.- Experiència als estudis de l'ensenyament de mestres sobre l'aprenentatge de la història

06.01.- ¿Quines assignatures específiques d'història o que hagin tractat temes d'història has cursat a l'ensenyament de mestres al llarg de la carrera?

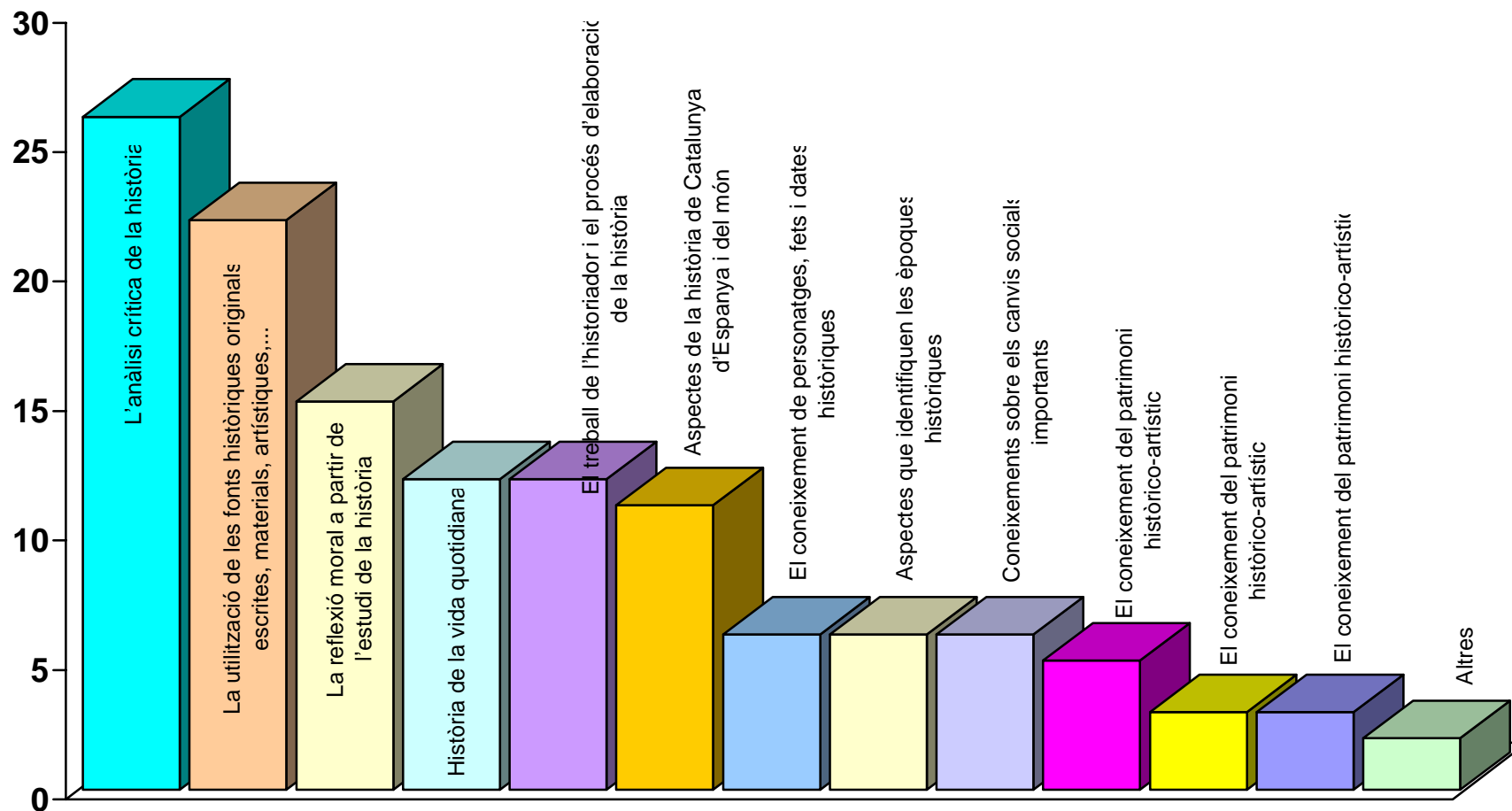
(Assignatures anomenades per l'alumnat de la investigació)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	Total	
Història i Geografia de Catalunya											X	X		X		X																	X		5
Història de l'Art			X											X																					2
Entorn Social (Coneixement de la Història i la Geografia de Catalunya)	X	X		X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X		X			X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	25	
Les Ciències Socials i la seva Didàctica I	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X				X	X			X		X		X		X	X		X		X		21
Les Ciències Socials i la seva Didàctica II	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X				X	X			X		X		X		X	X		X		X		21
Didàctica de l'Àrea d'Experiències Socials i Naturals	X														X	X						X		X				X	X					7	
Projectes d'Investigació en Didàctica de les Ciències Socials						X								X	X																	X		4	
Religió i cultura									X									X																	2
Pedagogia de la religió																										X									1
Història local i comarcal i la seva didàctica															X																				1
Sociologia de la cultura																			X							X									2
Teories i institucions contemporànies d'educació																					X														1
Història de l'Educació																															X				1
<i>Citacions que no corresponen a cap assignatura concreta realitzada en aquest moment</i>																																			
Medi social o coneixement del medi social						X															X					X		X		X					5
Didàctica de les ciències socials						X	X			X							X				X	X		X						X		X			9
Literatura																					X														1

Gràfica de les dades anteriors, ordenades de més a menys

06.02.- ¿Què ha millorat dels teus aprenentatges de la història després de la teva experiència universitària amb aquestes assignatures?

(Marcar amb una creu)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	Total	
El coneixement de personatges, fets i dates històriques				X					X					X				X					X			X									6
Aspectes que identifiquen les èpoques històriques		X						X						X						X			X							X					6
Aspectes de la història de Catalunya, d'Espanya i del món				X				X	X	X				X				X		X					X	X				X			X		11
Coneixements sobre els canvis socials importants				X	X	X																X	X							X					6
Història de la vida quotidiana	X	X	X	X	X							X						X			X		X							X	X				12
La història social		X		X											X					X				X											5
Les causes i les conseqüències d'alguns fets històrics										X				X									X												3
L'anàlisi crítica de la història	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X			X	X			X	X		26
La reflexió moral a partir de l'estudi de la història	X	X	X			X				X	X		X	X		X	X			X	X	X		X									X		15
La utilització de les fonts històriques originals: escrites, materials, artístiques,...	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X		X	X		X		X	X		X		X		X		X		X	X	X			22
El coneixement del patrimoni històrico-artístic					X															X				X											3
El treball de l'historiador i el procés d'elaboració de la història	X	X		X				X	X	X							X		X	X				X		X						X			12
No recordo res																																			0
Altres																					X							X							2
Altres: 21.- El temps històric// 27.- No hem après història a la universitat, sinó a ensenyar-la																																			

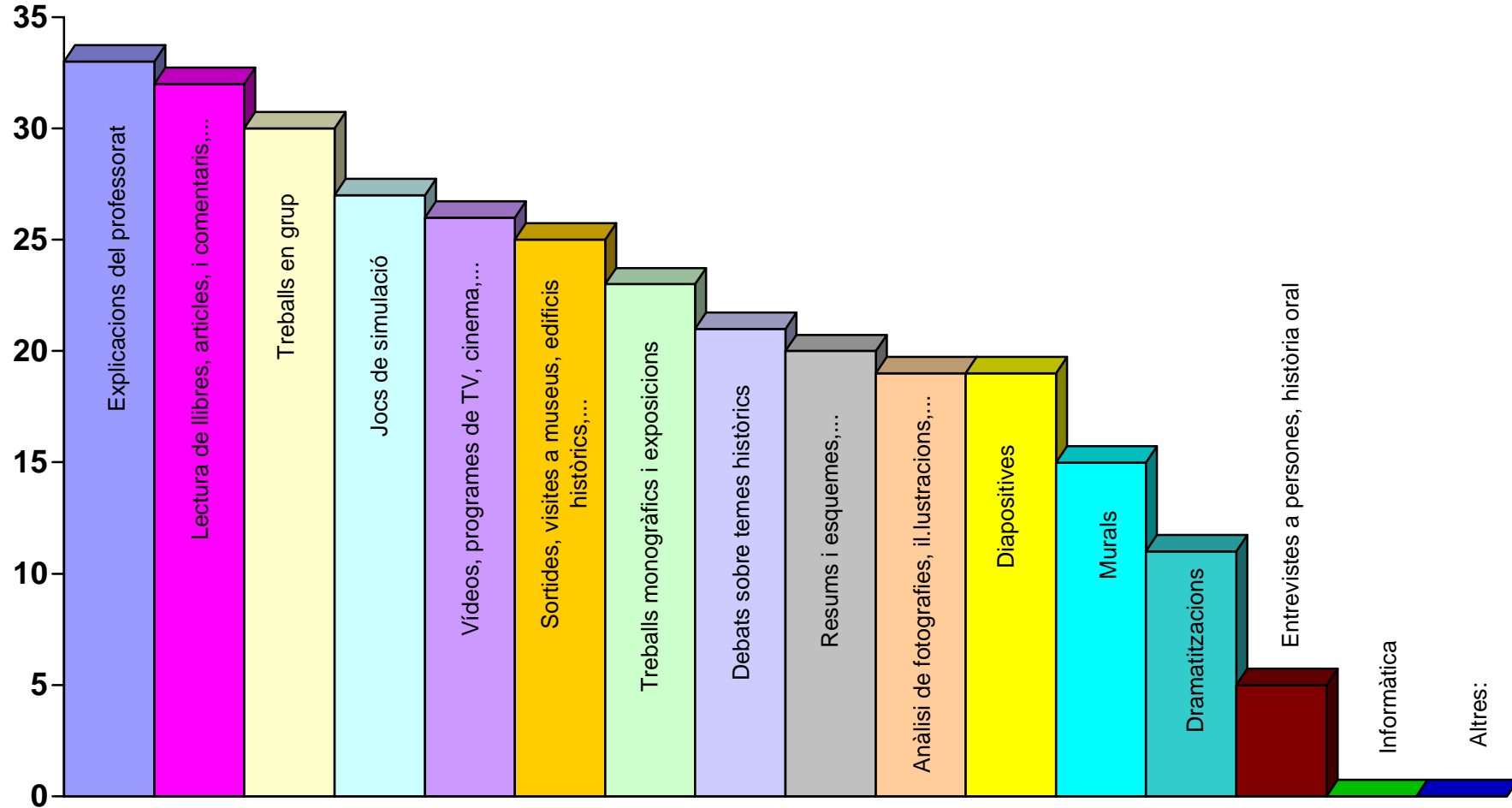
Representació gràfica de les dades anterior, ordenades de més a menys







## Representació de les dades anteriors, ordenades de més a menys



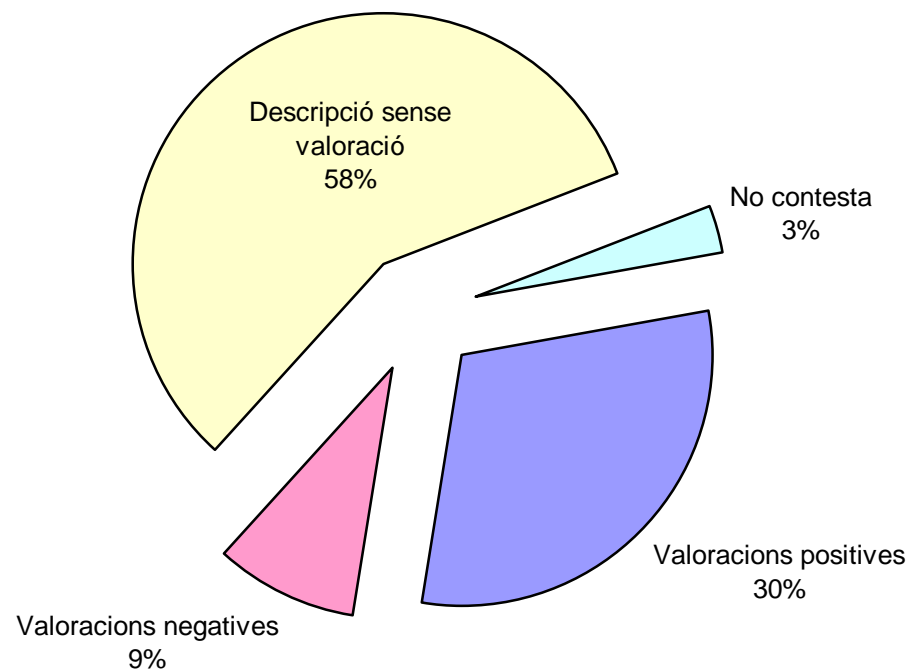
06.04.- Explica molt breument algun record que conservis dels teus aprenentatges de la història en alguna d'aquestes assignatures universitàries. Què recordes? Per què?

1	Recordo especialment els jocs de simulació que vam dur a terme tant a l'assignatura de Did. De les CCSS I com a la II, en que realment ens posàvem en el paper i vivíem les situacions fictícies que es plantejaven a través del joc.
2	---
3	No he après res de nou i menys com treballar-la a l'escola. Sempre he treballat la història segons el meu criteri
4	Recordo que vam fer una cronologia de diferents esdeveniments històrics en un mural. Ho recordo perquè el mural va quedar molt bé, era molt llarg, estava al passadís, i perquè vaig entendre moltíssim el que es pretenia
5	El debat de primer sobre l'època franquista. Hi havia tres grups, uns representaven capellans, uns altres els sindicats, i els últims partidaris del règim
6	Han estat de les millors assignatures de la carrera
7	Vam fer un mural sobre aspectes com l'habitatge, la religió, l'art, al llarg del temps. Recordo que havíem de fer un dibuix. Vam treballar molt i després el mestre ho va enllestir tot en 5 minuts sense parlar-ho
8	Recordo molt la sortida a Poblet que vam realitzar a 1er, a l'assignatura de l'Entorn social. També recordo el joc de simulació de l'arqueologia que vam realitzar l'any passat
9	Sortida a Poblet. En una classe vam veure la pel·lícula <i>Libertarias</i> . En l'Entorn social vam treballar el franquisme
10	Els jocs de simulació i les dramatitzacions, ja que em va ensenyar a tractar un tema, en principi "pesat", de manera amena i sobretot amb empatia
11	Doncs unes diapositives on es podia treballar l'evolució del paisatge
12	Els vídeos de <i>Libertarias</i> i <i>Tierra y libertad</i>
13	Que vam fer una dramatització, jocs de simulació, perquè com implicava la meua participació total m'ha quedat a la memòria
14	Només recordo que aquesta assignatura la recordaré sempre, els motius me'ls reservo...
15	Diferència amb les altres etapes tant en continguts com en recursos
16	Realització d'uns dibuixos que especificaven les diferents edats històriques on es representaven la vivenda, l'alimentació, l'escriptura, el vestit, d'una manera molt visual
17	Recordo que pensava que m'ensenyarien continguts factuels de l'assignatura. En definitiva he après a mirar la història des d'un altre punt de vista, a utilitzar recursos diversos
18	Recordo la sortida que vam fer a Poblet, que vam veure el monestir. També recordo algunes classes on vam veure les pel·lícules de vídeo <i>Libertarias</i> i <i>Tierra y libertad</i>
19	L'activitat que hi havia dins l'aula de C.Socials, el moviment mai vist per mi a primària i/o secundària
20	Anàlisi crítica de la història
21	Jocs de simulació per tractar temes polítics, morals,...
22	Poblet: els picapedrers. Que la història i la geografia només me les han ensenyat amb llibres de text i alguna sortida per visitar un museu
23	Recordo una obra dramàtica que vam fer a l'Entorn social on cada grup defensava uns drets. A didàctica de les ciències socials recordo també un cas semblant, també pel·lícules que vam veure: <i>Tierra y libertad</i> , <i>Libertarias</i> ,... També un quadre gran que vam fer entre tota la classe amb dibuixos sobre diversos aspectes a través del temps
24	Recordo un quadre amb un dibuix a cada casella i una breu explicació d'aspectes rellevants com l'alimentació, el vestit... Els grans períodes històrics
25	El debat que vam fer a primer en que representàvem a l'època franquista, un grup d'escoltes, l'ajuntament, l'església,...
26	Recordo les diverses vegades que hem treballat el franquisme i Catalunya aquests tres anys. Recordo la visualització de les pel·lícules <i>Libertarias</i> i <i>Tierra y Libertad</i> , i les diverses perspectives des de les que es poden analitzar
27	La visita a Poblet que vam fer a primer amb en A.G. Ho vaig passar "malaet(?)", no perquè fos avorrit, sinó perquè sempre que es fa una excursió amb l'escola es va a Poblet
28	Un joc de simulació que tractava sobre la creació d'una fàbrica de cotxes en un espai natural. La recordo perquè em va semblar molt interessant i adequada a l'ensenyament d'aquesta àrea
29	A didàctica de les CCSSII períodes històrics i dibuixos murals, la manera d'ensenyar i les temàtiques al llarg del temps
30	Debats fets a primer i segon sobre algun tema en concret
31	Recordo la sortida Poblet. També una activitat que consistia en fer un mural gegant sobre diferents aspectes de les etapes històriques (aliment, habitatge, art, política,...), per a cada aspecte un dibuix.
32	Un record que en tinc és el d'un debat que vam fer a classe que tractava d'una fàbrica que l'instal·len en un poble. Hi havia diferents punts de vista sobre si s'hauria o no de posar la fàbrica al poble
33	Vam fer una sortida a Santes Creus que va servir per veure experimentalment aspectes de la història treballats teòricament

Gràfica realitzada a partir de les respostes de l'alumnat a aquesta pregunta, segons siguin aquestes:

- a) valoracions positives;
- b) valoracions negatives;
- c) descripció sense valoració;
- d) no contesta.

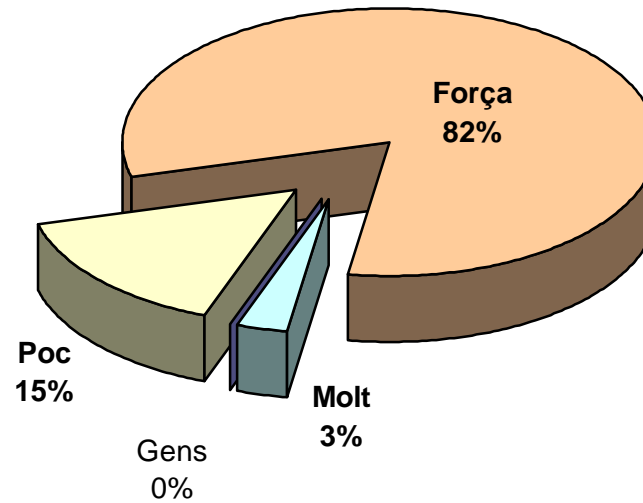
#### 06.04.- Gràfica de la classificació de les respostes



06.05.- ¿Com valoraries la qualitat dels aprenentatges realitzats després de la teva experiència amb aquestes assignatures?

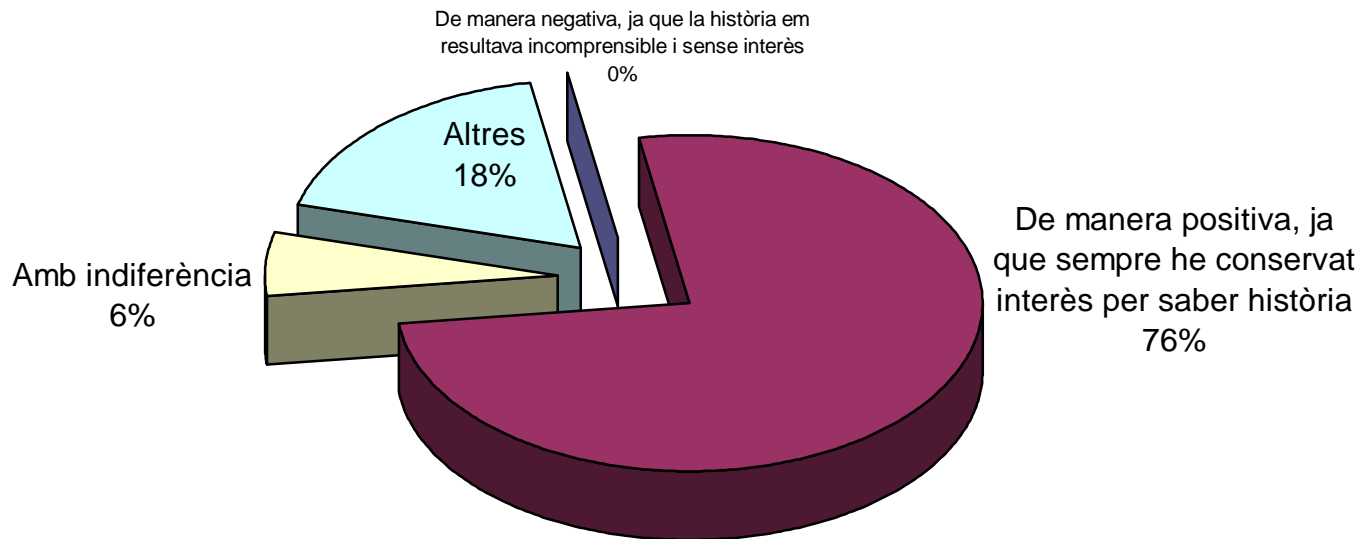
Alumnes	Gens	Poc	Força	Molt
1			X	
2		X		
3		X		
4			X	
5			X	
6			X	
7			X	
8			X	
9			X	
10			X	
11			X	
12			X	
13			X	
14			X	
15			X	
16			X	
17			X	
18			X	
19			X	
20				X
21		X		
22			X	
23			X	
24			X	
25			X	
26			X	
27		X		
28			X	
29		X		
30			X	
31			X	
32			X	
33			X	
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>27</b>	<b>1</b>

06.05. Gràfica



06.06.- Com t'han influït aquests aprenentatges en la teva concepció de la història?

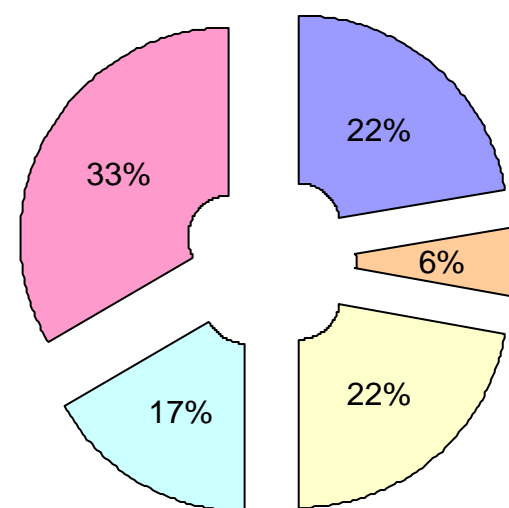
Opcions	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	Total
De manera negativa, ja que la història em resultava incomprensible i sense interès																																		0
De manera positiva, ja que sempre he conservat interès per saber història	X		X	X	X	X		X	X	X	X			X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X			25
Amb indiferència							X																					X						2
Altres		X										X	X				X								X							X		6
Altres: 2.- No contesta// 12.- no contesta// 13.- Bastant millor, comparat amb el que pensava abans// 17.- M'agrada la didàctica de la història// 25.- Hi trobo una mica més d'interès// 33.- M'han influït de manera positiva, ja que m'han fet veure aspectes de la història que jo no havia treballat																																		



06.07.- ¿Quines referències concretes al temps històric recordes que s'hagin fet des d'aquestes assignatures universitàries d'història?

Alumnes	Comentaris
1	De referències al temps històric i a la seva importància a primària se n'han fet moltes. Sobretot per la dificultat que els nens i nenes tenen en adquirir-ne la noció
2	---
3	Franquisme, franquisme i franquisme, i si canviàvem als articles, articles i més articles [Es refereix a l'assignatura de l'Entorn Social]
4	Evolució de la vivenda. El franquisme
5	Sobre varies coses, l'escriptura, la llar,...
6	Història personal/ Perioditzacions/ Canvi
7	---
8	---
9	---
10	El temps històric
11	Unitats de programació, temps històric i història personal
12	---
13	L'època franquista
14	Bastants, sobretot a Didàctica de les CCSS I i II
15	Treballs puntuals, monogràfics, comentaris crítics
16	Debat a través d'una situació i joc simbòlic
17	En didàctica de les ciències socials
18	---
19	---
20	Periodització i problemàtica
21	Ens han ensenyat el tractament del temps històric, algunes pautes
22	La Guerra Civil, ara l'entenc. Quan estudiava sempre ens quedava el s.XX de la història d'Espanya
23	Temps linial, temps sincrònic, temps sobre algun aspecte
24	---
25	---
26	---
27	De fet a la Did.de les CCSS només hem parlat del temps històric
28	Hem vist exemples d'unitats de programació sobre el temps històric i hem fet la nostra història
29	---
30	---
31	Ho hem treballat en diferents unitats didàctiques i hem fet la nostra història personal
32	La societat com ha evolucionat al llarg de les èpoques a través d'un mural
33	M'en recordo especialment de treballar amb deteniment el franquisme
Totals	Contesten 21, però s'han contabilitzat 36 referències a diversos aspectes del temps històric, ja que algun alumne fa més d'una referència

06.07. Representació gràfica a partir d'una classificació de les respostes



- Referències a la periodització
- Referències al canvi
- Conceptes varis i aprenentatge
- Altres
- No recorden

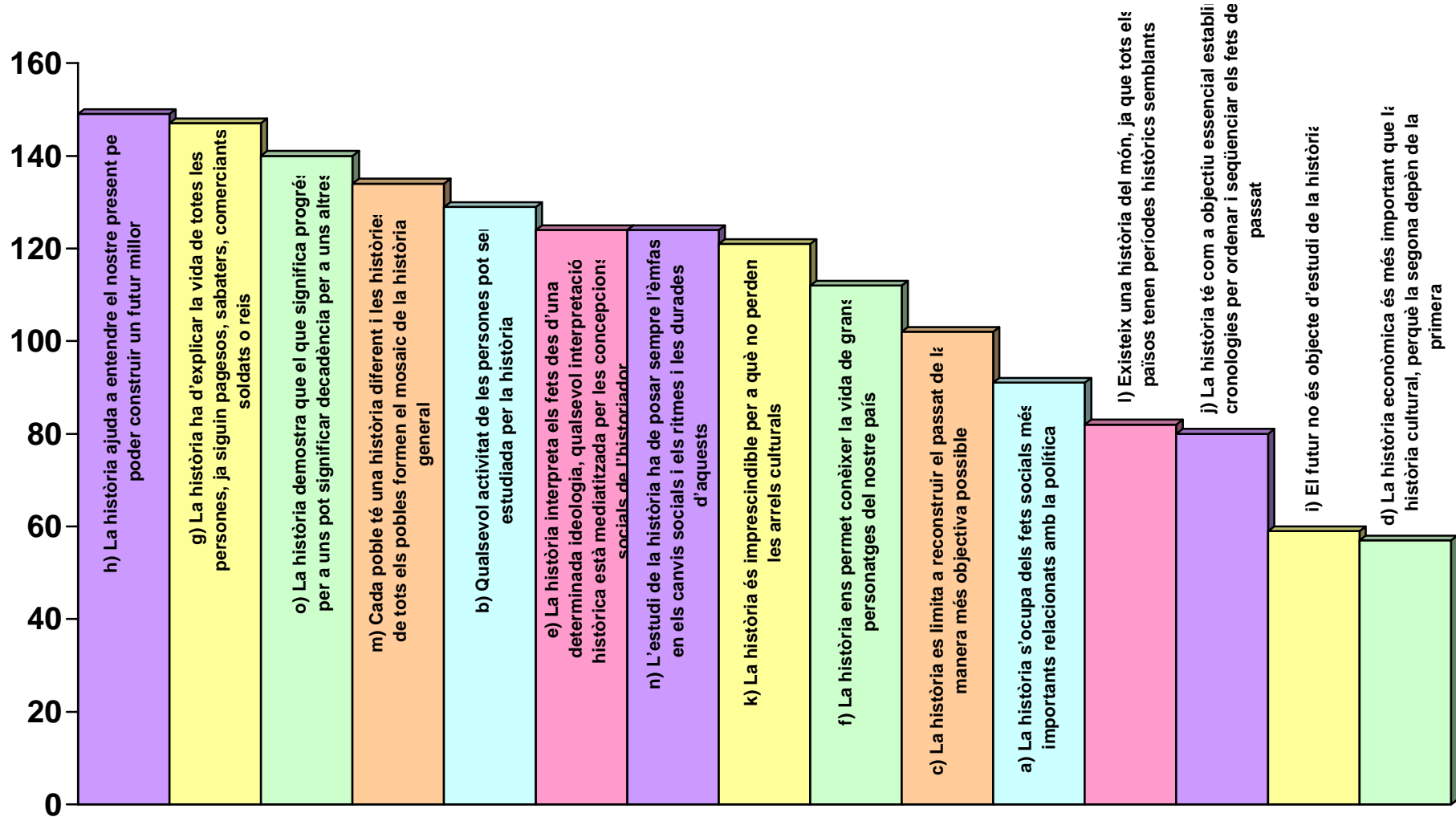
## 07. Concepcions sobre la història i el seu ensenyament

07.01.- Què estudia la història? (Valora d'1 A 5, de menys a més, segons el teu grau de desacord o d'acord amb les frases següents)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	Total	Mitja	
a) La història s'ocupa dels fets socials més importants relacionats amb la política	2	1	4	3	4	1	3	3	4	3	2	2	2	4	2	2	3	4	4	2	3	3	1	2	4	4	2	2	3	3	3	2	4	91	2,7	
b) Qualsevol activitat de les persones pot ser estudiada per la història	5	2	4	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	2	3	5	5	4	4	5	3	3	3	4	4	4	4	5	4	4	2	5	3	129	3,9	
c) La història es limita a reconstruir el passat de la manera més objectiva possible	4	2	1	4	2	1	2	4	4	4	3	3	5	3	2	4	1	4	4	2	2	5	5	1	3	4	3	3	3	4	3	4	3	102	3	
d) La història econòmica és més important que la història cultural, perquè la segona depèn de la primera	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	3	2	1	2	2	1	1	2	3	1	2	3	1	1	1	1	3	1	2	4	2	1	3	57	1,7	
e) La història interpreta els fets des d'una determinada ideologia, qualsevol interpretació històrica està mediatitzada per les concepcions socials de l'historiador	5	3	4	2	4	5	4	2	3	4	4	4	5	3	2	3	5	3	3	3	4	5	3	5	4	5	4	4	4	5	3	3	4	124	3,7	
f) La història ens permet conèixer la vida de grans personatges del nostre país	4	1	5	3	3	3	4	3	3	4	4	2	5	4	2	3	3	3	3	5	3	5	4	2	4	4	1	4	3	4	4	3	4	112	3,3	
g) La història ha d'explicar la vida de totes les persones, ja siguin pagesos, sabaters, comerciants, soldats o reis	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	2	5	5	5	2	5	4	5	4	3	4	5	5	4	4	4	5	5	4	147	4,4	
h) La història ajuda a entendre el nostre present per poder construir un futur millor	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	3	5	5	5	3	5	5	4	4	5	5	5	5	4	3	5	4	5	4	4	4	4	5	5	149	4,5
i) El futur no és objecte d'estudi de la història	1	3	1	1	2	1	1	1	2	4	1	5	1	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	2	4	5	1	2	59	1,7	
j) La història té com a objectiu essencial establir cronologies per ordenar i seqüenciar els fets del passat	3	1	3	5	2	2	2	5	1	4	4	2	2	3	2	1	1	1	3	2	2	3	2	3	2	1	2	2	3	4	3	2	2	80	2,4	
k) La història és imprescindible per a què no perdem les arrels culturals	3	5	5	5	3	5	4	5	3	4	4	3	5	2	2	2	4	3	4	4	3	5	4	3	4	3	2	4	3	3	4	5	3	121	3,6	
l) Existeix una història del món, ja que tots els països tenen períodes històrics semblants	2	1	2	1	4	2	3	1	2	3	3	3	1	2	2	4	1	2	3	1	3	3	4	2	1	3	3	4	2	2	4	4	4	82	2,4	
m) Cada poble té una història diferent i les històries de tots els pobles formen el mosaic de la història general	5	3	5	5	3	5	4	5	4	3	4	5	4	4	3	3	5	4	5	5	4	5	4	2	4	3	3	3	4	5	4	5	4	134	4	
n) L'estudi de la història ha de posar sempre l'èmfasi en els canvis socials i els ritmes i les durades d'aquests	4	5	4	3	5	4	4	3	3	3	3	3	3	5	2	4	5	4	4	3	3	5	5	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	124	3,7	

o) La història demostra que el que significa progrés per a uns pot significar decadència per a uns altres	4	5	5	5	5	5	3	5	4	4	3	4	5	4	2	5	5	4	5	3	4	5	5	4	4	4	5	5	3	4	3	5	4	140	4,2
Total	54	43	55	54	53	49	49	52	46	54	50	52	53	49	34	50	50	48	52	47	46	61	51	40	46	53	46	51	47	58	53	54	53		

### 07.01. Representació gràfica dels resultats



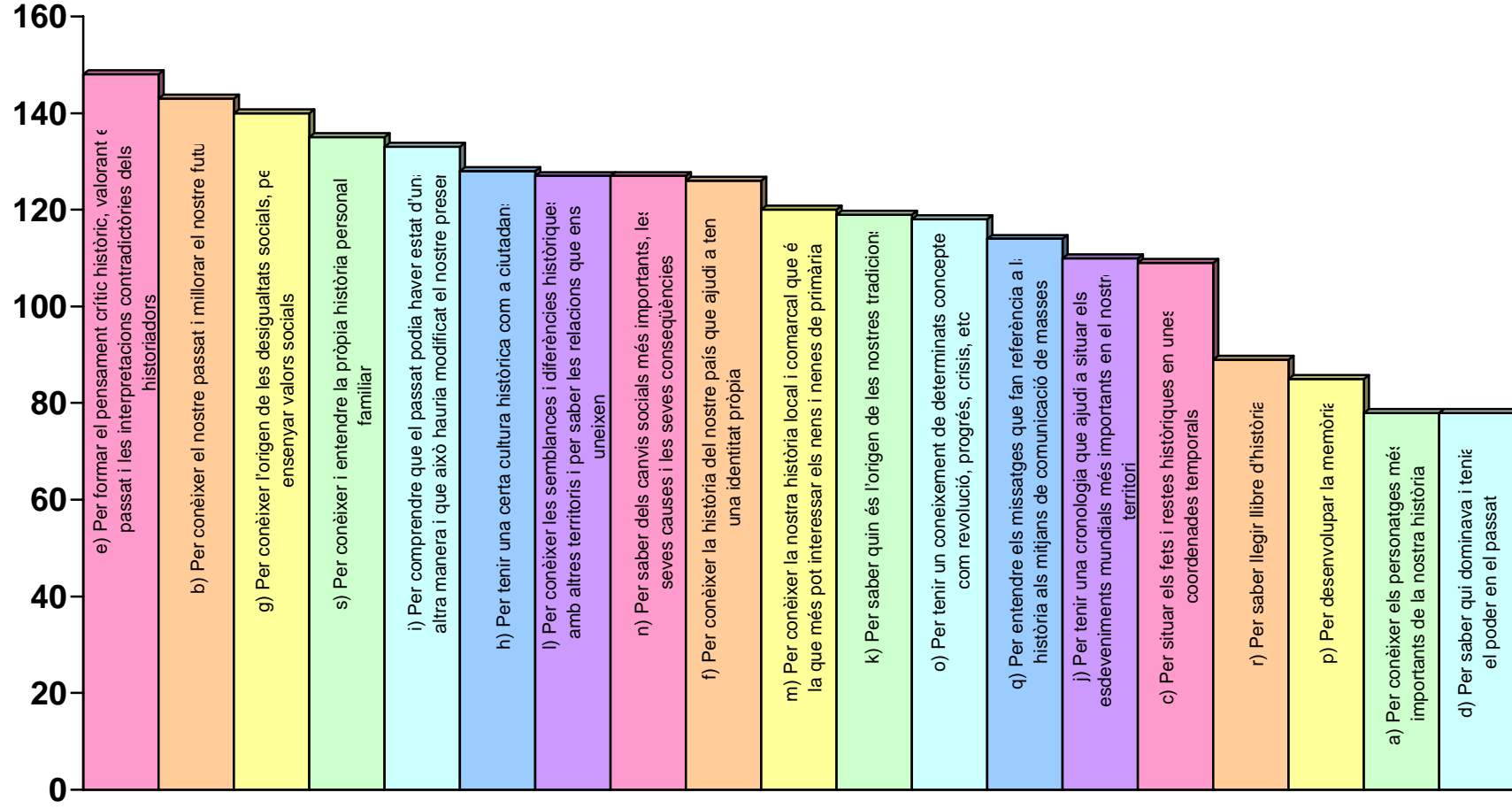


07.02.- Per què és important ensenyar història a l'escola primària? (Valora d'1 A 5, de menys a més, segons el teu grau de desacord o d'acord)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	Total	Mitja	
a) Per conèixer els personatges més importants de la nostra història	2	1	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	1	3	2	2	3	2	3	2	2	1	1	2	2	3	4	2	3	78	2,3	
b) Per conèixer el nostre passat i millorar el nostre futur	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4	2	3	5	5	3	5	5	4	4	5	5	5	5	4	2	5	3	5	4	4	5	5	4	143	4,3	
c) Per situar els fets i restes històriques en unes coordenades temporals	1	1	5	4	3	5	2	4	2	3	3	2	3	3	3	4	5	2	4	3	3	5	5	3	3	4	4	4	2	4	3	4	3	109	3,3	
d) Per saber qui dominava i tenia el poder en el passat	1	1	2	2	3	3	2	2	1	3	3	2	2	3	2	2	5	1	2	1	2	2	2	2	2	3	4	4	3	2	3	3	2	3	78	2,3
e) Per formar el pensament crític històric, valorant el passat i les interpretacions contradictòries dels historiadors	5	5	4	5	5	5	4	5	4	4	3	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	4	4	4	3	5	5	4	4	5	5	4	148	4,4	
f) Per conèixer la història del nostre país que ajudi a tenir una identitat pròpia	2	5	5	5	4	2	3	5	4	3	3	4	5	3	3	5	2	4	4	3	3	5	4	2	4	4	4	4	5	4	3	5	5	4	126	3,8
g) Per conèixer l'origen de les desigualtats socials, per ensenyar valors socials	5	5	5	5	4	5	4	5	3	4	3	5	5	4	3	5	5	4	5	5	3	5	4	3	4	3	5	4	4	4	4	5	3	140	4,2	
h) Per tenir una certa cultura històrica com a ciutadans	5	3	5	5	3	4	4	5	3	3	4	5	4	4	3	4	2	3	4	5	3	5	4	3	4	2	5	5	3	3	5	4	4	128	3,8	
i) Per comprendre que el passat podia haver estat d'una altra manera i que això hauria modificat el nostre present	5	2	5	5	3	5	2	5	5	3	3	3	5	3	3	4	5	5	3	5	4	5	5	2	4	3	5	5	4	4	5	4	4	133	4	
j) Per tenir una cronologia que ajudi a situar els esdeveniments mundials més importants en el nostre territori	4	2	5	5	2	4	2	5	3	3	3	2	2	3	2	3	5	3	3	5	3	5	4	3	3	4	3	4	2	3	4	3	3	110	3,3	
k) Per saber quin és l'origen de les nostres tradicions	3	2	5	5	4	3	4	5	2	3	4	3	5	4	2	4	2	2	4	3	3	5	4	3	3	3	3	4	5	3	3	5	5	4	119	3,6
l) Per conèixer les semblances i diferències històriques amb altres territoris i per saber les relacions que ens uneixen	4	5	4	5	4	5	3	5	4	3	5	3	4	4	2	4	5	4	3	4	2	5	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	3	127	3,8	
m) Per conèixer la nostra història local i comarcal que és la que més pot interessar els nens i nenes de primària	5	1	4	5	3	3	4	5	3	3	5	5	5	5	3	3	3	4	4	5	2	5	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	120	3,6	
n) Per saber dels canvis socials més importants, les seves causes i les seves conseqüències	4	3	3	5	5	5	3	5	2	4	4	3	4	4	4	5	5	2	4	5	4	5	3	3	3	5	3	4	2	3	4	5	4	127	3,8	
o) Per tenir un coneixement de determinats conceptes com revolució, progrés, crisi, etc	3	5	4	5	4	4	3	5	1	4	4	2	4	4	3	3	5	3	5	5	3	5	3	3	2	3	4	4	2	3	4	3	3	118	3,5	
p) Per desenvolupar la memòria	2	3	4	4	3	3	2	4	1	3	4	3	3	2	2	2	1	1	3	2	2	5	3	1	2	3	3	3	2	2	3	2	2	85	2,5	
q) Per entendre els missatges que fan referència a la història als mitjans de comunicació de masses	4	3	5	5	3	3	3	5	3	2	4	2	3	3	3	4	5	3	3	5	3	5	5	2	3	3	3	4	2	3	4	4	2	114	3,4	
r) Per saber llegir llibre d'història	5	1	1	2	3	3	2	2	3	3	3	2	3	1	2	2	2	3	3	4	4	5	3	2	3	5	2	4	2	2	3	2	2	89	2,6	

s) Per conèixer i entendre la pròpia història personal i familiar	5	5	5	5	4	4	4	5	3	4	3	5	5	2	2	5	5	3	3	5	5	5	5	3	2	4	5	5	3	3	5	5	3	135	4
Total	70	58	79	84	67	73	58	85	54	62	65	62	75	65	51	71	73	58	68	77	61	89	74	51	57	66	70	78	53	62	78	72	61	67,4	3,5

## 07.02. Representació gràfica dels resultats

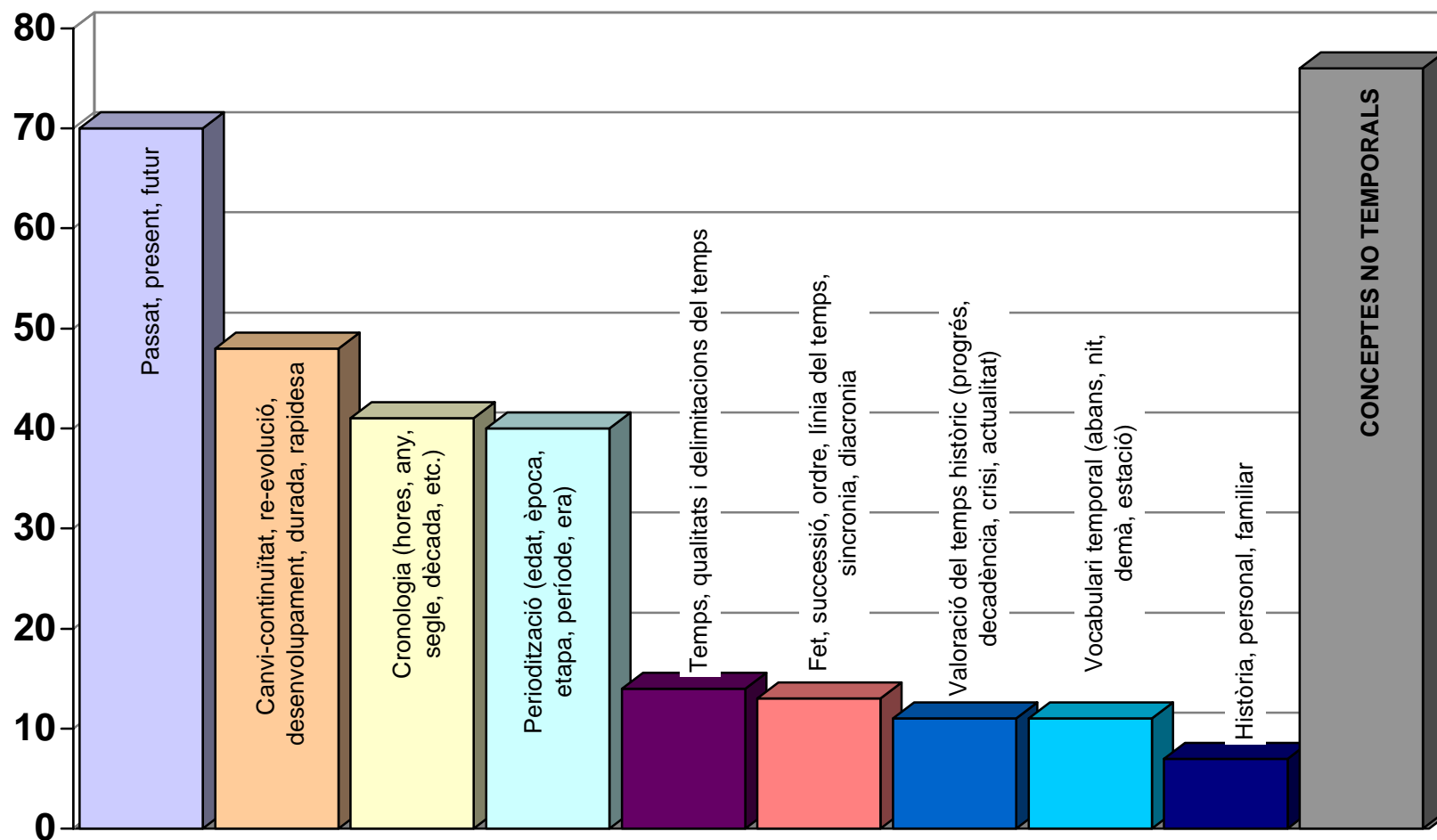




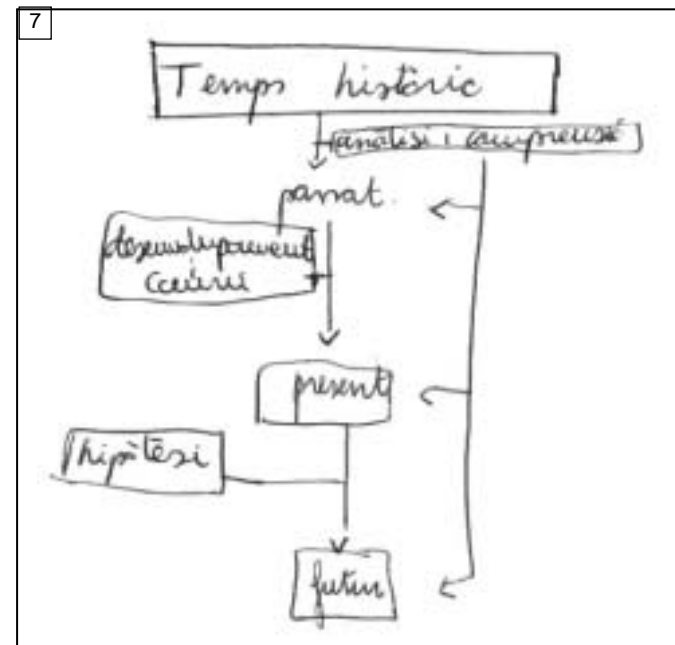
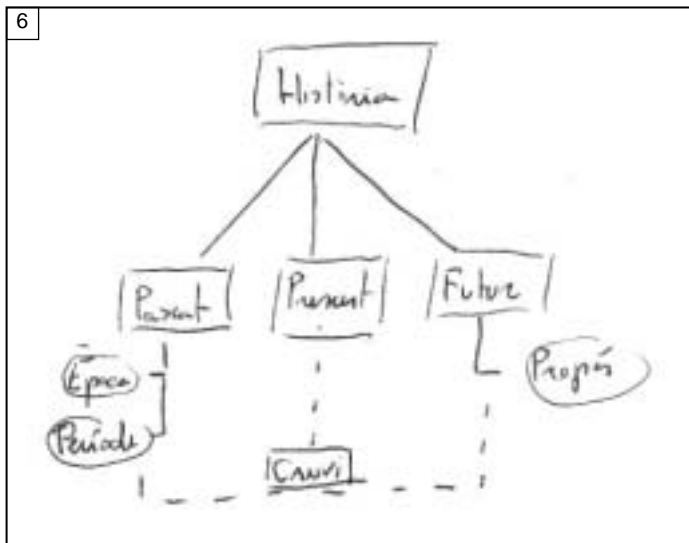
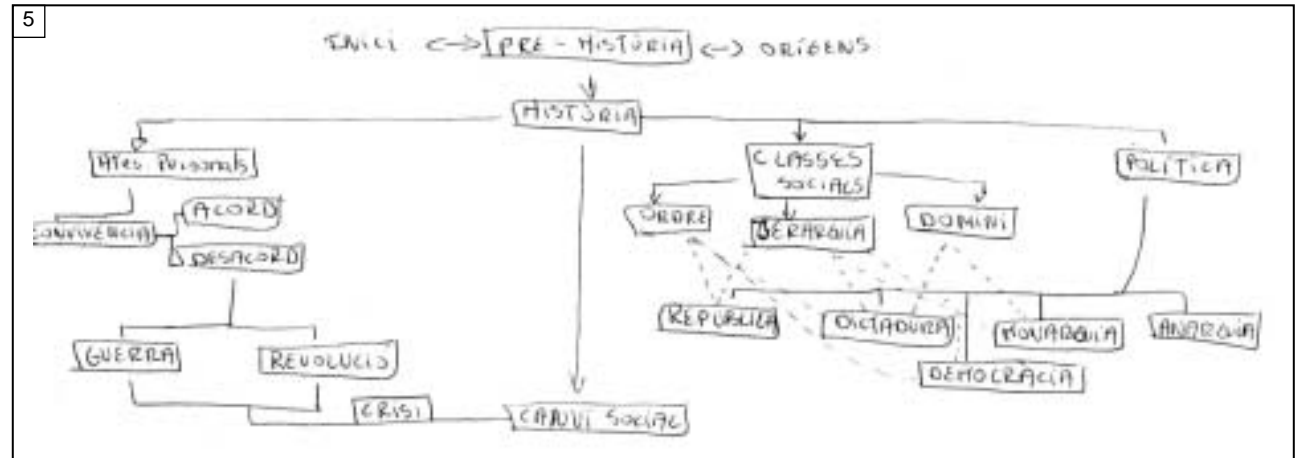
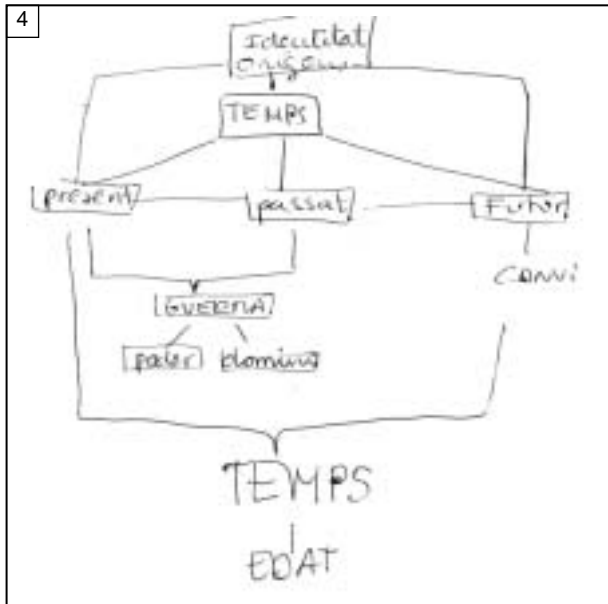




Gràfica de la tipologia de conceptes temporals citats (08.01)



08.02.- Fes un mapa conceptual amb aquests conceptes intentant primer classificar-los i establint relacions entre ells.

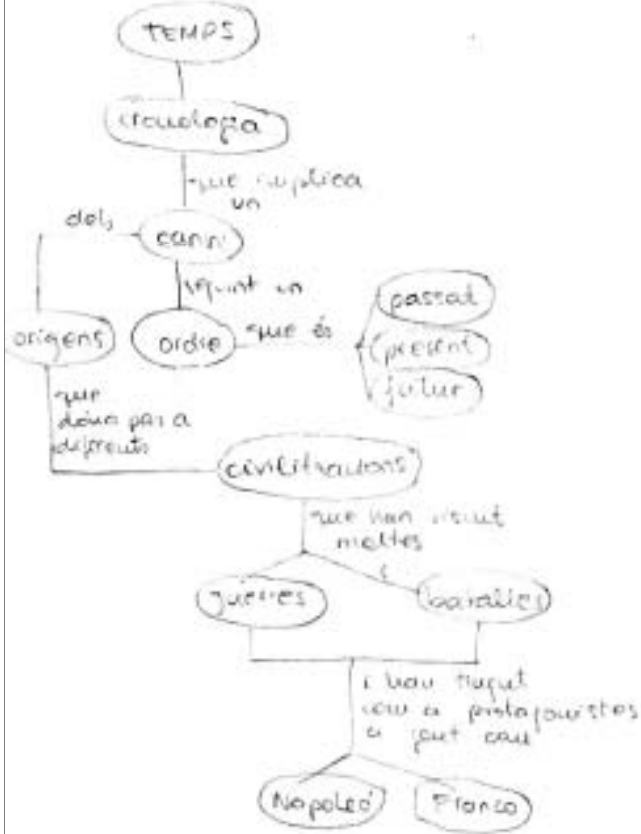


8

CLASSIFICACIÓ:

guerra	cronològica	Napoleó	cincl'tàrics
batalles	temps	Franco	
	passat		
	present		
	futur		
	origens		
	canvi		
	ordre		

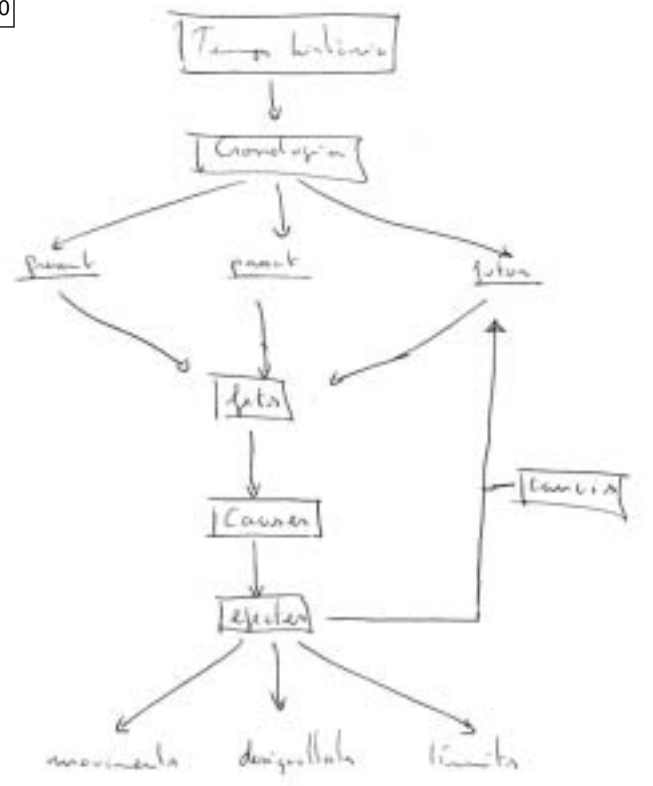
MAPA CONCEPTUAL:



9

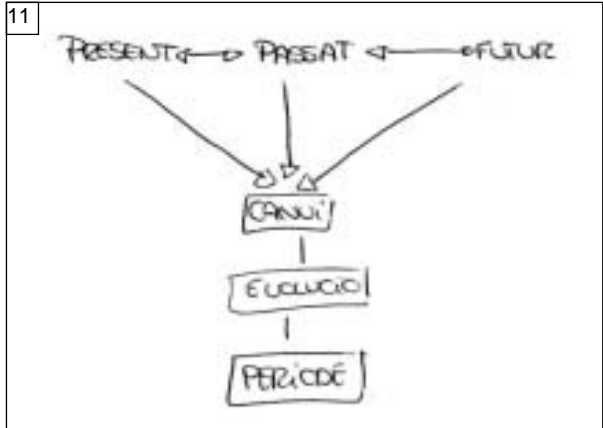


10

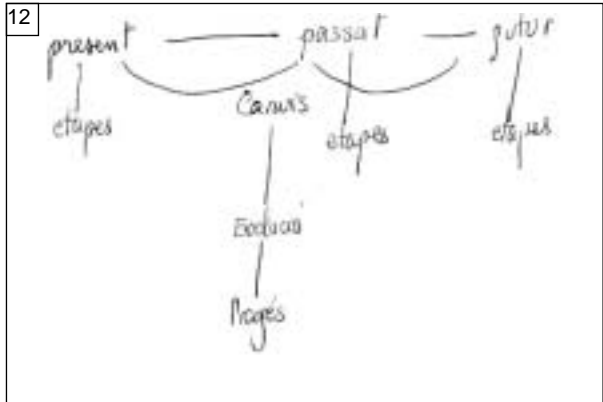




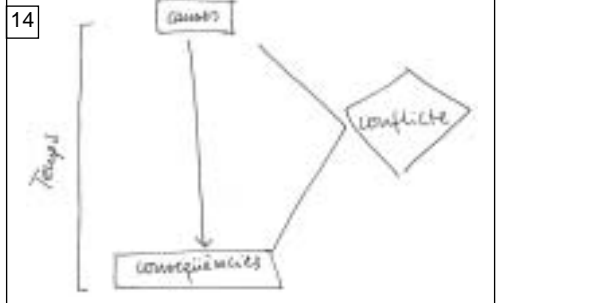
11



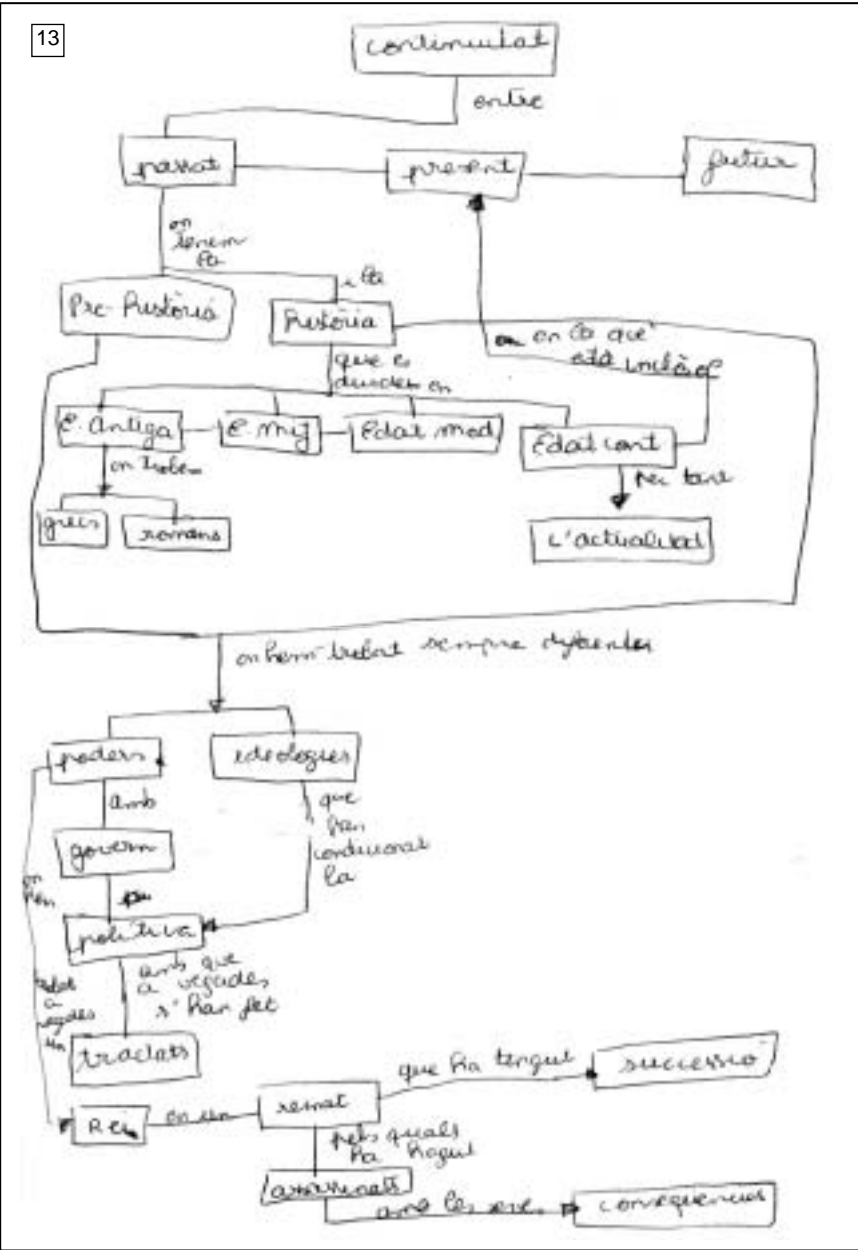
12



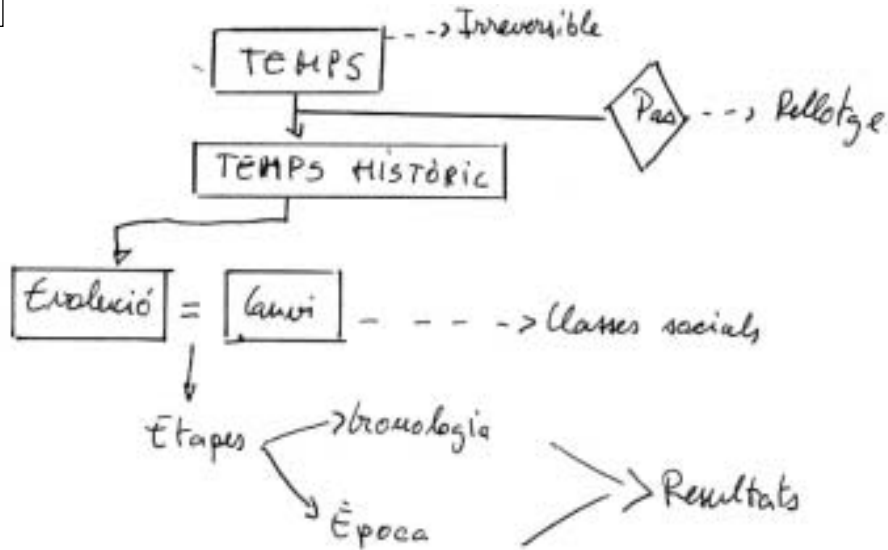
14



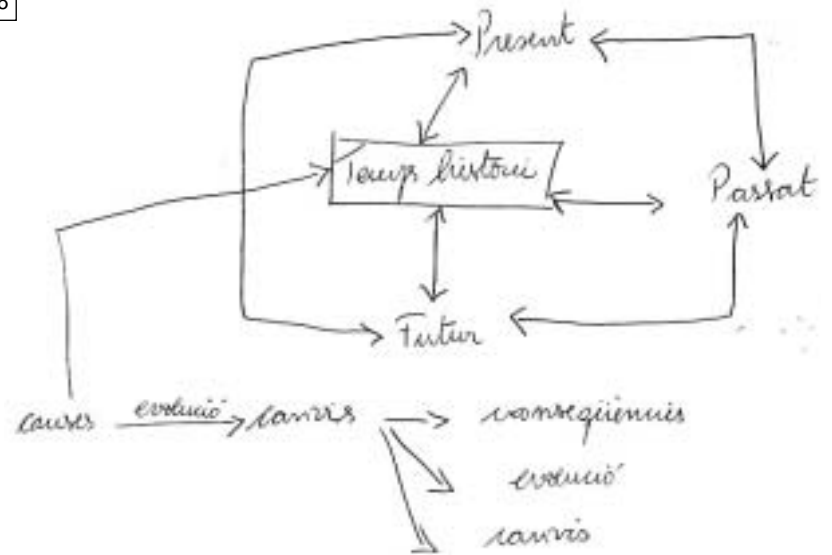
13



15



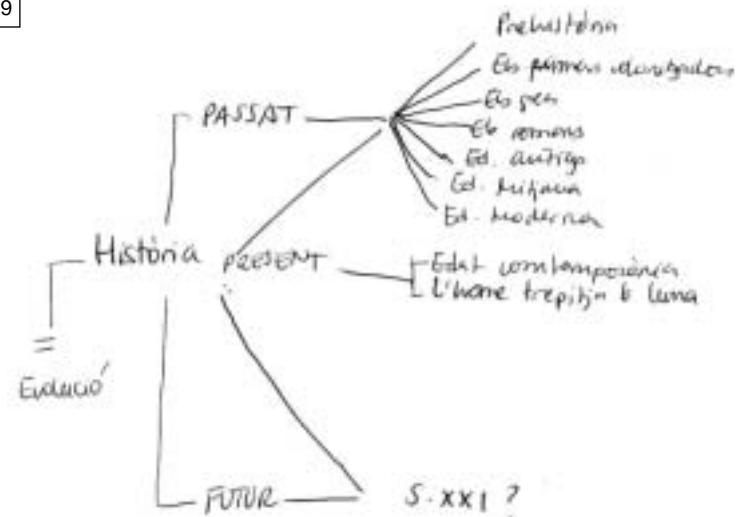
16



18



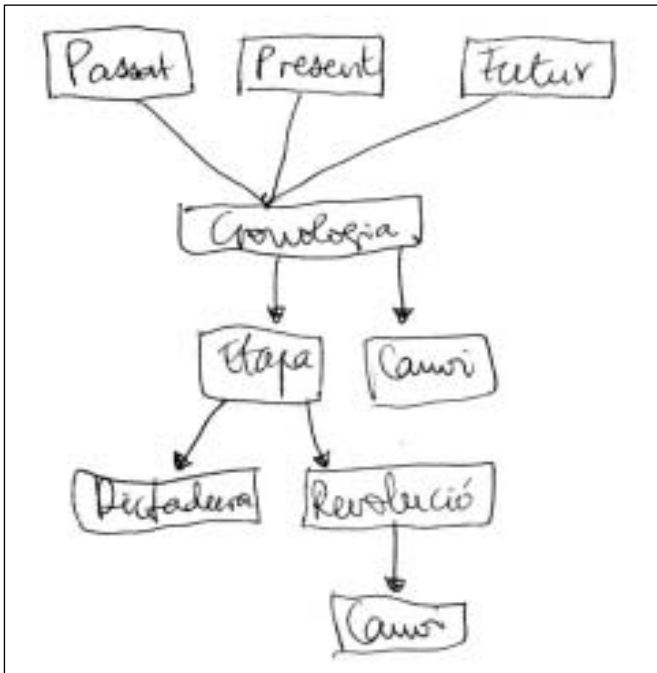
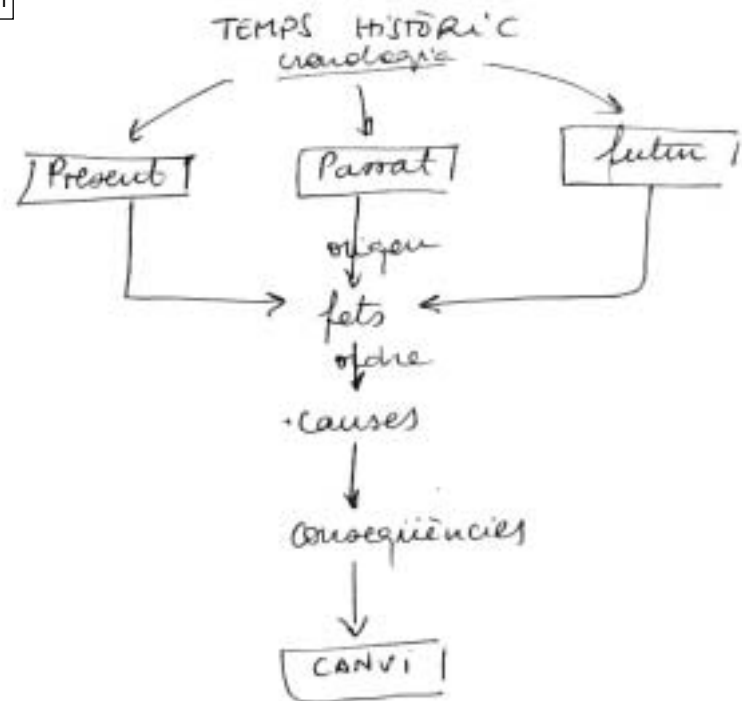
19



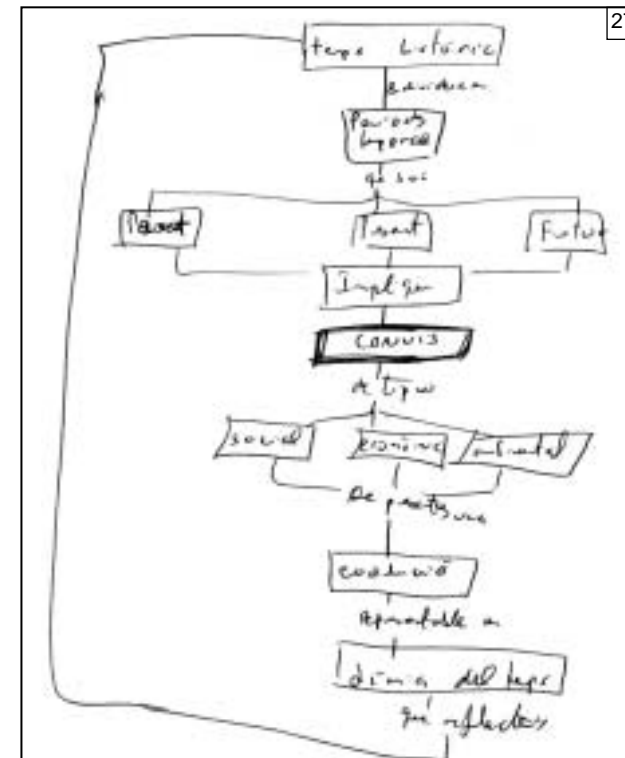
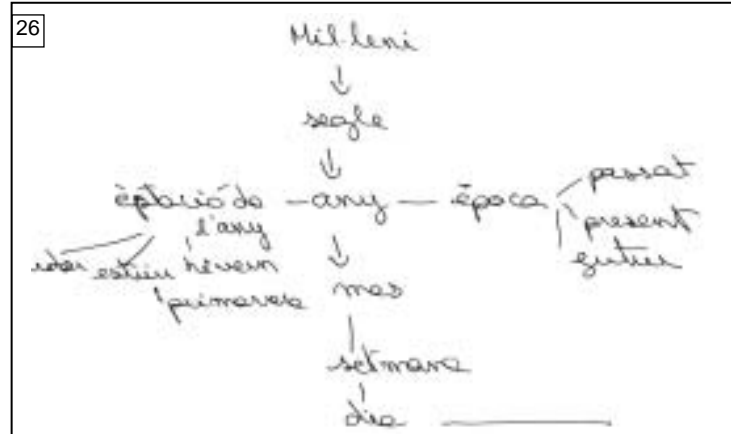
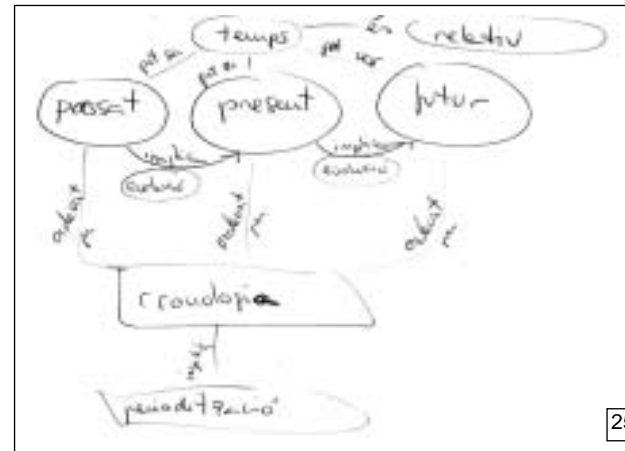
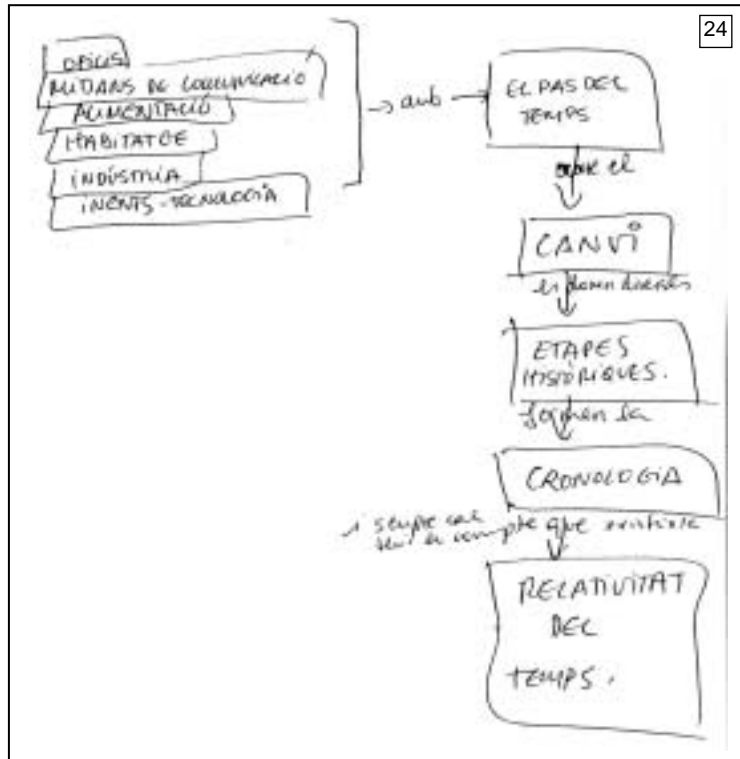
20



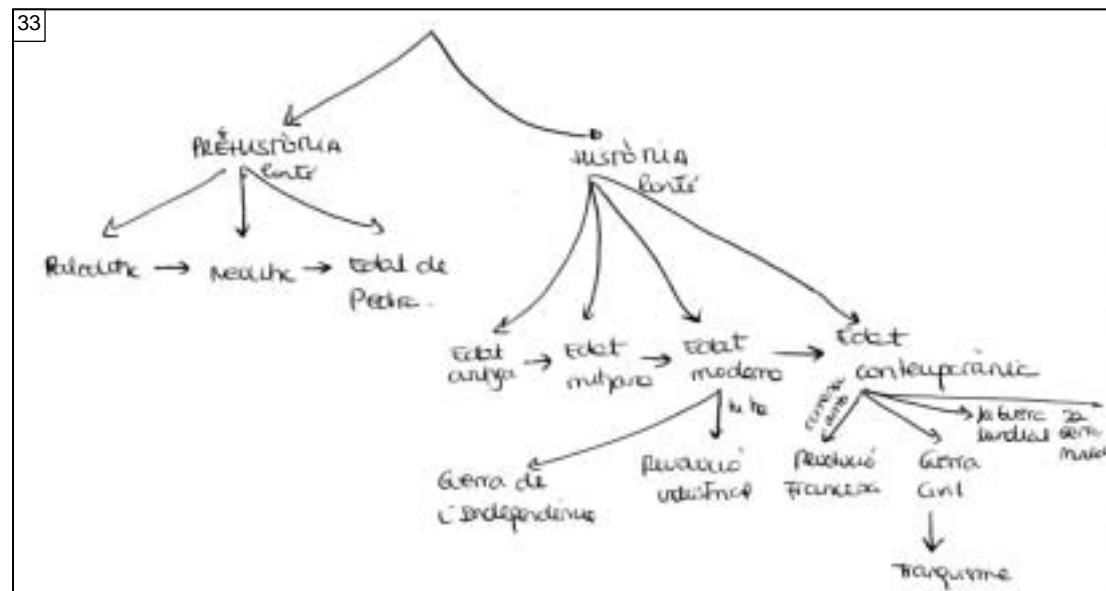
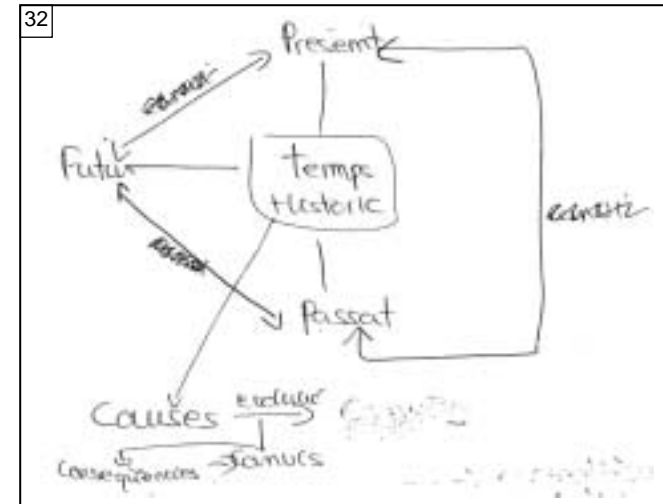
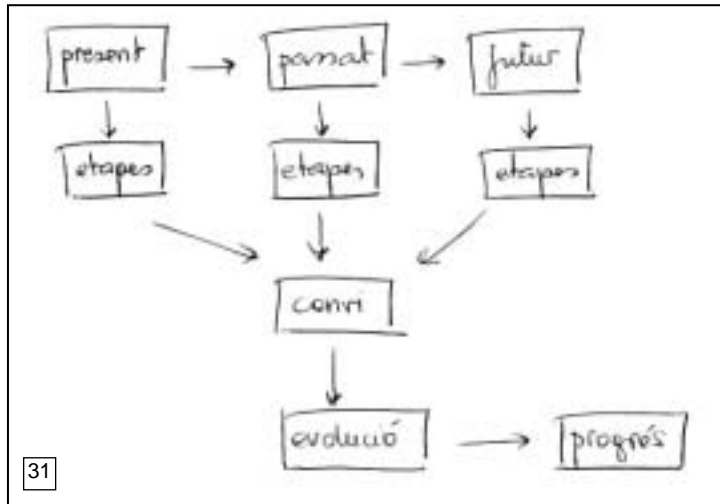
21



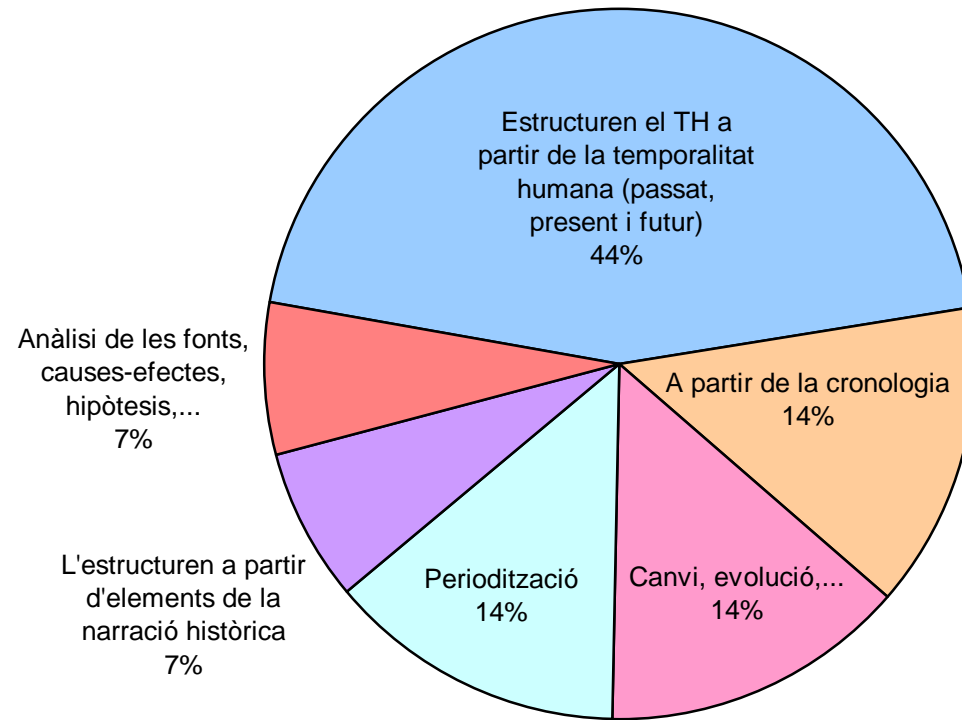
Revolució ↓ crisi canvi evolució	guerra ↓ múltiples causes conseqüències ideologia morts crimes	classes socials burguesa proletariat noblesa obres esclaus
--	---	---







**Representació gràfica realitzada a partir dels conceptes principals que  
estructuren els mapes conceptuals (08.02)**



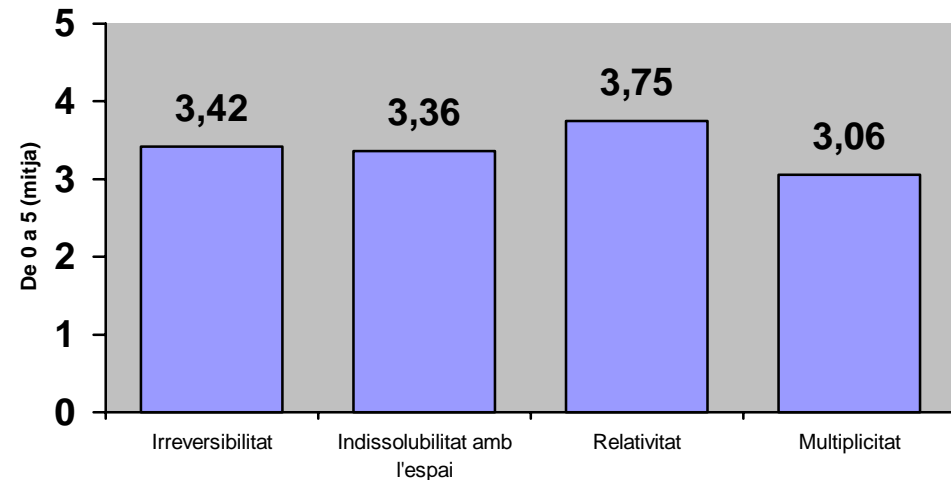
## 09.- Concepcions sobre el temps històric I

09.01.- De les següents qualitats del temps, definides per la seva relació amb l'espai, ¿quin és el teu grau de coneixement, pels teus estudis, per les teves experiències, reflexions i formació en general? Marca amb una creu la casella que correspongui (1-5)

- a) *Irreversibilitat*: El temps no es pot recórrer enrera. Aquesta qualitat ha donat lloc a que diversos autors el considerin fora de la ciència (Einstein, Bergson, Heidegger). Altres, com Prigogine, opinen diferent.  
 b) *Indissolubilitat amb l'espai*: El temps no es pot separar de l'espai. Per a Aristòtil el temps és el canvi en l'espai, l'acció. Per a Einstein el temps és la quarta dimensió. En la ciència postmoderna aquesta qualitat es reafirma.  
 c) *Relativitat*: El temps depèn de l'observador i de la referència concreta de l'observació. El temps psicològic, com també el temps històric, depèn de la interpretació subjectiva.  
 d) *Multiplicitat*: La diversitat de plànols d'observació i d'anàlisi, de perspectives d'estudi i de comprensió, fan que les persones, els grups, les cultures, etc. tinguin temps diferents

	Irreversibilitat	Indissolubilitat amb l'espai	Relativitat	Multiplicitat
1	2	2	3	4
2	5	1	3	1
3	5	1	5	5
4	3	3	3	3
5	4	4	4	2
6	4	4	5	5
7	4	4	4	3
8	3	3	3	3
9	2	4	4	3
10	2	2	4	4
11	3	4	3	2
12	4	4	3	1
13	3	2	4	3
14	1	5	5	3
15	4	3	3	4
16	3	3	4	3
17	4	4	4	2
18	2	4	4	4
19	4	3	5	3
20	3	2	2	3
21	2	2	2	2
22	5	5	5	5
23	4	5	4	1
24	5	5	5	5
25	5	4	4	3
26	2	4	4	4
27	3	2	5	5
28	3	4	3	2
29	4	4	4	1
30	3	4	4	4
31	4	3	3	2
32	4	4	3	3
33	4	3	3	3
Totals	113	111	124	101
Mitja	3,42	3,36	3,75	3,06

Representació gràfica dels resultats

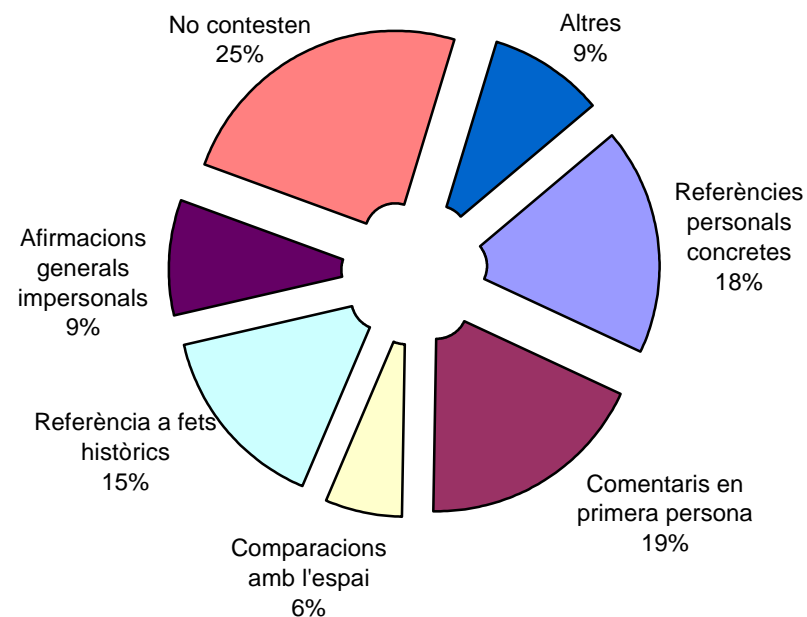


09.02.- Posa un exemple que expliqui millor cada una de les qualitats del temps per demostrar que has entès el seu significat.



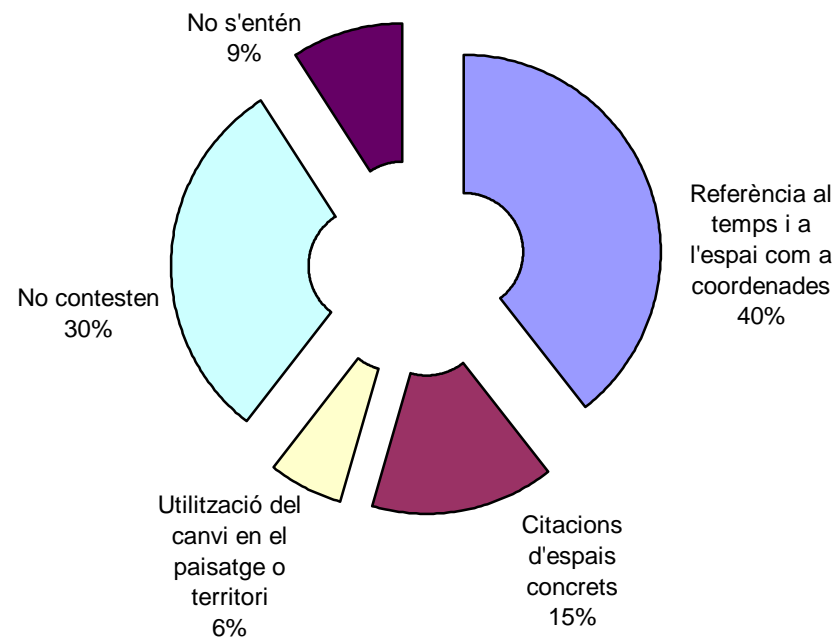
Irreversibilitat	
1	No podem tornar a viure els fets passats
2	---
3	No podem canviar els fets passats ni influir-hi
4	Actualment tot és causa del passat. Si hi ha quelcom que no ens agrada no podem tornar enrera per arreglar-lo
5	Quan refas una acció o la desfàs, en fer-ho en un temps diferent, des d'aquest punt de vista ja no ho pots considerar igual
6	No puc tornar a l'època dels romans
7	Quan fem una acció no podem tornar enrera per poder canviar-la
8	Que tu no pots ni canviar ni influir en els fets que ja han passat
9	---
10	---
11	No puc tornar al primer dia que em va caure la primera dent
12	No puc retornar al dia en que em van batejar
13	No podem viatjar al passat físicament. En canvi podem anar enrera en l'espai, perquè podem tornar per on hem vingut
14	---
15	La inconsistència del present
16	No poder tornar enrera cap fet històric
17	L'espai es pot recórrer (davant i darrera); el temps no
18	---
19	Qualsevol fet ocorregut en el passat és irreversible
20	El temps sí que es pot recórrer cap a enrera, de fet és un enfocament contrastat en l'ensenyament de la història
21	---
22	No es pot tornar als temps dels romans
23	---
24	No podem fer que alguna cosa no passi quan ja ha passat
25	Conforme avança la societat va passant el temps. Aquest temps és irrecuperable
26	---
27	No hi pot haver una altra revolució francesa, tot i que hi pot haver una altra revolució amb característiques semblants i a França. Pot ser el mateix espai, però no el mateix temps
28	No puc tornar a 1er d'EGB
29	Un cop t'hagi lliurat això, ja no podré tornar enrera per canviar les respostes
30	Quan es produeix una transformació en una cosa i no es pot tornar a l'estat inicial
31	No puc tornar al dia de la meva primera comunió
32	No podem canviar la Revolució francesa
33	És a dir, una vegada has fet una cosa, ja no la pots canviar, per exemple, si faig un examen, i un cop acabat m'adono que una pregunta no l'he contestat bé no la puc canviar
Algunes respostes les hem comptabilitzat en més d'un apartat, total referències: 35	

## Representació gràfica dels resultats



Indissolubilitat amb l'espai	
1	Tot passa sempre en un moment (temps) i en un lloc (espai). Són conceptes que no es poden separar
2	---
3	No és igual Espanya ara que fa 20 anys
4	Tot canvi de temps té lloc en un determinat espai
5	És repetir qualsevol cosa, no es considera igual, ja que el temps és diferent, no pot ser mai un temps igual, i en anar junt amb l'espai tampoc l'espai és igual, només semblant
6	Un territori canvia amb el temps
7	---
8	Que no hi ha la mateixa situació ara que fa 20 anys
9	---
10	Sense espai no hi ha temps, sense temps no hi ha espai
11	La meua vida no tindria sentit si no visqués en un lloc i en un temps determinat
12	"Vaig néixer l'any 1977 a Terrassa"
13	Qualsevol acció passa en un espai i aquesta acció ha ocupat a més un temps. Sempre que estem en un espai, també ocupem un temps
14	---
15	Necessitat de transcórrer una acció en un lloc determinat
16	Fets donats en un lloc i en un temps
17	Sempre estem a un determinat lloc i a una determinada hora
18	---
19	La Revolució Francesa
20	Relació canvi temporal – canvi espacial
21	---
22	Quan parlem de les guerres púniques hem de dir on passaren
23	---
24	Al segle X no passava el mateix a (Roma) Europa que a Amèrica
25	---
26	---
27	On no hi ha espai no hi ha temps, si no té un lloc on pugui presentar una evolució, el temps no es reflecteix de cap manera, de manera que no existeix
28	Vaig néixer el 1977 a Tarragona
29	La meua vida no tindria sentit si no visqués en un temps i un espai concret
30	---
31	Vaig néixer l'any 78 a Tarragona
32	La Guerra Civil es va dur a terme en un lloc i un temps
33	Quan estic a classe i passa l'hora d'aquella assignatura; aquest temps ha passat en un espai, la classe
Contesten 23 amb diverses opcions i no responen 10	

## Representació gràfica dels resultats



Relativitat	
1	Si jo estic fent una cosa que m'agrada tinc la sensació que el temps passa depressa, però si una altra persona simultàniament fa quelcom que l'avorreix el temps passarà més lentament
2	---
3	No explica igual la Guerra Civil un franquista que un republicà
4	Moltes vegades el mateix espai de temps no et passa igual, se't fa més curt o més llarg
5	Depenent de l'activitat que estàs fent pots considerar que una hora (mateix físic) és un temps molt llarg o molt curt
6	Si m'avorreixo el temps passa molt lent
7	---
8	Que tothom explica les coses des del seu punt de vista
9	---
10	Cadascú viu la història com ell creu
11	Quan estic avorrida el temps passa molt a poc a poc, però quan m'ho passo bé va molt ràpid
12	El temps que una persona necessita per estudiar és diferent al de les altres
13	Cadascú té la seva percepció de les coses
14	---
15	Per mi pot ser molt o poc, depèn de mi
16	Diferents punts de vista. Visió crítica
17	Quan estàs content el temps passa ràpid; quan estàs trist el temps transcorre lentament
18	---
19	Les causes d'una revolució, segons el bàndol poden ser unes o unes altres
20	El temps és el temps ho miri qui ho miri. Un segon és un segon sempre. Una altra cosa és que des del punt de vista psicològic, la percepció temporal variï.
21	---
22	Un nen diferent d'un home gran
23	Franquisme és el període que acaba amb la mort de Franco. Altres historiadors l'acaben quan entra CCOO
24	Un fet històric pot ser positiu per a uns i negatiu per a altres
25	---
26	---
27	El que a mi em pot semblar un moment, a tu et pot semblar una eternitat
28	El temps per fer un examen no és el mateix pel que el fa que pel que examina
29	Quan estic avorrida una hora passa molt a poc a poc, però quan m'ho passo bé , aquest vola
30	Tot depèn de qui ho miri
31	Dues persones poden necessitar temps diferent per estudiar una mateixa cosa
32	No tothom té el mateix punt de vista sobre les causes del Crack del 29
33	Jo puc haver mirat una pel·lícula que m'ha semblat molt divertida, i m'ha passat el temps ràpid; en canvi, a un altre li pot haver semblat avorrida i el temps li ha passat molt lent
Contesten 25	

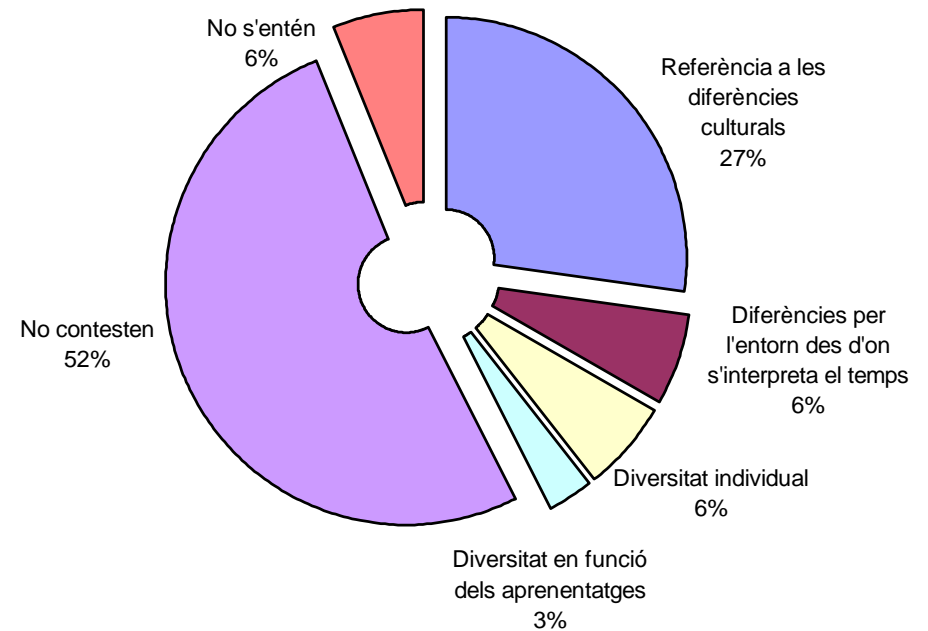
## Representació gràfica dels resultats



Multiplicitat	
---------------	--

1	Nosaltres comencem l'any el dia 1 de gener; els xinesos en canvi l'inicien un altre dia de l'any perquè les cultures són diferents
2	---
3	El calendari jueu, catòlic ( o cristià) i el calendari musulmà, tots tenen diferents anys depenent de les creences d'aquests pobles
4	El temps és una construcció social, per tant, cada cultura l'ha apropiat de manera desigual
5	No tots els grups socials evolucionen conjuntament, si fos així, no existirien països desenvolupats i subdesenvolupats, tots serien iguals
6	Les tribus de l'Amazones no necessiten rellotge
7	---
8	---
9	---
10	Cada lloc té el temps històric que la seva cultura ha marcat
11	---
12	---
13	Com és subjectiu, cadascú representa a la seva manera
14	---
15	Els aprenentatges condicionen l'evolució social
16	Visions diferents segons el lloc i entorn social en la que s'interpreta
17	Hi ha cultures que no usen el concepte temps
18	---
19	Jo puc classificar la casa d'un viking dins el tipus de cases, flotants, improvisades, de pedra,..., però també dins d'una etapa històrica
20	Hi ha cultures que tenen altres referències temporals
21	---
22	Cultures que no el mesuren
23	---
24	---
25	---
26	---
27	Si tots representéssim el temps amb un dibuix, no hi hauria cap dibuix igual
28	---
29	---
30	---
31	---
32	Valoració diferent de la Història d'una persona occidental que oriental
33	Els cristians codifiquen el temps diferent que els musulmans, ja que cadascú es guia amb la seva religió
	Contesten 16 i no responen 17

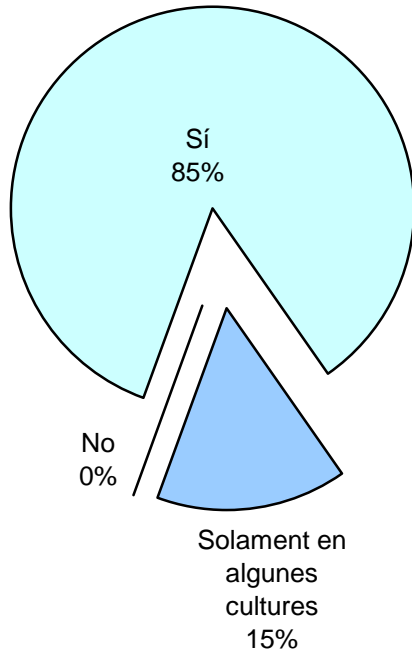
## Representació gràfica dels resultats



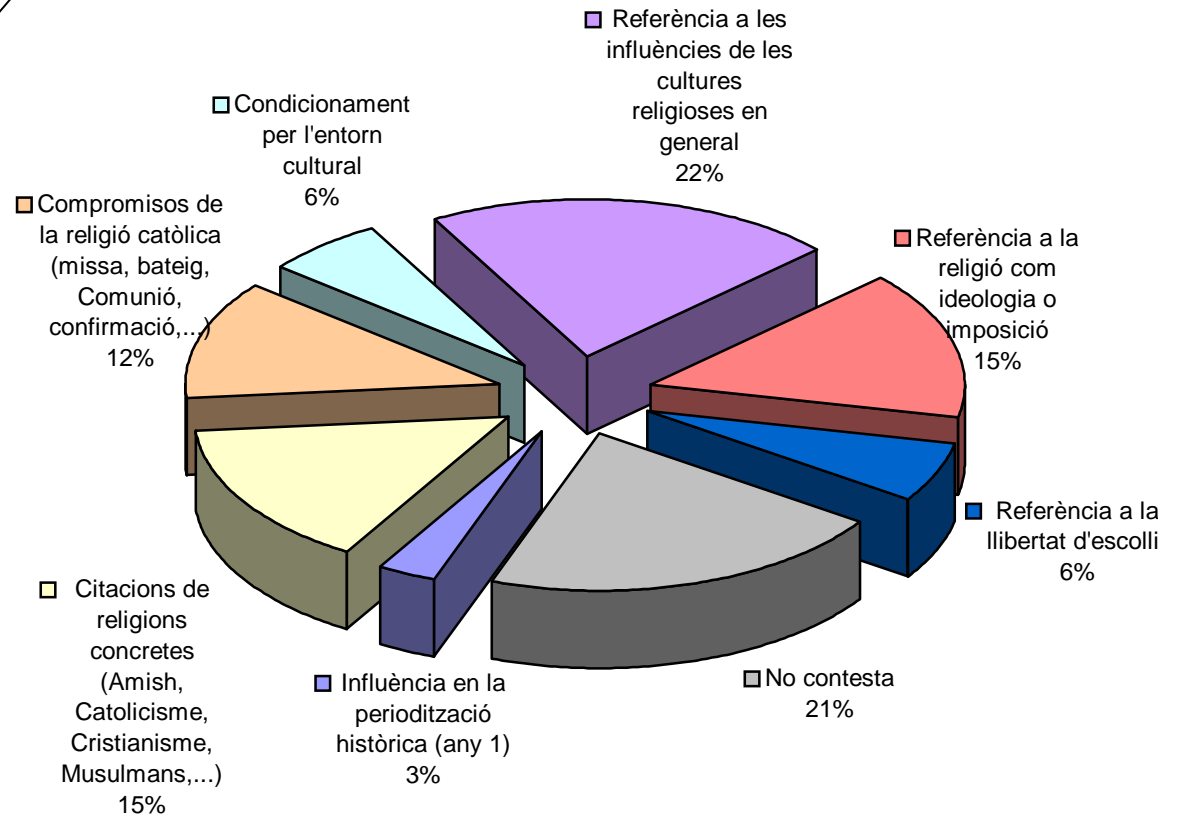
10.01.- Creus que les creences religioses poden imposar un temps a les persones a la seva quotidianitat i al llarg de la seva vida?  
 (-Sí/ -Solament en algunes cultures/ -No)

	Sí	Sol...	No	Justifica la teva resposta
1	X			Nosaltres, a la nostra cultura, estem vivim l'any 1999 perquè es pren com a punt de referència l'any que va néixer Jesús
2		X		-----
3	X			Els Amish nord-americans: austeritat i tradició
4	X			Anar a missa els diumenges, confessió,...
5	X			Quan neixes ho fas incorporat a una cultura religiosa determinada, i pot condicionar tota la teva vida si no en coneixes cap altra possibilitat
6	X			-----
7		X		En algunes cultures la seva religió els fa anar guiats segons el temps que fa que...
8	X			Perquè segons la teva mentalitat religiosa adoptes un conjunt de creences i postures que poden estar més o menys antiquades
9	X			-----
10	X			La religió catòlica
11	X			Cada religió té les seves idees
12		X		-----
13	X			Perquè són una ideologia més
14	X			Hi ha molts fanàtics religiosos
15		X		No totes les cultures segueixen les impositcions d'una religió
16	X			Si ho tries lliurement
17	X			Sí, en la mesura en que t'imposen certs hàbits, t'imposen un temps determinat
18	X			Perquè la religió pot imposar que es pensi en el passat o pot fer que hi hagi una visió bona o dolenta del futur
19	X			Hi ha molta gent que estudia el temps històric partint de l'aparició i/o existència d'un Déu
20	X			La nostra cultura és un exemple
21	X			La religió catòlica
22	X			Musulmans
23	X			Hi ha persones (la majoria de nosaltres) respecten que el diumenge sigui dia de descans i per tant tos respecten aquests vincles
24	X			Bateig, comunió
25	X			Divideixen els temps en cicles marcats per les seves dates importants
26	X			Perquè la religió pot fer que miris a un passat contínuament sense deixar mirar el futur
27		X		Hi ha religions que no permeten evolució
28	X			-----
29	X			-----
30	X			El cristianisme, per exemple, marca el principi de la nostra era
31	X			-----
32	X			Sí, si ho escollies lliurement
33	X			Perquè normalment la gent es mou per la religió: Nadal, Setmana Santa, etc.
Total	28	5	0	No justifiquen la resposta 7

### Representació gràfica dels resultats (10.01)



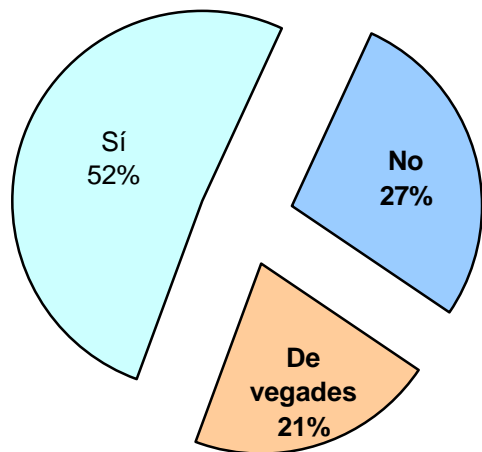
### Representació gràfica de les justificacions (10.01)



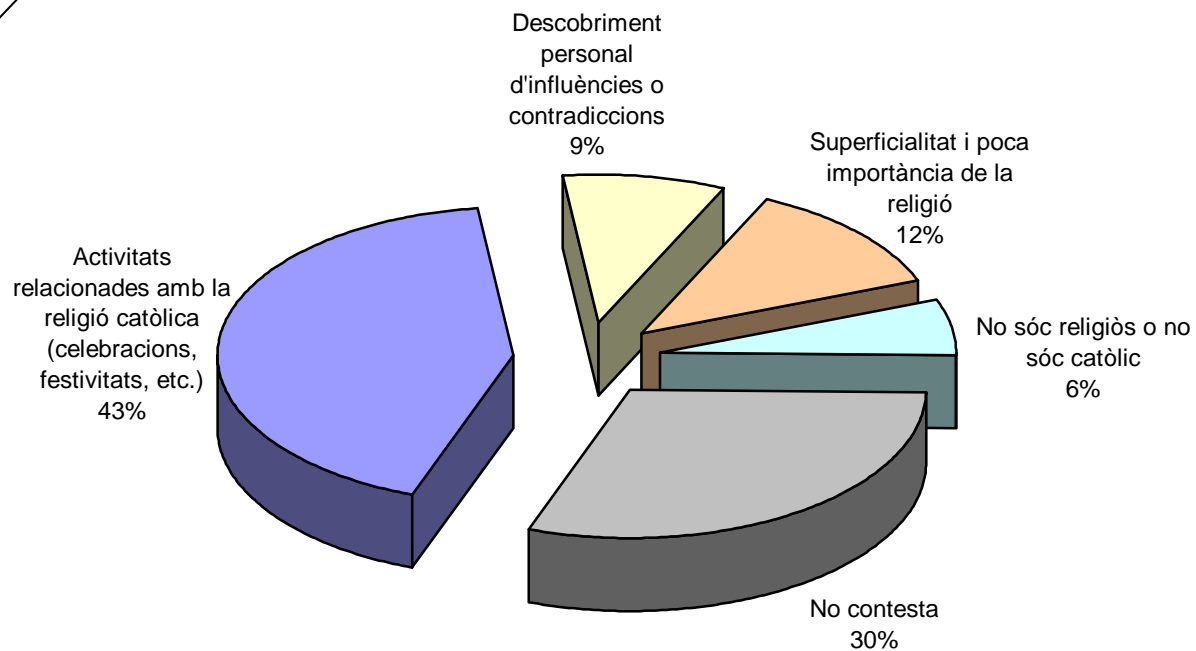
10.02.- En el teu cas, la religió ha marcat el temps d'algunes accions de la teva vida quotidiana o de la teva vida en general? (Sí, No, De vegades)

	Sí	No	De...	Justifica la teva resposta
1			X	Quan vaig fer la Comunió, la Confirmació, etc.
2	X			-----
3	X			Sí, recordo el dia que vaig descobrir qui era un tal Darwin... em va costar creure la seva teoria
4			X	La 1a comunió, la confirmació,...
5	X			Bateig, 1a comunió, confirmació, celebracions festives, nadals, setmanes santes,...
6		X		-----
7			X	Temps per anar a missa
8			X	Crec que tothom té èpoques que s'ha deixat portar més per les creences i èpoques en que estàs més tancat a tot
9		X		-----
10		X		Perquè no ha marcat, han estat altres fets o coses.
11			X	-----
12	X			-----
13	X			Perquè et porta a diferents ocupacions
14		X		He anat a col·legis de monges i de cures, però mai ha marcat res en mi la religió
15	X			Per accions que ocupen temps
16	X			La societat i els seus costums fa que la gent faci coses que no hi cregui
17		X		No sóc catòlic
18		X		-----
19		X		-----
20	X			Si hagués de perioditzar la meua vida una etapa seria la 1a comunió
21	X			Comunions, confirmació, casaments,...
22	X			Bateig, comunió i confirmació
23			X	Quan vaig fer la comunió, quan assisteixo a altres actes religiosos relacionats amb el folklore
24	X			Bateig, comunió
25	X			El temps de celebrar el Nadal. Desitjar que arribi (?) viu el temps d'una altra persona
26		X		No pertanyo a cap religió
27		X		La religió no m'ha marcat en res
28	X			-----
29			X	-----
30	X			El baptisme o la comunió són exemples de ritus religiosos
31	X			-----
32	X			Ha fet que hi haguessin accions que no realitzés perquè en la religió no eren adequades per l'edat
33	X			Sí, ha marcat la societat els períodes de vacances i celebracions de festes diverses
Total	17	9	7	No justifiquen la resposta 10

### Representació gràfica dels resultats (10.02)



### Representació gràfica de les justificacions (10.02)



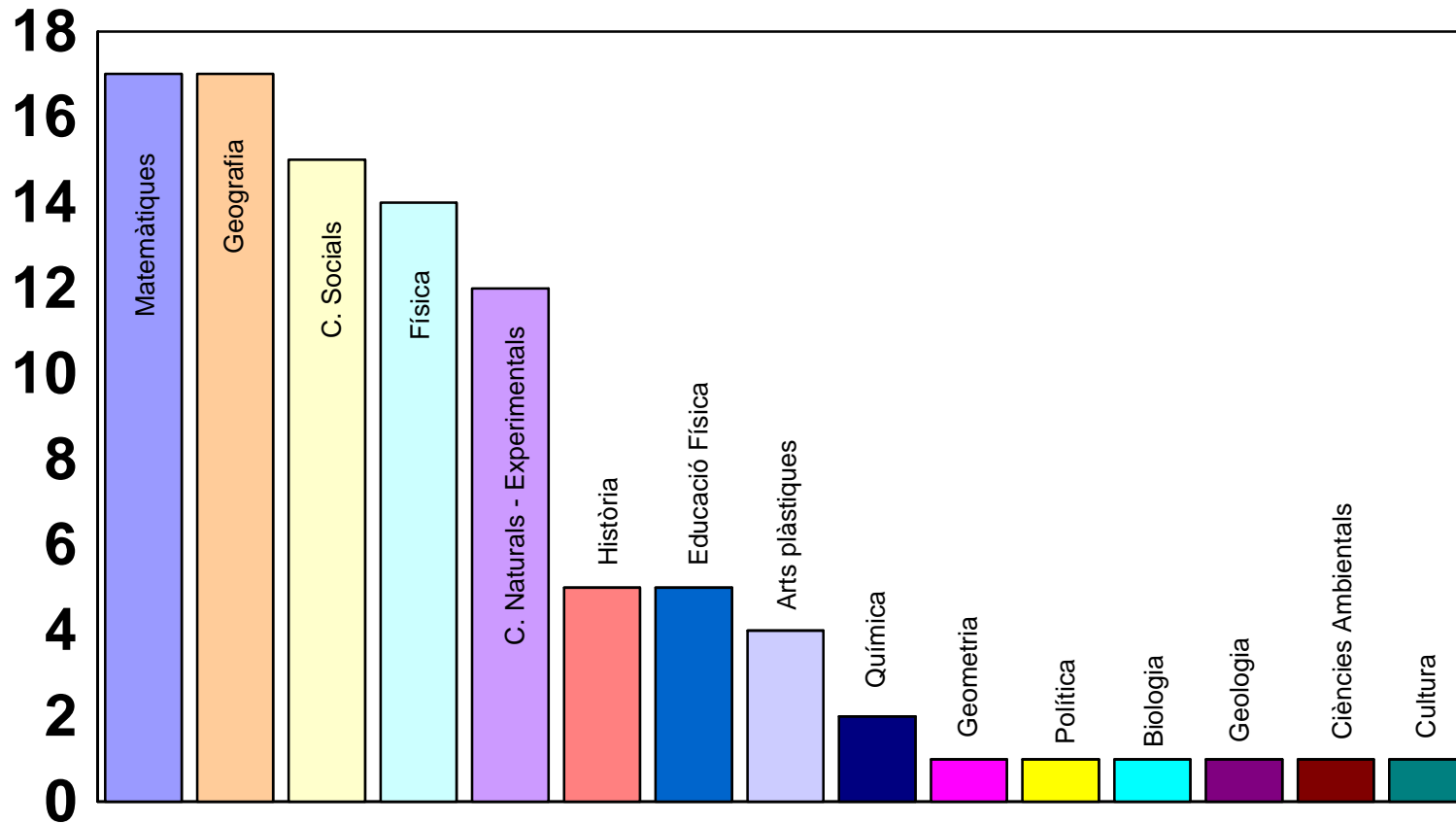


10.03.- Amb quines ciències relaciones els conceptes d'espai i temps?

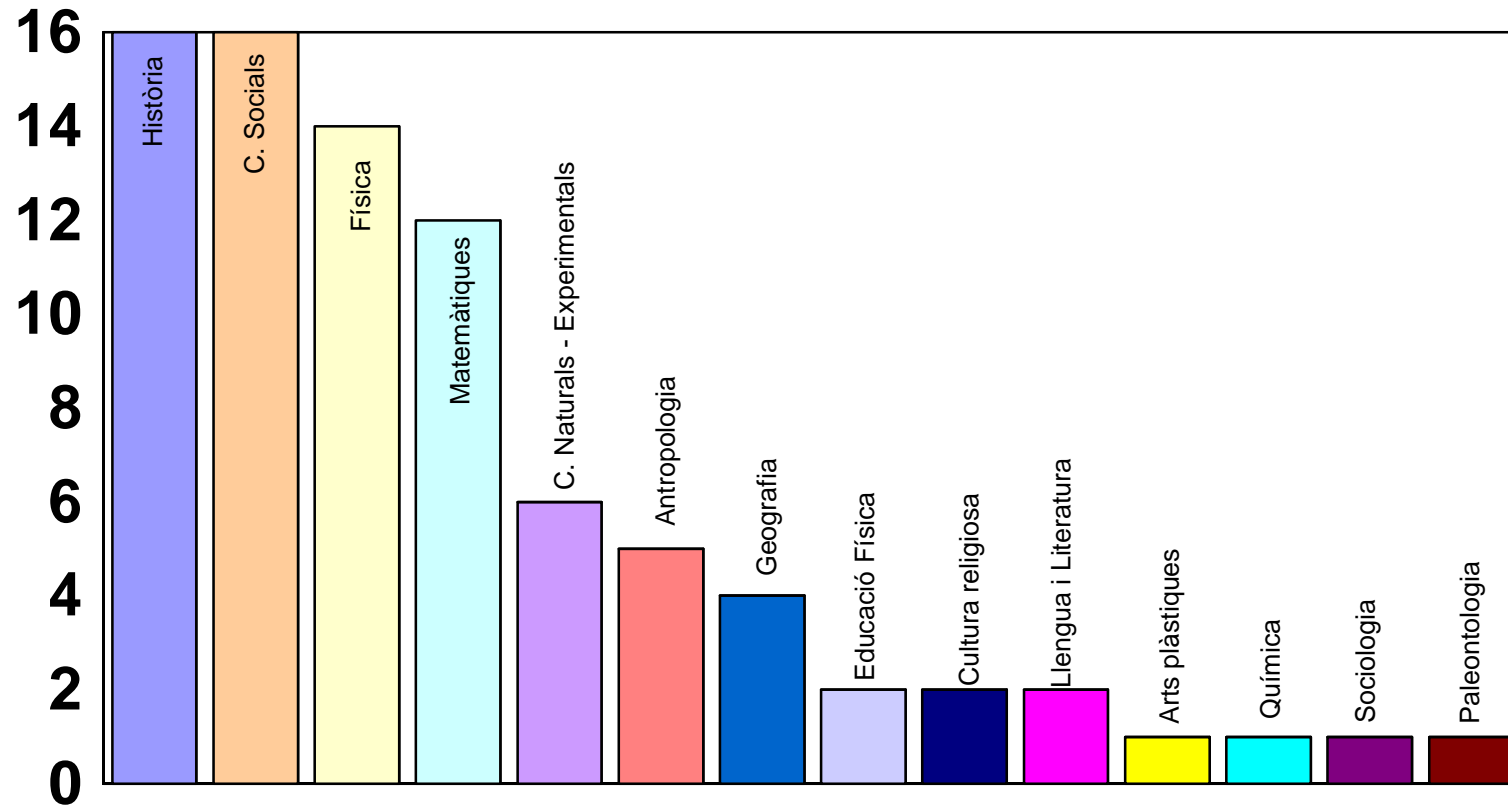
	a) Espai	b) Temps	Justifica la teva resposta
1	Matemàtiques, Naturals, Història, Geografia	Matemàtiques, Naturals, Història	Són conceptes essencialment interdisciplinars, que es relacionen amb moltes altres àrees a part de la història
2	Física	Física	-----
3	Geografia	Història	La geografia estudia el lloc, on i la història ens permet saber quan i com
4	Entorn social, natural, mates.	Entorn social, cultura religiosa	-----
5	Socials, Física, Matemàtiques	Socials, Física, Matemàtiques	El temps es mesura matemàticament, però és físic i històric a la vegada, no hi pot haver separació
6	Geografia, Història, C. Experimentals, Matemàtiques	Geografia, Història, Llengua, C. Experimentals	-----
7	Geografia, Geometria	Història	-----
8	Entorn social i natural	Entorn social i religió	-----
9	Física, Matemàtiques, Química, Socials	C. Socials i Física	Perquè es treballa aquests dos conceptes
10	Física, Socials, Naturals	Física, Socials, Naturals	Perquè necessiten tractar-lo per explicar moltes hipòtesis i teories
11	Geografia, Física, Matemàtiques, Naturals	Socials, Física, Antropologia	-----
12	Geografia, Ed. Física, Matemàtiques	Història, Ed. Física, Matemàtiques, Antropologia	-----
13	Geografia, Ed. Física, Ed. Plàstica	C. Naturals, Ed. Física	Perquè també el tracten, encara que sigui des de diferents punts de vista
14	C. Socials	C. Socials	Es treballen a les C. Socials
15	Geografia, Història, Política, Matemàtiques	Geografia, Història, Matemàtiques	Són insolubles
16	C. Socials, Naturals, Matemàtiques, C. Artístiques	C. Socials, Naturals Matemàtiques	Poden abarcar molts aspectes
17	C. Socials, Geografia, Física, Matemàtiques	Física, C. Socials (Història)	-----
18	Matemàtiques, Física, C. Socials	Física, C. Socials, Matemàtiques	-----
19	Història, Física, Arts plàstiques, Geografia	Història, Geografia, Literatura, Art	-----
20	Geografia	Història, Paleontologia	-----
21	Física, Socials, Naturals	Física, Socials, Naturals	Les fórmules
22	Geografia, Biologia, Geologia, C. Ambientals	Història, Sociologia, Antropologia	-----
23	Física	Matemàtiques	Espai - física, perquè a física ho vam estudiar i temps - matemàtiques pel de calcular el temps exacte en hores, minuts, segons, dies,...
24	Geografia	Història	Totes són CCSS
25	Matemàtiques, Física, Socials	Matemàtiques, Física, Química, C. Socials	Perquè inclouen dues vessants: la vessant social, que explica què va passar a un temps i a un espai determinats i la vessant científica que els converteix en magnituds mesurables
26	Física, Socials, Matemàtiques, Química	Física, Socials,	Perquè en elles es treballen els dos conceptes
27	Medi Natural i Física	Física i Història	No ho sabria relacionar amb altres ciències, perquè no té més relació
28	Geografia, Física, Matemàtiques, Naturals, Ed. Física	Física, Matemàtiques, Història, Antropologia	-----
29	C. Socials, Naturals, Matemàtiques	C. Socials, Física, Matemàtiques	-----
30	C. Naturals, Matemàtiques, Plàstica, E. Física, C. Socials	C. Socials, Matemàtiques	-----
31	Geografia, Matemàtiques, E. Física	Física, Matemàtiques, Història, Antropologia	-----
32	Història, Cultura, Geografia, Socials	Història, Geografia, Socials	Crec que aquests conceptes es poden relacionar i abarcar des de diferents punts de vista

33	Geografia	Història	Perquè sempre ho hem fet així
			No contesten 16

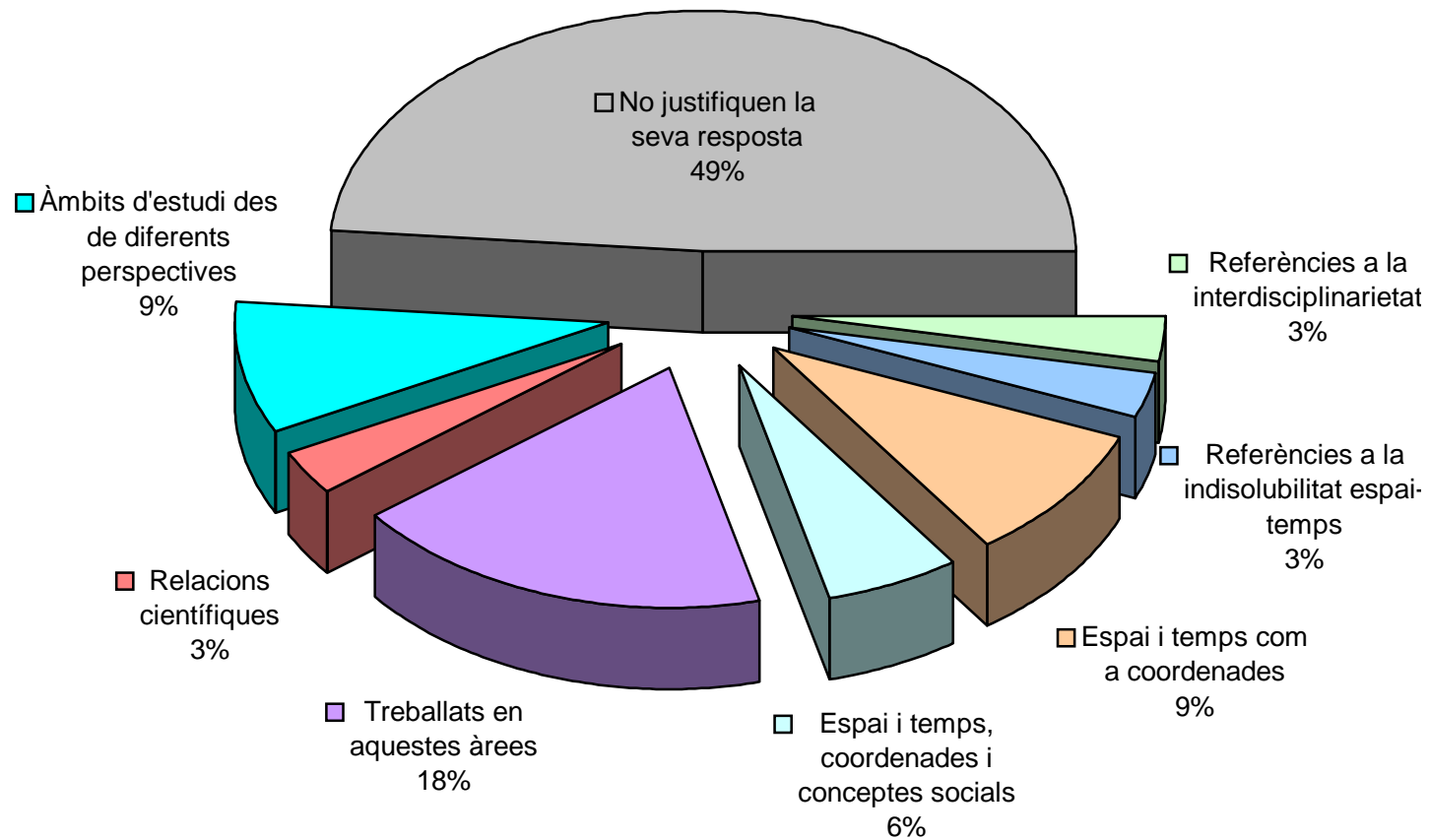
Representació gràfica dels resultats. Relació de les disciplines amb l'espai. 10.03 (a)



Representació gràfica dels resultats. Relació de les disciplines amb el temps. 10.03  
(b)



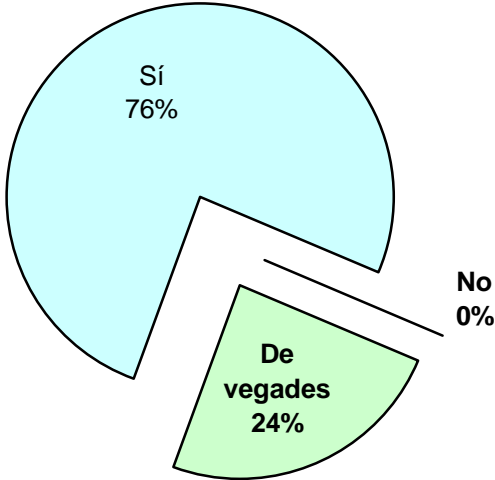
## Representació gràfica de la classificació de les justificacions a la pregunta 10.03 (c)



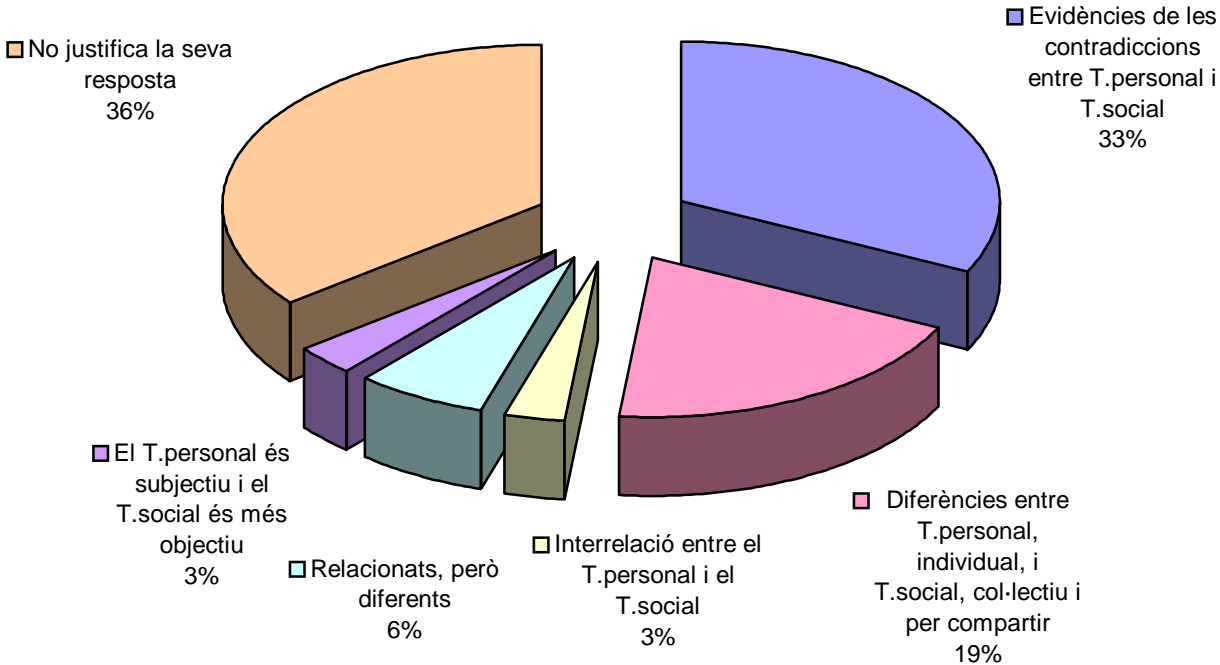
10.04.- La teva experiència, indica que poden existir diferències entre el *temps personal* i el *temps social* d'estudi o de treball, per exemple? (Sí, No, De vegades)

	Sí	No	De...	Justifica la teva resposta
1			X	El temps pot ser totalment subjectiu o personal perquè cada persona viu unes circumstàncies diferents a les altres, que li fan percebre de forma distinta (més ràpid, més lent); i a l'hora hi ha el temps social que és el que val per a tots
2	-	-	-	-----
3	X			Mentre per a molts estem a l'era de la informàtica jo continuo sense ordinador
4	X			El temps social diu que magisteri dura 3 anys, però tu ho pots fer en 10
5	X			Diferències sí, evidentment no és igual, si no tots tindriem la mateixa història personal, però el temps social condiciona el personal en tots els aspectes
6	X			-----
7	-	-	-	-----
8	X			El temps social és fer la carrera en tres anys i el temps personal és el que tu et prens
9	X			Perquè es pot viure un temps personal diferent del temps social
10			X	-----
11	X			El temps personal és el meu i el temps social ja me'l trobo fet, l'he de compartir
12	X			-----
13	X			Perquè un el crea la pròpia persona i l'altre és a nivell individual (?)
14	X			Si t'agrada fer una cosa el temps personal passa ràpid i a la inversa
15	X			El temps social és la suma dels temps personals
16	X			Els dos es relacionen, però a l'hora són diferents
17	X			El temps personal està dotat de components molt subjectius, mentre que la mesura del temps social és molt més objectiva
18	X			Perquè són dos coses diferenciades. Puc viure un temps personal diferent al temps social. Hi ha gent que viu en el passat
19			X	-----
20			X	Fets personals rellevants, de vegades condicionats per fets socials, però no sempre
21			X	-----
22	-	-	-	-----
23	X			El temps personal és el que utilitzo per mi mateix, dinar, dutxar-me, dormir, oci. I el temps social el comparteixo: treball, estudis, oci,...
24	X			Sempre són temps diferents
25			X	Les teves vivències no sempre s'ajusten al desenvolupament social
26	X			Poden haver diferències entre el temps social i el personal. Hi ha gent que viu al passat
27	X			Cada persona és un món i observa el pas del temps de manera diferent
28	X			-----
29	-	-	-	-----
30			X	La teva pot canviar segons els esdeveniments que només t'afecten a tu, però també pot canviar degut a la situació política, econòmica,... del lloc on vius
31	X			-----
32	X			No necessàriament ha d'haver-hi una relació amb el que a mi em passa i el que viu la societat en aquell moment
33	X			No té per què coincidir el temps personal (el que tu sents) i el temps social (el que t'imposen)
Total	22	0	7	No justifiquen la resposta 11

### Representació gràfica dels resultats (10.04)



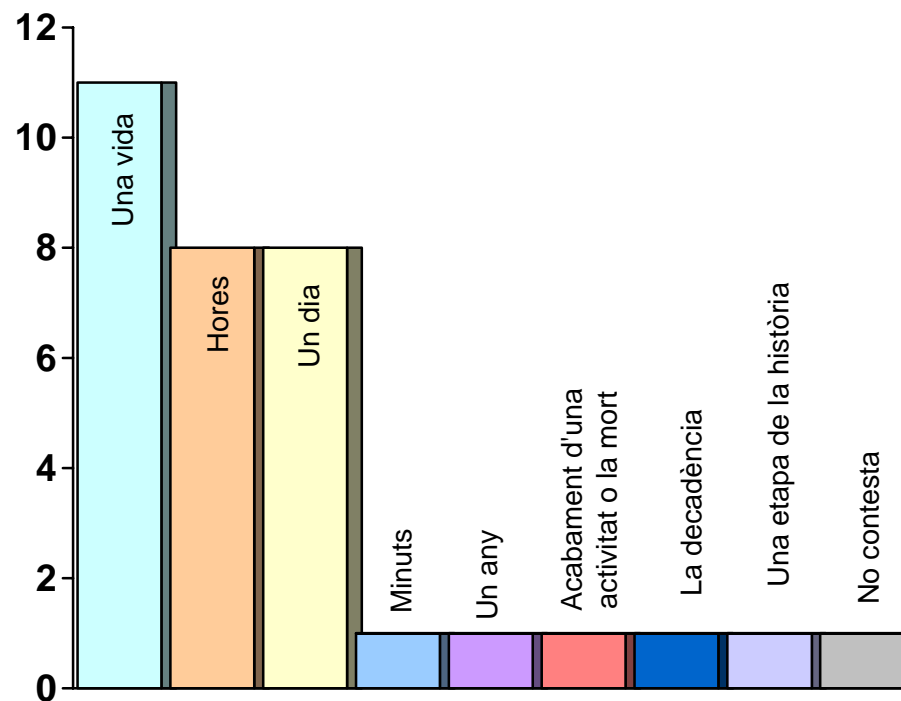
### Representació gràfica de les justificacions de les respostes (10.04)



10.05.- Posa un exemple de cada una d'aquestes delimitacions del temps.

	a) Temps finit
1	L'any 1999
2	-----
3	El que fa un home al llarg del dia
4	La vida d'una persona
5	Temps de vida del que disposa cada persona
6	Vida
7	Temps per fer un examen
8	La vida d'un
9	Un dia
10	La vida
11	Dia
12	Dia
13	Té un límit. Qualsevol etapa de la història
14	El temps d'una pel·lícula cinematogràfica
15	Determinat, amb un inici i un fi de vida
16	La meua vida
17	La vida d'una persona
18	Un dia
19	El temps que et donen per realitzar un examen. Quan s'acaba el temps ha d'acabar l'examen
20	Un minut des del segon 1 fins al 60
21	Una vida
22	Quan s'acaba un curs acadèmic. Quan algú mor
23	La decadència
24	El d'un examen
25	El temps que tens per fer una examen
26	Un dia
27	L'hora de dinar
28	El dia
29	Les hores
30	La vida d'una persona
31	El dia
32	La meua vida
33	Per fer l'examen tens 1 hora de temps

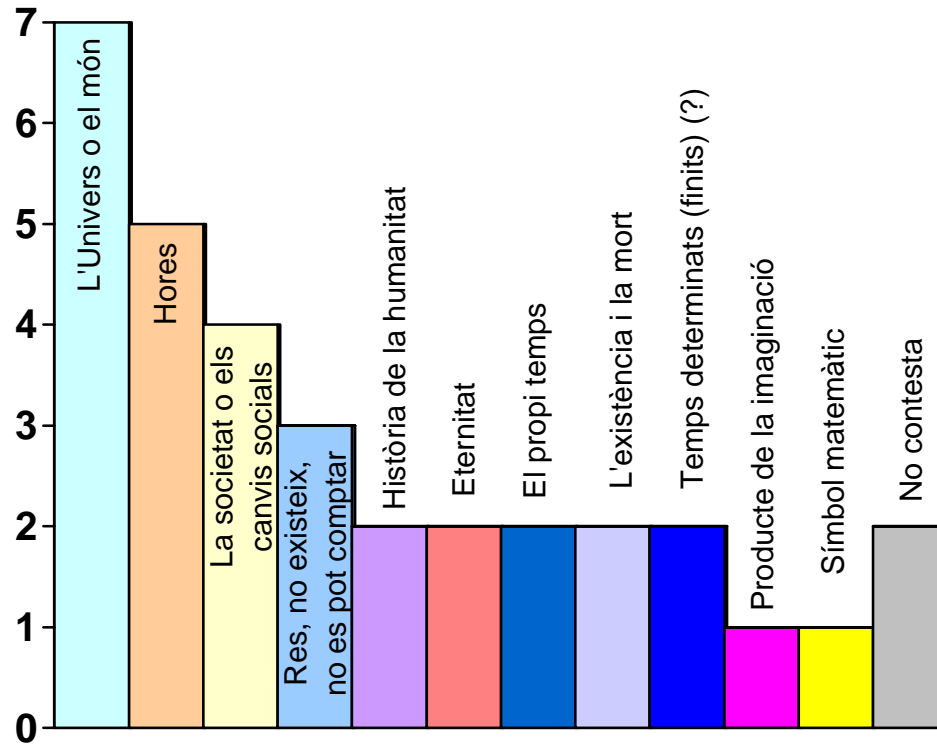
Representació gràfica dels resultats (a) Temps finit



No contesten 1

<i>b) Temps infinit</i>
La història de l'univers
-----
El que farà l'home al llarg de la humanitat
L'univers
Aquell que és incomptable per l'home
Imaginació
El cosmos
L'univers
L'eternitat
Res
Hores
Hores
El temps pròpiament dit perquè sempre corre, no acaba
Els canvis socials
Té un inici, però no té un fi establert. El món
La societat
La mort
Univers
Hores
L'existència de tot
L'Univers
-----
L'economia del segle XXI
El dels canvis socials
No crec que existeixi
L'eternitat
El temps en que la Lluna donarà la volta a la Terra
Les hores
(Símbol matemàtic de l'infinit)
La història de la humanitat
Les hores del rellotge
La vida de la societat del moment
Per fer aquesta activitat teniu el temps que vulgueu

Representació gràfica dels resultats (b) Temps infinit

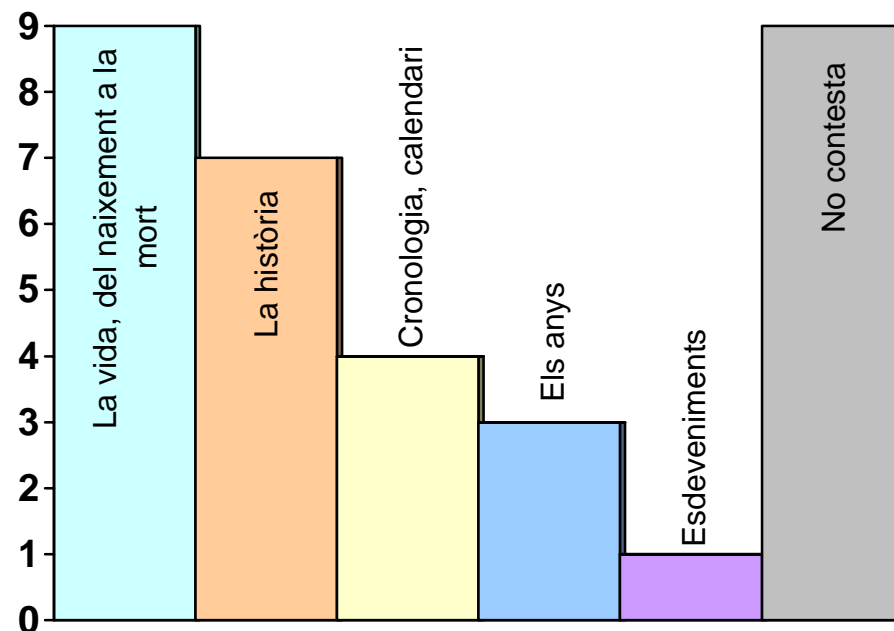




No contesten 2

c) Temps lineal	
1	Els anys, el pas dels anys
2	-----
3	Una cronologia
4	Els anys: edat, any actual (99, 2000,...)
5	Qualsevol esdeveniment, per exemple una cursa, que té un començament i un final
6	Curs de la història
7	-----
8	L'edat d'un
9	-----
10	El calendari
11	Vida
12	Vida
13	Per exemple, el que comptem des de la prehistòria fins els nostres dies
14	-----
15	Continu. La vida
16	Del naixement fins la mort
17	-----
18	-----
19	Les coses succeeixen segons un ordre històric, 1er la prehistòria, després les primeres colonitzacions,...
20	Prehistòria, (...), Edat Contemporània
21	El calendari
22	-----
23	L'habitatge a través del temps
24	-----
25	La història de la meva vida
26	-----
27	El calendari
28	La vida
29	La vida

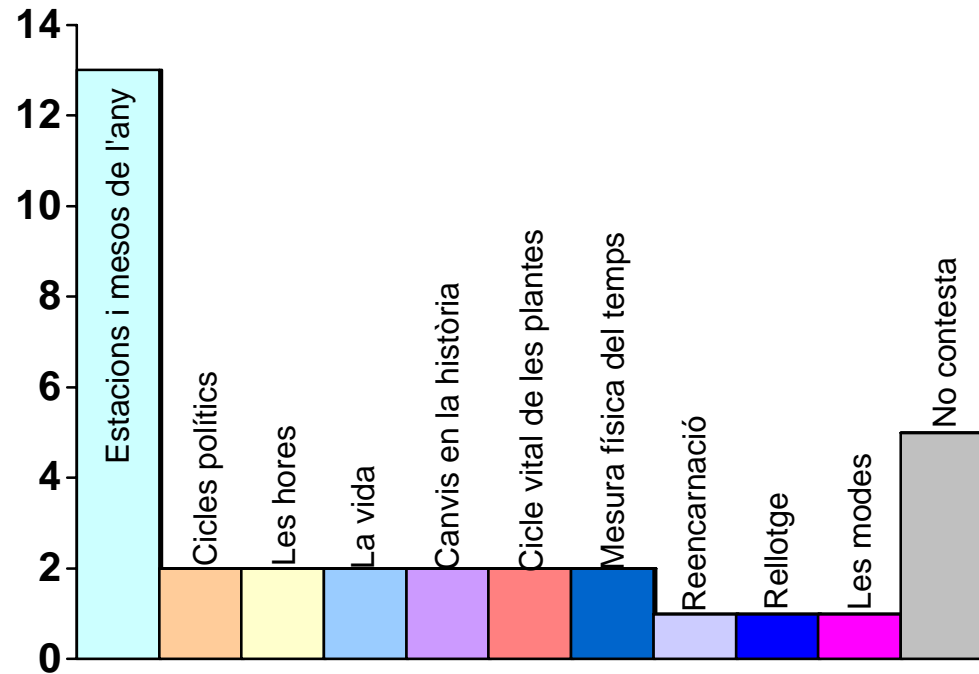
Representació gràfica dels resultats (c)  
Temps lineal



30	Història d'Espanya
31	La vida
32	El naixement fins la mort
33	Els fets històrics segueixen un temps lineal, es a dir que no es repeteixen
	No contesten 9

d) <i>Temps cíclic</i>
Les estacions de l'any
-----
Fa 40 anys a Espanya governava la dreta i ara hi torna
Les estacions de l'any
La creença budista, la reencarnació
Relotge
Les estacions de l'any
Les estacions de l'any
-----
Les estacions
Estacions de l'any
Estacions de l'any
Les hores
Les modes. El cicle de la vida
Període repetitiu dins un temps finit. La vida
Els canvis de la història
-----
Éssers vius (plantes)
Els mesos de l'any
Dia - Nit - Anys (mesos)
Les estacions de l'any
-----
La política
Les modes es repeteixen amb el temps, com si es tractés d'un cicle
Els dies, els anys
Éssers vius, plantes
Les estacions
Les estacions de l'any
Les hores del dia
-----
Estacions de l'any

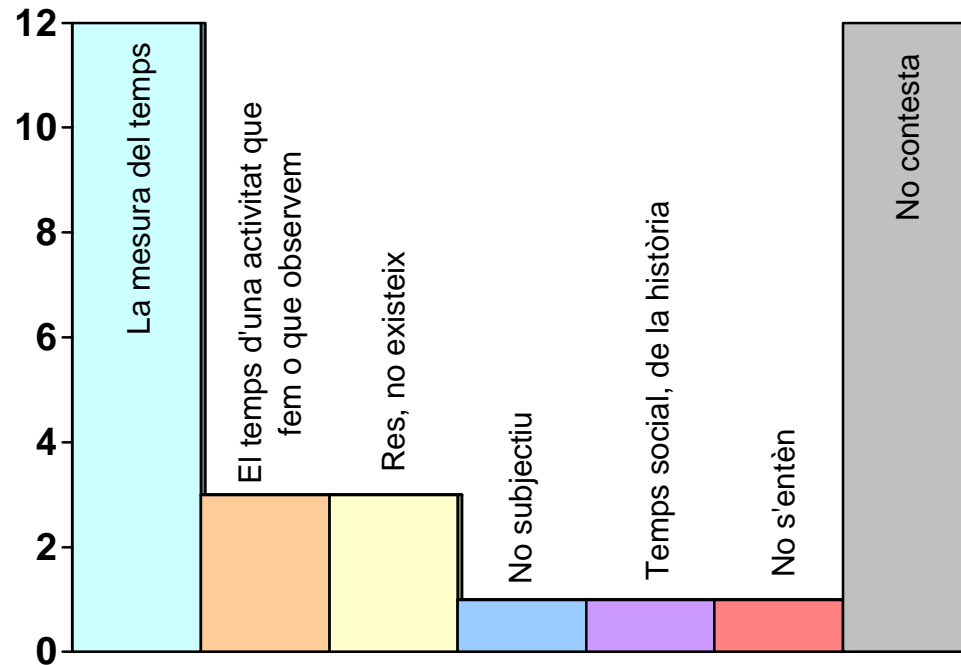
**Representació gràfica dels resultats (d)  
Temps cíclic**



Els canvis de la història
Les estacions de l'any
No contesten 5

e) Temps objectiu	
1	El transcurs d'un dia
2	-----
3	-----
4	La música d 'una cinta de casset
5	No existeix
6	No crec que existeixi
7	-----
8	Una pel·lícula, el temps que dura
9	-----
10	Res
11	El que marca el rellotge
12	El que marca el rellotge
13	Les hores exactes que ha durat un determinat esdeveniment
14	-----
15	Valorat de manera impersonal
16	-----
17	La franja horària que va des de les 10:00 h. fins les 11:00 h.
18	-----
19	Allò que marca el meu rellotge
20	Un segle són 100 anys
21	-----
22	-----
23	-----
24	-----
25	Els 90 minuts d'un partit de futbol
26	-----
27	El (?) des d'un punt de vista de rigorós (?)
28	El que marca el rellotge
29	El del rellotge
30	Temps d'una societat

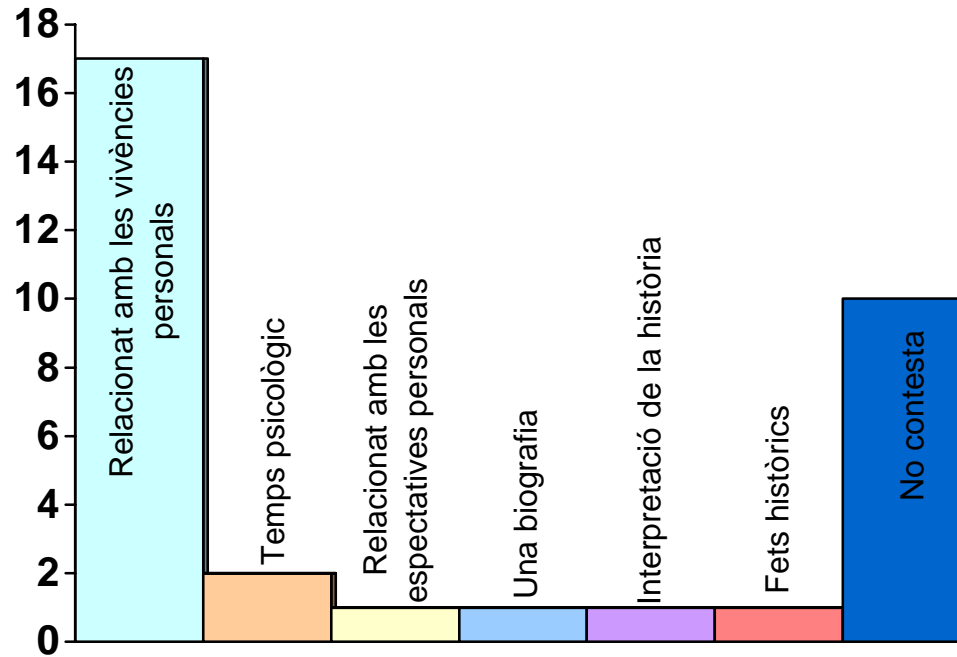
**Representació gràfica dels resultats (e)  
Temps objectiu**



31	Les hores del rellotge
32	Les hores
33	Els rellotges et marquen les hores de manera objectiva
	No contesten 12

f) <i>Temps subjectiu</i>
El pas lent dels anys per un adolescent que té moltes ganes de fer els divuit; la sensació que una pel·lícula de dues hores, n'ha durat mitja perquè t'ha agradat
-----
-----
Les meves tardes
Una biografia
Temps psicològic
-----
Els meus dies
-----
El personal
El propi
El propi temps
El que viu una persona, el que percep
-----
Valoració amb càrrega d'ideologia personal
-----
La duració que ha tingut la trobada amb una persona que estimes
-----
La interpretació que fa cadascú de la història
El temps psicològic
El d'una vida mirada d'una forma personal
-----
-----
La Guerra Civil
El que a mi em sembla que duren els 5 minuts finals del partit anterior (depèn de si guanyem o perdem duren més o menys)
-----
El personal
El propi
El propi
Temps segons una persona
El propi temps
Temps personal
És el cada persona sent, pot haver passat una hora, i a mi és com si n'haguessin passat tres
No contesten 10

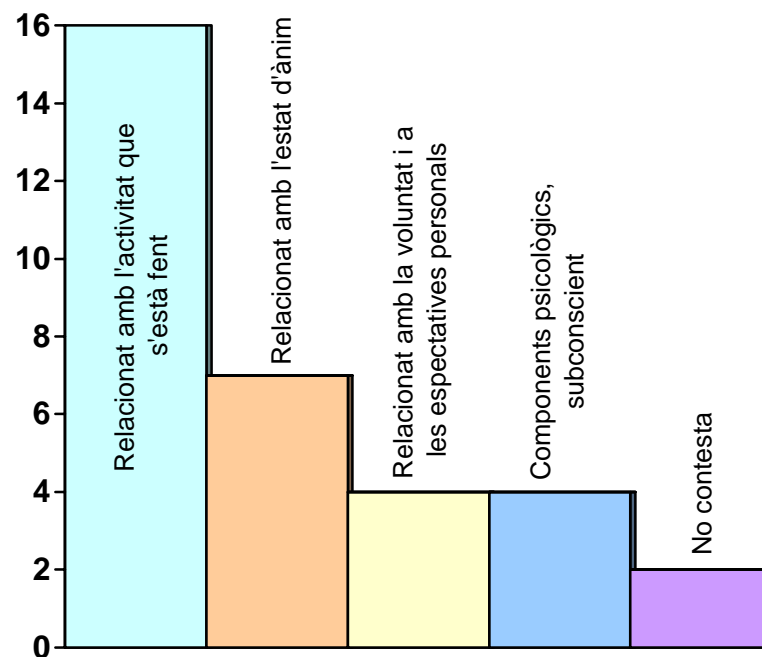
**Representació gràfica dels resultats (f)  
Temps subjectiu**



10.06.- Per què creus que hi ha vegades que sembla que el temps passa molt ràpid i d'altres que sembla que passa molt a poc a poc?

RESPOSTES	
1	Perquè això depèn del punt de vista (subjectivitat) de cadascú. Passa sobretot pel fet que durant la vida fem coses que ens agraden més i coses que no ens agraden tant
2	-----
3	Si estàs avorrit va més lent i s'ho passes bé va més ràpid
4	En situacions d'avorriment el temps és la construcció personal i psicològica
5	Cadascú percep el temps a la seva manera i segons el que està fent. La percepció del temps és relatiu a l'activitat que s'està realitzant
6	Depèn de la teva situació personal
7	Perquè de vegades l'aprofites i de vegades no
8	Quan et diverteixes passa més ràpid. El temps és una construcció personal, és psicològic
9	Segons l'estat d'ànim de cada persona
10	Per l'estat d'ànim o d'aquell moment en la persona
11	Perquè cadascú descriu el temps de manera diferent
12	Passa ràpid quan ho passes bé, que estàs a gust
13	Perquè quan et diverteixes no t'adones que el temps passa. En canvi, quan t'avorreixes sembla que el temps no corri
14	Segons si t'agrada fer una cosa (molt) fer una cosa passa ràpid, si no, no
15	Segons l'interès que es té en l'activitat que s'està realitzant
16	Depenent de l'activitat o situació que es viu, si és agradable passa ràpida, si és desagradable passa lent
17	Perquè el temps té components psicològics
18	Perquè el temps és relatiu. Segons el teu estat d'ànim i situació personal en cada moment
19	No ho sé, és una sensació, però sé que no pot ser així, donat que el temps ha marcat sempre igual
20	El temps psicològic
21	Passa ràpid quan les coses et van bé i lent al contrari
22	-----
23	Quan passa ràpid és perquè ens agrada el que estem fent. En canvi quan passa a poc a poc és perquè ens desagrada alguna cosa
24	Perquè el temps és relatiu i té a veure amb el moment que "traveses"
25	És purament subjectiu. Quan volem que passi ràpid passa lent, la impaciència és la raó. Quan volem que passi lent passa ràpid i quan estem a gust fa que passi molt ràpid
26	Perquè quan estàs bé passa molt ràpid i quan estàs malament molt lent. És segons l'estat d'ànim. El temps és relatiu
27	Depèn de la pròpia mentalitat i de les coses que passin, o no, el temps. A més el controles més triga a passar
28	Perquè cadascú viu el temps de manera diferent
29	És una percepció del subconscient
30	Perquè quan estàs bé t'agradaria estar sempre així, però el temps passa sense que tu te'n donis compte
31	Passa ràpid quan estàs bé, t'ho passes bé o estàs a gust, i passa molt a poc a poc, quan t'avorreixes
32	Quan t'ho passes bé el temps passa ràpid i quan t'avorreixes el temps passa lent
33	Crec que va en relació a diversió o avorriment
	No contesten 2

Representació gràfica dels resultats

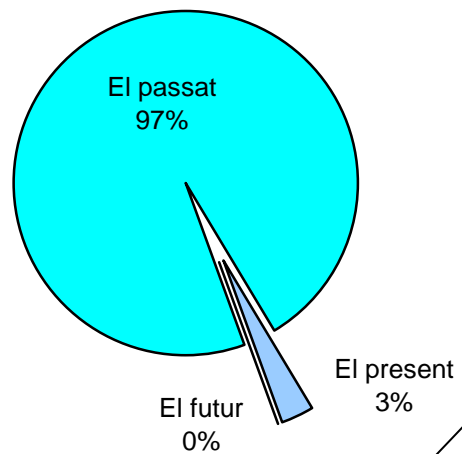


### 11.- Concepcions sobre el temps històric III

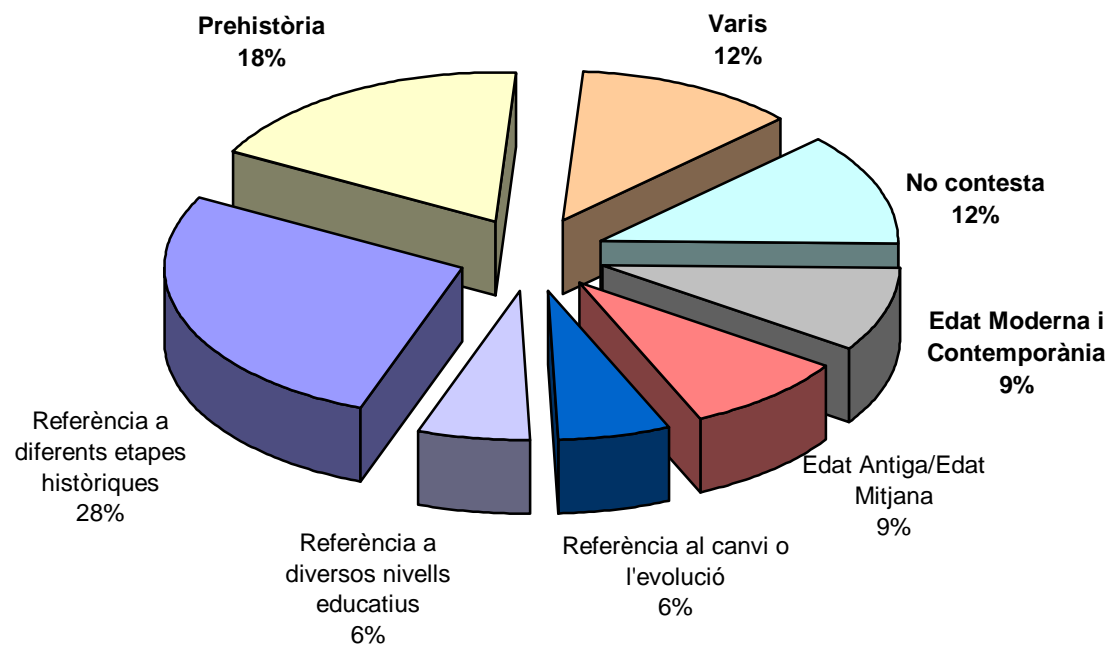
11.01.- De la teva experiència educativa, quina de les tres categories de la temporalitat humana ha rebut més tractament?

	El passat	El present	El futur	per exemple...
1	X			Amb l'assignatura d'història a tots els nivells educatius
2	X			Tot menys l'Edat Contemporània
3	X			Conec molt bé la vida de Roma o la dels ibers, i no sé que passa ara a Sri-Lanka
4	X			Dels 6 als 14 he tingut 4 assignatures d'història
5	X			Prehistòria, història d'Espanya, de Catalunya, europea
6	X			---
7	X			Totes les èpoques històriques
8	X			---
9	X			La prehistòria
10	X			Les Edats, Revolucions...
11	X			La prehistòria
12	X			La prehistòria
13	X			Perquè sempre es comença pel principi, i llavors, es començava per la prehistòria
14	X			Les èpoques de la història
15	X			Diferents etapes d'evolució
16	X			Els fets més importants del passat
17	X			Les èpoques històriques
18	X			Per exemple, romans, edat mitjana
19		X		Crítica (?) visió analítica del present
20	X			Tot el passat de la civilització occidental
21	X			Diferents edats i les seves respectives revolucions
22	X			Prehistòria
23	X			Hem estudiat molta història del passat i no ha donat temps d'acabar els temaris
24	X			El franquisme
25	X			Tota la història des de la prehistòria fins principis de segle. Mai he arribat als nostres dies i molt menys el futur
26	X			Els romans, els ibers, l'Edat Mitjana, el Renaixement
27	X			Rev. Francesa
28	X			---
29	X			---
30	X			Des de la prehistòria fins la Revolució Francesa
31	X			Les etapes de la història, sense aprofundir en la contemporània
32	X			Els canvis socials del passat
33	X			A 8è vam tractar amb deteniment l'Edat Contemporània
Total	32	1	0	

### Representació gràfica dels resultats (a) (11.01)



### Representació gràfica dels exemples (b) (11.01)

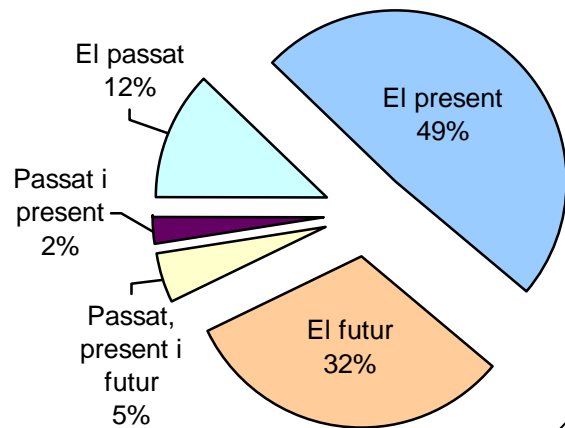




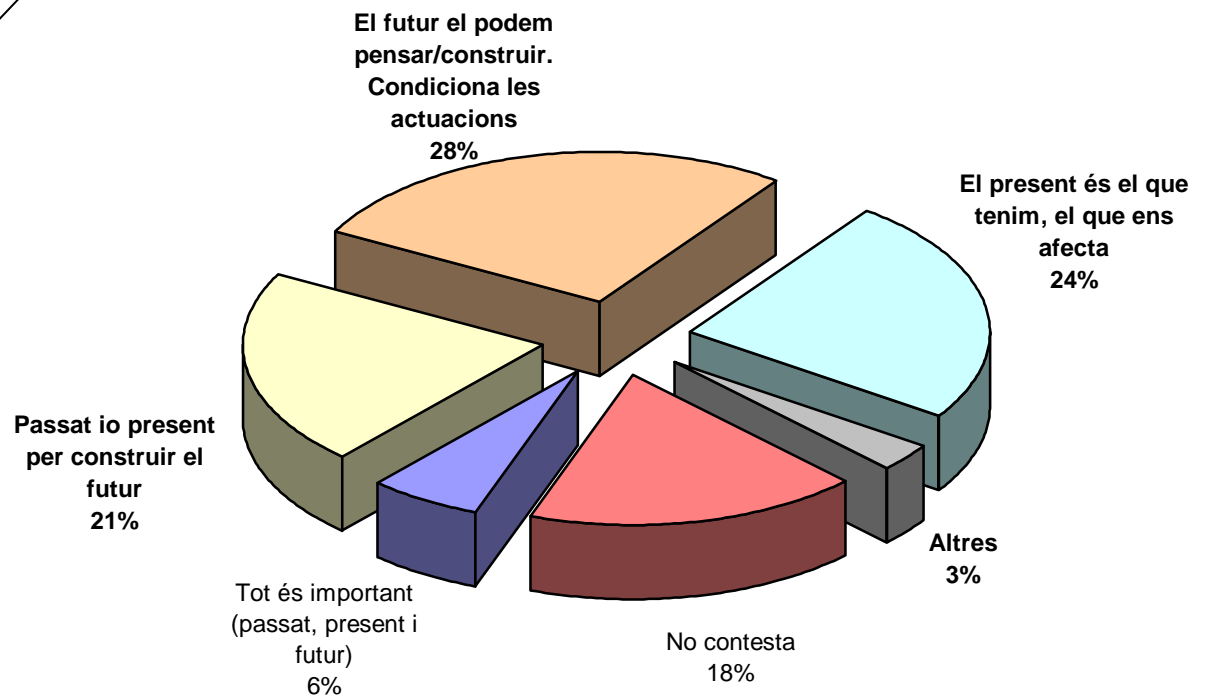
11.02.- Segons les teves inquietuds i els problemes actuals, quina de les tres categories consideres que t'interessa més avui dia?

	<i>El passat</i>	<i>El present</i>	<i>El futur</i>	<b>Justifica la teva resposta</b>
1		X		El més important és treballar el present per garantir un bon futur. S'ha de tenir en compte simultàniament. El passat també és important conèixer-lo, però les circumstàncies fan que prevalguin més els altres dos
2		X		---
3			X	Del passat ja sé tot el que vull saber i no el puc canviar. El present difícilment es pot millorar, però el futur està per estrenar i es pot fer amb ell el que es vulgui
4	X	X	X	Perquè per poder construir un futur has de conèixer el present i el passat
5		X		Del passat crec que ja en tinc, si més no, una lleugera idea, i el futur és poc previsible, a més és una conseqüència del present. Per tant, ara per ara el més interessant és el present
6		X		---
7		X		Ja conec el passat, però poc del present. No sé com tractar-lo
8	X			Tu has de conèixer el passat per poder construir el futur
9		X		Perquè és important el dia
10		X		Perquè és el que més m'interessa i és el que més m'afecta
11			X	Perquè el món canvia molt ràpid, evoluciona molt
12		X		---
13			X	Perquè és el que encara estem a temps de millorar
14		X		S'ha de viure el present i no esperar el futur perquè si no estàs perdent moltes coses que podries fer ara, en un present
15			X	Em condiciona a mi
16		X		Viure el present per tal de saber i esperar les reaccions i conseqüències del futur
17	X			Tot és important: estudies el passat, entens, interpretes i actues en un present que vius, i fas hipòtesis sobre el futur
18		X		M'interessa el dia a dia
19			X	M'agrada fer hipòtesis sobre el futur
20	X	X	X	Necessito les tres, totes es complementen
21		X		El present per conèixer com es fan les coses actualment i així saber com anirà més o menys el futur
22	X	X		Entendre el present implica conèixer el passat i poder predir el futur
23			X	El passat és important per conèixer el present, però el present és molt immediat, i el coneixem perquè l'estem vivim, en canvi el futur és més hipotètic, llavors hem de tractar de millorar la situació
24			X	De fet, és el que més difícil se'ns presenta. És un bon dilema i caldria treballar-lo
25			X	M'interessa el futur. El passat i el present meus ja els conec
26		X		Perquè m'agradaria saber i aprendre el que està passant en el moment en el que visc
27		X		El passat no podrà influenciar tant com el present (?) en el que ens passarà en el futur
28			X	---
29		X		---
30		X		El present per tal de conèixer més a fons la situació política, econòmica, on visc
31		X		---
32			X	M'agradaria que el futur no tingués tants problemes socials i fos millor
33			X	Perquè tot gira entorn de què passarà, ja que el passat, passat està, i el present és un moment entremig del passat i futur, per tant tot va cap al futur
Total	2	17	11	
Passat, present i futur.- 2				
Passat i present.- 1				

**Representació gràfica dels resultats  
(1) (11.02)**

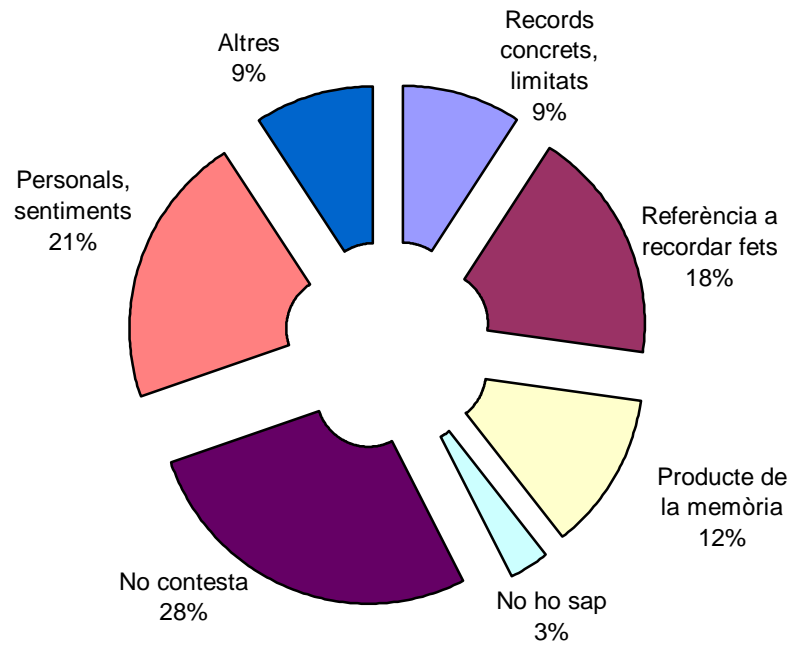


**Representació gràfica de les justificacions (2) (11.02)**

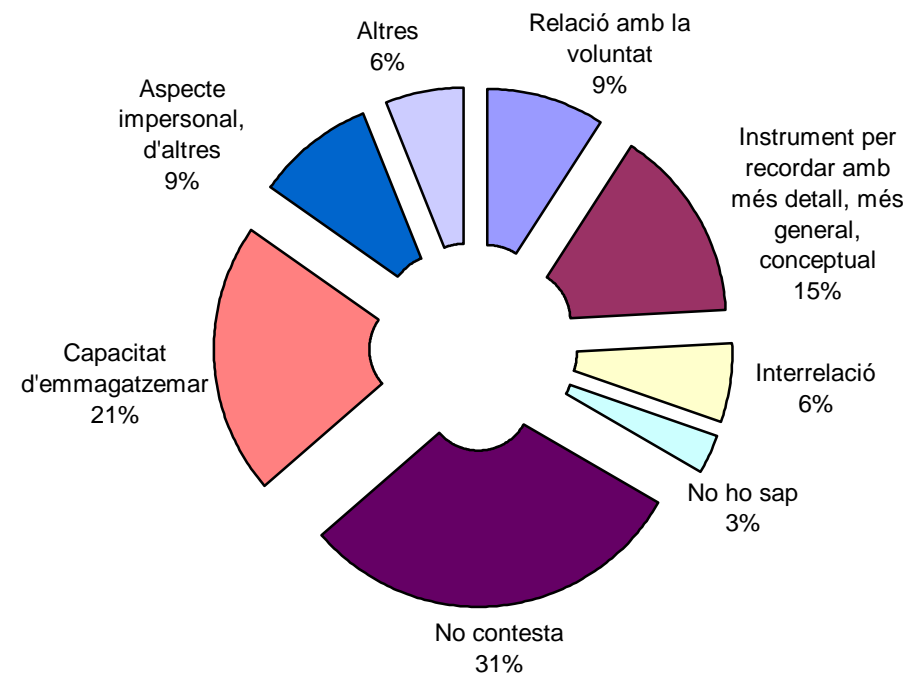


	<b>11.03.- Explica la diferència entre els conceptes de record...</b>	<b>...i memòria que fan referència a la nostra capacitat per reconstruir el passat</b>
1	El record té a veure amb el passat pel fet que gràcies a ells podem tenir presents en el present moments significatius que ja han transcorregut...	La memòria, en canvi, té més a veure amb el fet de recordar alguna cosa voluntàriament per treure-li després algun profit o amb alguna finalitat concreta
2	El record és la retenció ...	i la memòria és més conceptual
3	El record és un fet aïllat del que recordes poques coses i vagues	La memòria et permet recordar un període gran i ampli i a més a més amb detalls
4	El record ve donat per un sentiment determinat (?), són d'uns moments concrets	Memòria : capacitat de recordar espais més amplis
5	El que coneixem de la nostra memòria és allò que recordem, no és que els dos conceptes siguin molt diferents, sinó que un condiciona l'altre	
6	No ho sé	
7	---	---
8	...és d'uns moments concrets	...és d'espais més amplis
9	Els records són personals i afecten sentimentalment,	...la memòria no
10	Record és el fet de mostrar-te algun fet que va ocórrer en el passat,	...i memòria és la capacitat d'emmagatzemar records
11	---	---
12	---	---
13	El record és tot allò que guardem en la memòria perquè per algun motiu l'hem après significativament.	La memòria és el lloc d'emmagatzemar els records
14	Un record és un fet bo o dolent...	...que tens a la memòria
15	Record: tenir a la ment els fets d'un temps determinat	Memòria: capacitat, entre altres, de tenir records
16	Memòria, capacitat de recordar algun fet o situació	
17	El record té un component sentimental molt més acusat	La memòria és un fet voluntari: fem memòria perquè volem fer memòria
18	El record sempre és quelcom personal...	...i la memòria no
19	---	---
20	El record depèn de la memòria	
21	Record de coses que ens han afectat d'alguna manera de forma personal	Memòria com a dades que hem interioritzat i que utilitzem en determinats moments
22	---	---
23	El record és l'essència de la cosa a recordar,...	en canvi, la memòria és tot el conjunt en general
24	El record té a veure amb la vida d'un	La memòria té a veure amb la vida d'altres
25	Per ser record ha d'anar acompanyat d'una experiència personal	---
26	El record és sempre personal i...	...la memòria no
27	Un record és un concepte aïllat,...	...la memòria és on tenim tots els nostres records
28	---	---
29	---	---
30	---	---
31	---	---
32	Memòria és la capacitat per recordar alguna cosa	
33	Record són fets, pensaments que han estat realitzats en el passat, i són evocats en el present gràcies a la memòria	La memòria és la capacitat de recordar
	No contesten 9 persones	No contesten 10 persones

### Representació gràfica dels resultats sobre els records (a) (10.03)

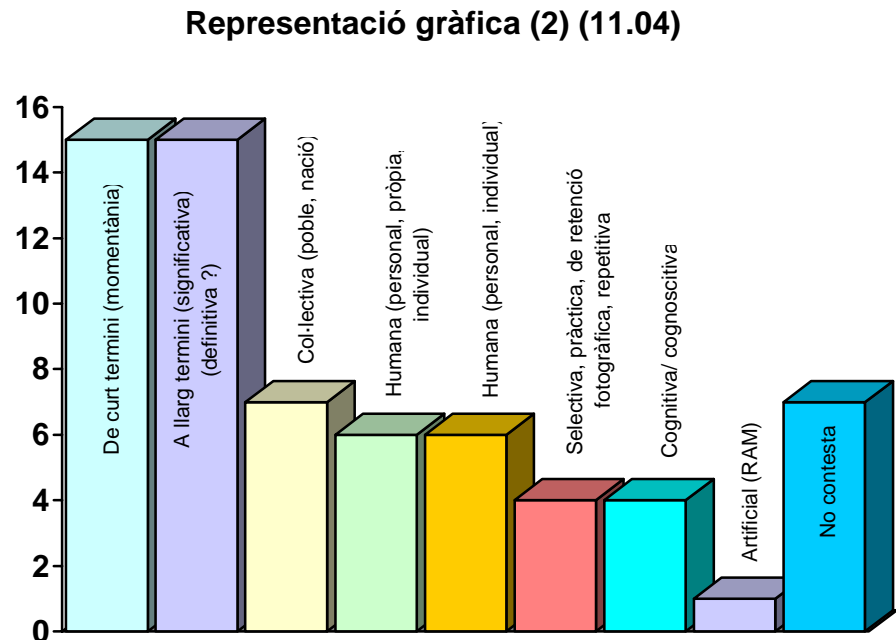
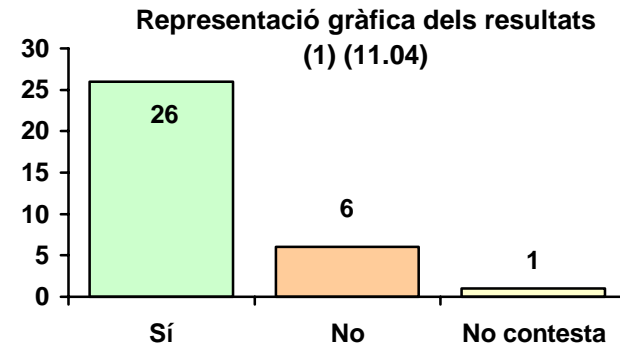


### Representació gràfica dels resultats sobre la memòria (b) (10.03)



#### 11.04.- Coneixes diferents tipus de memòria?

	No	Sí	...quins?
1		X	Personal, col·lectiva, visual,...
2	X		---
3		X	Memòria momentània, memòria selectiva
4		X	Memòria a curt termini, a llarg termini
5		X	Memòria pròpia, familiar, del poble, d'una nació
6		X	Curt termini, llarg termini
7		X	Curt i llarg termini
8		X	...a llarg termini, a curt termini
9	X		---
10	X		---
11		X	Individual i col·lectiva
12		X	Memòria visual, cognitiva
13		X	La memòria curt termini i a llarg termini (la significativa)
14	X		---
15		X	Memòria perceptiva, definitiva, de retenció
16		X	A curt termini, a llarg termini
17		X	La memòria sensorial, la memòria a llarg termini i a curt termini
18	X		---
19		X	Cognitiva, visual
20		X	Memòria a curt termini, al llarg termini
21		X	RAM, humana
22		X	A curt termini, a llarg termini, visual, tàctil, olfactiva, auditiva
23		X	Memòria cognoscitiva, pràctica
24		X	Memòria significativa (entens el que aprens), memòria repetitiva (a curt termini)
25		X	Llarg termini, curt termini
26		X	A llarg termini, a curt termini
27	X		---
28		X	Memòria individual i memòria col·lectiva
29		X	Individual i col·lectiva
30	-	-	---
31		X	Memòria fotogràfica, memòria cognitiva
32		X	A curt i llarg termini
33		X	Memòria a curt termini i llarg termini



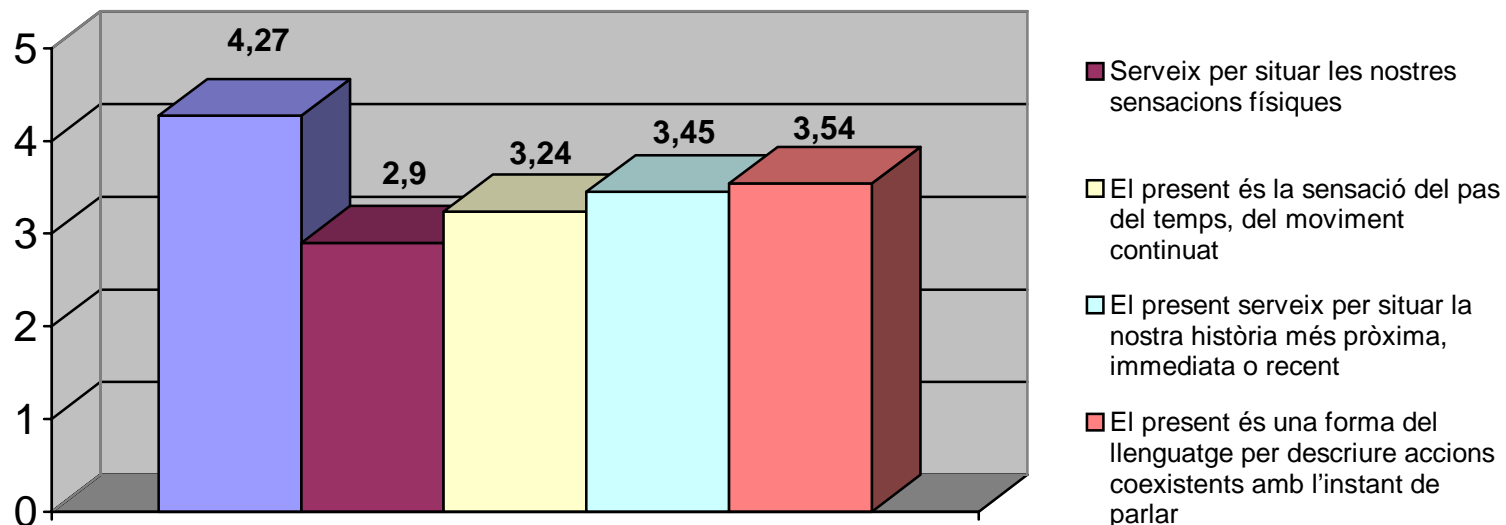
Total			
-------	--	--	--

11.05.- Valora de menys a més, d'1 a 5, les definicions del *present* com una categoria de la temporalitat humana, segons estiguis menys o més d'acord amb elles. Marca amb una creu la casella que correspongui.

(Es pot marcar més d'una casella)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	Total Mitja	
És el pas del passat al futur, un instant, un esdeveniment fugaç	3	3	5	5	5	5	3	5	4	5	4	3	5	4	4	5	5	4	1	5	4	5	4	5	5	4	5	4	3	5	4	5	5	141	
Serveix per situar les nostres sensacions físiques	2	2	4	4	2	5	3	4	2	4	2	3	4	5	2	3	3	1	2	5	2	5	2	2	3	1	1	2	2	4	3	3	4	96	
El <i>present</i> és la sensació del pas del temps, del moviment continuat	2	2	5	2	3	3	3	2	3	4	3	3	4	5	3	3	5	3	5	5	3	5	4	2	3	3	1	3	2	3	3	3	4	107	
El <i>present</i> serveix per situar la nostra història més pròxima, immediata o recent	4	4	5	2	4	4	4	2	3	4	3	4	4	5	1	4	3	4	3	5	4	1	5	3	3	4	1	3	3	4	4	4	3	114	
El <i>present</i> és una forma del llenguatge per descriure accions coexistents amb l'instant de parlar	4	2	4	5	4	5	3	4	2	5	3	2	4	5	4	4	5	1	5	5	4	1	4	3	4	1	4	3	3	4	2	4	4	117	
Una altra	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	-	-	5	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-	

Una altra.- 3) El present és tan efímer que tots som història; 13.- El present és el "ja"; 17.- El present és imperceptible, no existeix; 20.- El present és "ara", però "ara" sempre és "abans"; 27.- El present no existeix perquè ja ha passat

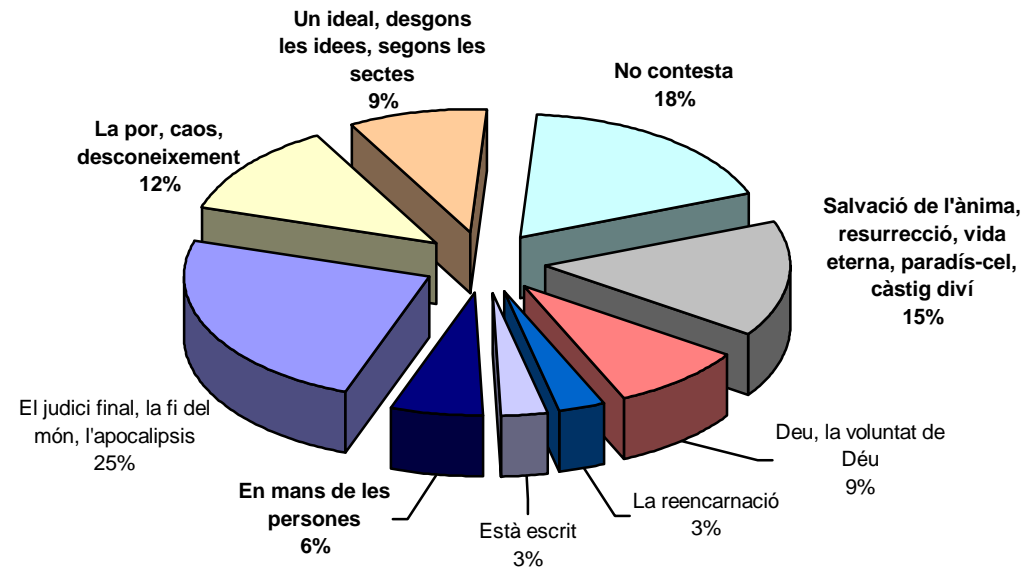
Representació gràfica dels resultats (mitja)



11.06.- El futur, com a categoria de la temporalitat humana, adopta formes diferents segons sigui objecte d'atenció o d'estudi. Escriu alguns conceptes relacionats amb cada una d'aquestes perspectives de tractament del futur, o fes una frase que serveixi com exemple.

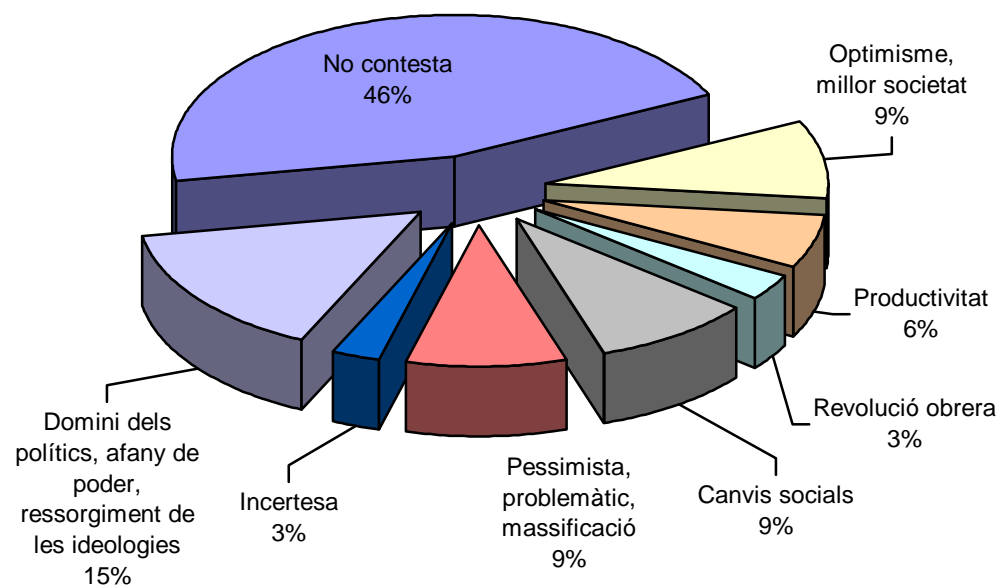
a) El futur des de les creences o religions	
1	La Fe, la fi del món, el judici final
2	---
3	Amb por i amb la presència del "judici final" com a final del camí
4	El judici final (segons la religió catòlica)
5	Diferència entre secta i religió, totes les religions comencen com a sectes?
6	Ideal
7	L resurrecció dels morts
8	El judici final de la religió catòlica
9	Desconeixement
10	Apocalipsis
11	El futur arribarà a la fi del món
12	Depèn de les persones
13	Que quan un mor encara viu, però al cel
14	Déu ens salvarà quan ens morim en un futur
15	La fi del món a l'any 2000
16	El que Déu vulgui serà
17	El futur ha de ser la salvació de l'ànima
18	El futur és el desconeixement
19	---
20	Hi ha futurs escrits, segurs
21	Apocalipsis
22	---
23	---
24	---
25	La vida eterna
26	El caos, el desconeixement
27	Arribada al paradís i càstig diví
28	Està en mans de l'home, segons com actuï aquest
29	Al futur arribarà la fi del món
30	---
31	Depèn de com ho vulgui continuar o ho mantingui l'home
32	El futur serà Déu
33	Hi ha religions que creuen que després de la mort, ve la reencarnació
	No contesten 6

Representació gràfica dels resultats



b) El futur des de les ideologies polítiques o teories socials
---
---
Optimista, ric i pròsper
Despoblar el món de la gent no productiva
Darrera de moltes ideologies només s'hi amaga un afany de poder
Problemàtic
Ressorgiment d'ideologies
...augmentar la productivitat al món
---
Revolució obrera
---
---
---
Voteu-me que jo canviaré la societat actual
Les perspectives de treball dels mestres són nul·les
La societat anirà bé amb mi (el partit polític que sigui)
El futur ha de ser una societat millor
És el moment per canviar
---
Hi ha futurs "predecibles", però incerts
Massificació
---
---
---
Sempre canviant
Moment per canviar
El futur segons els polítics és seu
---
---
---
---
En el futur la societat anirà millor
---
No contesten 15

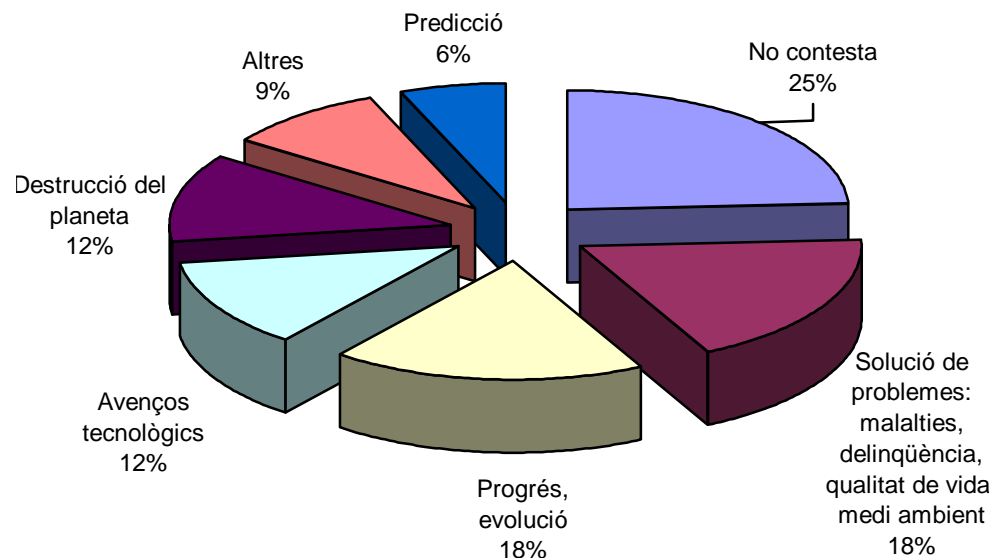
Representació gràfica dels resultats





<b>c) El futur des de la ciència</b>
Avenços tecnològics, progrés
---
Molta tecnologia, vida eterna, medicina miraculosa
Tot controlat per les tecnologies
Previsible
Fascinant
El Sol com a estella s'apagarà d'aquí 5000 milions d'anys
...les noves tecnologies necessàries per viure
---
Destrucció del planeta
Trobar solucions als problemes, com són solucions de crims i malalties
Progrés, evolució
El que ha de venir
Amb diners es poden fer moltes investigacions que ens poden salvar de moltes malalties (la SIDA, el càncer,...)
El demà està aquí al costat
Millores, investigacions cap a noves formes de vida
El futur ha de contribuir a la millora de la qualitat de vida de la humanitat
És el progrés
---
Hi ha futurs "predecibles", segurs o incerts
Necessitat d'un plantejament de l'ecologia més aprofundit
---
---
---
Progrés
El progrés
Hiperespai, conquesta de l'univers, autodestrucció (?)
Significa progrés i millora de la qualitat de vida
---
---
Progrés, evolució
El futur serà la fi del món
Ha de ser progrés
No contesten 8

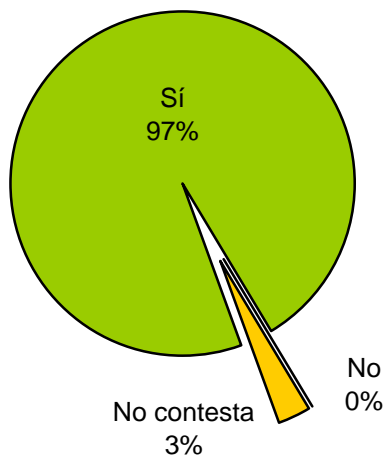
**Representació gràfica dels resultats**



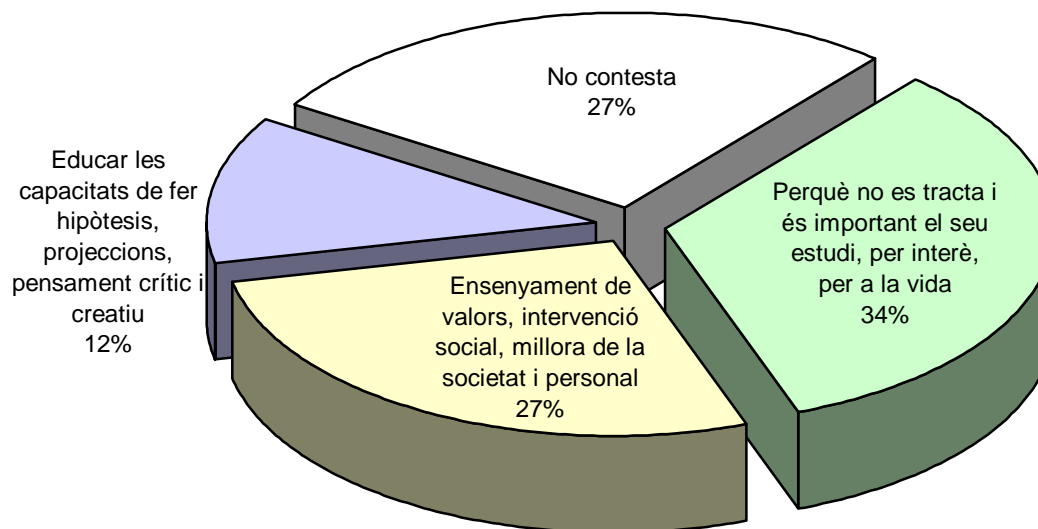
11.07.- Segons la teva experiència educativa i personal, penses que se l'hauria de donar més importància al tractament del *futur* dins els programes escolars?

	Sí	No	Justifica la teva resposta
1	X		La situació actual del món fa que alhora que prioritzem els continguts d'actituds, valors i normes, pensem i ensenyem a posar-los a la pràctica de cara a millorar la situació en el futur
2	X		---
3	X		Si els nens aprenen sobre quin futur poden tenir seran més conscients de la seva acció
4	X		Perquè són els nens els que continuaran o faran el futur
5	X		En la meua experiència la seva consideració ha estat nul·la
6	X		---
7	X		És un exercici interessant sobre l'establiment d'hipòtesis
8	X		Perquè el futur dependrà dels nens i l'hem de treballar
9	X		Perquè no es tracta
10	X		Però des del present, per tal de millorar-lo
11	X		---
12	X		---
13	X		Perquè han d'actuar per poder millorar el futur
14	X		Perquè és molt important que els nens tinguin una visió del futur
15	X		Formen part central de l'interès del nen
16	X		Es dona massa importància al passat i molt poca al present i al futur
17	X		Sí, en primer lloc perquè tradicionalment no se li ha prestat atenció. En segon lloc, perquè penso que és important parlar dels diferents tipus de futur (desitjable, possible, probable)
18	X		Perquè no hi ha gaire tractament
19	X		Fer hipòtesis i raonar sobre el futur crec que és molt profitós per crear un esperit crític i creatiu en els infants
20	X		Obliga l'alumne, fent relacions, a potenciar el nivell d'abstracció i a avançar-se als esdeveniments
21	X		---
22	X		Perquè només es parla del passat
23	X		Per intentar millorar-lo
24	-	-	---
25	X		Si la història ens ha de servir per ser millors en el futur, hauríem de poder hipotetitzar de com pot arribar a ser
26	X		Perquè no es tracta
27	X		S'ha d'ensenyar als nens que sí que hi ha futur i que l'han de fer ells
28	X		---
29	X		---
30	X		Gairebé no es tracta el futur a l'escola, construint el futur els nens s'adonarien de la possibilitat de construir diferents futurs
31	X		---
32	X		Perquè crec que el futur personal pot ser millor si cadascú dona la importància necessària
33	X		Ja que és el que més importa en la vida de les persones
Total	32	0	

### Representació gràfica dels resultats (1) (11.07)



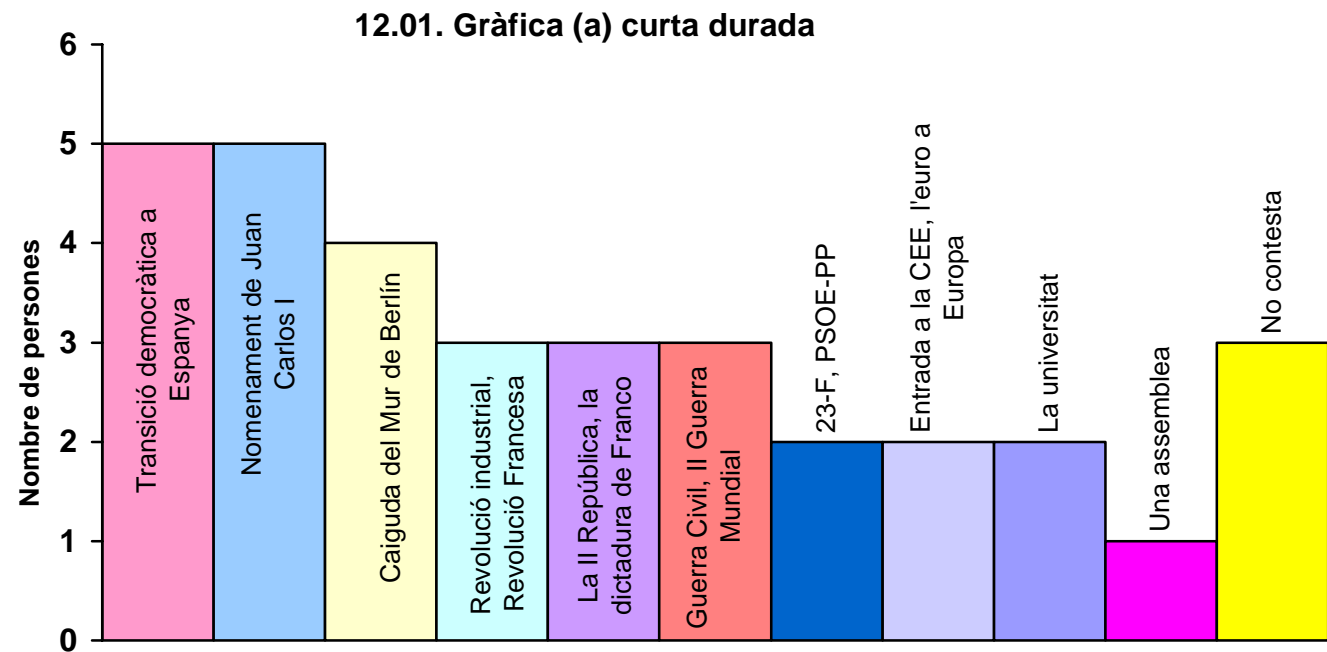
### Representació gràfica de les justificacions (2) (11.07)



## 12.- Concepcions sobre el temps històric IV

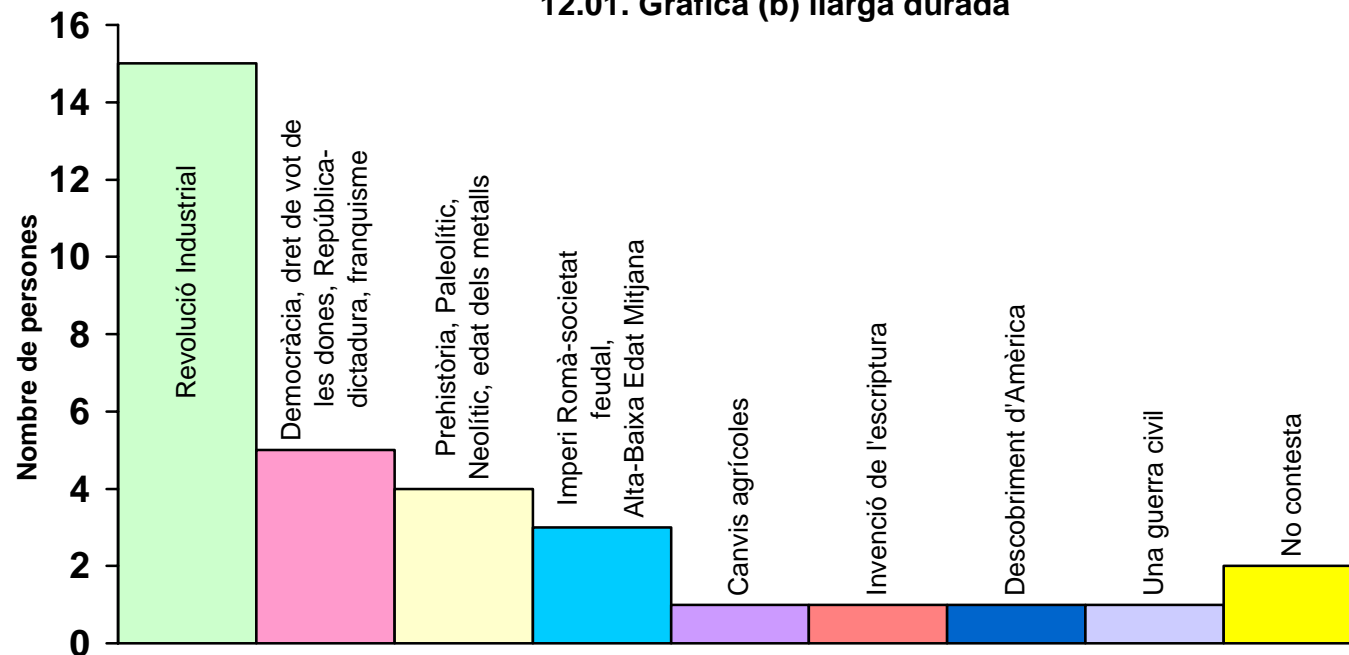
12.01.- Posa dos exemples de *canvis* socials - de qualsevol àmbit o territori -, un des de la perspectiva de la curta durada i un altre des de la llarga durada.

a) de curta durada	
1	La transició de la dictadura del G.Franco a la democràcia
2	---
3	Revolució industrial
4	La Guerra Civil
5	El pas de la dictadura a la democràcia
6	Revolució FRancesa
7	La transició democràtica
8	La II Guerra Mundial
9	...caiguda del Mur de Berlín
10	...de la dictadura a la democràcia
11	El nomenament del rei Juan Carlos I
12	El nomenament del rei Juan Carlos I
13	Dictadura de Franco
14	Una assemblea
15	Cop d'Estat del 23-F
16	La universitat
17	L'entrada d'Espanya a la CEE
18	La caiguda del Mur de Berlín
19	Del règim franquista al nomenament de Juan Carlos I rei d'Espanya
20	Rev. Industrial
21	Dictadura-democràcia
22	La caiguda del Mur de Berlín
23	La República
24	L'euro a Europa
25	---
26	Caiguda del Mur de Berlín, atac a l'Irak
27	PSOE-PP
28	El nomenament del rei Juan Carlos I
29	---
30	II República Espanyola
31	El nomenament del Rei Juan Carlos I
32	La universitat
33	Guerra Civil
	No contesten 3 persones



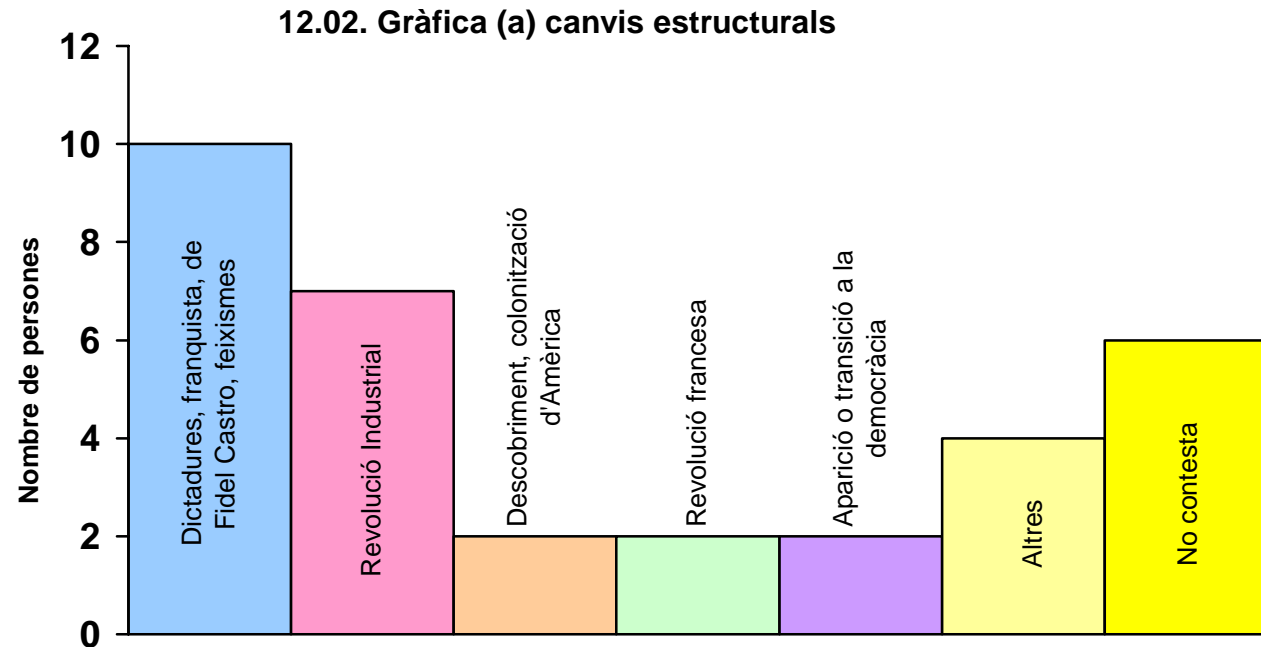
	b) de llarga durada
1	El pas de l'Imperi Romà a la societat feudal
2	---
3	Canvis agrícoles
4	La civilització romana
5	El canvi de la baixa a l'alta edat mitjana (?)
6	Revolució Industrial
7	El Neolític
8	L'Edat dels Metalls
9	Rev. Industrial
10	Revolució Industrial
11	Democràcia
12	Revolució Industrial o Francesa
13	Invenció de l'escriptura
14	Una guerra civil
15	Dret de vot de les dones
16	Revolució Industrial
17	La Rev. Industrial
18	La Rev. Industrial
19	La Rev. Industrial
20	Prehistòria
21	Rev.Industrial
22	---
23	El Paleolític
24	Rev. Industrial
25	La Rev. Industrial
26	Rev. Industrial
27	República-dictadura
28	La dictadura del general Franco
29	La Rev. Industrial
30	Rev. Industrial
31	Descobrimet d'Amàrica
32	Rev. Industrial
33	Franquisme
	No contesten 2

12.01. Gràfica (b) llarga durada



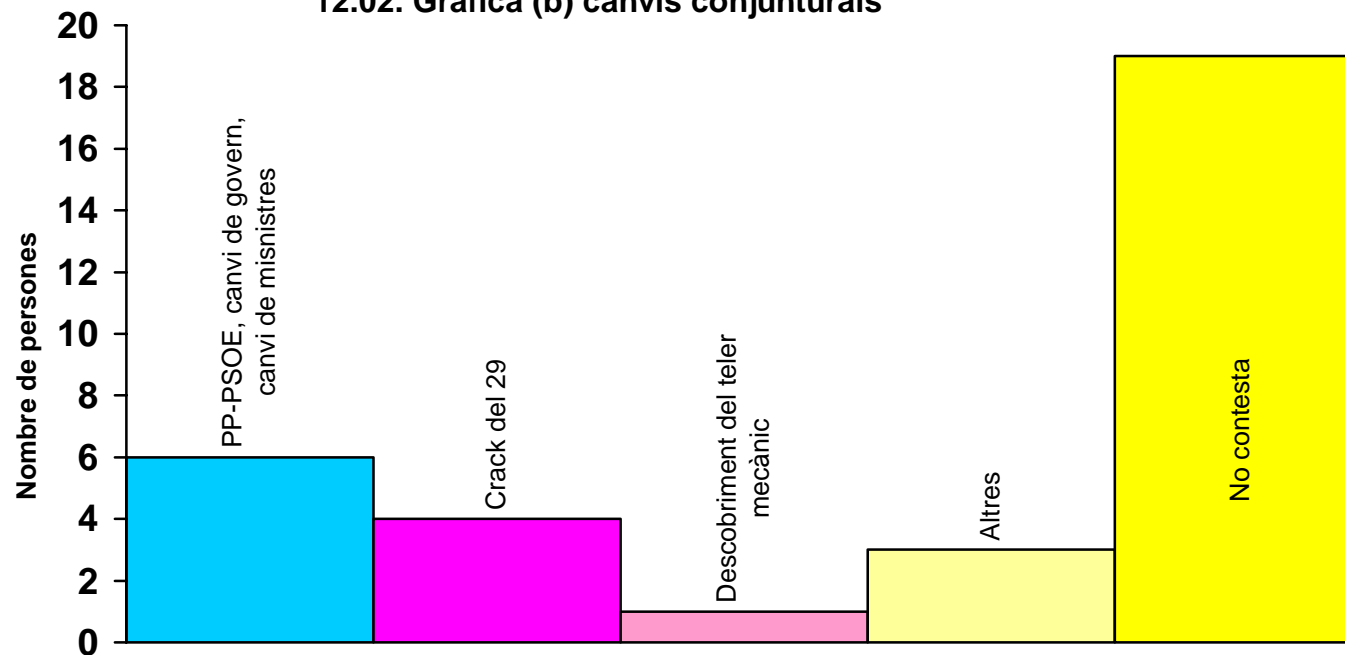
12.02.- Posa dos exemples de la història que siguin canvis que hagin afectat a l'estructura profunda de la societat un i, l'altre, que hagi estat solament conjuntural

	a) estructural
1	La colonització de les terres de tota Amèrica
2	---
3	Revolució industrial
4	La Revolució Industrial
5	No hi veig la diferència
6	Rev. Industrial
7	---
8	La Revolució Industrial
9	---
10	Dictadura franquista
11	Dictadura
12	Dictadura Fidel Castro
13	Aparició de la democràcia
14	---
15	Igualtat en el treball
16	Franquisme, cop d'Estat d'ETA (?)
17	El descobriment d'Amèrica
18	El feixisme
19	---
20	Rev. Industrial
21	Una dictadura
22	Govern
23	---
24	Rev. Industrial
25	La Rev. Francesa
26	La màquina de vapor
27	Dictadura-democràcia
28	La dictadura de Fidel Castro
29	La Rev. Francesa
30	Rev. Industrial
31	Dictadura de Fidel Castro
32	El franquisme i el cop d'Estat d'ETA
33	Franquisme
	No contesten 6



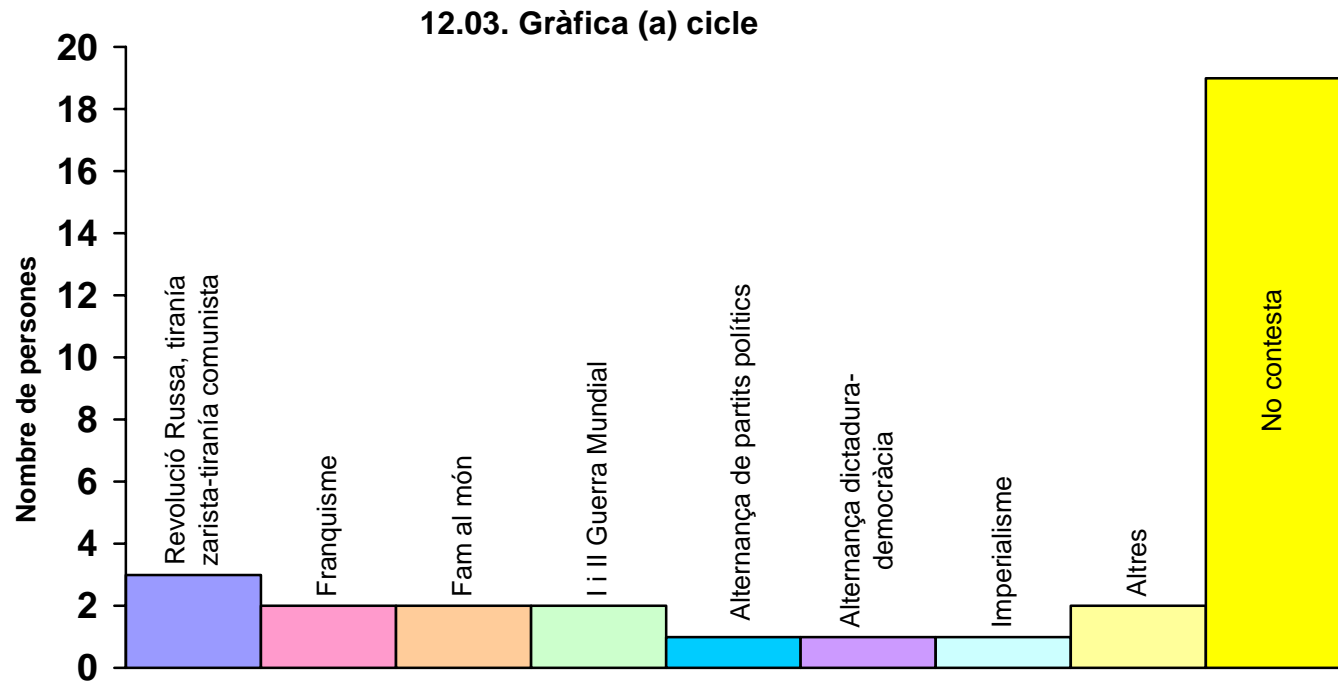
	b) conjuntural
1	El canvi del PSOE pel PP al govern d'Espanya
2	---
3	Crac del 29
4	Crac del 29
5	No hi veig la diferència
6	Canvis estètics
7	---
8	Crac del 29
9	---
10	---
11	---
12	---
13	---
14	---
15	Voluntarietat del servei militar de la dona
16	---
17	El descobriment del teler mecànic
18	---
19	---
20	PSOE-PP
21	---
22	Canvi de ministre
23	---
24	El Crac del 29
25	---
26	---
27	PSOE-PP
28	---
29	---
30	Canvi de govern: UCD-PSOE-PP
31	---
32	El PP ha guanyat les eleccions
33	---
	No contesten 19

12.02. Gràfica (b) canvis conjunturals



12.03.- Posa dos exemples de la història -de qualsevol àmbit i territori-, que serveixin com exemple als conceptes de *cicle* i de *crisis*

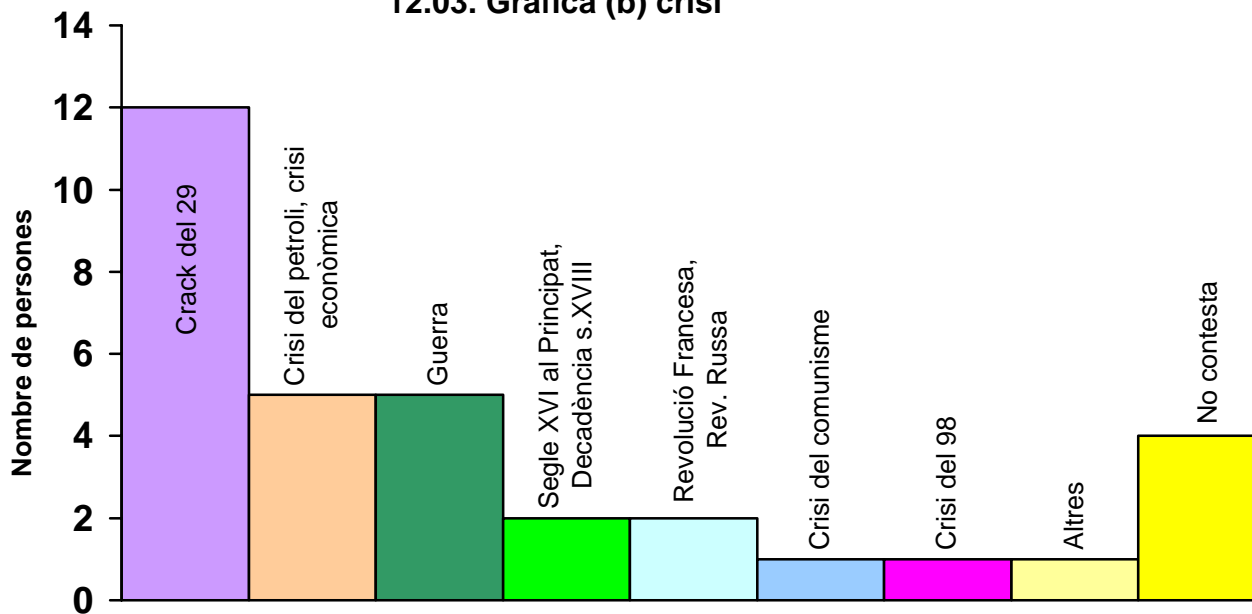
	a) <i>cicle</i>
1	---
2	---
3	Abans i després de la Revolució Russa. De la tirania zarista a la tirania comunista
4	Revolució Russa
5	No hi veig la diferència
6	---
7	---
8	Revolució Russa
9	---
10	Imperialisme (Roma s.XVIII)
11	---
12	---
13	---
14	Canvis socials
15	Alternança entre dictadura i democràcia
16	---
17	El franquisme
18	La fam a l'Àfrica
19	Electiu (?) pel que fa al nomenament d'un partit polític
20	1a i 2a Guerra Mundial
21	---
22	Dictadura espanyola, Franco
23	---
24	---
25	---
26	Fam a Amèrica Central
27	1a Guerra Mundial, dels 30 anys, 2a G.M., tot es repeteix
28	---
29	---
30	---
31	---
32	---
33	---
	No contesten 19





b) crisi	
1	El segle XVI al Principat
2	---
3	Depressió anys 30
4	Conseqüències de qualsevol guerra
5	No hi veig la diferència
6	Crac del 29
7	Crisi econòmica del 29
8	Una guerra
9	Crisi del comunisme
10	Decadència del català s.XVIII
11	1929, crac de la borsa
12	Crac del 29
13	Del petroli
14	Crisi econòmica
15	---
16	Crisis del 29 i crisi política
17	La crisi del petroli de 1973
18	Crisi del Golf
19	Econòmica en els darrers anys a Espanya
20	Crac del 1929
21	Crisi del 98
22	Revolució Russa
23	---
24	Canvi, Rev. Industrial, el Crac del 29
25	La Guerra de Successió (?)
26	Crisi d'Irak
27	Crac del 29
28	La del 1929
29	La Rev. Francesa
30	---
31	Crac del 29
32	Crisi del 29 i crisi política
33	Crisi petroli
	No contesten 4

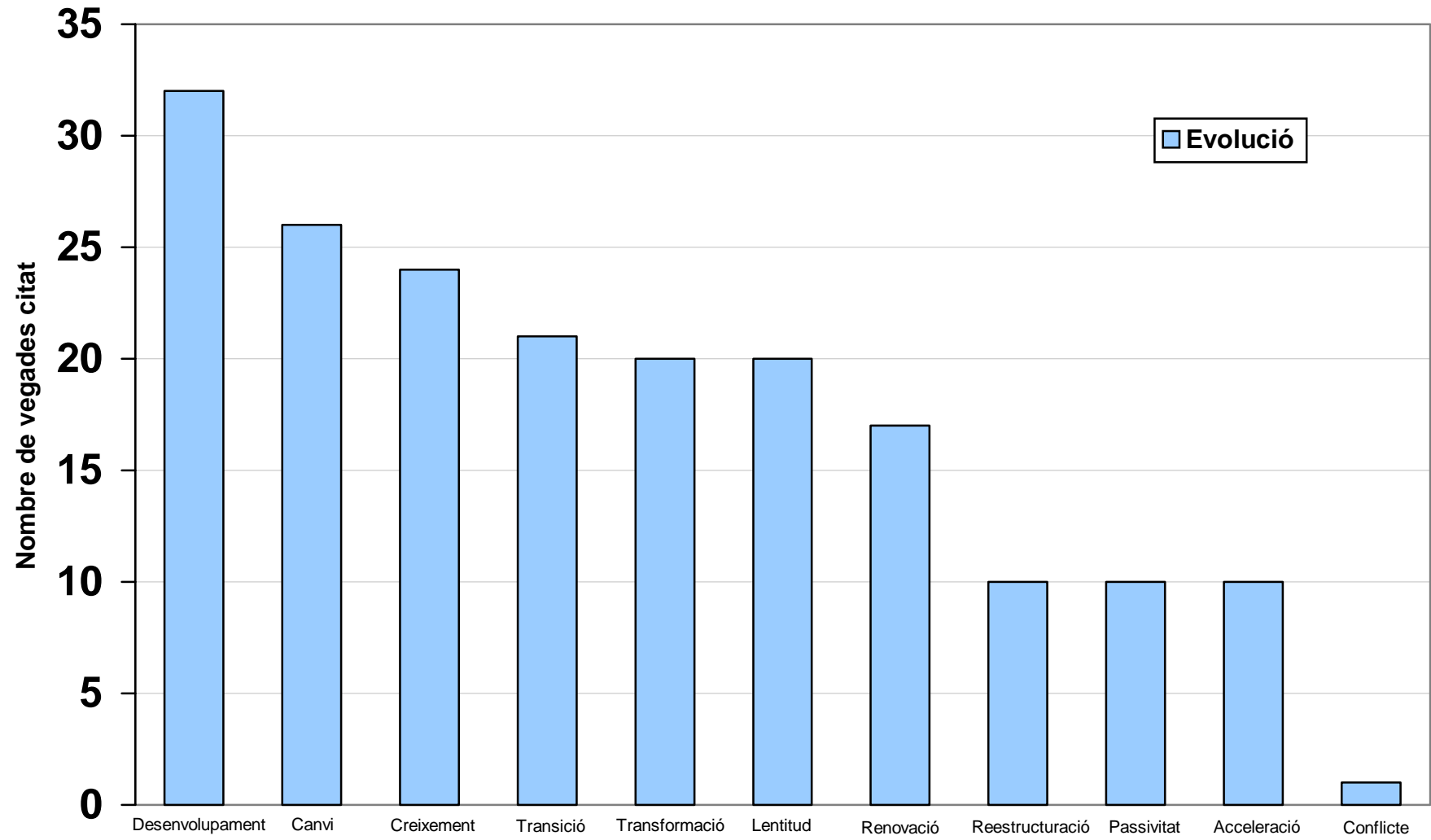
12.03. Gràfica (b) crisi



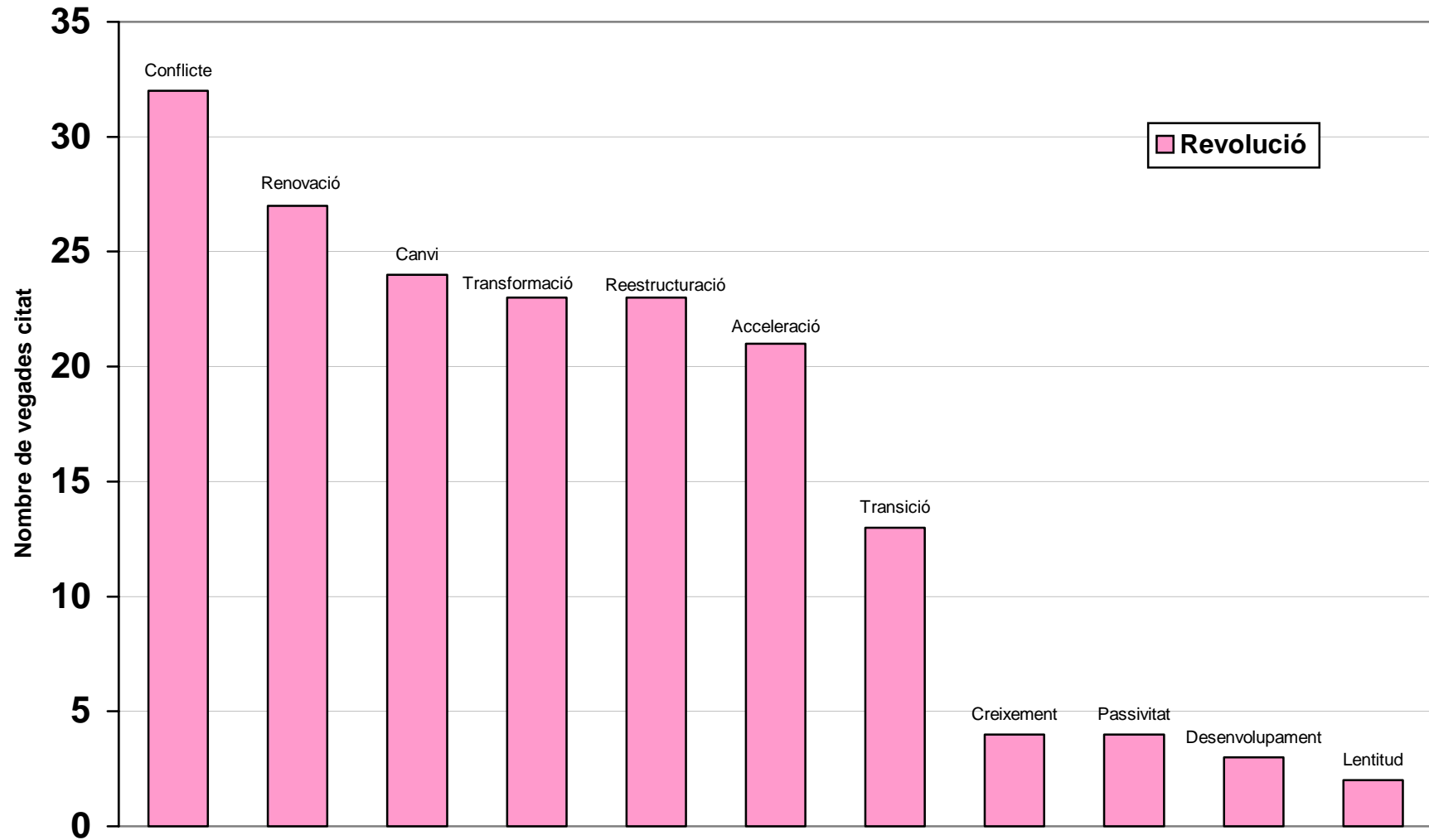
12.04.- Relaciona els conceptes d'evolució i revolució amb els conceptes que apareixen a l'altra columna. Utilitza fletxes per unir els conceptes. Hi ha termes que poden rebre més d'una fletxa i d'altres que poden no rebre cap.

EVOLUCIÓ												REVOLUCIÓ										
	Canvi	Transició	Transformació	Conflicte	Reestructuració	Desenvolupament	Creixement	Renovació	Passivitat	Acceleració	Lentitud	Canvi	Transició	Transformació	Conflicte	Reestructuració	Desenvolupament	Creixement	Renovació	Passivitat	Acceleració	Lentitud
1	X	X	X			X	X		X			X		X	X	X			X		X	
2	X	X				X	X					X		X	X						X	
3	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X				X		X	
4	X	X				X	X	X	X	X	X			X	X	X	X		X			
5	X	X	X		X	X	X	X				X		X					X			
6			X			X						X	X						X			
7	X		X			X	X							X	X							
8	X	X				X	X	X	X	X	X			X	X	X			X			X
9						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				X			
10	X		X			X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
11	X	X				X	X							X	X				X		X	
12	X	X	X			X						X		X	X		X	X				
13	X	X	X			X	X	X		X	X	X	X	X	X			X				
14	X	X			X	X	X		X		X	X		X	X			X			X	
15	X	X	X			X	X					X		X	X			X			X	
16	X	X	X		X	X		X						X				X	X	X		
17			X			X	X			X	X	X		X	X			X		X		
18		X				X	X	X			X	X	X	X	X			X	X	X		
19	X		X			X	X	X	X	X	X		X	X	X			X		X		
20		X				X	X	X		X	X	X	X	X	X			X		X		
21	X		X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X			X		X		
22	X	X	X			X								X				X		X		
23	X		X		X	X	X	X				X		X				X				
24	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X			X		X		
25	X		X		X	X	X	X		X	X	X		X				X		X		
26									X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	
27	X					X							X	X	X							X
28		X				X	X							X					X		X	
29	X	X	X			X					X	X	X	X	X			X		X		X
30	X	X	X		X	X	X					X	X	X	X			X	X	X	X	X
31	X	X	X			X		X				X		X	X		X					
32	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X	X			X				X
33	X					X			X		X	X	X	X	X			X		X		
T	26	21	20	1	10	32	24	17	10	10	20	24	13	23	32	23	3	4	27	4	21	2

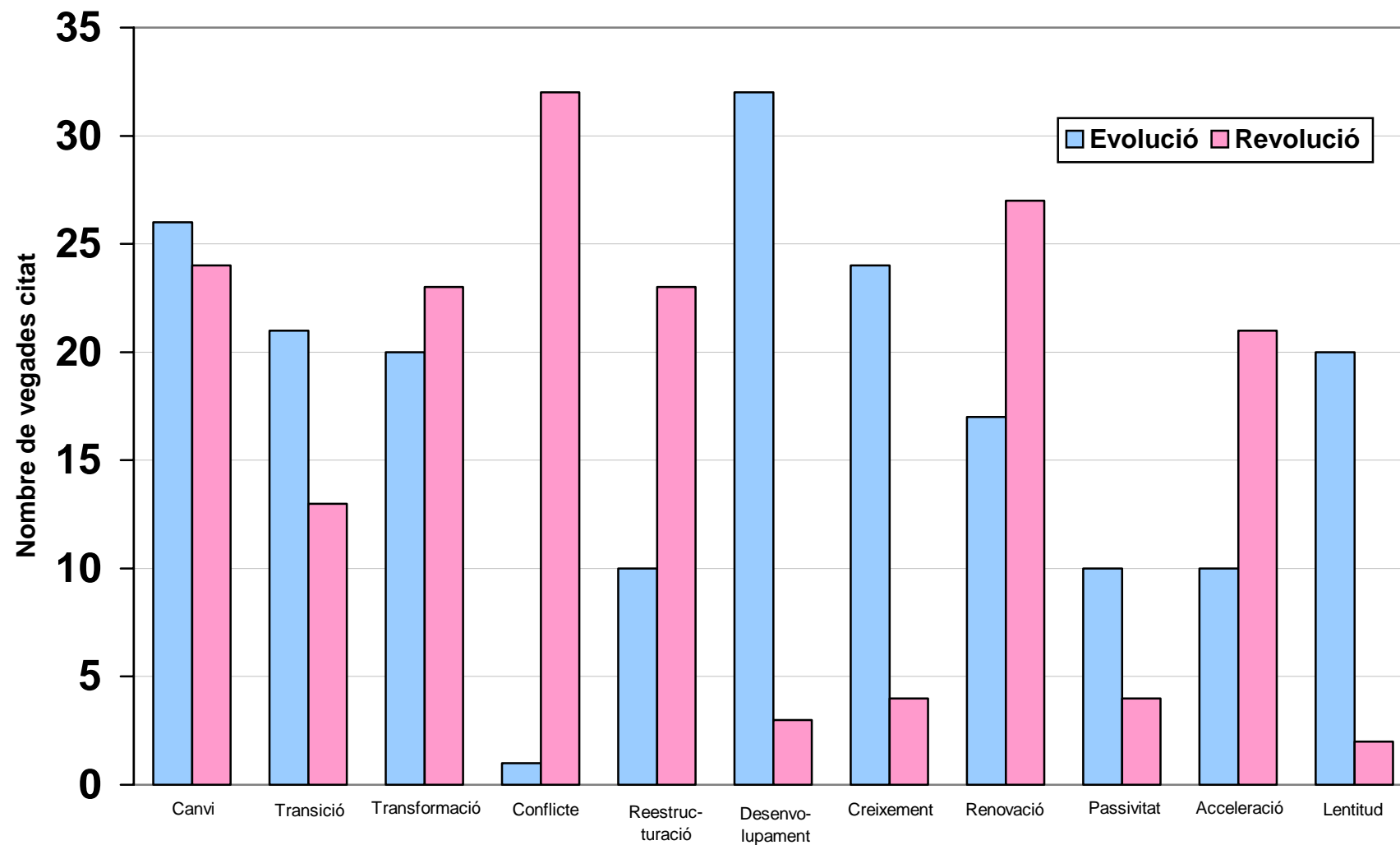
12.04. (a) Gràfica "evolució"



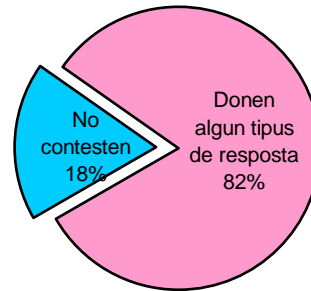
12.04. (b) Gràfica "revolució"



12.04. (c) Gràfica comparativa

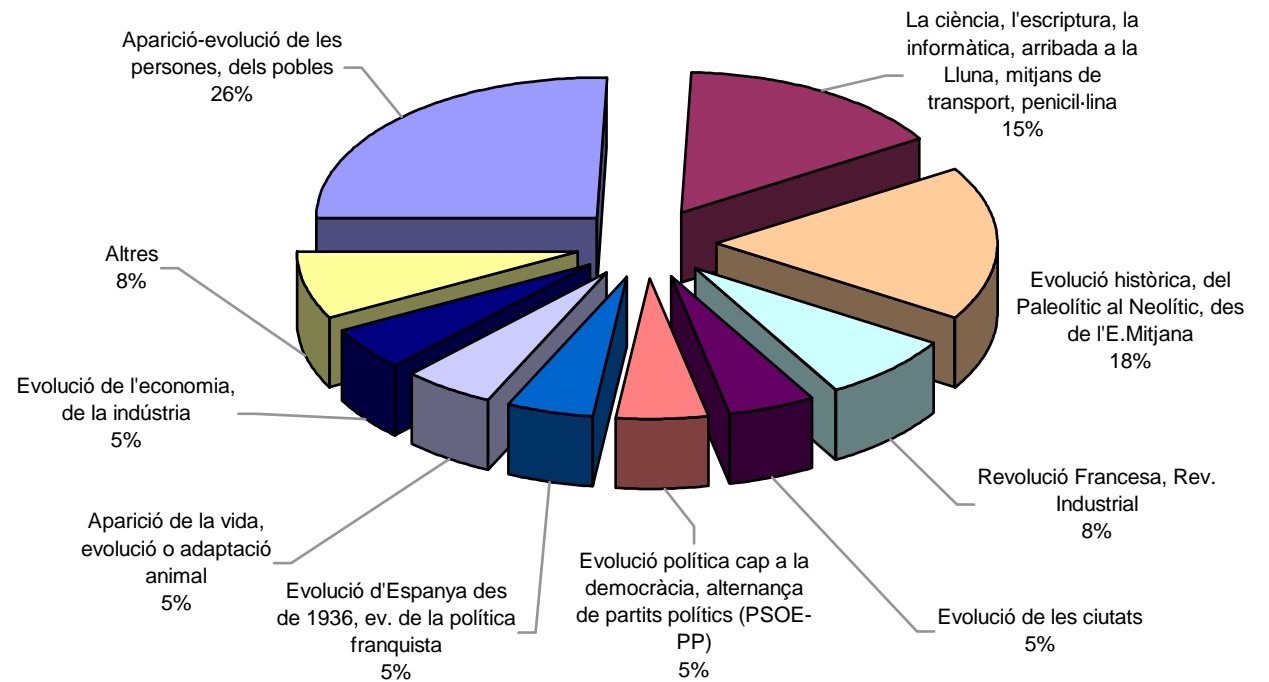


12.05/6.- Fes una frase o/i posa un exemple amb els següents conceptes relacionats amb els *canvis històrics*:

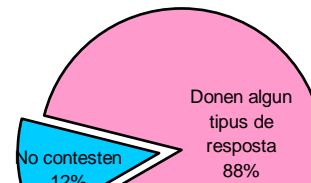


a) Evolució	
1	...evolució de les ciutats... ..del Paleolític al Neolític
2	---
3	L'evolució marca l'existència de l'home. Del nomadisme al sedentarisme (Paleolític-Neolític)
4	La ciència ha evolucionat d'una manera impensable. L'ordinador
5	La història és una constant evolució. Tota la història
6	Revolució Francesa
7	---
8	La ciència ha evolucionat molt. L'ordinador
9	---
10	L'evolució natural justifica el lloc on anem. La creació de l'home
11	El nen va evolucionant. Evolució espacial de poblats a ciutats
12	Al llarg de la història tot evoluciona. Revolució Industrial
13	La política ha evolucionat per la democràcia. Quan els prehistòrics van ser sedentaris
14	Tota evolució és bona
15	L'evolució de la societat avui dia. Arribada a la Lluna
16	Evolució de la societat
17	Espanya ha evolucionat molt des de 1936. L'evolució de la política franquista
18	L'home ha evolucionat des de l'Edat Mitjana
19	L'evolució de l'home: del primat a l'actualitat. Evolució dels mitjans de transport
20	L'home de la prehistòria va evolucionar. Home-prehistòria
21	Alguns animals evolucionen per adaptar-se. Creació de la vida
22	Creixement d'un arbre
23	---
24	La penicil·lina va permetre l'evolució
25	La societat es caracteritza per una evolució constant. Pas de govern socialista a dretes a Espanya els últims anys
26	L'ésser humà ha evolucionat des de la prehistòria
27	L'evolució de la pesseta no m'agrada. La indústria
28	Evolució dels pobles indígenes d'Amèrica
29	---
30	---
31	Al llarg de la història hem evolucionat. Rev. Industrial
32	Evolució de la societat. La humanitat ha evolucionat
33	L'evolució de l'escriptura ha promogut la millora d'aquesta. Del Paleolític al Neolític
No contesten 6 persones (18 %)	

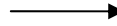
**a) evolució (tipus de respostes)**



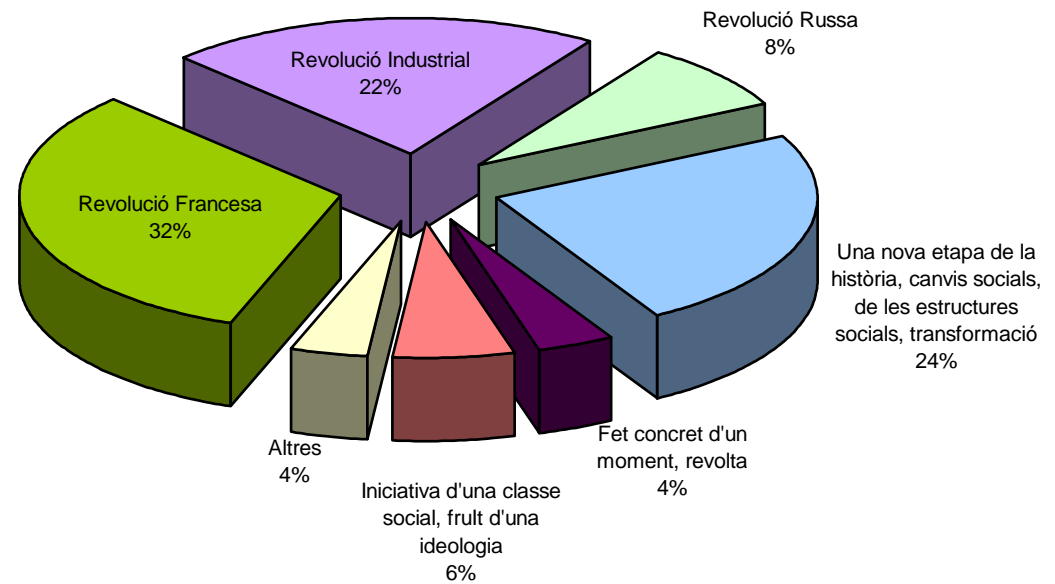
b) Revolució



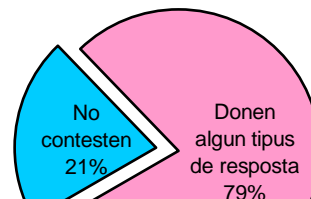
1	...revolució industrial... Revolució Industrial del s.XIX
2	---
3	La Revolució obre una nova etapa de la història. Revolució industrial (...les màquines)
4	Els burgesos, sense pensar-s'ho van iniciar la Revolució. La Revolució Francesa
5	Totes les revolucions provoquen canvis socials. Revolució Francesa
6	Revolució Francesa
7	Fet concret que esdevé en un moment concret. La Revolució Industrial
8	Els burgesos van iniciar la revolució. La Revolució Francesa
9	---
10	La revolució provoca un canvi. La Revolució Industrial
11	Revolució Francesa
12	Quan hi ha revolució es produeix transformació. Revolució Russa
13	Han hagut moltes revolucions per les diferents ideologies. La Revolució Francesa
14	---
15	La revolució industrial francesa. Rev. Industrial
16	Revolució Industrial
17	La introducció de l'euro suposarà una revolució. La Rev. Russa
18	Hi ha hagut revolució industrial
19	La Rev. Francesa va esdevenir un factor de canvi polític a Europa. Rev. Russa
20	La Rev. Industrial va canviar l'estructura social. Rev. Francesa, industrial, Europa sXIX
21	La revolució provoca canvi. La Rev. Francesa
22	Per culpa de la política hi va haver una revolta
23	---
24	La Revolució Industrial va reestructurar les classes socials
25	Els grans canvis històrics han d'estar precedits per una revolució. La Rev. Francesa
26	La Rev. Francesa és important
27	La Rev. Industrial va ser (?). Rev. Francesa
28	Rev. Francesa
29	Rev. Francesa
30	La Rev. Francesa es va produir el 1789. Rev. Industrial
31	La Revolució suposa transformació. Rev. Russa
32	La revolució va ser positiva. Industrial
33	La Rev. Francesa va provocar un canvi de la societat francesa. Rev. Francesa
No contesten 4 persones (12%)	



### b) revolució (tipus de respostes)

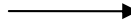


### c) Creixement

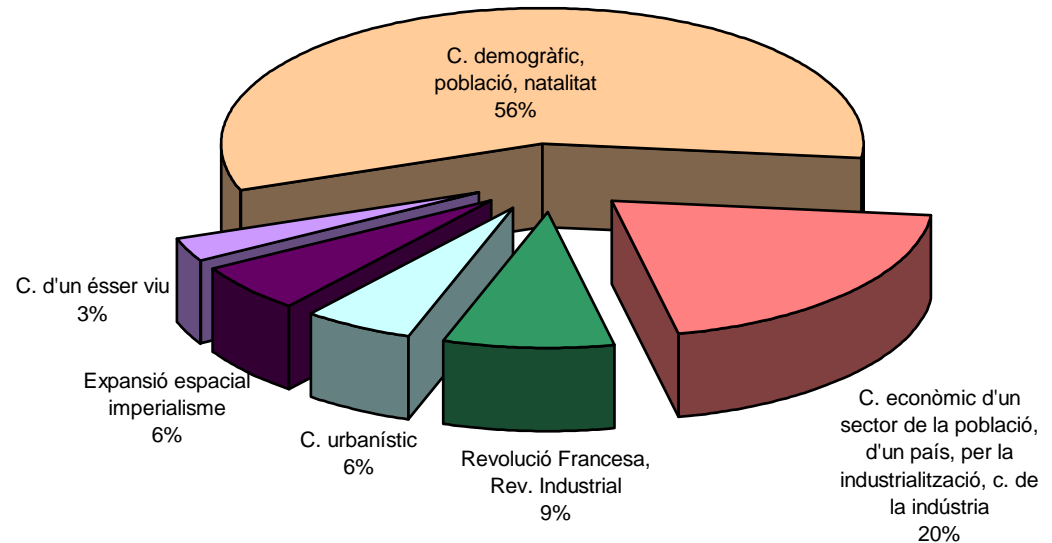




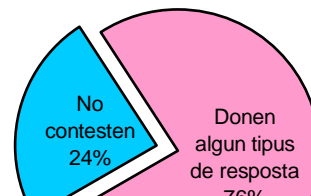
1	...creixement de la població... ..demogràfic a la Xina
2	---
3	...creixement de la població... Moviments migratoris
4	El creixement vegetatiu ha estat positiu. El creixement de qualsevol ciutat
5	El creixement econòmic d'uns provoca l'empobriment d'uns altres. Actual envelliment de la població
6	Revolució Francesa
7	Expansió espacial
8	El creixement demogràfic és necessari. Creixement d'una ciutat
9	---
10	La humanitat creix demogràficament. Sobre població a Xina
11	---
12	El creixement demogràfic és important a l'actualitat. Creixement vegetatiu
13	Alguns països han tingut un gran creixement econòmic. El creixement econòmic per la Rev. Industrial
14	---
15	El creixement de la població. Augment de la població
16	Creixement de la mortalitat ...de la població
17	El creixement de la població activa ha estat d'un 3%. El creixement econòmic del Japó
18	Hi ha un creixement industrial
19	El creixement demogràfic és cada vegada menys notable a l'Espanya actual. Creixement vegetatiu
20	La mortalitat va créixer a l'Edat Mitjana. Població a XINA
21	El creixement de la població preocupa molt. La superpoblació
22	L'economia espanyola ha millorar
23	---
24	El creixement de les indústries químiques a Tarragona
25	L'evolució de la societat pot comportar creixement o decreixement. L'expansió d'Espanya als s-XV i XVI
26	El creixement demogràfic d'Espanya és molt baix
27	Planto llavors i em creixen (?). Economia d'Alemanya
28	---
29	---
30	Actualment, la natalitat a Catalunya té un naixement inferior al dels anys 60
31	El creixement demogràfic és important per la població. Vegetatiu
32	Hi ha un creixement de la societat ...de la població
33	El creixement de la població és notable quan l'economia ajuda ... econòmic degut a la Rev. Industrial
No contesten 7 (21 %)	



### c) creixement (tipus de respostes)

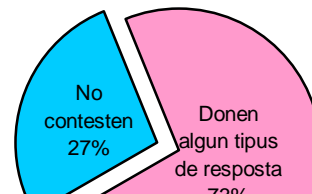
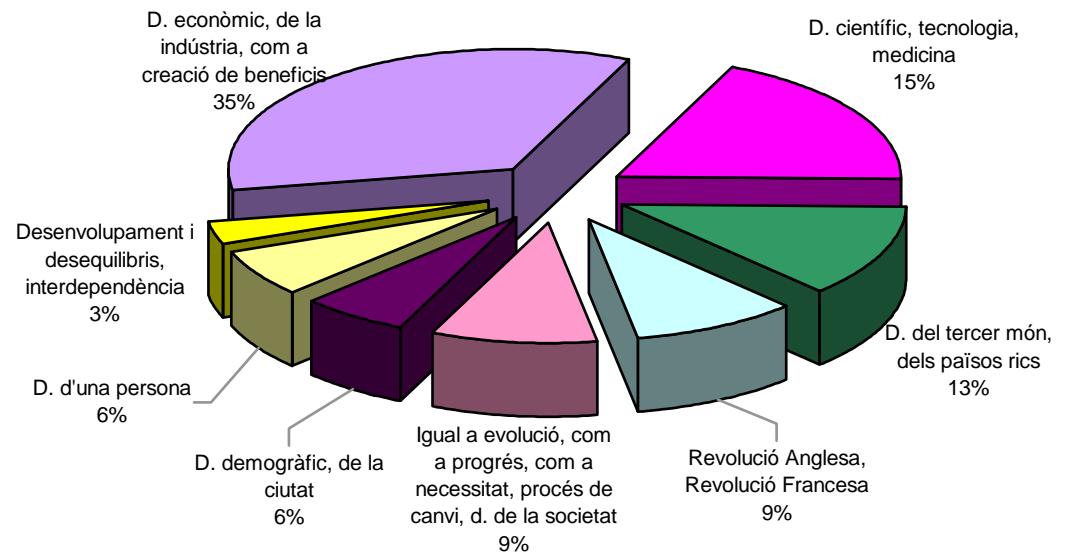


d) Desenvolupament

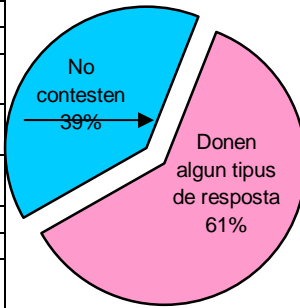


1	...desenvolupament del Tercer Món... ..de la ciutat de Barcelona (Eixample)
2	---
3	El desenvolupament crea beneficis. L'ús de la màquina
4	El desenvolupament econòmic segueix bon camí. La Revolució anglesa
5	El desenvolupament del món el fem dia a dia. Desenvolupament econòmic de qualsevol país
6	Revolució Francesa
7	Procés de canvi.
8	El desenvolupament de la indústria és un fet. La Revolució anglesa
9	---
10	És important el desenvolupament de la societat. Indústria a Tarragona
11	Ciutats industrials
12	Desenvolupament demogràfic
13	Hi ha un gran desenvolupament per part dels països desenvolupats econòmicament ... des. dels poblats "fluvials" gràcies als bons conreus a la vora dels rius
14	---
15	El desenvolupament tecnològic del s.XX. Antídots contra malalties
16	Desenvolupament de les noves tecnologies ...econòmic
17	El desenvolupament d'un país depèn dels seus recursos
18	Es necessita un desenvolupament
19	El fort desenvolupament econòmic d'algunes poblacions fa empitjorar el nivell econòmic a d'altres poblacions
20	Avui estem davant el desenvolupament tecnològic. Tecnologia civilització occidental
21	La societat es va desenvolupant
22	---
23	---
24	Desenvolupament d'un nen
25	Desenvolupament és sinònim d'evolució
26	---
27	En Jaume està desenvolupant uns bons bíceps ...industrial de Tarragona
28	Desenvolupament de les zones industrials
29	Ciutats industrials
30	---
31	---
32	Ha hagut un desenvolupament econòmic ...econòmic
33	La societat s'ha desenvolupat gràcies al progrés ...dels poblats fluvials gràcies als bons conreus a la vora dels rius
No contesten 8 (24 %)	

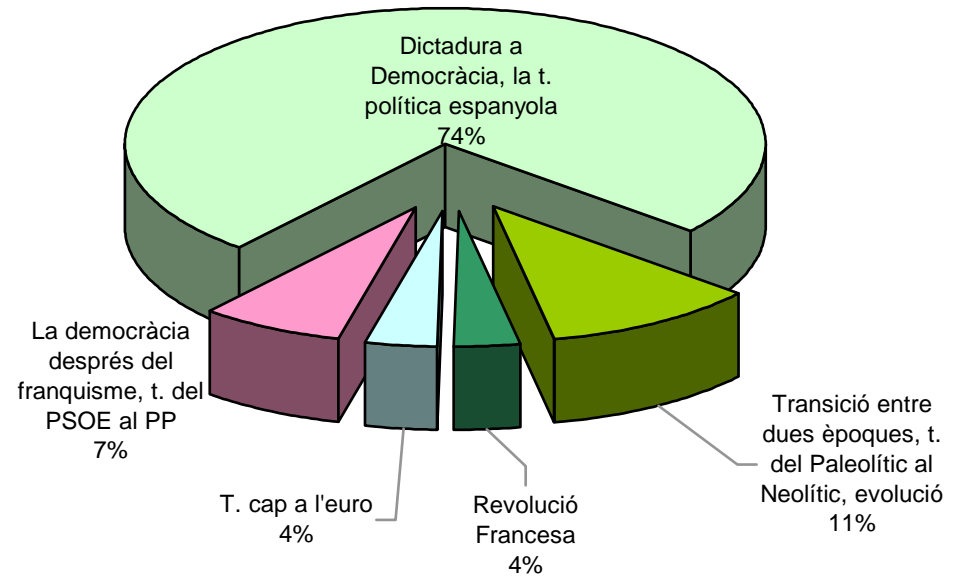
### c) desenvolupament (tipus de respostes)



e) Transició	
1	...de la dictadura a la democràcia... Dictadura-democràcia...
2	---
3	La transició fou una etapa de por i esperança. Pas de la dictadura a la democràcia
4	Aquella guerra va ser en època de transició ...de la dictadura a la democràcia espanyola
5	Les transicions pacífiques porten millors resultats. La transició espanyola
6	Revolució Francesa
7	Procés de canvi entre un fet i un altre. Transició espanyola
8	El meu avi va viure una època de transició. Dictadura o democràcia espanyola
9	---
10	---
11	La transició del Paleolític al Neolític. Suárez
12	---
13	Els canvis en política porten a transicions. Després de la mort de Franco
14	---
15	La transició cap a la democràcia. Trans. Cap a la democràcia
16	Transició d'unes èpoques a altres. Franquisme i democràcia
17	La presidència de A. Suárez fou una època de transició. L'època de transició democràtica espanyola
18	L'època de la transició espanyola
19	El pas del règim franquista a la democràcia va esdevenir un període de transició
20	De la dictadura a la democràcia. Dictadura-democràcia
21	La transició d'una etapa a un altra. La dictadura espanyola-democràcia
22	---
23	---
24	Transició entre dos èpoques
25	La transició és necessària per a que hagi evolució. "La Transició"
26	---
27	La transició cap a l'euro em molesta (?). Polítics PSOE-PP
28	Època del president Suárez
29	Època 1975-1980 més o menys
30	La transició democràtica a Espanya va ser protagonitzada pel rei Juan Carlos I. La transició a Espanya
31	---
32	Han passat un període de transició ...del franquisme a la democràcia
33	La democràcia va ser una època de transició del franquisme. La democràcia, després del franquisme
No contesten 9 (27 %)	



### c) transició (tipus de respostes)

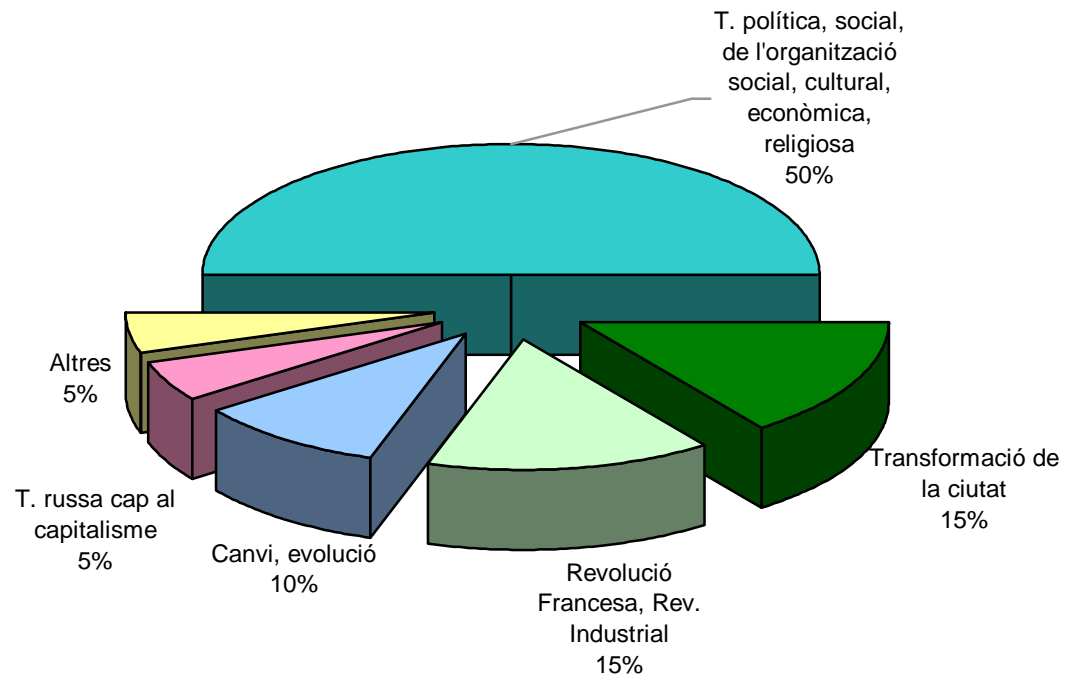


### f) Transformació

1	...transformació dels barris de la ciutat... ...la meva ciutat
2	---
3	La... inclou un canvi
4	El govern de dretes ha sofert una transformació
5	Cal acceptar les transformacions de la societat
6	Revolució Francesa
7	---
8	La transformació de la nostra cultura seria el final del tot
9	---
10	---
11	---
12	Ve causada per l'evolució i el canvi
13	L'organització social està sotmesa a grans transformacions
14	---
15	La transf. Econòmica gràcies als governs
16	La societat ha sofert una gran transformació
17	La transformació russa l'ha permès introduir-se en el món capitalista
18	La religió necessita una transformació
19	L'economia monetària espanyola ha sofert una transformació: de la pesseta a l'euro
20	La Rev. Industrial va suposar una transformació tecnològica
21	Totes les ciutats es transformen
22	---
23	---
24	Transformació de la ciutat
25	Per transformar la societat és necessiten canvis profunds
26	---
27	Oh! No! S'està transformant en superguerrer!
28	---
29	---
30	---
31	---
32	La societat ha sofert una transformació
33	La transformació de la societat i de la manera de viure ve originada per la Rev. Industrial
	No contesten 13 (39 %)



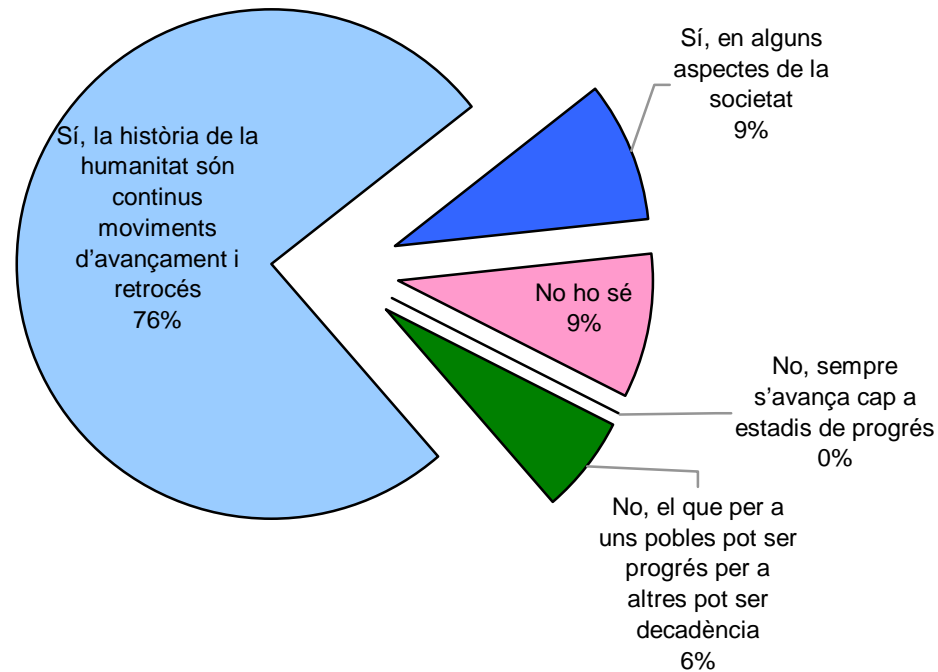
### c) transformació (tipus de respostes)



12.07.- Creus que al llarg de la història han hagut períodes o èpoques de *progrés* i de *modernitat* i d'altres de *decadència*?

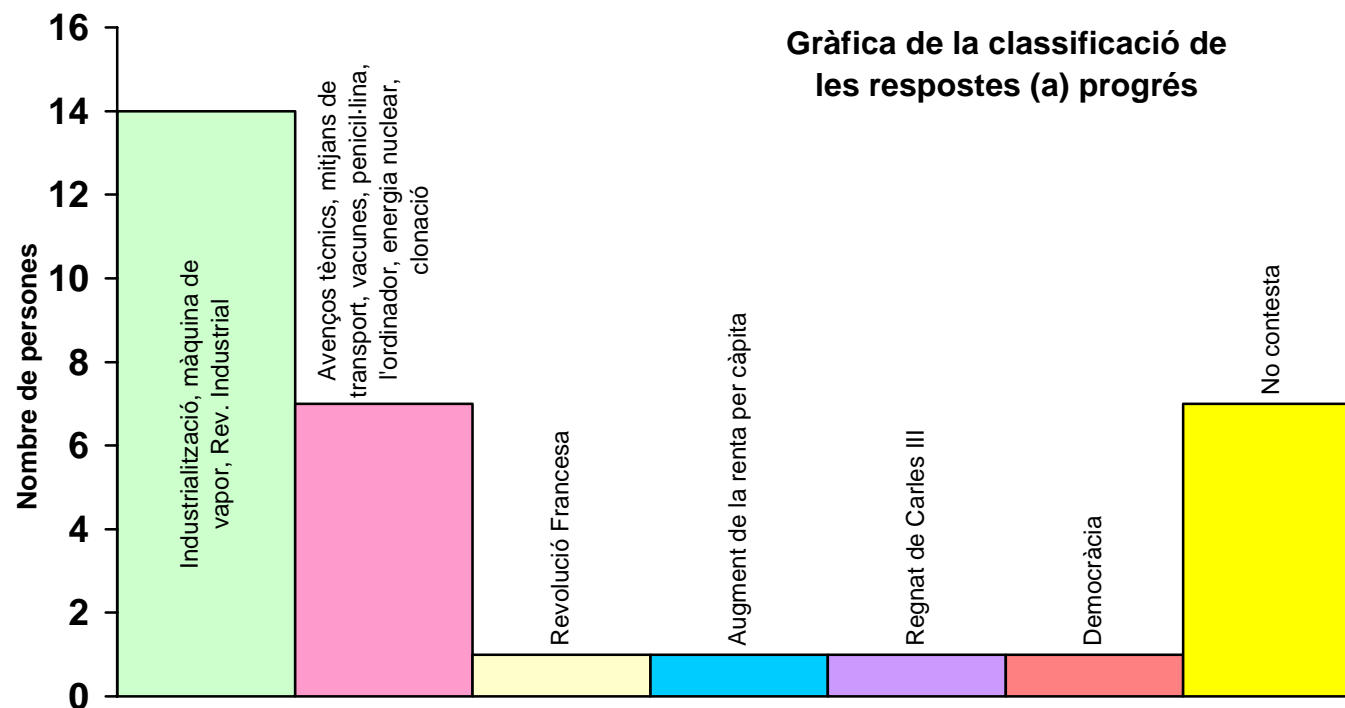
(Es pot marcar més d'una casella)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	Total
No, sempre s'avança cap a estadis de progrés																																		0
No, el que per a uns pobles pot ser progrés per a altres pot ser decadència											x																							2
Sí, la història de la humanitat són continus moviments d'avançament i retrocés			x	x			x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	25
Sí, en alguns aspectes de la societat	x					x																X											3	
No ho sé		x			x																x												3	

12.07



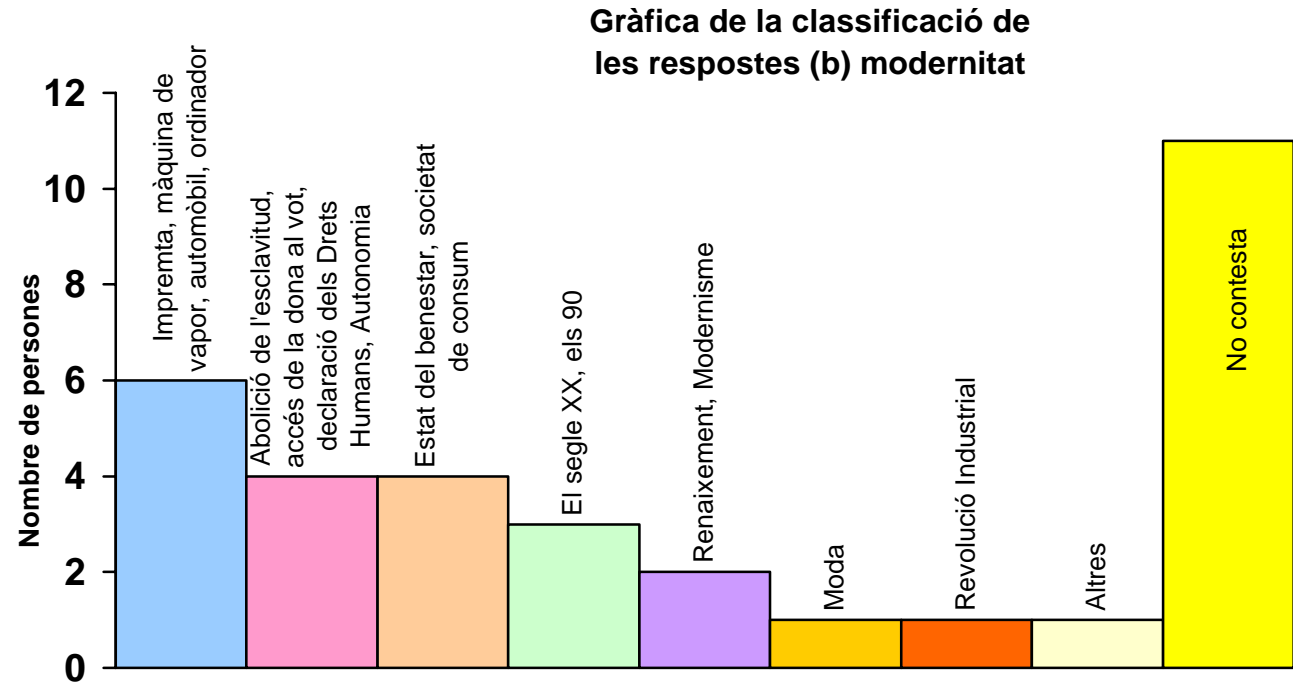
12.08.- Posa un exemple extret de qualsevol aspecte de la història i de qualsevol territori que il·lustri cada un d'aquests conceptes:

<b>a) Progrés</b>	
1	---
2	---
3	Les màquines de les fàbriques angleses
4	La Revolució Industrial
5	La Revolució Industrial europea
6	Avenços tècnics
7	Progrés de la indústria. Mitjans de transport
8	Revolució Industrial
9	---
10	Màquina de Vapor
11	Revolució Industrial
12	L'ordinador
13	Per la Rev. Industrial
14	La Revolució Francesa
15	Augment de la renda per càpita
16	Industrial
17	El progrés durant el regnat de Carles III
18	---
19	---
20	Rev. Industrial, canvi tecnològic, no social
21	Màquina de vapor
22	Vacunes
23	---
24	L'energia nuclear
25	El descobriment de la penicil·lina
26	---
27	L'ovella Dolly
28	Rev. Industrial
29	L'invent de la màquina de vapor
30	Democràcia
31	L'ordinador
32	Hi ha hagut un progrés industrial
33	Rev. Industrial
No contesten 7 (21 %)	

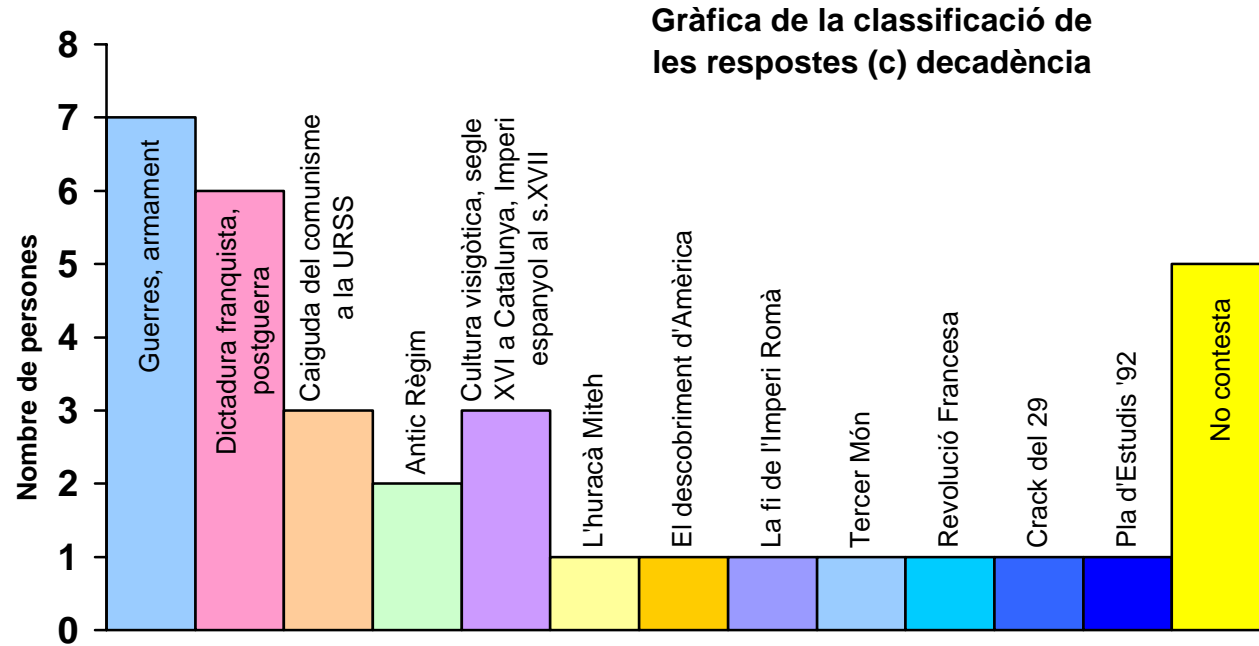


**b) Modernitat**

1	---
2	---
3	De l'art medieval al renaixement
4	Declaració dels Drets Humans
5	Ara està de moda anar amb el cap "pelat" i amb bombers
6	---
7	---
8	Abolició de l'esclavitud
9	---
10	s.XX
11	Autonomia
12	Automòbil
13	Màquines de vapor
14	La impremta
15	Gairebé un vehicle per família
16	Comoditats
17	La modernitat espanyola dels 90
18	---
19	---
20	Societat de consum (occidental)
21	s.XX en general
22	Ordinador
23	Rev. Industrial
24	---
25	L'accés de la dona al vot
26	---
27	Positiva II (?)
28	L'automòbil
29	---
30	---
31	Automòbil
32	Comoditat en la vida en general
33	Modernisme
	No contesten 11 (35 %)



<b>c) Decadència</b>	
1	Segle XVI a Catalunya
2	---
3	La caiguda del comunisme a Rússia
4	L'huracà "Miteh"
5	El descobriment d'Amèrica
6	Guerres
7	Fi de l'Imperi Romà
8	Crisis del Tercer Món
9	---
10	Antic Règim
11	Dictadura franquista
12	Període franquista
13	Per la crisi de la postguerra
14	La Guerra Mundial
15	L'armament mundial
16	...de les guerres
17	La decadència de l'Imperi espanyol del s.XVII
18	---
19	---
20	Imperi romà
21	Antic Règim
22	Guerres
23	Rev. Francesa
24	Crac 29
25	La Guerra Civil espanyola
26	---
27	Pla d'Estudis '92
28	Dictadura franquista
29	La dictadura franquista
30	Cultura visigòtica
31	Franquisme
32	Les guerres
33	Caiguda de l'Imperi Romà
	No contesten 5 (15 %)



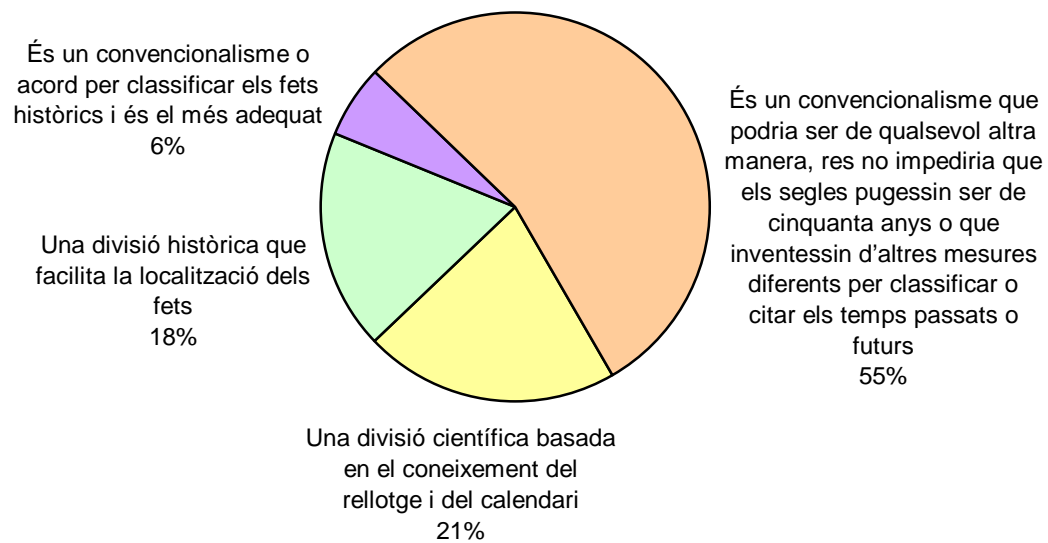


### 13.- Concepcions sobre el temps històric V

#### 13.01.- Quin és l'origen de la divisió del temps històric en dècades, segles o mil-lenis?

Possibles respostes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	Total			
Una divisió científica basada en el coneixement del rellotge i del calendari	X	X	X											X							X			X			X									7	
Una divisió històrica que facilita la localització dels fets				X			X	X	X									X								X											6
És un convencionalisme o acord per classificar els fets històrics i és el més adequat																X																	X			2	
És un convencionalisme que podria ser de qualsevol altra manera, res no impediria que els segles poguessin ser de cinquanta anys o que inventessin d'altres mesures diferents per classificar o citar els temps passats o futurs					X	X				X	X	X	X		X		X		X	X		X	X		X			X	X	X	X		X			18	

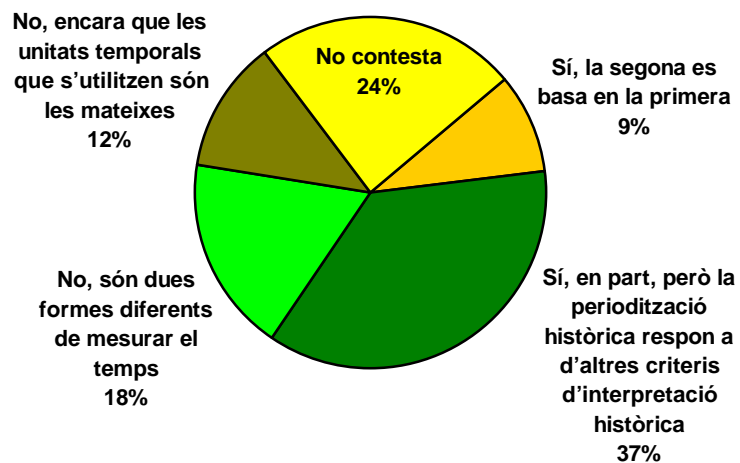
#### 13.01



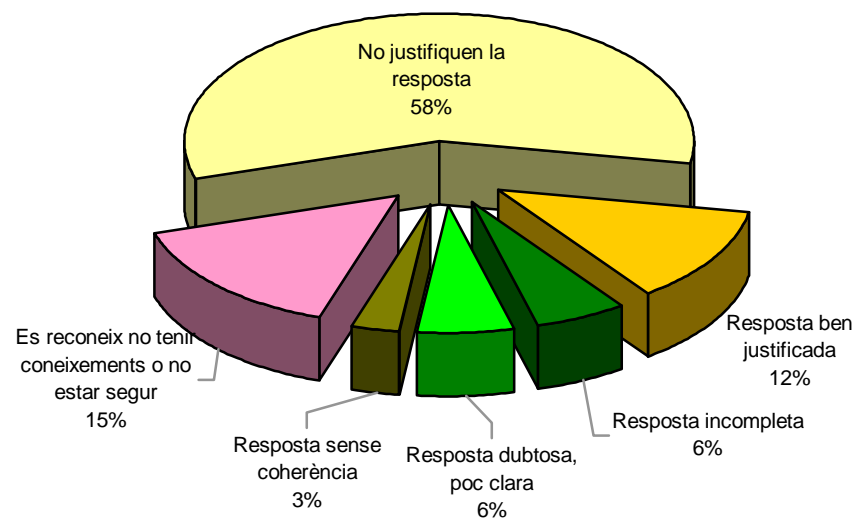
13.02.- Creus que la mesura física del temps té alguna relació amb la *periodització* i *cronologia* històriques?

	Sí, la segona es basa en la primera	Sí, en part, però la periodització històrica respon a d'altres criteris d'interpretació històrica	No, són dues formes diferents de mesurar el temps	No, encara que les unitats temporals que s'utilitzen són les mateixes	Per què?
1		X			La cronologia es basa en la mesura dels anys i aquesta és una manera física de mesurar el temps. La periodització, en canvi, depèn de la interpretació de la història
2		X			---
3	X				Si no perioditzem no podem tenir una cronologia
4		X			---
5		X			La periodització històrica ve marcada pels grans canvis socials més que per el temps físic, que pot coincidir o no
6		X			---
7		X			---
8		X			---
9			X		---
10	-	-	-	-	No ho sé
11		X			---
12		X			---
13	X				Perquè cal que primer es faci una divisió més general i àmplia per després especificar
14	X				No estic segur
15		X			Són formes de gestió i control del temps
16	-	-	-	-	---
17				X	---
18			X		---
19				X	---
20				X	La periodització necessita d'una cronologia, però són independents
21	-	-	-	-	No ho sé
22			X		---
23			X		Periodització es refereix a un temps en concret i cronolització és un temps global per a tothom
24	-	-	-	-	No ho sé
25				X	Perquè la periodització es basa en canvis importants que transformen la societat i no es fa amb una mesura física. Cada període no dura el mateix
26			X		---
27	-	-	-	-	No ho sé
28		X			---
29	-	-	-	-	---
30	-	-	-	-	---
31		X			---
32	-	-	-	-	---
33			X		Perquè la periodització pot ser subjectiva i la cronologia no
	3	12	6	4	No justifiquen la seva resposta 19 (58%). La justifiquen 14 (42%)

### 13.02. Gràfica (a)



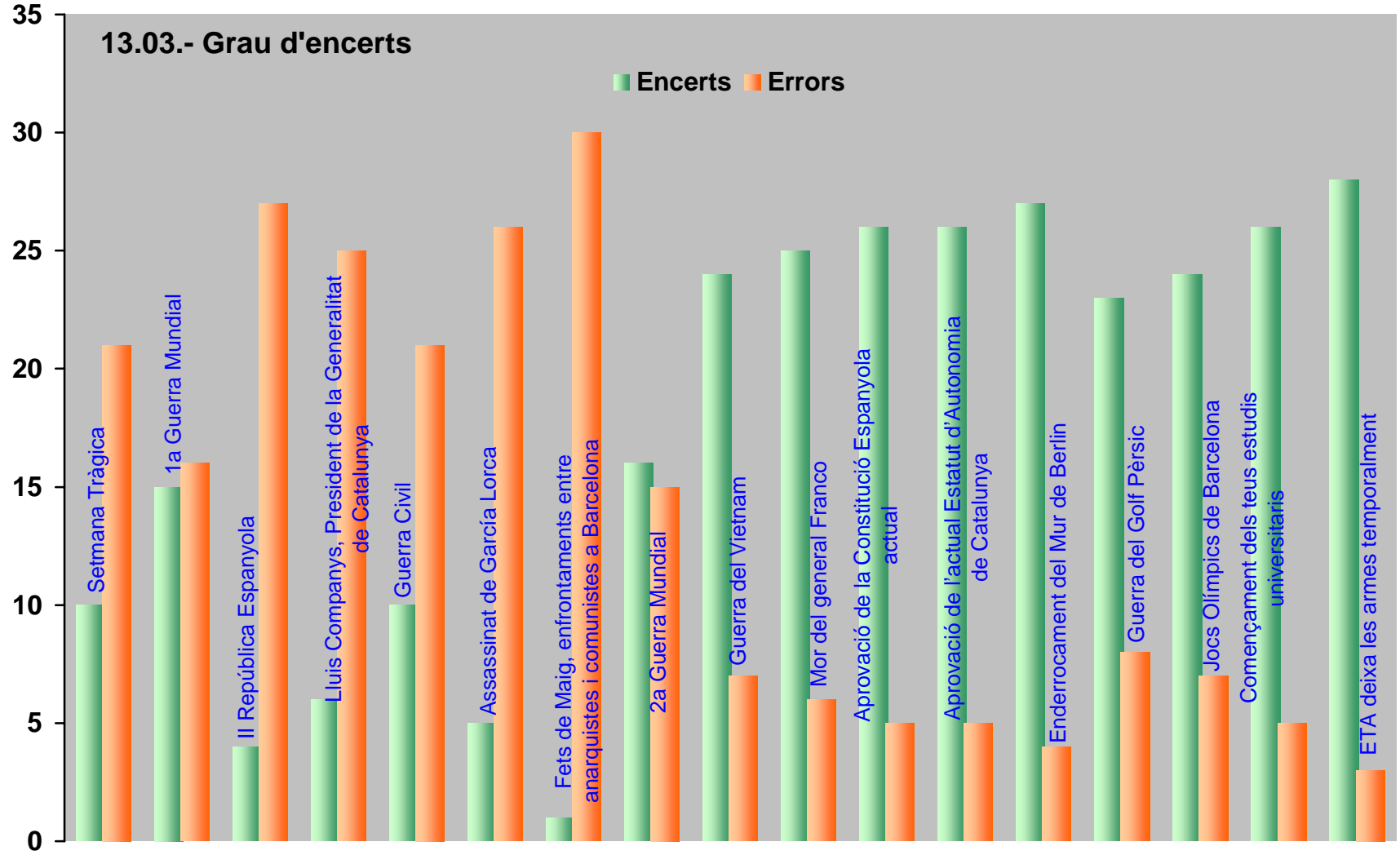
### 13.02. Gràfica (b) Justificació de la resposta

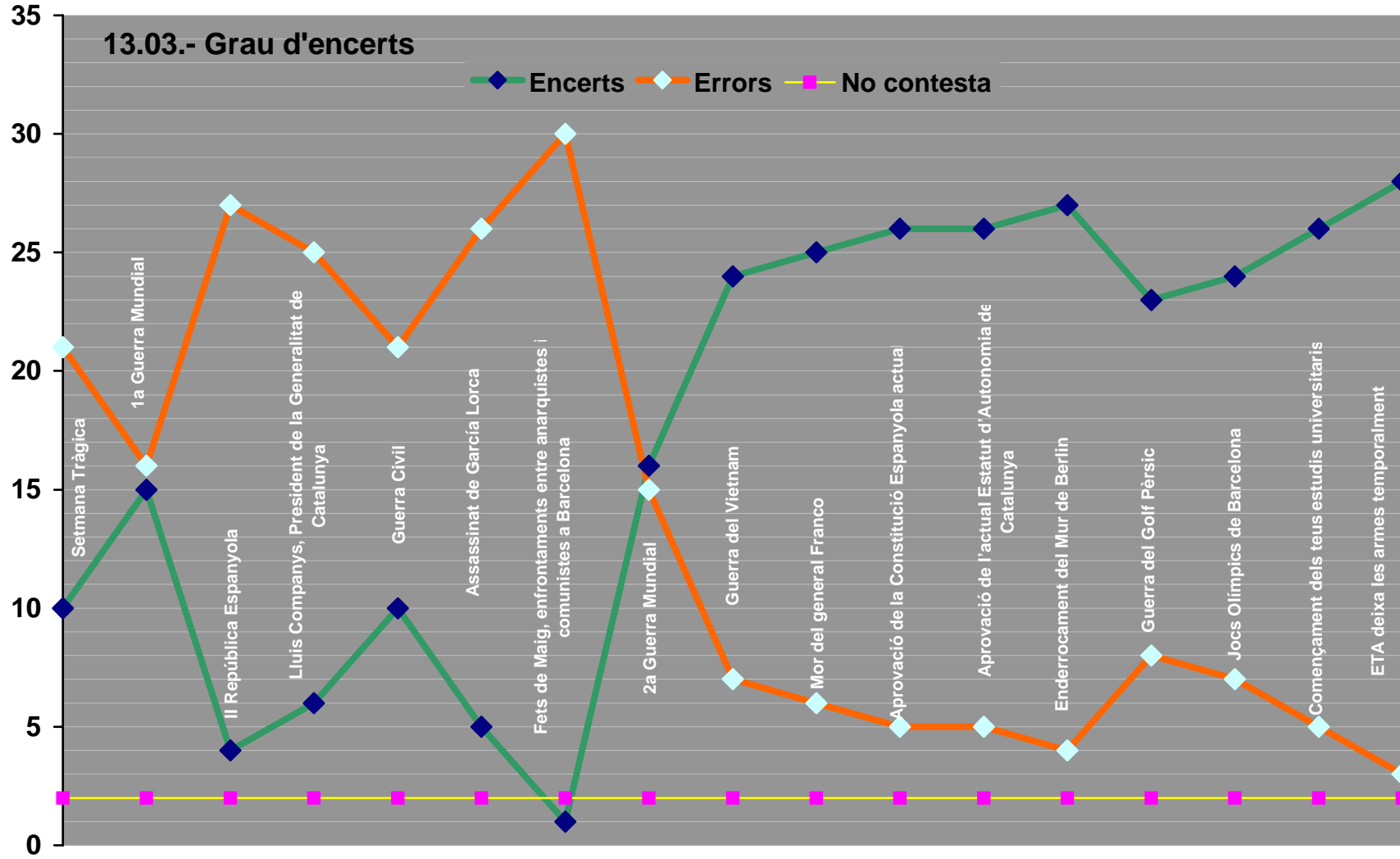


13.03.- Ordena els següents fets i personatges històrics del segle XX de més antic a més actual (posa un número a cada casella).

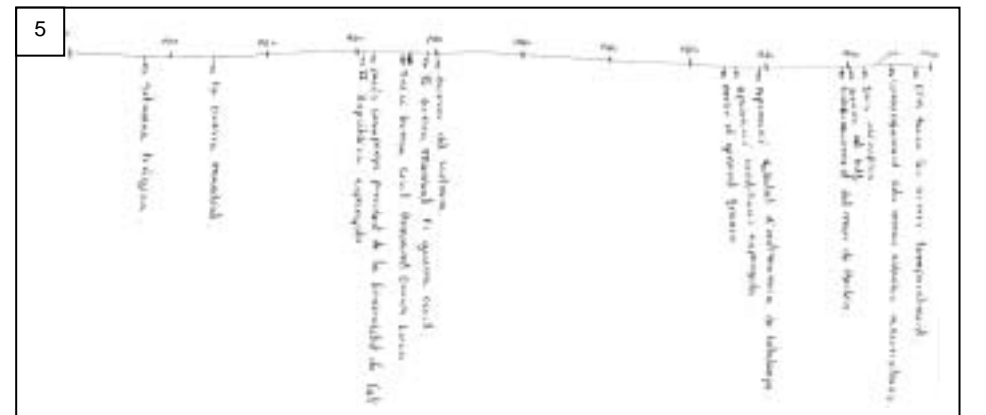
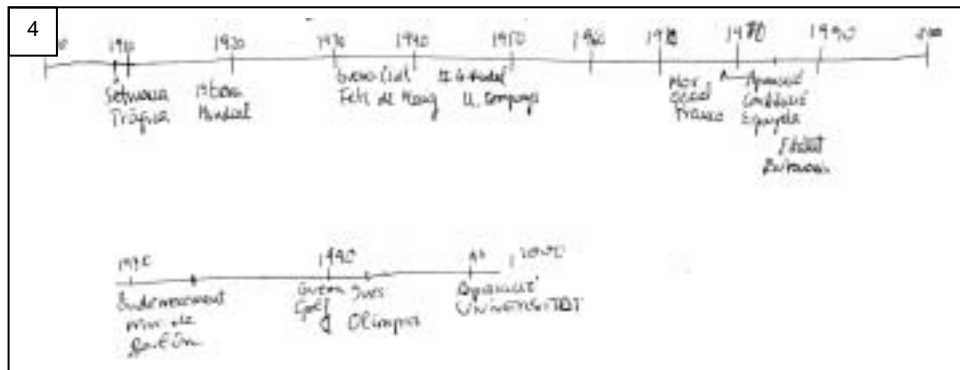
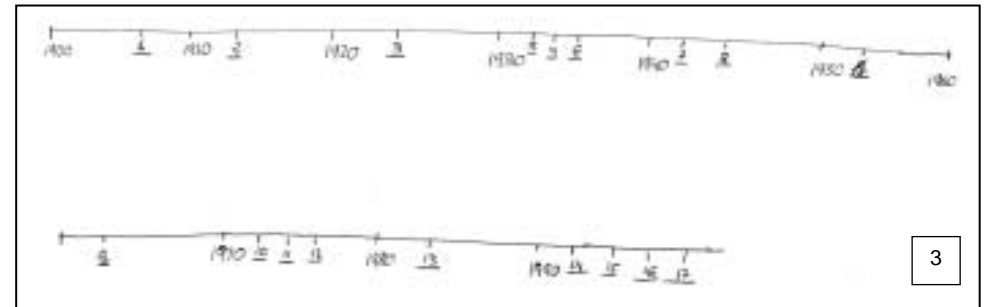
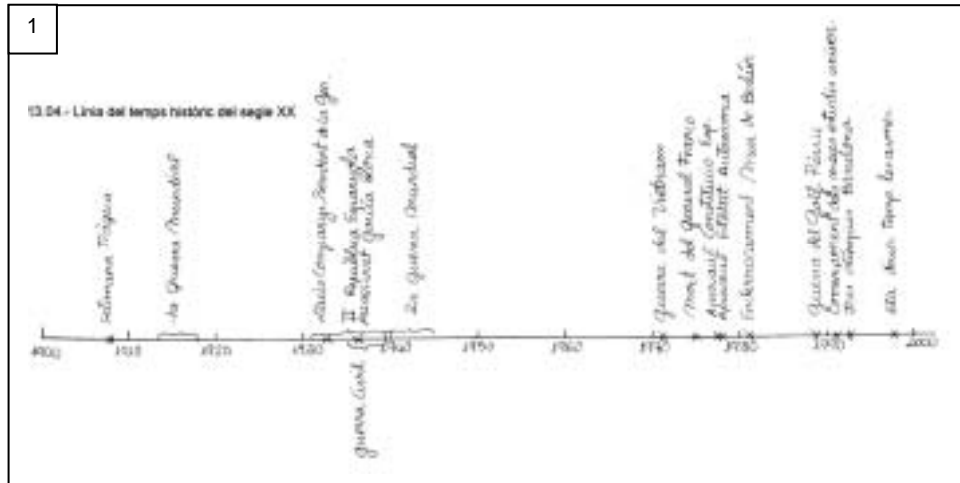
	Comença. Estudis	Enderroc Mur Berlin	G.Civil	ETA deixa les armes...	Ll. Companys	Guerra Golf Pèrsic	2a Guerra Mundial	Fets de Maig	G. Vietnam	II República	Constitució Espanyola	Setmana Tràgica	Mor Franco	Estatut Auton. Cat.	1a Guerra Mundial	Assassinat F.G.Lorca	Jocs Olímpics B.
1	15	13	6	17	4	14	7	8	9	3	11	1	10	12	2	5	16
2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	16	13	6	17	5	15	7	4	9	3	11	1	10	12	2	3	14
4	16	13	3	17	9	15	8	4	7	6	11	1	10	12	2	5	14
5	16	13	5	17	4	14	7	?	8	3	10	1	9	11	2	6	15
6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7	16	13	3	17	6	14	7	5	9	8	11	4	10	12	1	2	15
8	16	13	3	17	9	15	8	4	7	6	11	1	10	12	2	5	14
9	16	13	6	17	5	14	8	1	9	4	11	3	10	12	2	7	15
10	16	13	5	17	4	14	3	6	9	2	11	7	10	12	1	8	15
11	16	13	5	17	3	14	7	4	9	2	11	6	10	12	1	8	15
12	16	13	5	17	3	14	7	4	9	2	11	6	10	12	1	8	15
13	16	13	7	17	6	14	8	3	10	5	11	1	9	12	2	4	15
14	16	13	7	17	5	14	8	3	9	4	11	2	10	12	1	6	15
15	16	14	8	17	7	13	5	1	9	6	11	4	10	12	2	3	15
16	16	13	3	17	6	14	7	5	9	8	11	4	10	12	1	2	15
17	17	14	6	13	5	15	8	2	9	4	11	1	10	12	3	7	16
18	16	13	6	17	5	14	8	1	9	4	11	2	10	12	3	7	15
19	16	13	5	17	3	14	7	4	9	2	11	8	10	12	1	6	15
20	16	13	6	17	5	14	8	1	9	4	11	3	10	12	2	7	15
21	16	13	5	17	4	14	3	6	9	2	10	7	12	11	1	8	15
22	16	13	7	17	5	14	8	3	9	4	12	2	10	11	1	6	15
23	17	15	6	10	4	11	8	7	12	5	13	1	9	14	2	3	16
24	16	13	7	17	5	14	8	3	9	4	11	2	10	12	1	6	15
25	14	13	6	17	4	15	8	3	9	5	11	1	10	12	2	7	16
26	16	13	6	17	5	14	8	1	9	4	11	3	10	12	2	7	15
27	17	14	6	16	7	13	8	5	11	3	12	4	9	10	2	1	15
28	16	13	5	17	3	14	7	4	9	2	11	6	10	12	1	8	15
29	16	13	5	17	3	14	7	4	9	2	11	6	10	12	1	8	15
30	16	13	6	17	5	14	8	1	9	4	11	3	10	12	2	7	15
31	16	13	5	17	3	14	7	4	9	2	11	6	10	12	1	8	15
32	16	13	3	17	6	14	7	5	9	8	11	4	10	12	1	2	15
33	16	13	7	17	6	14	8	3	10	5	11	1	9	12	2	4	15
	Comença. Estudis	Enderroc Mur Berlin	G.Civil	ETA deixa les armes...	Ll. Companys	Guerra Golf Pèrsic	2a Guerra Mundial	Fets de Maig	G. Vietnam	II República	Constitució Espanyola	Setmana Tràgica	Mor Franco	Estatut Auton. Cat.	1a Guerra Mundial	Assassinat F.G.Lorca	Jocs Olímpics B.
	16	13	5	17	4	14	8	7	9	3	11	1	10	12	2	6	15
	26-5-2	27-4-2	10-21-2	28-3-2	6-25-2	23-8-2	16-15-2	1-30-2	24-7-2	4-27-2	26-5-2	10-21-2	25-6-2	26-5-2	15-16-2	5-26-2	24-7-2

Encerts – errors - n/c



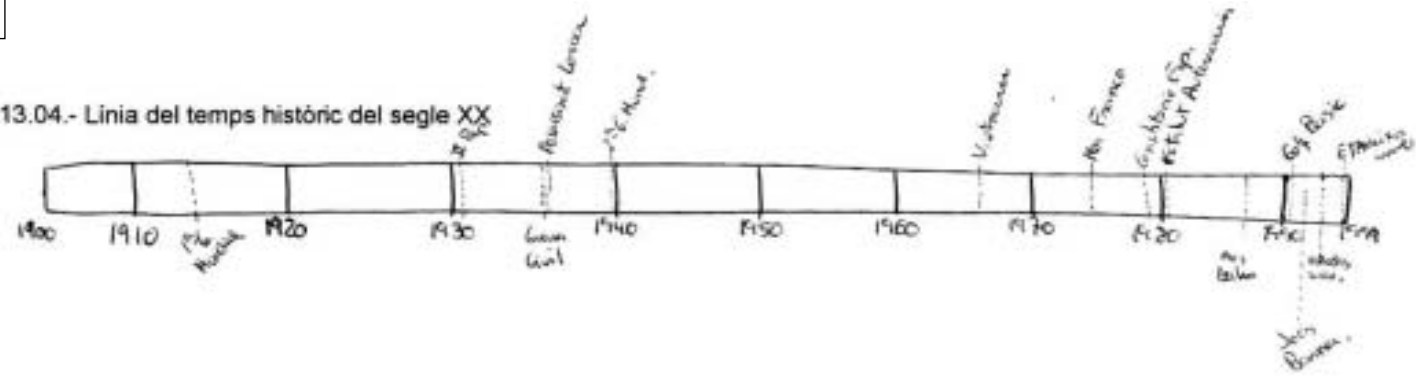


13.04.- Construeix una *línia del temps* del segle XX a la pàgina següent i situa en ella els fets i personatges anteriors. Divideix primer aquesta línia del temps en períodes de 10 anys.

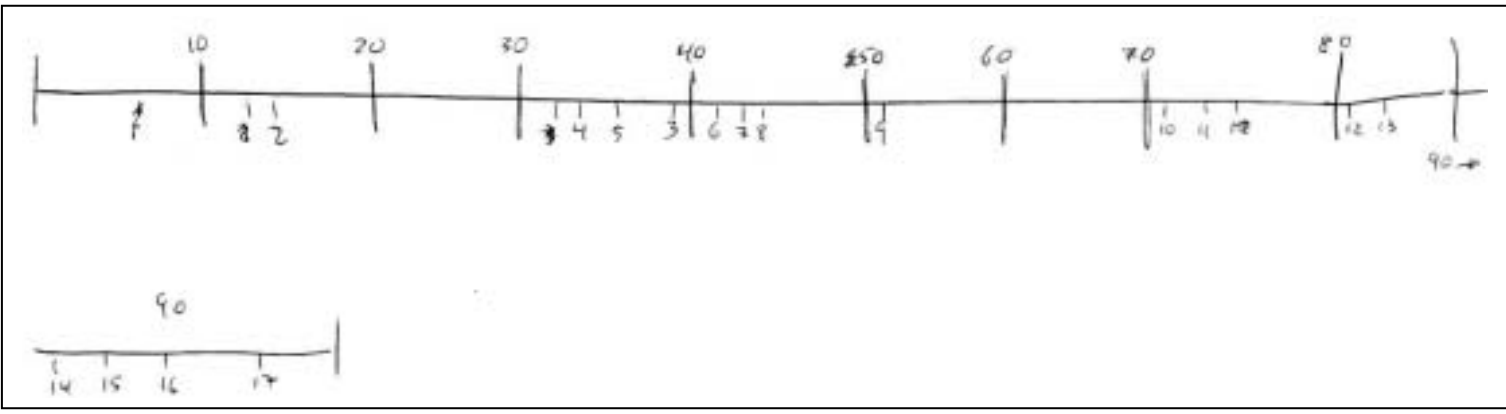
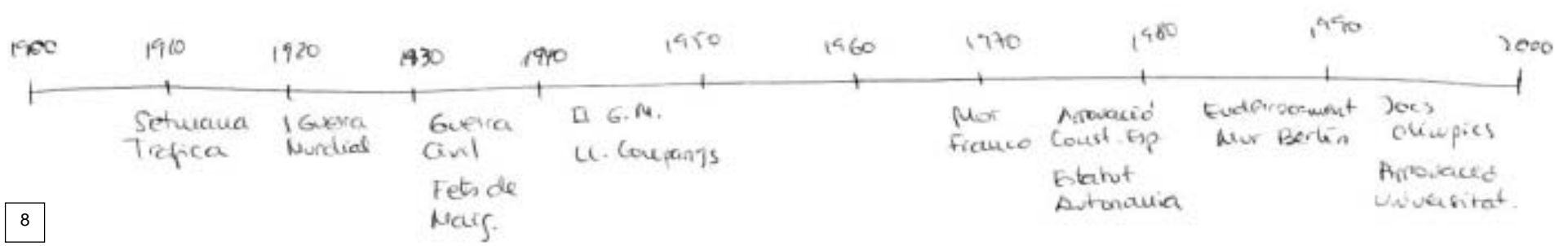


7

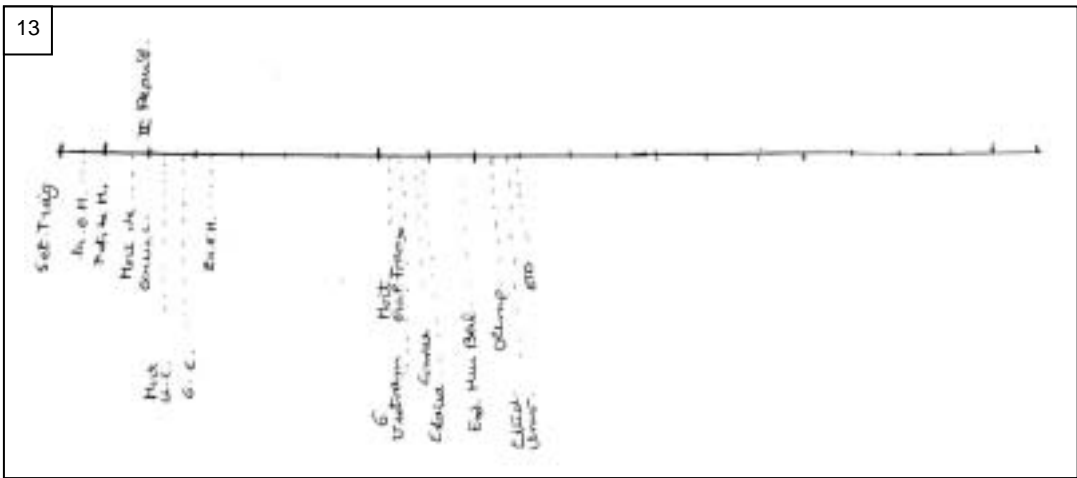
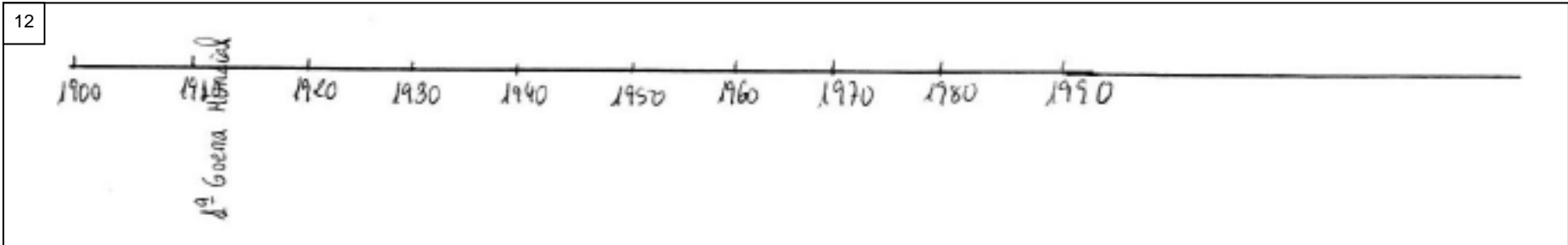
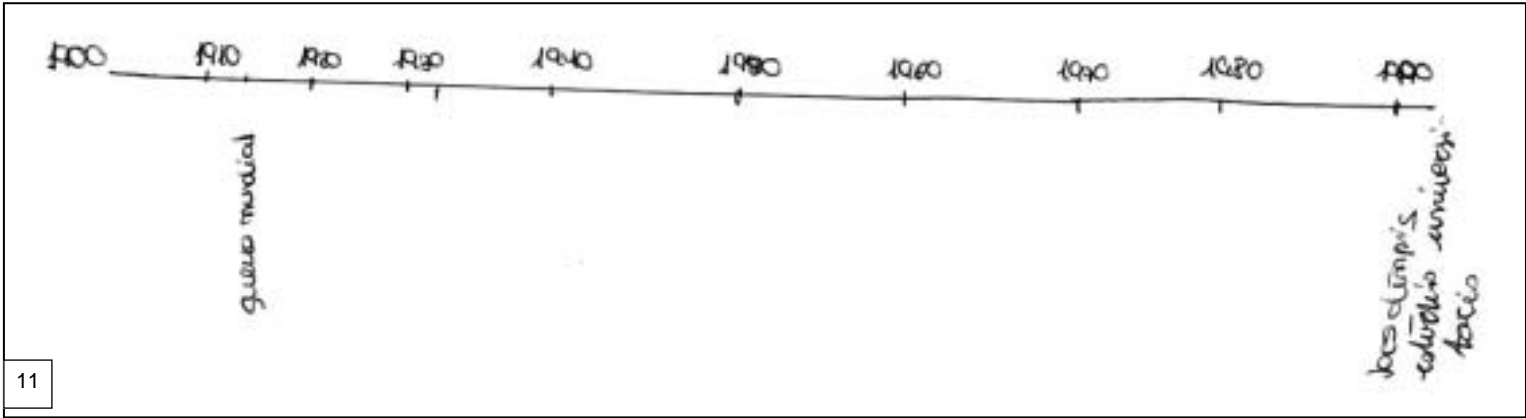
13.04.- Línia del temps històric del segle XX



8

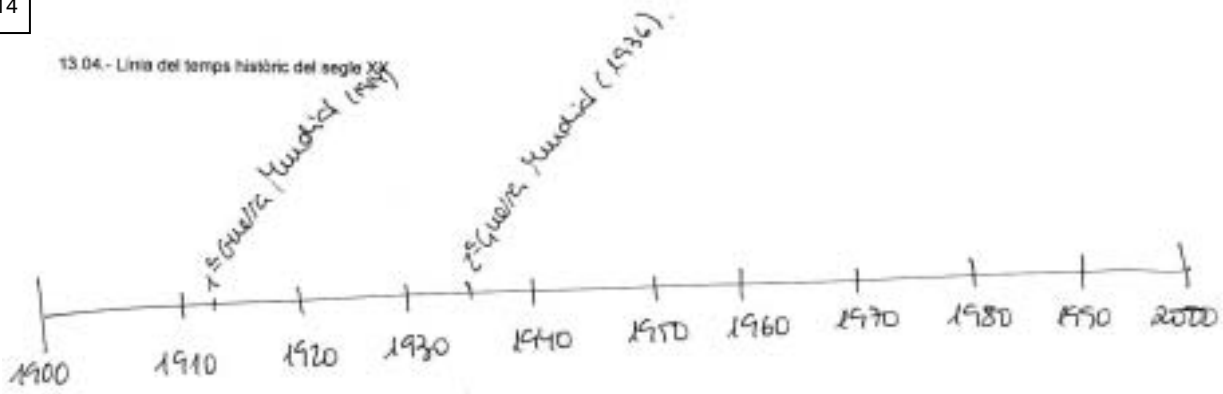




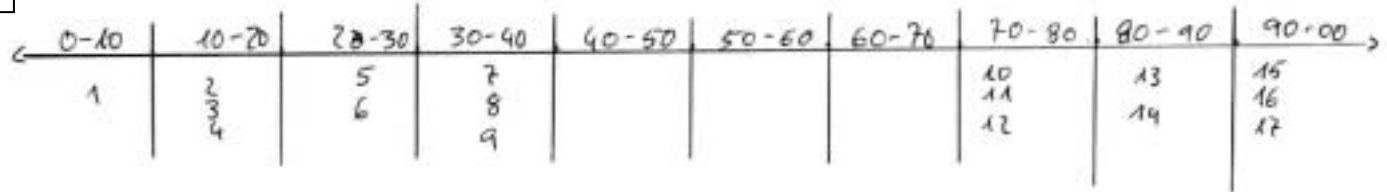


14

13.04 - Línia del temps històric del segle XX

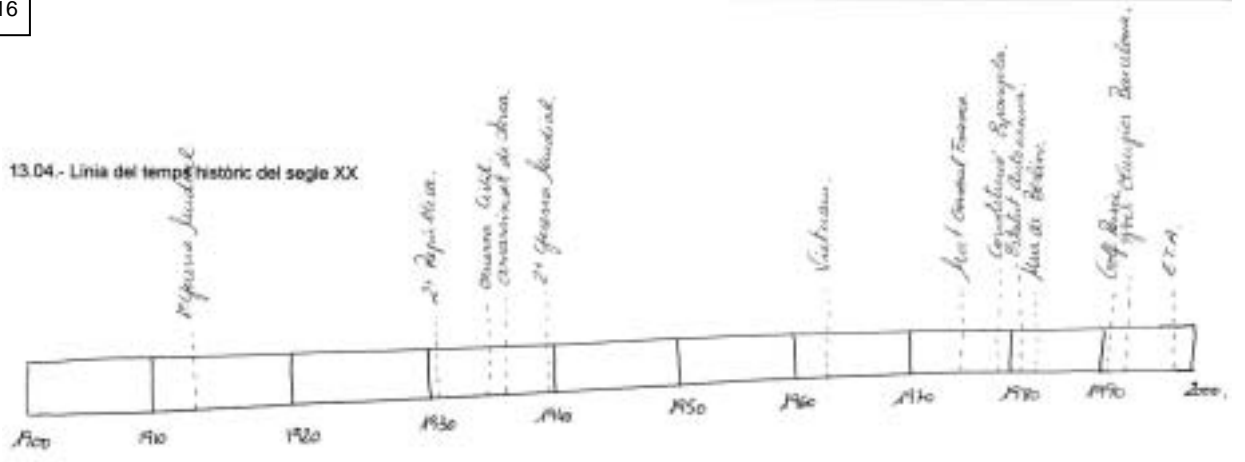


15

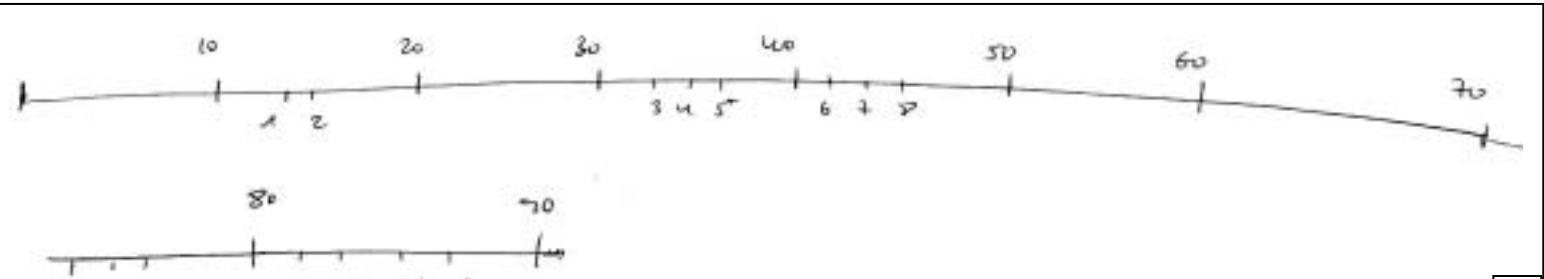
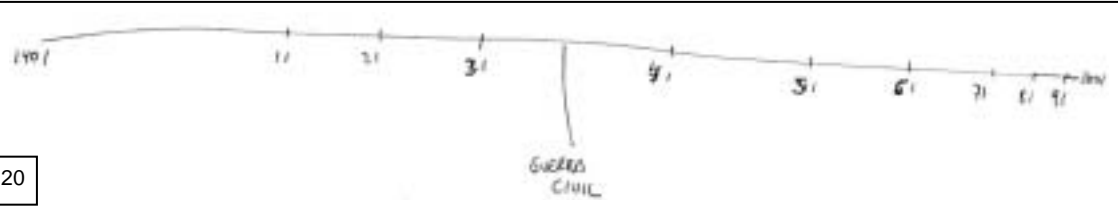
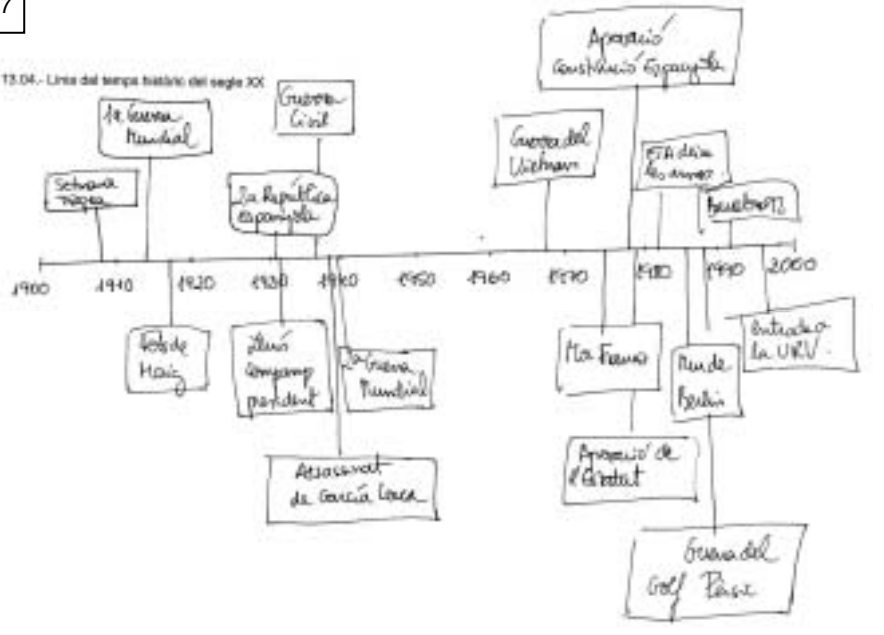


16

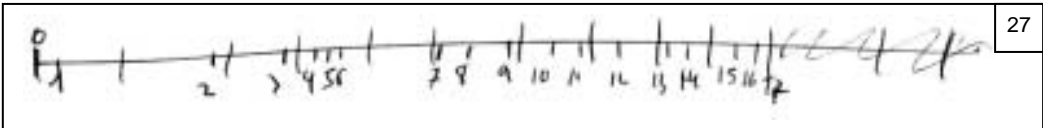
13.04 - Línia del temps històric del segle XX



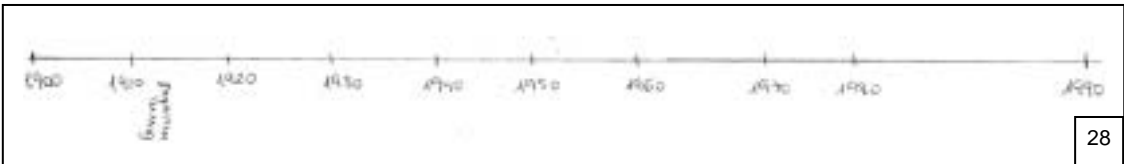
13.04.- Línea del tiempo histórico del siglo XX



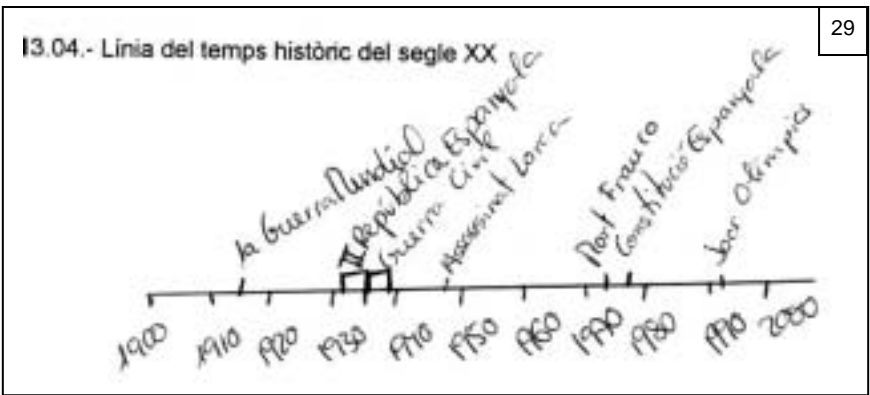




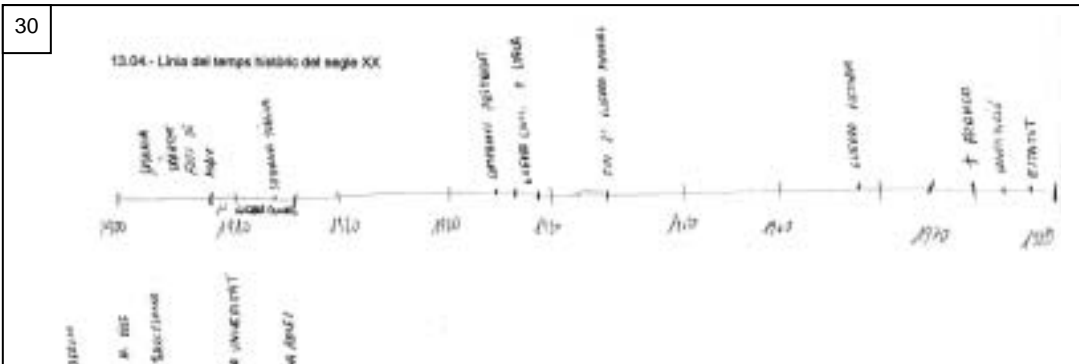
27



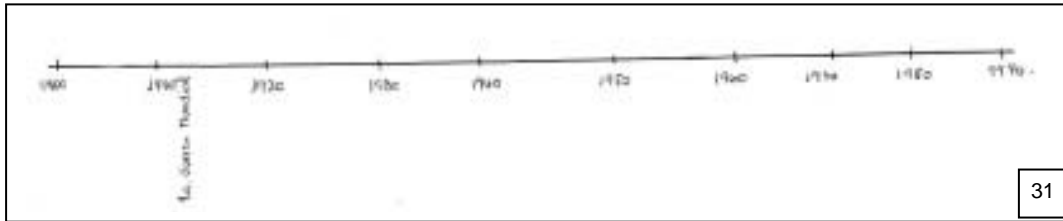
28



29

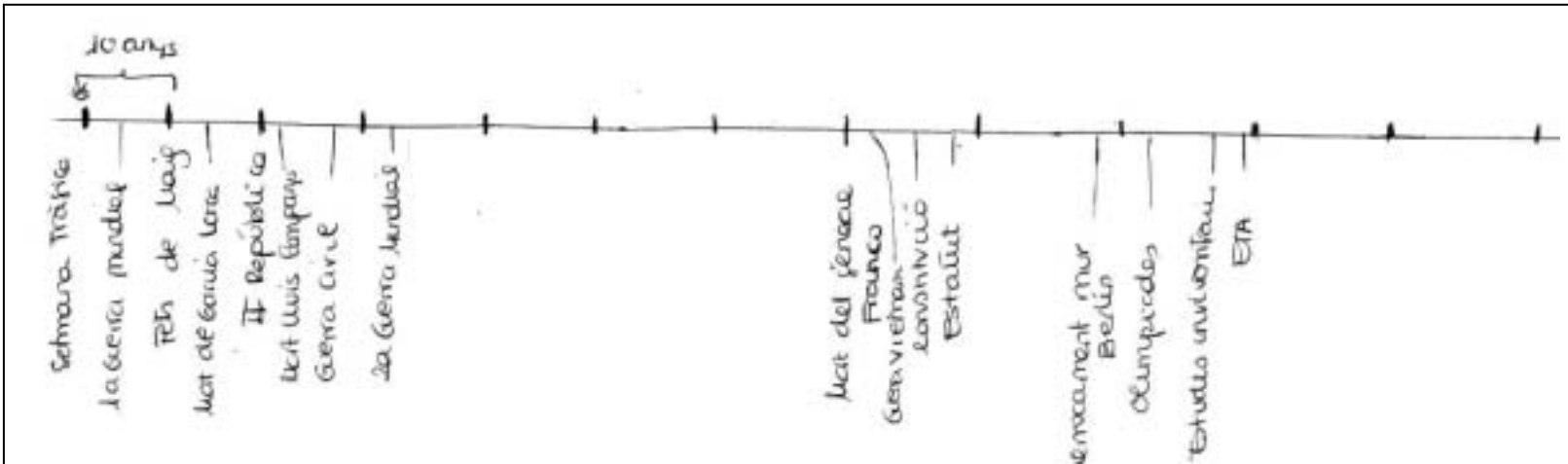
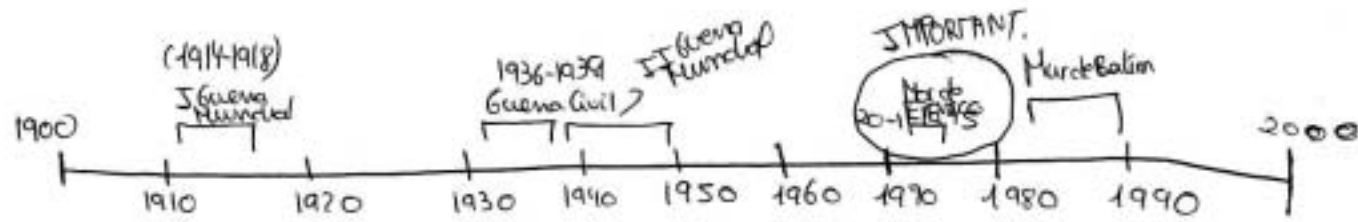


30

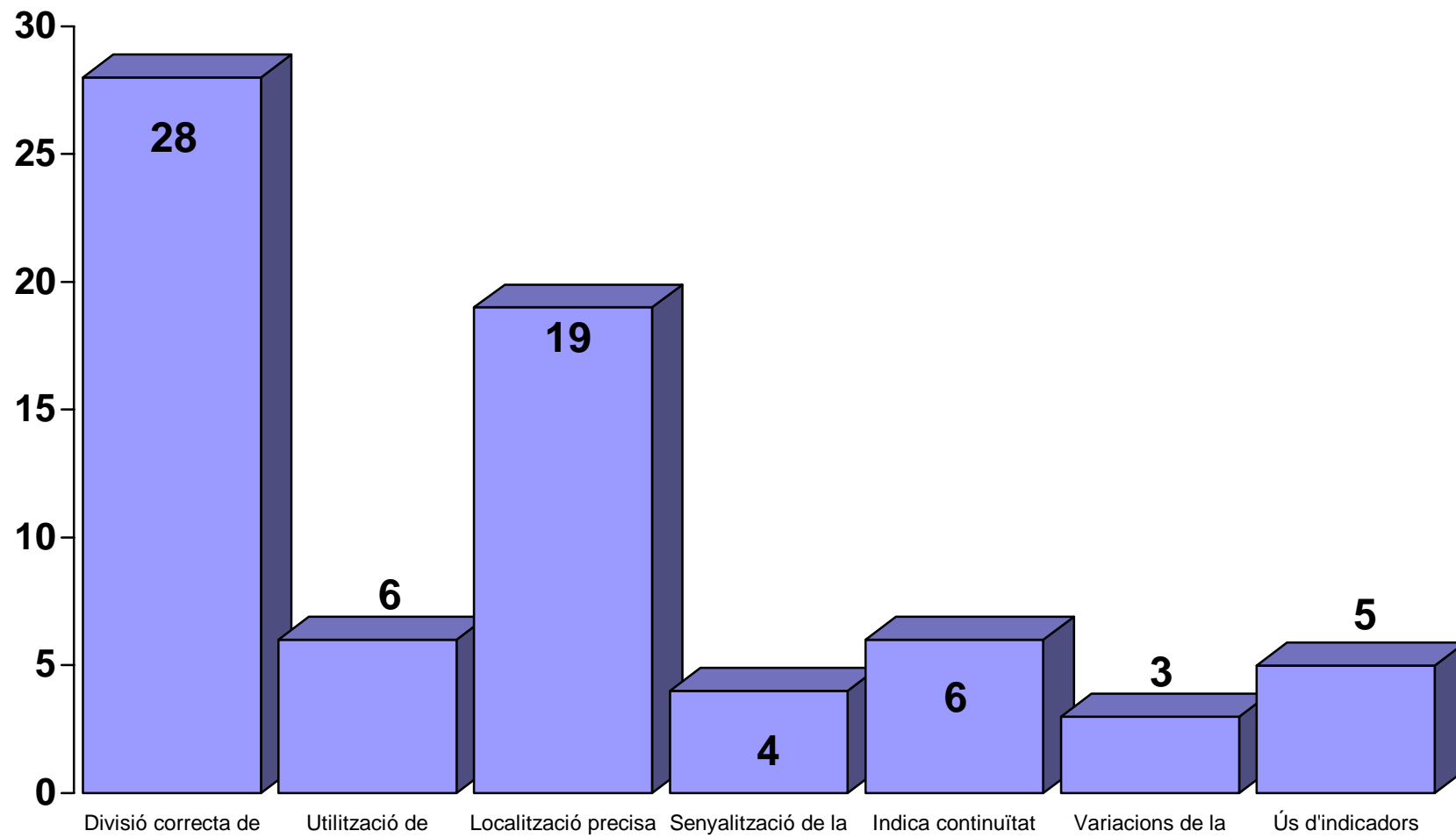


31

32



13.04. Gràfica que reflexa la tipologia de representacions



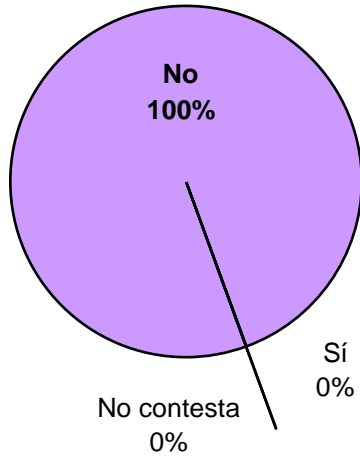
#### 14.- Concepcions sobre el temps històric VI

##### 14.01.- Totes les cultures fan la mateixa *periodització* dels temps històric que nosaltres?

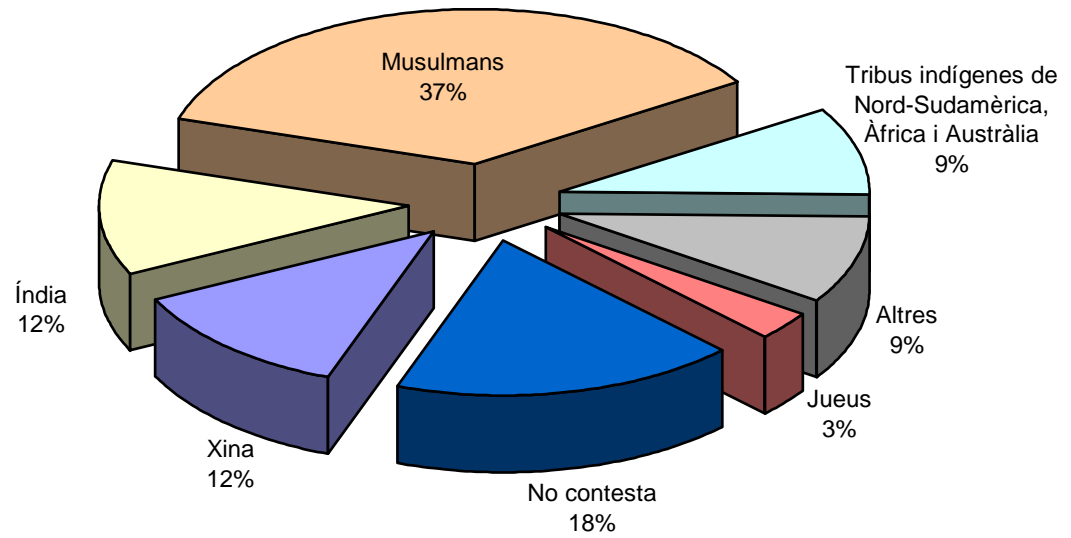
	Sí	No	Posa algun exemple
1		X	Els xinesos no estan a l'any 1999, sinó en un altre perquè prenen com a punt de partida una referència diferent al naixement de Jesucrist
2		X	---
3		X	Hi ha tribus a Sudamèrica que no tenen hores ni temps
4		X	Els "moros" comptem els anys diferents
5		X	Els musulmans comptem diferent
6		X	Àrabs, xinesos
7		X	Cadascuna fa la seva segons els seus fets històrics
8		X	La cultura àrab que segueix el Ramadà ho fan diferent
9		X	---
10		X	Indígena
11		X	Indis
12		X	Els musulmans
13		X	---
14		X	Cultures o tribus africanes
15		X	El jueus comencen l'època actual en un any diferent al nostre
16		X	Musulmans, xinesos
17		X	Per exemple, la cultura xinesa
18		X	Hi ha pobles que no tenen el mateix temps històric
19		X	---
20		X	Tribus indígenes australians
21		X	---
22		X	Els àrabs comencen l'era després de nosaltres. Els xinesos canvien d'any un dia diferent del nostre. Jueus
23		X	Els àrabs
24		X	Els russos, els àrabs
25		X	Els musulmans comencen a contar anys (any 0) després de nosaltres
26		X	No, a l'Amazones no
27		X	Marroc
28		X	Indis
29		X	Xinesa
30		X	Els musulmans no ho fan igual que els cristians
31		X	Els indis contem els dies per llunes
32		X	Els musulmans
33		X	---



Gràfica dels resultats (14.01)



Gràfica representativa dels exemples (14.01)

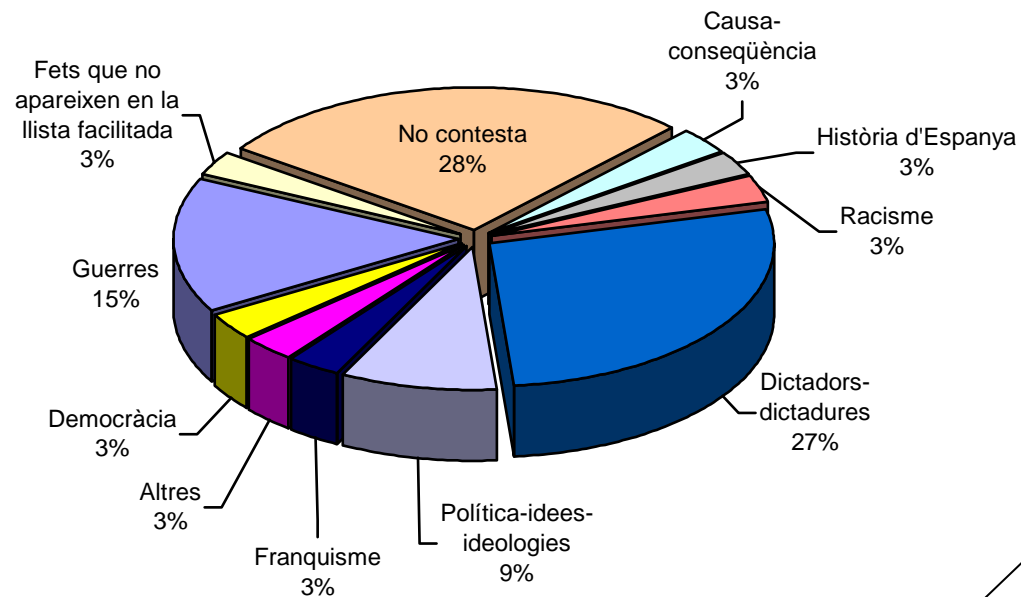


14.02.- Agrupa alguns esdeveniments o personatges històrics anteriors (13.03/04) segons un determinat criteri que tinguin en comú

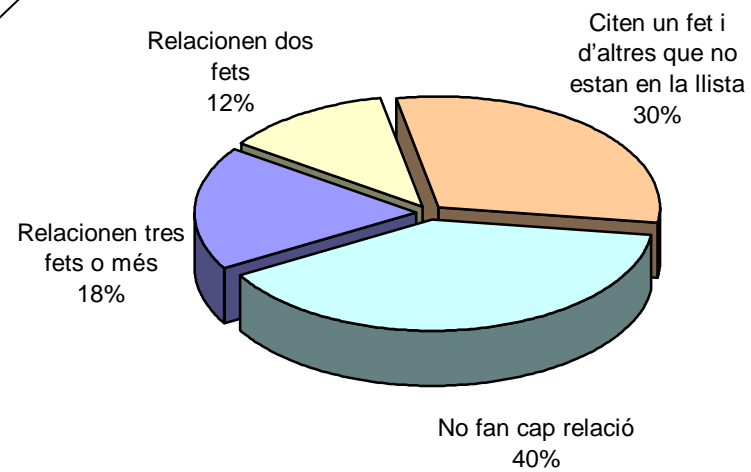
	Criteri	Fets històrics																
		Començament...	Enderr. Mur	G.Civil	ETA deixa...	Ll. Companys	G.Golf Pèrsic	2a G. Mundial	Fets de Maig	G. Vietnam	2a Repúbl.	Constitució Es.	Setm. Tràgica	Mort Franco	Estatut Aut. Cat.	1a G. Mundial	Assas. Lorca	J.Olimp. Barna.
1	Guerres del segle XX			X			X	X		X					X			
2	---	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
3	Abans o després de l'arribada de l'home blanc (?)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
4	Destrucció del món							X							X			
5	Causa-conseqüència										X			X				
6	Història d'Espanya			X						X			X			X		
7	Guerres			X			X	X		X					X			
8	La fi de les races inferiors (?)							X							X			
9	Polític												X					
10	Franco, Hitler, Mussolini (?)												X(?)					
11	---	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
12	---	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
13	Dicatadors (franco, Hitler, Mussolini) (?)												X(?)					
14	---	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
15	Personatges governants de manera dictatorial												X(?)					
16	Guerres			X			X	X		X					X			
17	Guerres			X			X	X		X					X			
18	Polític (ideologia política) (Hitler, Franco, Lennin)												X(?)					
19	La matèria (Aristòtil, Plató, Nietzsche,...) (?)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
20	Dictadors (Hitler, Franco, Mussolini, Castro) (?)												X(?)					
21	Franco, Hitler, Mussolini (?)												X(?)					
22	---	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
23	Franquisme			X									X					
24	La bondat (Gandhi, M.Teresa de Calcuta) (?)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
25	Inventors (?) Fleming, Edison, Guttenberg (?)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
26	Polític (Franco i Hitler) (?)												X(?)					
27	Dictadors (Mussolini, Hitler, Franco, Lenin, Yeltsin) (?)												X(?)					
28	---	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
29	---	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
30	Societat en democràcia					X					X	X		X				
31	---	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
32	---	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
33	Dictadors (Hitler, Mussolini, Franco) (?)												X(?)					

3.- Cita altres fets que no apareixen i que no són del s.XX (relacionades amb el descobriment d'Amèrica); 15.- Cita a Franco, Hitler i Mussolini (?); 33.- ídem;

### Críteris citats (14.02)



### Relacions fetes (14.02)

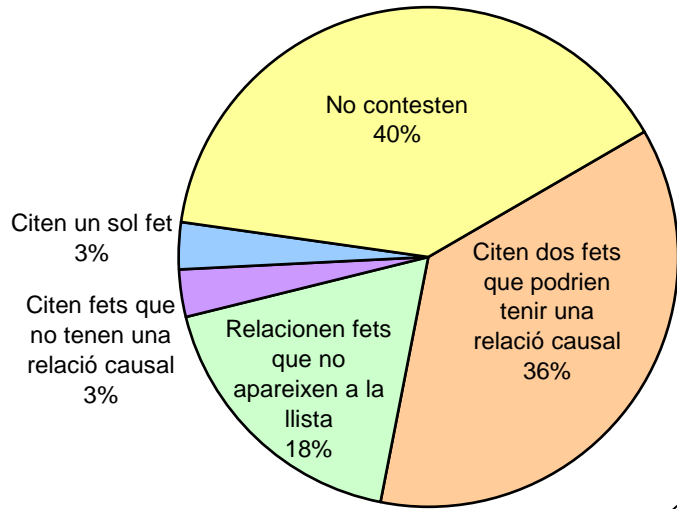


14.03.- Tria dos fets històrics dels anteriors que tinguin una *relació causal*

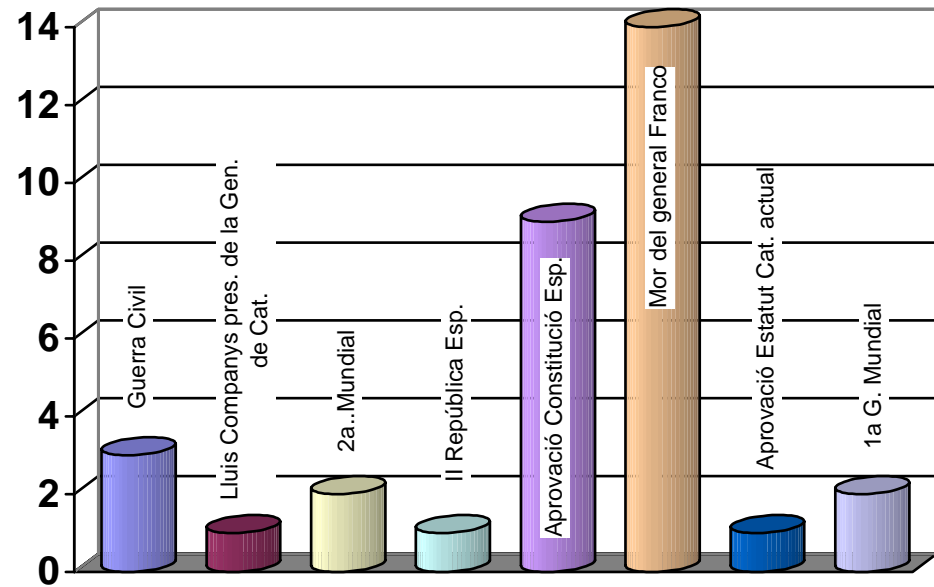
	Comença- ment estudis	Enderroc Mur Belin	Guerra Civil	ETA treva	Lluís Companys	Guerra Golf	2a Guerra Mundial	Fets de Maig	Guerra Vietnam	II República Espanyola	Aprovació Constitució	Setmana Tràgica	Mor Franco	Aprovació Estatut Cat.	1a Guerra Mundial	Assassinat F.G.Lorca	Jocs Olímpics Barna.
1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4			X		X												
5											X		X				
6			X							X							
7											X		X				
8			X(?)														
9											X		X				
10											X		X				
11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13													X(?)				
14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15							X								X		
16											X		X				
17											X			X			
18											X		X				
19													X(?)				
20													X(?)				
21							X								X		
22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
23											X		X				
24													X(?)				
25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
26													X(?)				
27	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
28	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
29	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
30											X		X				
31	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
32	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
33													X(?)				

3.- Cita altres fets relacionats amb el descobriment d'Amèrica; 8.- Solament cita aquest fet; 13.- Cita a Franco i a Hitler; 18.- ídem; 19.- Cita la mort de Franco i a Juan carlos I i al govern del CDS (?); 20.- Cita Franco i altres dictadors (?); 26.- Mort de Franco i democràcia a Espanya (?); 27.- Lenin, Yeltsin; 33.- Cita Hitler i Franco (?);

**Relacions (14.02)**

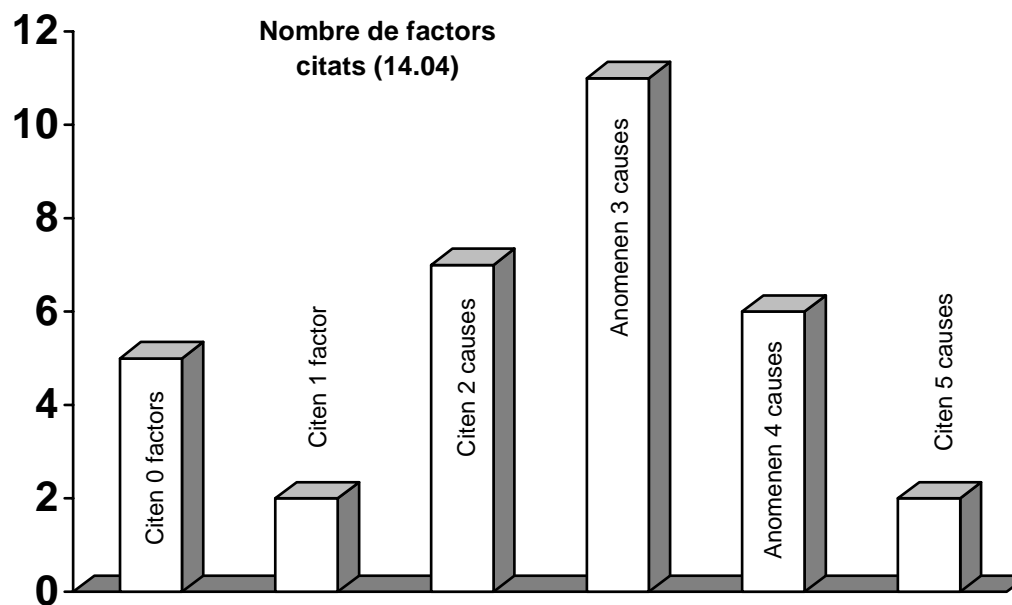


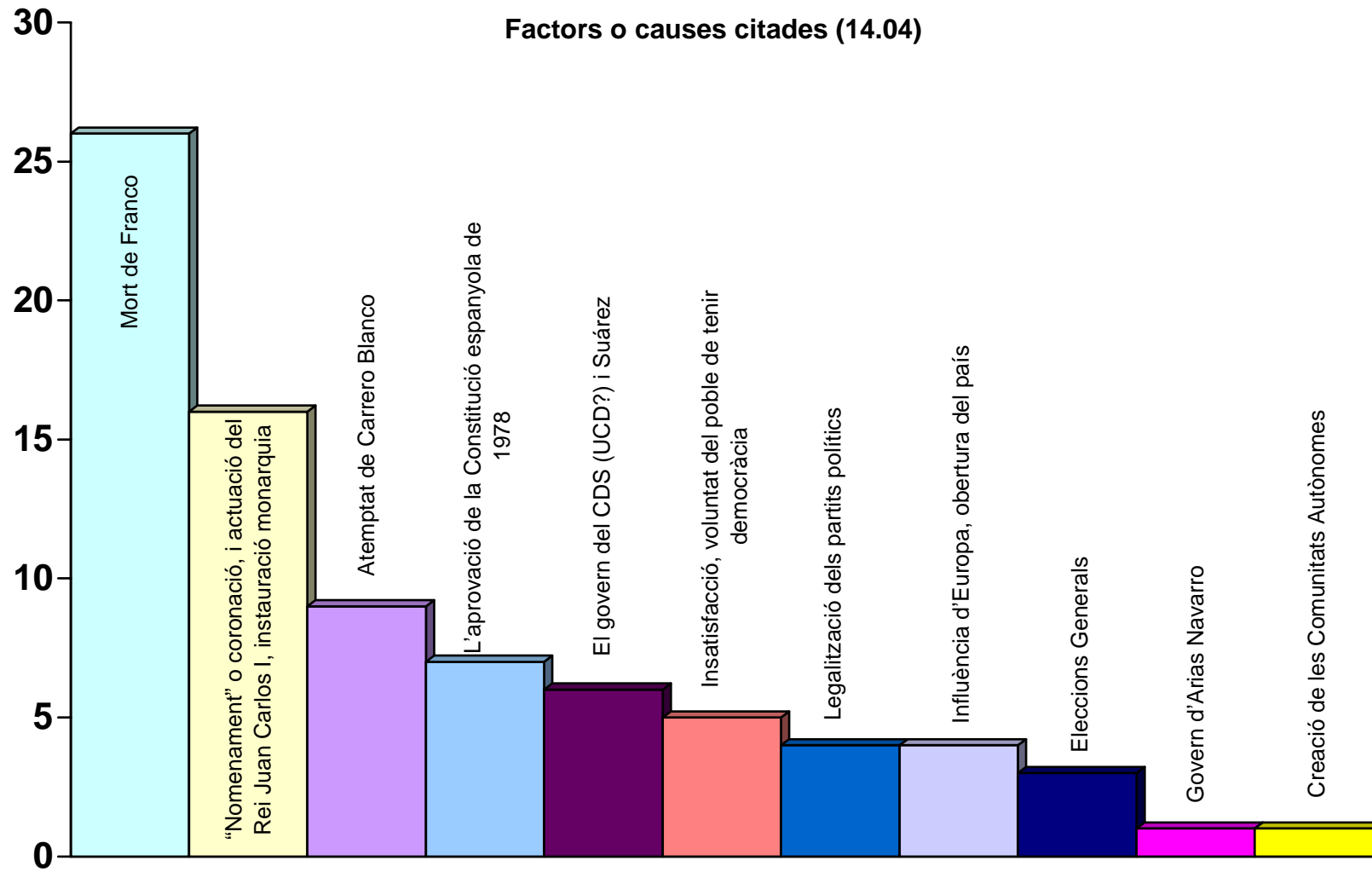
**Fets més utilitzats (14.02)**



14.04.- Cita algunes causes o factors històrics que van donar lloc a la transició democràtica a Espanya.

Causas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	Total
Mort de Franco	X	-		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X		X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	-	X	X	-	X	26
Insatisfacció, voluntat del poble de tenir democràcia	X	-	X		X	X								-						X			-		X				-			-		5
Atemptat de Carrero Blanco	X	-							X	X				-			X	X		X			-			X	X		-	X		-		9
Legalització dels partits polítics		-	X				X							-		X							-					-	X		-		4	
Influència d'Europa, obertura del país		-	X			X								-	X								-		X				-		-		4	
L'aprovació de la Constitució espanyola de 1978		-		X	X			X						-						X		X	-					-	X		-	X	7	
"Nomenament" o coronació, i actuació del Rei Juan Carlos I, instauració monarquia		-		X	X		X			X	X	X	X	-	X	X			X	X			-		X			X	-	X	X	-	X	16
Eleccions Generals		-					X							-	X	X							-						-		-		-	3
El govern del CDS (UCD?) i Suárez		-								X	X			-					X			X	-					X	-		X	-		6
Govern d'Arias Navarro		-												-									-	X					-		-		-	1
Creació de les Comunitats Autònomes		-												-									-						-		-		X	1
Totals	3	0	3	3	4	3	4	2	2	3	3	3	2	0	4	4	2	1	3	5	1	3	0	2	4	2	2	3	0	5	3	0	4	82



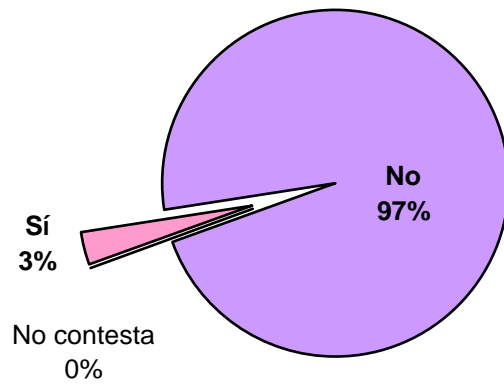


14.05.- Creus que és possible explicar la història des d'un posicionament totalment neutral, sense cap *intencionalitat*?

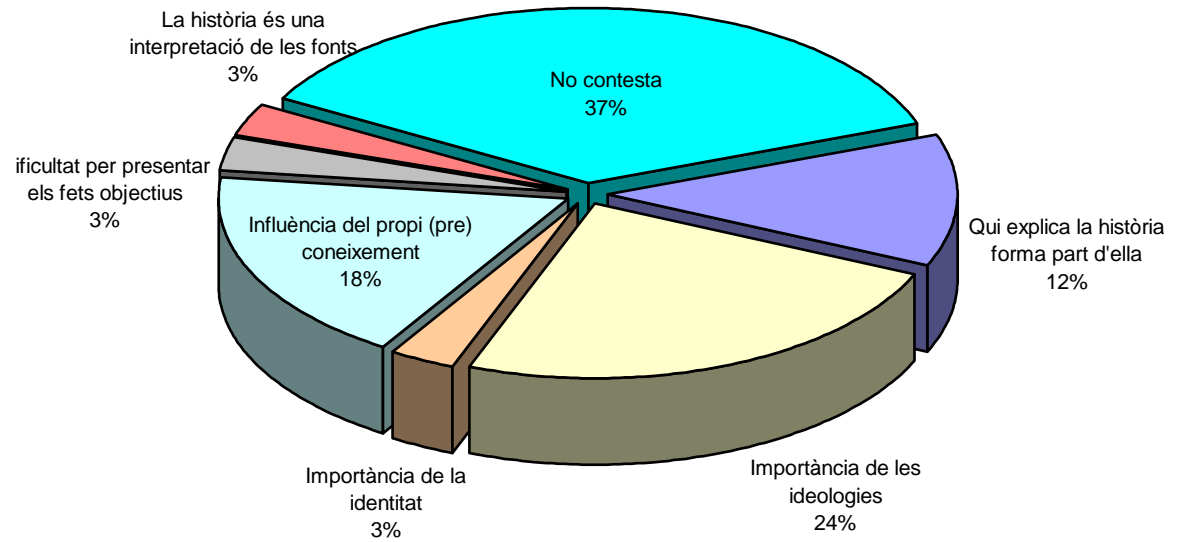
	Sí	No	Posa un exemple
1		X	Des del moment en que aquells que expliquen la història formen part d'ella, mai no pot ser neutral
2		X	---
3		X	Tothom explica la Guerra Civil com li han explicat. No s'explica per igual la Guerra Civil a "Libertarias" que en aquella pel·lícula on Franco va fer un guió
4		X	Tothom té el seu punt de vista segons la història de la seva societat, com a catalana no puc explicar objectivament la dictadura de Franco
5		X	Sempre expliquem des del que nosaltres entenem o volem entendre
6		X	Guerra Civil
7		X	Tots estem implicats. Ser neutral seria com si no fos nostra
8		X	Si ets un mestre sempre ho explicaràs seguint la teva ideologia, adoptaràs una postura
9		X	---
10		X	La dictadura: rojos/franquistes
11		X	---
12		X	---
13		X	Cada llibre de text explica els esdeveniments segons la ideologia dels autors
14		X	Has de ser objectiu explicant la història, però és difícil
15		X	És difícil i moltes vegades s'inclouen aspectes valoratius personals: "La gran política d'infraestructures de Franco va ser un gran avenç per Espanya"
16		X	Tots ens trobem implicats, neutral és ser indiferent
17		X	La història es relata de manera diferent segons la persona
18		X	---
19		X	---
20		X	Un nostàlgic de Franco no pot parlar objectivament del règim, ni tampoc un nacionalista català
21		X	---
22		X	---
23	X		---
24		X	Tothom té algun vincle amb els fets històrics que el fan ser imparcial
25		X	És impossible explicar una guerra i que no es noti quins creus que eren els "bons" i quins els "dolents"
26		X	Sempre hi dones el teu punt de vista
27		X	Jo no mateix no podria ni que l'intentés
28		X	---
29		X	---
30		X	Tothom interpreta la història, les fonts històriques les fan persones que interpreten la història
31		X	---
32		X	Sempre a l'explicar un fet entra la teva subjectivitat, encara que sigui inconscientment
33		X	Ja que cadascú ho explica des del seu punt de vista, la Guerra Civil pot ser explicada des de la visió dels grisos o dels rojos



**Gràfica dels resultats (14.05)**



**Gràfica representativa dels exemples (14.05)**

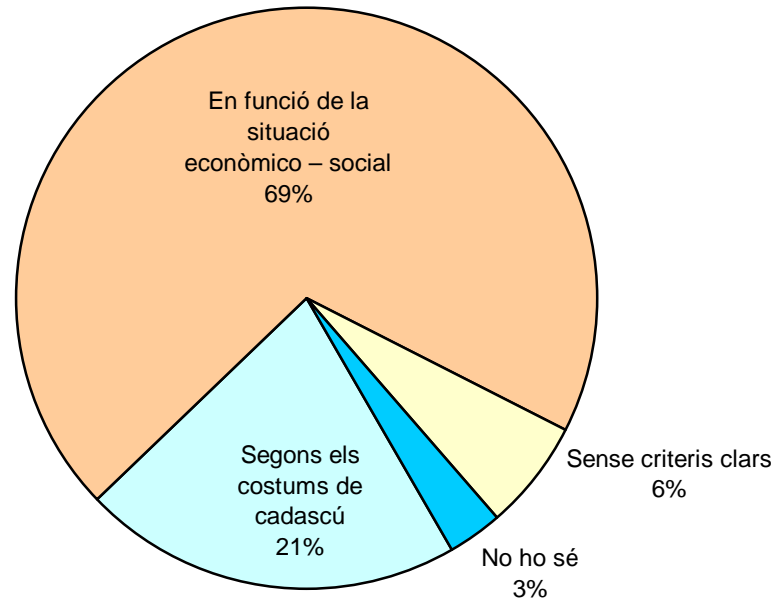


15.- Concepcions sobre el temps històric VII

15.01.- Com es distribueix el temps de treball i d'oci a la nostra societat actual

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	Total		
Segons els costums de cadascú									X		X	X		X				X										X								7
En funció de la situació econòmica – social	X		X	X	X	X	X	X		X			X		X	X	X			X	X	X	X			X	X	X		X	X		X	X		23
Sense criteris clars			X																	X																2
No ho sé																									X											1
Totals.- Tres alumnes marquen 2 caselles, la resta marca solament 1																																				

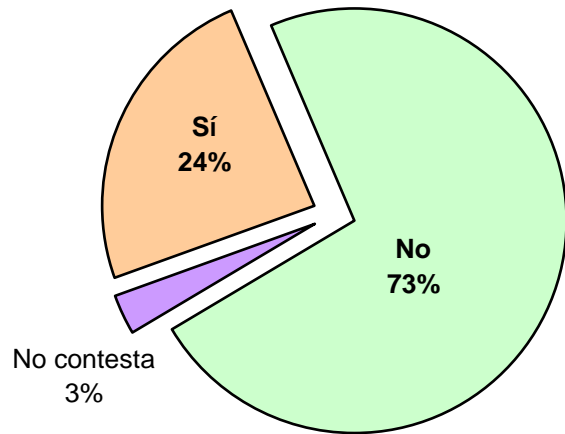
**Distribució gràfica de les respostes (15.01)**



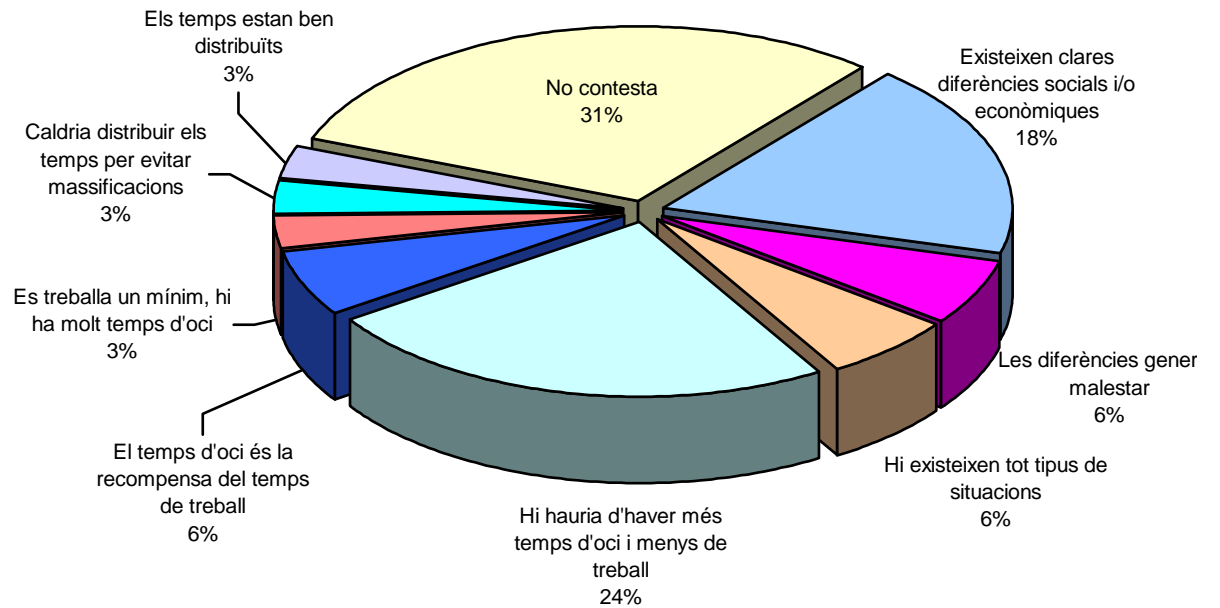
15.02.- Creus que a la nostra societat el temps de treball i d'oci està ben distribuït?

	Sí	No	Justifica la teva resposta
1	X		Però no per a tothom. En general, és pot dir que per al treballador simple està bé perquè diàriament dorm 8 hores, treballa 8 hores i té 8 hores d'oci i temps lliure a part els caps de setmana. Tot i així, existeixen clares diferències socials en aquest sentit
2		X	---
3		X	Si el treball i l'oci estiguessin ben distribuïts no hi hauria tant estrès
4	X		Però depèn de la situació social i econòmica de cadascú
5		X	Hi ha gent que en té massa i d'altres massa poc. No està gaire ben repartit
6		X	---
7		X	La gent que no és rica ha de treballar molt
8		X	Perquè el temps d'oci no està ben repartit
9		X	---
10		X	Va en funció dels capitalistes
11	X		Hi ha de tot
12		X	---
13		X	Perquè vivim massa depresa i no dediquem gaire al temps d'oci
14		X	Hi hauria d'haver més temps d'oci
15	X		El temps d'oci és com a recompensa o per moments puntuals, posteriors o com a fruit del temps de treball
16		X	Depenent de l'estat socioeconòmic es treballa més o menys
17		X	Vivim en una societat sobresaturada de treball. Qui té la sort de treballar no fa una altra cosa
18		X	---
19		X	---
20	X		Hores mínimes de treball
21		X	Hi ha molt més temps dedicat al treball que no pas a l'oci
22	-	-	---
23		X	Tothom fa festa els mateixos dies, això provoca colapses als grans supermercats el cap de setmana, molta gent a les discoteques...
24		X	Per a mi no, gairebé no tinc temps per a l'oci si no deixo de fer alguna cosa
25		X	Treballem massa. Quan disposem de temps d'oci estem massa cansats per disfrutar
26		X	---
27		X	Necessita treballar massa per poder viure i no queda temps d'oci
28	X		Sí, hi ha de tot
29		X	---
30	X		Tenim el mateix temps per treballar, per dormir i per l'oci (8 h.)
31	X		---
32		X	Acostuma a haver-hi més hores de treball i poques d'oci
33		X	Ja que hi ha molt poc temps a causa de la feina
Total	8	24	n/c.- 10

Gràfica dels resultats (15.02)



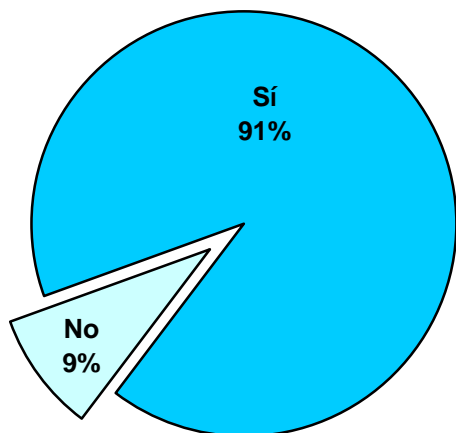
Gràfica representativa de les justificacions (15.02)



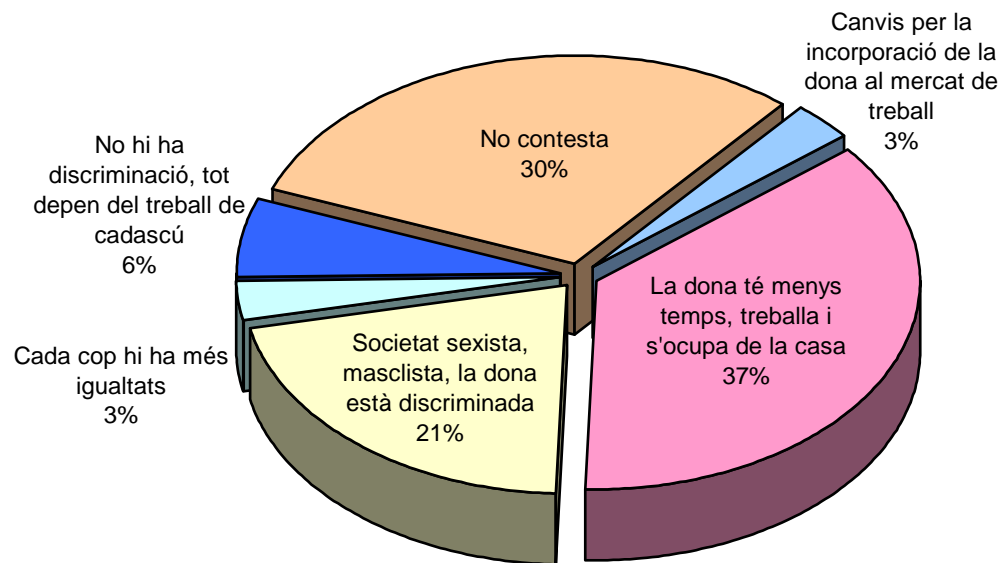
15.03.- ¿Creus que hi ha diferències en la distribució del temps de treball i d'oci entre els homes i les dones?

	Sí	No	Justifica la teva resposta
1	X		Continua estant al dia la feina de mestressa de casa, amb la qual cos la dona no t' mai temps lliure. Però, de totes maneres les coses estan canviant per la incorporació de la dona al món del treball i la reducció del nombre de naixements
2	X		---
3	X		La dona quan arriba a casa ha de netejar o planxar, mentre que l'home pot anar al gimnàs o anar al bar amb els amics
4	X		Si perquè la dona a més a més de la feina ha de portar la casa (en general)
5	X		La majoria de dones en tenen molt poc degut a les feines de la llar
6	X		Societat masclista
7	X		És una societat masclista
8	X		Encara que cop hi ha més igualtats
9	X		---
10	X		Per la gran discriminació que hi ha cap a la dona
11	X		---
12	X		---
13	X		Perquè encara hi ha sexisme
14		X	Jo crec que no
15	X		La tendència és que les dones dediquin part del seu temps d'oci corresponent a les tasques de la casa
16	X		Societat masclista
17	X		---
18	X		---
19		X	---
20	X		Ames de casa
21	X		Els homes tenen més temps d'oci perquè no s'ocupen de les tasques domèstiques
22	X		Perquè les dones, si treballen, han de fer les feines de la llar, una imposició cultural
23		X	Depèn del tipus de treball de cadascú, no depèn del sexe. Una dona i un home pot treballar rotativament un torn
24	X		A casa la parella, home-dona, mai és veritat que les tasques es reparteixen al 50 %
25	X		Les dones no tenen gairebé temps d'oci, sobretot si han de portar una casa o tenen fills. Els homes tenen 16 h. Al dia per l'oci
26	X		Les dones treballen a casa i els homes no
27	X		La dona està discriminada, no és res nou
28	X		---
29	X		---
30	X		Vivim en una societat masclista
31	X		---
32	X		Les dones, en la majoria dels casos, quan arriben a casa després de treballar acostumen a fer la feina de casa
33	X		Creo que les dones tenen menys temps d'oci, ja que a més de la feina fora de casa s'afegeix la domèstica
Total	30	3	n/c.- 9

Gràfica dels resultats (15.03)



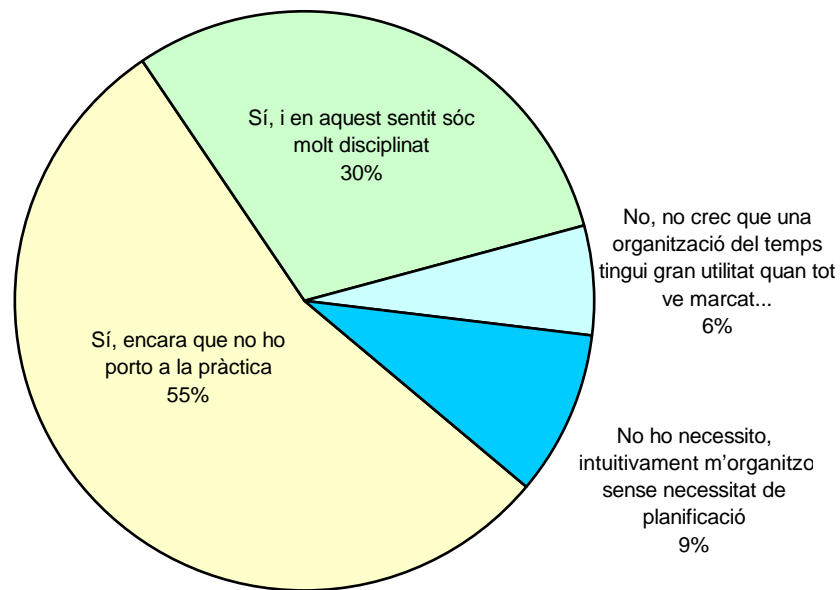
Gràfica representativa de les justificacions (15.03)



15.04.- ¿Consideres que és important saber organitzar la teva vida segons uns horaris i una distribució del temps racional?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	Total
Sí, encara que no ho porto a la pràctica		X	X		X	X		X	X	X		X		X	X		X	X			X					X	X		X	X		X		18
Sí, i en aquest sentit sóc molt disciplinat	X			X							X		X									X	X	X				X		X		X		10
No, no crec que una organització del temps tingui gran utilitat quan tot ve marcat per uns horaris socials establerts							X									X																	2	
No ho necessito, intuitivament m'organitzo sense necessitat de planificació																			X	X					X								3	
Totals.- Tots els alumnes marquen una sola casella																																		

**Distribució gràfica de les respostes (15.04)**

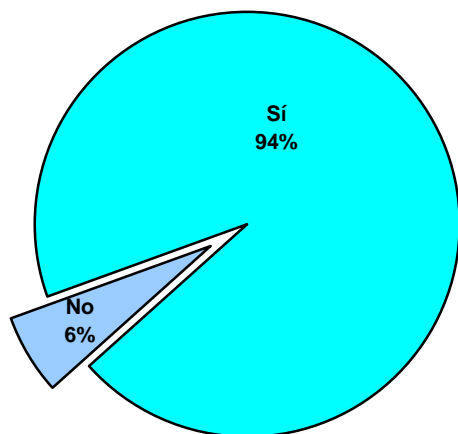


15.05.- Consideres que és important ensenyar als nens i les nenes a organitzar el seu temps personal, com un aprenentatge d'autocontrol i d'efectivitat en la seva feina i com un aprenentatge útil per quan tingui altres responsabilitats

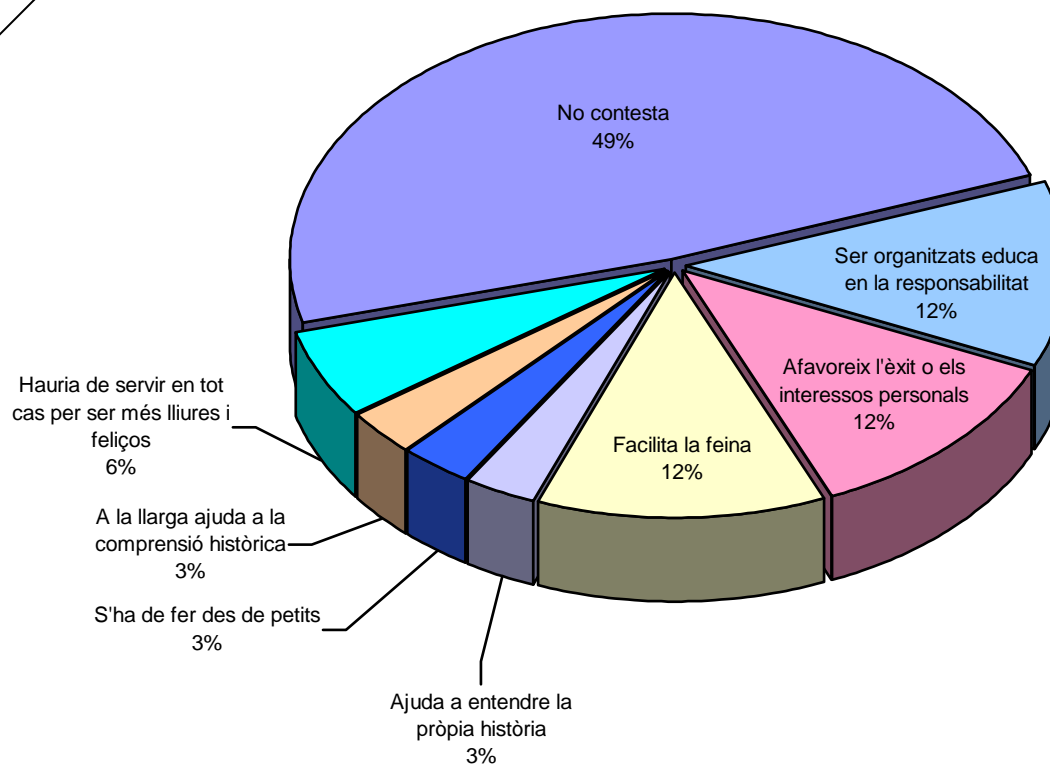
	Sí	No	Justifica la teva resposta
1	X		Ser organitzat i disciplinat ofereix moltes avantatges a l'hora d'adquirir responsabilitats, de treballar i, en general, de viure aprofitant al màxim el temps
2	X		---
3	X		Considero important que sàpiguen els nens organitzar el seu temps, ja que els permet tenir més èxit escolar. Jo no sóc un bon exemple
4	X		Per això mateix
5	X		Perquè a més per ser capaç d'entendre l'ordre de la història personal
6	X		---
7	X		---
8	X		Perquè si comences de petit aconseguiran organitzar sempre el seu temps d'oci
9	X		---
10	X		Per fer tot el que es diu a la pregunta
11	X		---
12	X		---
13	X		Perquè la seva vida seguirà un camí o un altre depenent del que facin
14	X		---
15	X		Han de ser capaços d'atorgar la importància i equilibri a cada tipus de moment i de temps
16	X		---
17	X		---
18	X		---
19	X		---
20	X		A més a més això potencia el concepte de periodització
21	X		Això els ajudarà a treballar millor i a que els quedin les coses més clares
22	X		Perquè si no ho fa es podria convertir en una persona antisocial
23	X		Per ajudar-los a actuar bé davant la societat, és a dir, aquest tipus de valors pot ensenyar a que un nen controli les hores que es passa davant de la televisió o jugant amb els pares
24	X		L'organització és la base de les accions
25		X	Crec que no hem d'educar als nens com un futur home productiu. Estic en contra d'això, encara que és això el que se'ns demana als mestres
26		X	---
27	X		Però sense fer uns (?) massa estructurats i poc lliures
28	X		---
29	X		---
30	X		---
31	X		---
32	X		Sovint volen fer moltes coses i no pot ser. Han d'aprendre a fer les coses a poc a poc i ben fetes
33	X		Perquè els serà útil el dia de demà
Total	31	2	n/c.- 16



Gràfica dels resultats (15.05)



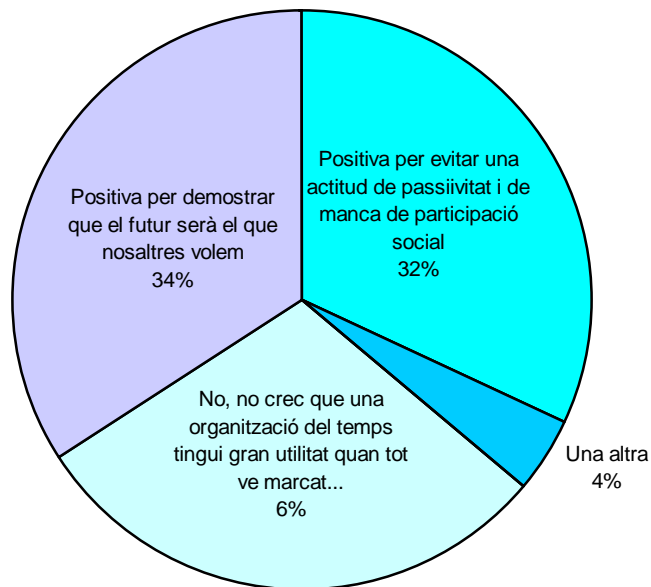
Gràfica representativa de les justificacions (15.05)



15.06.- Quina visió del futur s'ha de donar a l'alumnat?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	Total	
Negativa, per a que tinguin consciència dels problemes socials																																		0	
Negativa, perquè és la real, la que vivim autènticaament																																			0
Negativa i positiva per provocar contradiccions pel debat i la reflexió		X	X	X		X						X			X		X		X	X		X	X							X	X	X		14	
Positiva per demostrar que el futur serà el que nosaltres volem	X			X			X		X		X		X	X		X					X	X				X	X	X	X		X	X		16	
Positiva per evitar una actitud de passivitat i de manca de participació social								X		X	X		X	X	X			X			X	X		X				X	X	X		X	X		15
Positiva i molt optimista perquè els nens i nenes no pateixin i siguin feliços																																			0
Una altra			X		X																														2
No ho sé																																			0
Una altra.- 3.- Optimista, el món està a les teves mans: menjate'l; 5.- Positiva per demostrar que el futur serà el que nosaltres volguem sense perdre de vista la realitat;																																			

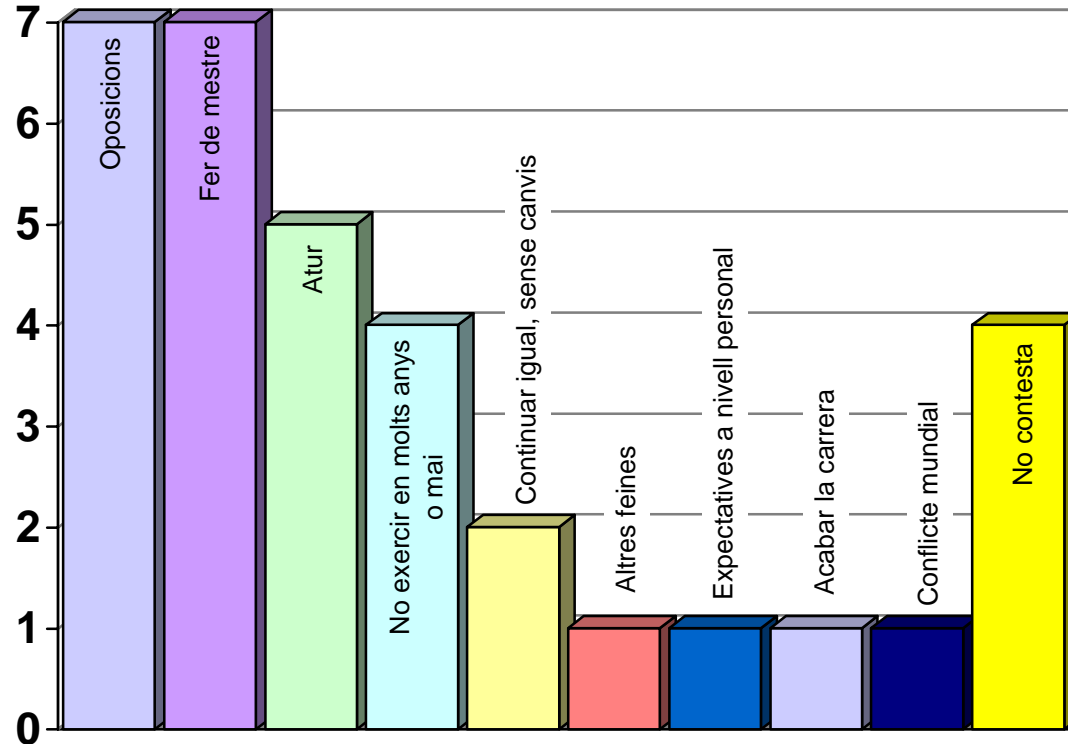
Distribució gràfica de les respostes (15.06)



15.07.- Respecte a la teva feina de fer de mestre, digues un exemple de futur possible, un exemple de futur probable i un exemple de futur desitjable:

a) Futur possible	
1	Fer o presentar-me a les proves d'oposicions
2	---
3	---
4	Quedar-me a l'atur
5	És possible que acabi la carrera aquest any
6	Fer oposicions
7	Fer de mestre, simplement
8	No trobar feina
9	---
10	Que mori abans d'exercir
11	Estar a l'atur
12	Treure'm les oposicions
13	Que no trobi feina com a mestra funcionària en moltíssims anys
14	Faré les oposicions
15	Que aconseguixi feina de mestre
16	Fer de mestre
17	Treballar d'actor a Hol-lywood
18	Arribi l'any 2000
19	Acabar la carrera aquest any i realitzar les oposicions
20	Que reballi com mestre
21	Que surtin oposicions
22	Cansar-me el mes vinent
23	---
24	No trobar feina
25	No ser mai mestre en actiu
26	Semblant al d'ara
27	No treballar de mestre fins d'aquí 5 o 10 anys
28	Estar a l'atur
29	Trobar feina
30	3a Guerra Mundial
31	Treure'm les oposicions
32	Seré mestre

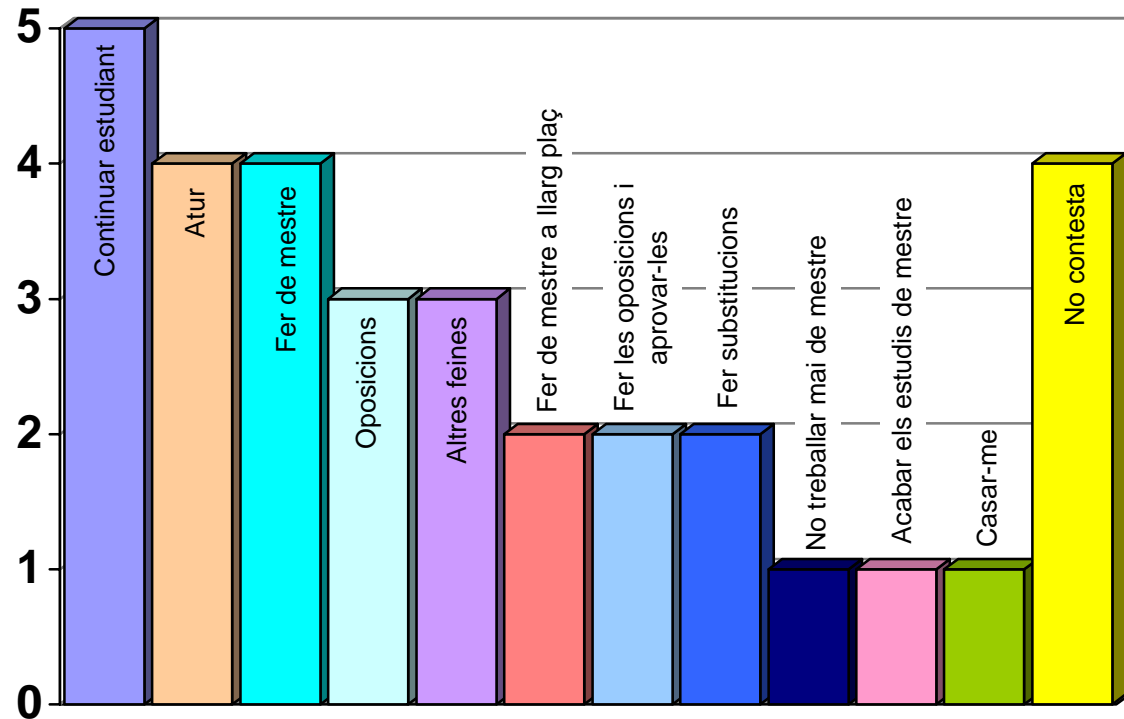
a) futur possible (15.07)



33	És possible que treballi de mestre en una escola privada
	n/c.- 4

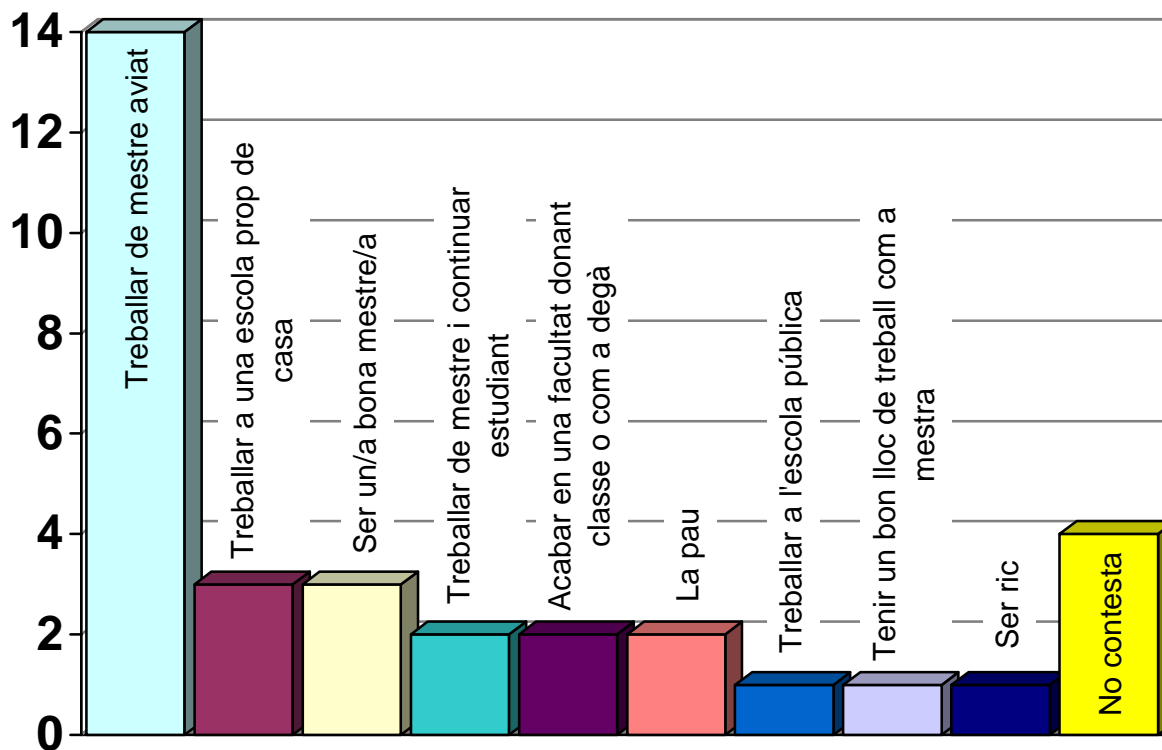
b) Futur probable	
1	No treballar en una escola pública
2	---
3	---
4	Preguntar-me a les oposicions
5	És probable que tard o d'hora treballi de mestre
6	Ser aturat
7	No trobar feina
8	Seguir estudiant
9	---
10	Que exerceixi de mestre
11	Continuar estudiant
12	Treballar a l'estiu en un camping
13	Que treballi fent substitucions
14	Pot ser les aprovaré
15	Que no hi haurà una plaça fins d'aquí un cert temps
16	No trobar feina
17	Treballar de cambrer
18	Que em casi
19	No trobar feina fixa i fer substitucions
20	Que no treballi de mestre fins d'aquí uns anys
21	Que no les aprovi
22	Obtenir el títol de mestra
23	---
24	Fer una llicenciatura
25	Aprovar unes oposicions de mestre
26	Treballar com a mestra
27	No treballar mai de mestre
28	Continuar estudiant
29	Aprovar oposicions, ràpid i fix
30	Unió Europea
31	Treballar aquest estiu en una escola
32	Faré l'especialitat que m'agrada
33	És probable que aprovi les oposicions
	n/c.- 4

b) futur probable (15.07)



c) Futur desitjable	
1	Treballar en una escola pública de funcionària
2	---
3	---
4	Que em toqui la loteria i que em destinin a una escola propera a casa
5	És desitjable que treballi de mestre aviat
6	Treballar
7	Mestre fix a l'escola del meu barri
8	Ser una bona mestra
9	---
10	Que acabi en una facultat donant classe
11	Treballar en una escola
12	Treballar aviat com a mestre
13	Trobar un bon lloc de treball com a mestra
14	Trobar feina el més aviat possible
15	Començar a treballar tot just haver acabat els estudis
16	Ser Degà de la Facultat de la Rovira i Virgili
17	Treballar de mestre
18	Que no hi hagi guerra
19	Feina fixa com a mestre en el meu poble
20	Que treballi aquests any
21	Treballar el pròxim setembre
22	Estudiar l'especialitat de llengua estrangera
23	---
24	Trobar feina de mestre
25	Que em toqui la travessa
26	Ser bona mestra
27	Trobar feina des d'aquest setembre
28	Treballar en una escola
29	Feina fantàstica de mestre, a més poder estudiar
30	Món sense guerres
31	Acabar la carrera i posar-me a treballar en una escola
32	Faré correctament la meva professió
33	Desitjo aprovar les oposicions
	n/c.- 4

c) futur desitjable (15.07)

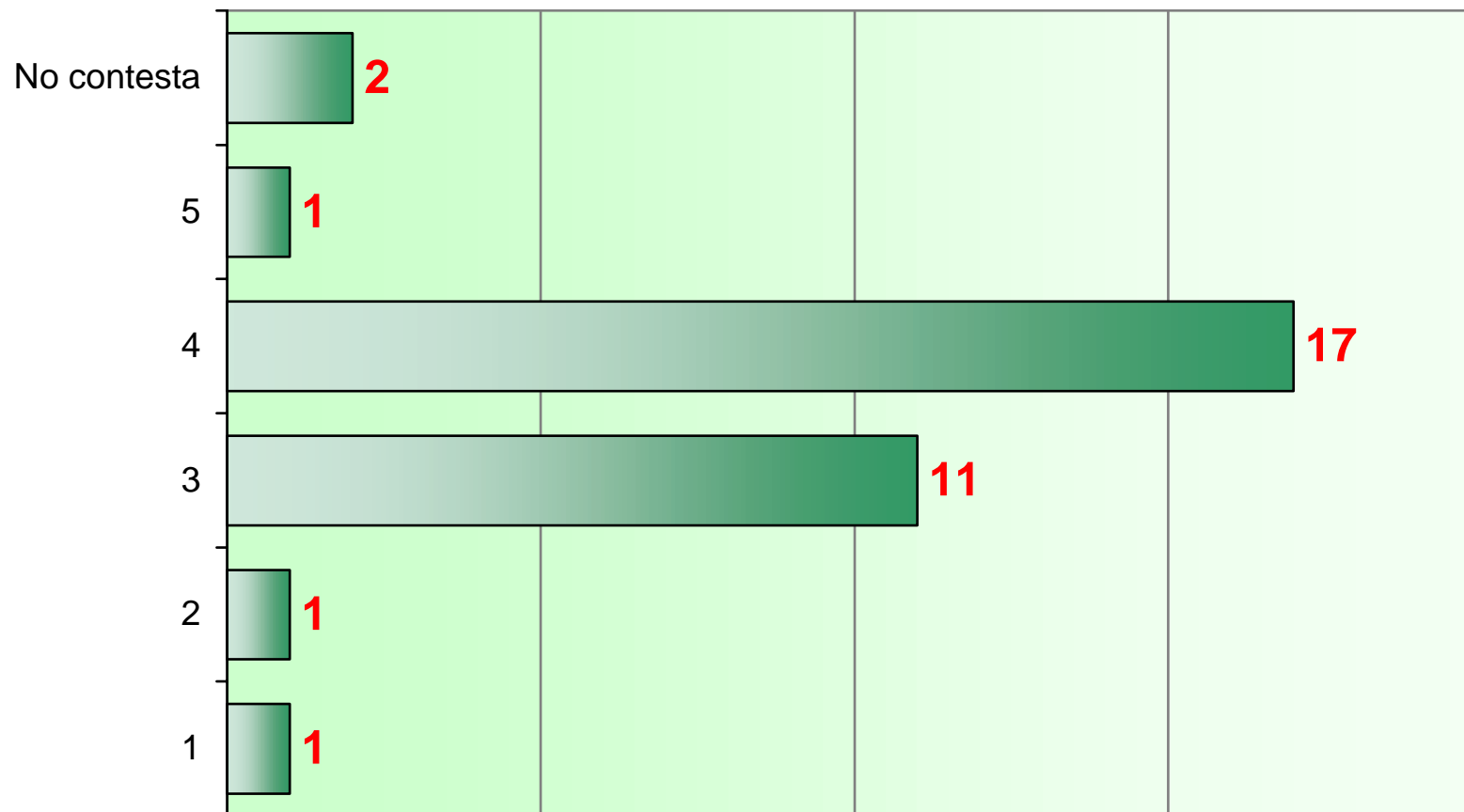


## 16.- Valoració de la formació per a l'ensenyament del temps històric

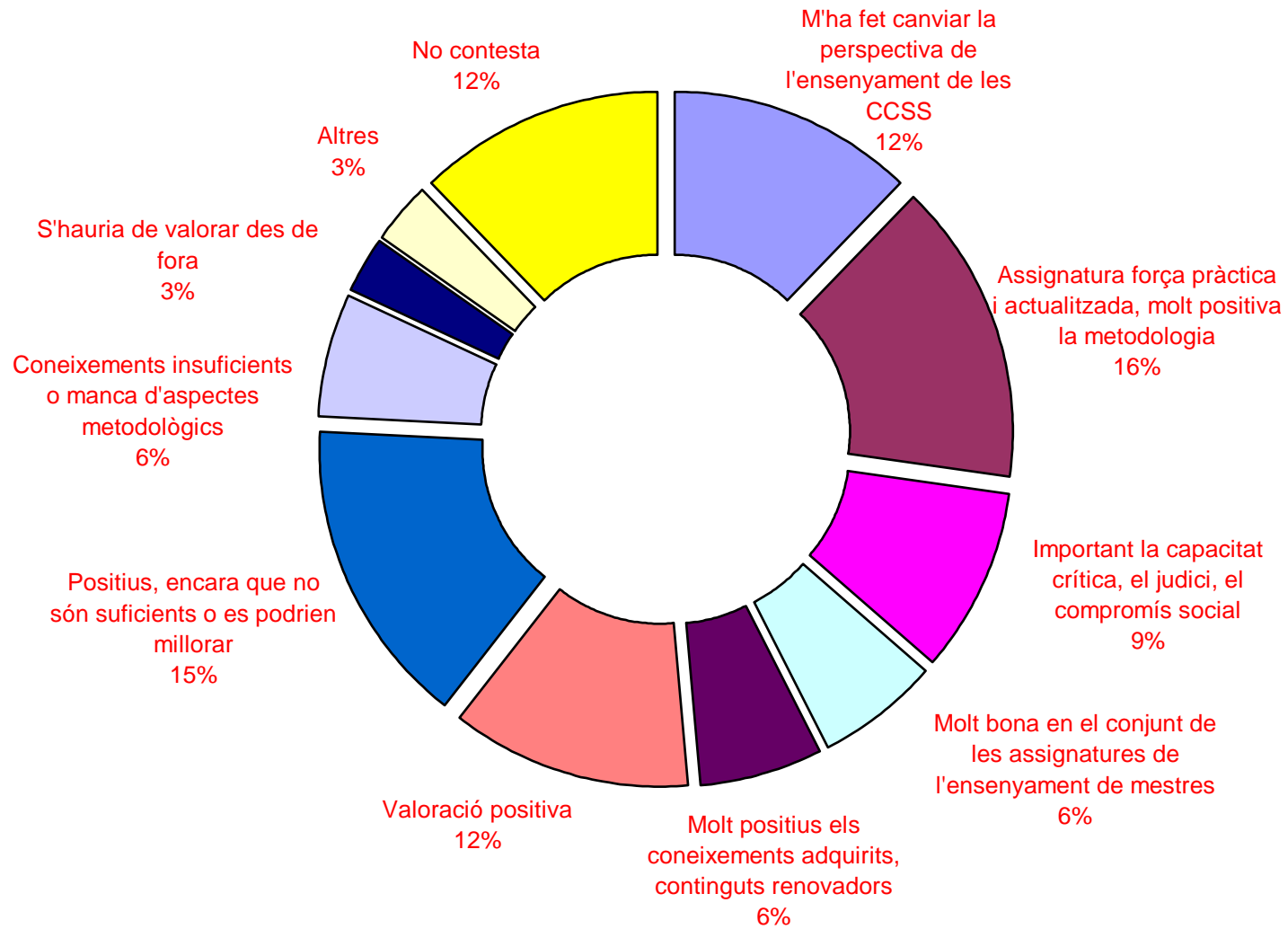
### 16.01.- Valora globalment els aprenentatges rebuts des de l'àrea de Didàctica de les Ciències Socials

	Comentaris	Valora d'1 a 5				
		1	2	3	4	5
1	Considero que m'ha estat d'una gran utilitat haver realitzat aquesta assignatura perquè m'ha canviat totalment la perspectiva del que és ensenyar ciències socials a l'escola i dels objectius finals que planteja				X	
2	La valoro positivament				X	
3	Positiu, encara que haguessin pogut estar millor			X		
4	Penso que ha estat una assignatura força pràctica i que els continguts apresos s'acosten molt al dia a dia de la nostra societat					X
5	El que més m'ha agradat és el tractament que se li ha donat. És a dir, en comptes de fer història, el que hem fet és com cal fer la història				X	
6	Força bons en comparació amb altres àrees				X	
7	Es podrien millorar			X		
8	Hem après utilitzant diferents metodologies i de manera molt pràctica			X		
9	---	-	-	-	-	-
10	És molt positiu, ja que s'aprenen aspectes i coneixements que són molt útils per tractar i ensenyar història				X	
11	Positiu, però crec que no suficients				X	
12	He après la manera pràctica sobre com ensenyar història				X	
13	S'han donat idees de com treballar i activitats, materials, etc., i a ser crítics a l'hora de jutjar, triar, etc.				X	
14	Globalment valoro positivament els meus aprenentatges en l'àrea de CCSS				X	
15	Interessant i positiva pel conjunt de recursos i estratègies proposats a l'hora de fer la tasca de mestre. Manca de certs continguts	-	-	-	-	-
16	---			X		
17	Aprofitables, renovadores i interessants				X	
18	Crec que he tingut una bona formació i he après coses que em serviran pel futur com a mestre			X		
19	L'haurien de valorar des de fora			X		
20	Valoració alta; aplicabilitat dels coneixements, compromís moral, esperit crític, relativisme històric				X	
21	L'hem tractat massa poc i les idees no han quedat del tot interioritzades		X			
22	Penso que he après moltes eines per dur a terme l'ensenyament de les CCSS, perquè m'he adonat que no me les ensenyaven bé, ja que no utilitzaven totes les estratègies que sé (?)				X	
23	Hem après a ser crítics davant la valoració d'algun fet històric				X	
24	He canviat els coneixements previs que tenia de les ciències socials en general				X	
25	Crec que ens ha fet veure les CCSS des de una altra perspectiva, molt més àmplia que la que teníem. Que les CCSS inclouen també procediments i actituds i no només fets, que és el que sabíem fins ara				X	
26	---			X		
27	Crec que falta aprofundir en aspectes pràctics i concrets. Generalitzar ja ho fan els llibres	X				
28	Positiu, però crec que no suficients				X	
29	A matemàtiques, per exemple, no he tret res positiu, encara que m'agraden més les ciències que les lletres			X		
30	Ho valoro positivament perquè és la primera vegada que ho faig			X		
31	---				X	
32	Crec que és una de les assignatures en les quals he après. Els aprenentatges rebuts són positius			X		
33	Crec que a través d'aquesta assignatura he après com treballar el temps històric a l'escola. A més també hem fet activitats per conceptualitzar el temps històric			X		
Total	n/c.- 4	1	1	11	17	1

Representació gràfica de les valoracions (16.01)



## Representació gràfica de les justificacions (16.01)

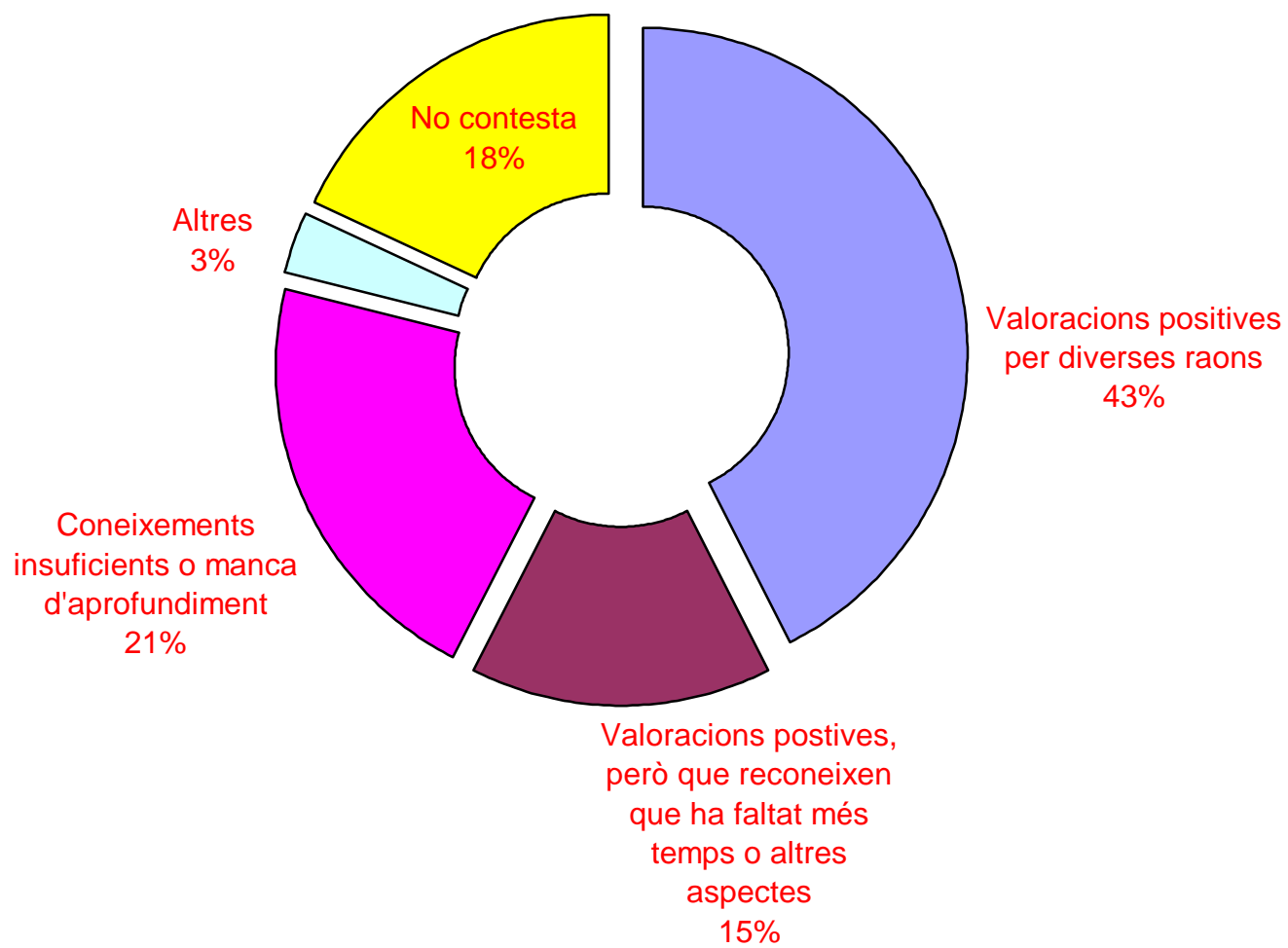




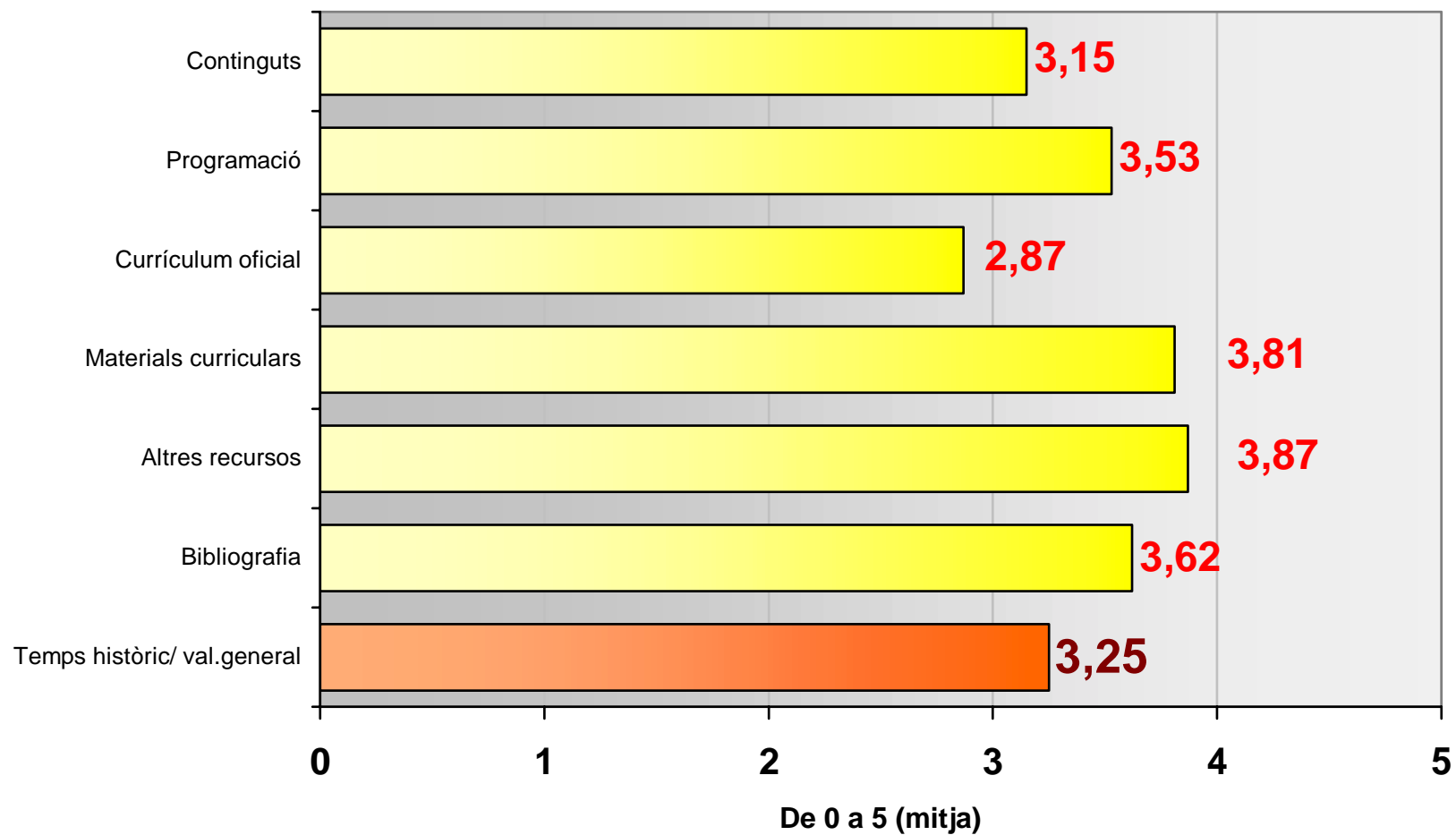
16.02.- Valora globalment els aprenentatges rebuts des de l'àrea de Didàctica de les Ciències Socials, però relatius a l'ensenyament i l'aprenentatge del temps històric. Valora d'1 a 5 aquests aprenentatges

Valoracions		TH	Sobre diferents aspectes del temps històric					
		General	Continguts	Programació	Currículum oficial	Materials curriculars	Altres recursos	Bibliografia
1	Potser han estat una mica insuficients, sobretot des del vessant pràctic	3	3	4	2	2	2	3
2	---	3	3	4	2	5	4	2
3	Han servit per "orientar-me" una mica millor	3	4	3	3	3	5	1
4	El temps històric ha estat ben ensenyat, però potser ha faltat una mica més de temps	4	4	4	4	5	5	5
5	El que més m'ha agradat és el tractament que se li ha donat. És a dir, en comptes de fer història, el que hem fet és com cal fer la història	4	4	5	3	4	4	4
6	Abans no coneixia gairebé res d'aquest tema, així que ho trobo bé	4	4	4	3	4	5	5
7	Pocs	2	2	3	2	3	4	2
8	Penso que hem après moltes idees que podrem aplicar per treballar-ho	4	4	4	4	5	5	5
9	---	3	2	3	2	3	2	3
10	Molt bé per la mateixa causa d'abans (És molt positiu, ja que s'aprenen aspectes i coneixements que són molt útils per tractar i ensenyar història)	4	4	3	3	4	5	4
11	Insuficients	3	3	4	2	4	2	4
12	---	4	3	4	3	4	4	3
13	S'han aportat idees, però crec que, com tot en aquesta carrera, no s'ensenyen tot el que cal perquè hi ha poc temps	3	3	3	3	4	3	4
14	També positivament	3	3	3	3	3	3	3
15	Moltes parts de l'ensenyament-aprenentatge d'aquesta àrea en fan referència. En general han estat positius, ja que han despertat certes inquietuds de treball	4	3	4	3	5	5	3
16	---	2	3	4	4	3	2	3
17	Ha estat tractat, però molt per sobre	3	3	3	4	5	5	5
18	He pogut aprendre més coses sobre el temps històric, com ensenyar-lo i què fer a classe	4	4	3	2	2	4	3
19	Regular, ningú està preparat amb la FI, calen més hores, més anys i recursos pràctics	3	3	4	3	5	5	4
20	Baix, no s'ha aprofundit el suficient	2	2	4	3	5	5	5
21	Hauria estat millor si hi haguéssim dedicat més temps, però en general és positiu	3	3	4	2	5	5	3
22	Molt significatiu	4	3	2	2	4	3	4
23	Hem sabut les diferències i qualitats de temps històric	4	4	3	4	5	4	4
24	Crec que és important que el temps històric es vegi en general i en particular,, que es faci un (?)...tornar en el temps, zooms	4	4	4	3	4	4	5
25	Reconec que no he seguit gaire aquestes classes	-	-	-	-	-	-	-
26	---	3	3	2	3	2	3	2
27	Força bé, més pels treballs que ens hem tingut que (?) que pel donat a classe	3	1	2	2	2	5	5
28	Insuficients	3	3	4	2	4	2	4
29	Correcte, canvi de visió de la història i del temps històric, crec que el TH és el tema d'història més important a la primària	3	3	3	3	3	4	4
30	Valoro positivament el fet d'haver introduït debats i crítica a l'estudi de la història	3	3	3	4	4	3	4
31	---	3	4	5	3	4	4	4
32	Força positius i profitosos	3	3	4	3	4	4	3
33	Crec que a través d'unitats didàctiques hem pogut veure l'aplicació pràctica del temps històric	3	3	4	3	3	4	3
Total	6 no contesten	104	101	113	92	122	124	116
Mitja	Sense comptar qui no fa cap mena de valoració numèrica	3,25	3,15	3,53	2,87	3,81	3,87	3,62

### Representació gràfica de les justificacions (16.01)



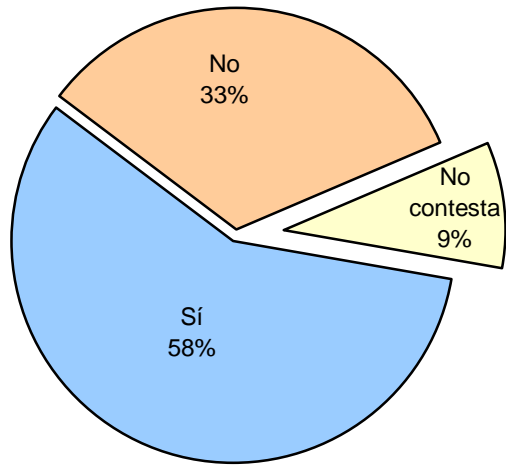
**16.02.- Valoració dels aprenentatges sobre el temps històric  
des de la Didàctica de les CCSS (sobre 5)**



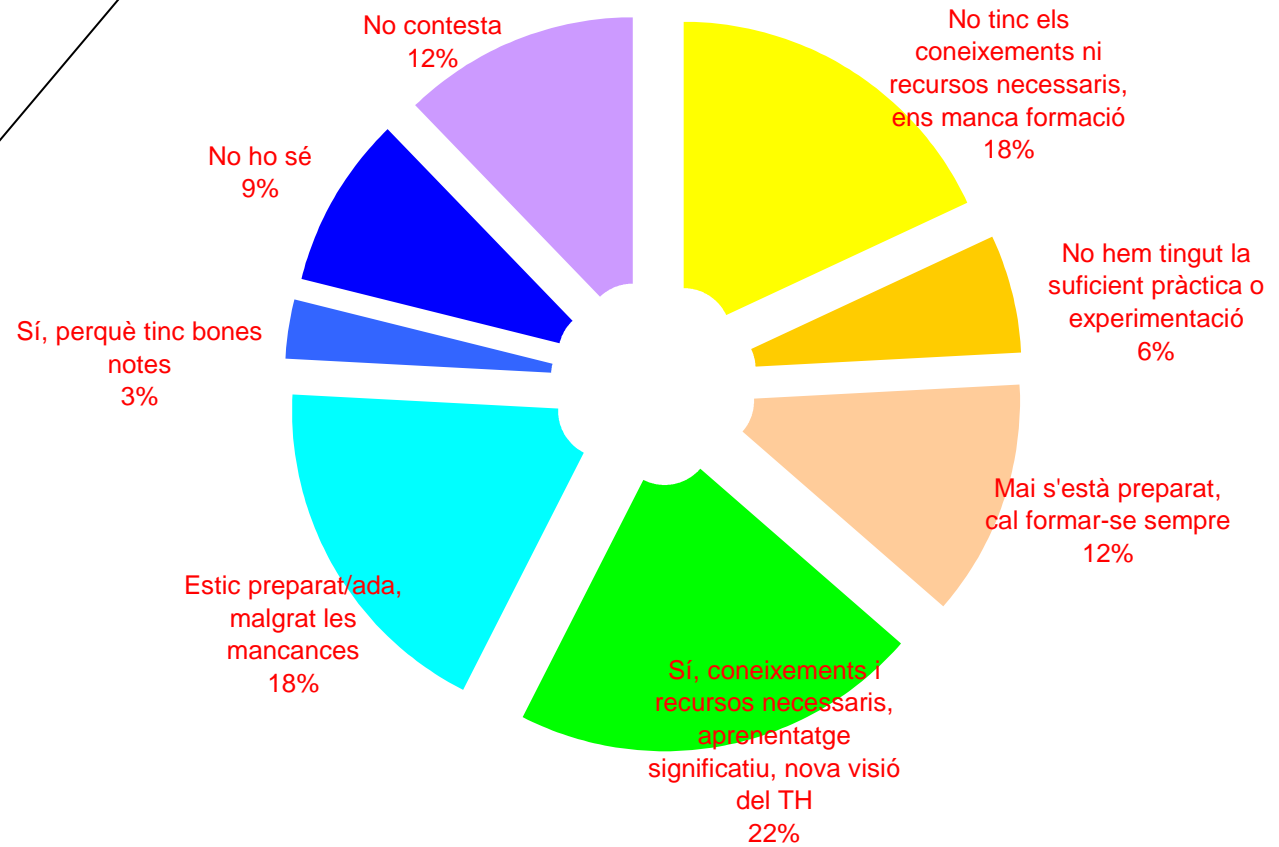
16.03.- ¿Consideres que estàs preparat per ensenyar història a l'Educació Primària i en especial sobre els diferents aspectes del temps històric?

	Sí	No	Justifica la teva resposta	1	2	3	4	5
1		X	No del tot. No hem tingut la suficient pràctica o experiència per dir que ja estem preparats. Manca la part d'experimentació que des del meu punt de vista, és essencial			X		
2		X	Malgrat tot, crec que sí que estic preparada, tot i reconec moltes mancances per ensenyar història a primària			X		
3	X		En el que jo ja sabia i el que he après sobre temps històric, perfecte					X
4	X		Perquè penso que he après força i a part m'agrada l'assignatura				X	
5	X		Crec que mai s'està preparat al 100 %				X	
6	-	-	No ho sé			X		
7		X	No tinc els coneixements necessaris			X		
8	X		Perquè hem après significativament				X	
9		X	---			X		
10	X		Pel material i coneixements que se m'ha donat i que puc utilitzar			X		
11		X	Em manca més formació			X		
12	X		---			X		
13		X	Crec que em fan falta més idees per ensenyar la història de manera que no sigui avorrida; encara que crec que ha quedat força clar per les classes de Did. De les CCSS que pot ser divertida si s'utilitzen recursos bons. Per molt que siguem una mica innovadors, crec que sempre ho podem millorar			X		
14	X		Crec que sí				X	
15	X		Encara que per fer-ho hauria de tenir present la tasca de preparació i la posterior d'anàlisi				X	
16		X	No tinc els coneixements necessaris pel que fa a recursos, continguts i procediments			X		
17	X		Però sempre s'ha d'aprendre			X		
18	X		Perquè m'agrada molt i crec que estic preparada per ensenyar (amb informació i treball complementaris)			X		
19	-	-	No ho sé, encara m'haig de posar en pràctica. Cal estudiar molt sempre				X	
20	X		Necessito aprofundir més, però sabria defensar-me				X	
21	-	-	No ho tinc massa clar		X			
22	X		Tinc bones notes				X	
23	X		Segons els interessos dels nens i respectant el currículum oficial seria capaç d'ocasionar temes d'aprenentatge de la història i de portar-los a la pràctica, però no sabria com avaluar-lo				X	
24	X		Sé que he repassar i esforçar-me, però sé com començar				X	
25		X	Hi ha conceptes que no tinc encara gaire clars		X			
26	X		---			X		
27		X	Mai s'està preparat per ser professor		X			
28		X	Em manca més formació			X		
29	X		Tinc moltes ganes, encara que veig dificultats com per introduir a la història o com fer que pensin, potser falten coneixements pràctics			X		
30	X		Crec que tinc suficients coneixements sobre història, a més sé utilitzar procediments per buscar informació. El meu punt feble són actituds i valors				X	
31	X		---				X	
32	X		Gràcies al que he après tinc una nova visió del temps històric i noves idees per transmetre i ensenyar				X	
33		X	Crec que encara fan falta més coneixements			X		
Total	19	11	No conesten 4	0	3	16	13	1

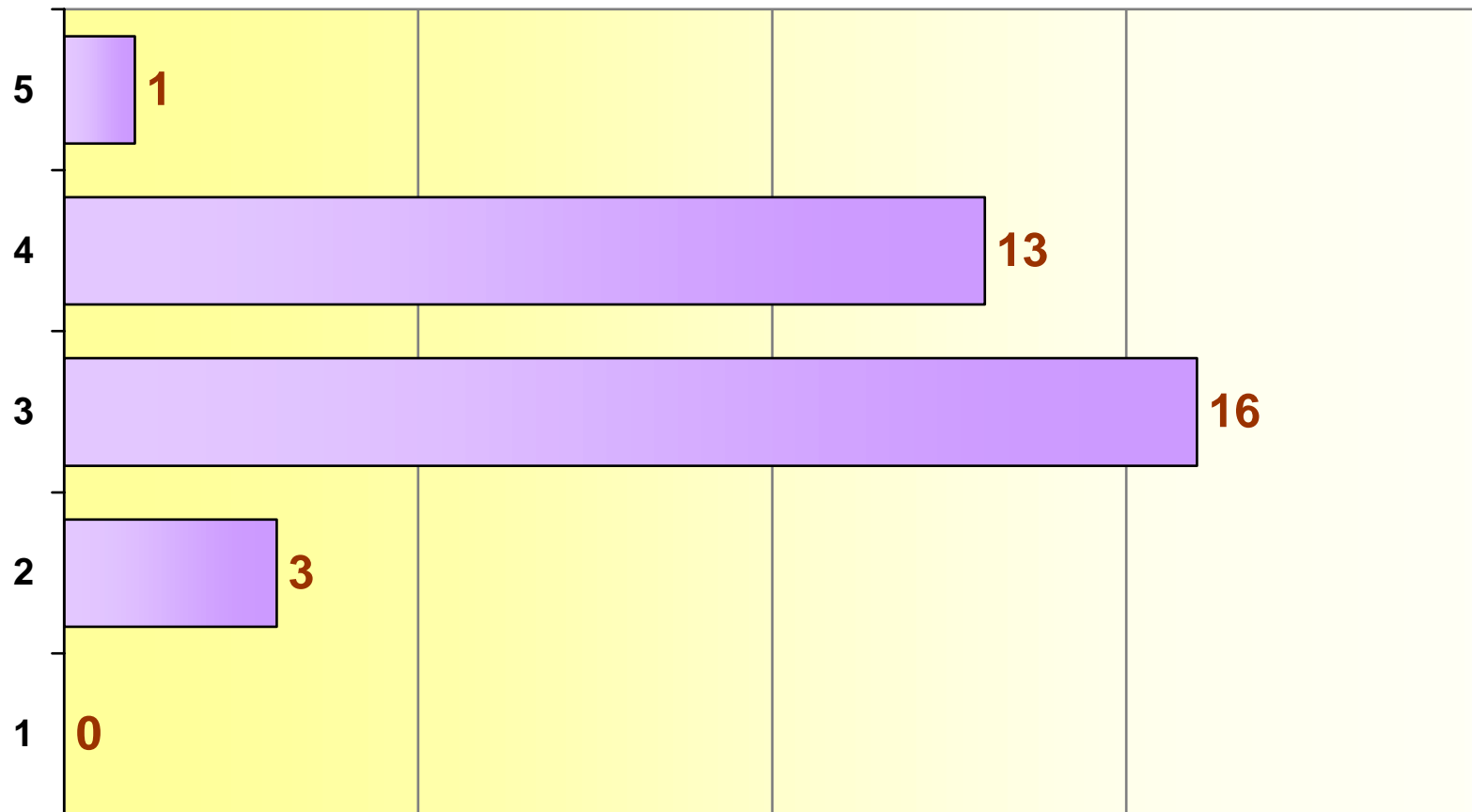
Representació gràfica de les respostes (16.03)



Justificacions (16.03)



Representació gràfica de les valoracions (16.03)



## **Annex 3**

### **Registre d'observació de les classes**

# Registre d'observació de la pràctica

Alumne/a..... Data..... Número de la sessió.....  
 Títol de la seqüència didàctica..... Curs.....  
 Temàtica tractada en aquesta sessió..... Durada total de la sessió.....

<b>I) Fase inicial</b>			<i>Temps aproximat: .....minuts</i>	
Temps	Activitat	Accions de l'estudiant de pràctiques (i de la mestra tutora en el seu cas)	Accions dels nens i nenes	Format d'intervenció didàctica i materials curriculars
.....'	1) Primera activitat			
.....'	2) Segona...			



<b>Descripció de l'aula</b>				
<b>Altres observacions</b>				

## i) Referències al temps històric en la fase inicial

	Característiques de les referències		Tipologies de les referències / Conceptes				
	<b>Quan ?</b> (Al principi En les activitats...)	<b>Com ?</b> (Explicacions Preguntes Diàlegs,...)	<i>Qualitats del temps</i>	<i>Delimitacions del temps</i>	<i>Temporalitat humana</i>	<i>Canvi i continuitat</i>	<i>Gestió del temps</i>
<b>Estudiant de pràctiques</b>							
<b>Nens i nenes</b>							
<b>Mestra tutora</b>							

<b>II) Fase de desenvolupament</b>			<i>Temps aproximat: .....minuts</i>	
Temps	Activitat	Accions de l'estudiant de pràctiques (i de la mestra tutora en el seu cas)	Accions dels nens i nenes	Format d'intervenció didàctica i materials curriculars
.....'	3) Tercera activitat			
.....'	4) Quarta...			

.....' 5)...				
--------------	--	--	--	--

**Altres observacions**

## ii) Referències al temps històric en la fase de desenvolupament

	Característiques de les referències		Tipologies de les referències / <b>Conceptes</b>				
	<b>Quan ?</b> (Al principi En les activitats...)	<b>Com ?</b> (Explicacions Preguntes Diàlegs,...)	<i>Qualitats del temps</i>	<i>Delimitacions del temps</i>	<i>Temporalitat humana</i>	<i>Canvi i continuitat</i>	<i>Gestió del temps</i>
<b>Estudiant de pràctiques</b>							
<b>Nens i nenes</b>							
<b>Mestra tutora</b>							

<b>III) Fase final</b>			<i>Temps aproximat: .....minuts</i>	
Temps	Activitat	Accions de l'estudiant de pràctiques (i de la mestra tutora en el seu cas)	Accions dels nens i nenes	Format d'intervenció didàctica i materials curriculars
.....'	6) Sisena...			
.....'	7)...			

--	--	--	--	--

**Altres observacions**

### iii) Referències al temps històric en la fase final

	Característiques de les referències		Tipologies de les referències / <b>Conceptes</b>				
	<b>Quan ?</b> (Al principi En les activitats...)	<b>Com ?</b> (Explicacions Preguntes Diàlegs,...)	<i>Qualitats del temps</i>	<i>Delimitacions del temps</i>	<i>Temporalitat humana</i>	<i>Canvi i continuitat</i>	<i>Gestió del temps</i>
<b>Estudiant de pràctiques</b>							
<b>Nens i nenes</b>							
<b>Mestra tutora</b>							



## **Annex 4**

### **Desenvolupament de les classes del primer grup d'estudiants**

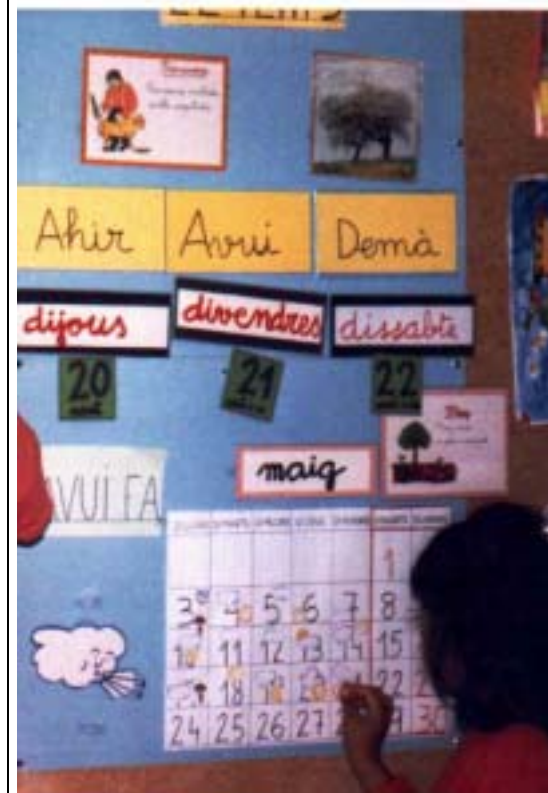


2) La Carme se situa davant d'un mural (tipus **calendari**) que hi ha penjat al costat de la pissarra. Explica que a partir del dia següent els nens i nenes hauran d'escriure cada matí la **data** del **dia**, la **setmana** i el **mes** actual, així com indicar quin dia de la setmana va ser **ahir**, **avui** i quin dia serà **demà** (dilluns, dimarts,...). Explica també que aquesta és una activitat que se situa dins la distribució de càrrecs a la classe, de tal manera que cada dia serà responsabilitat d'un nen o nena diferent.

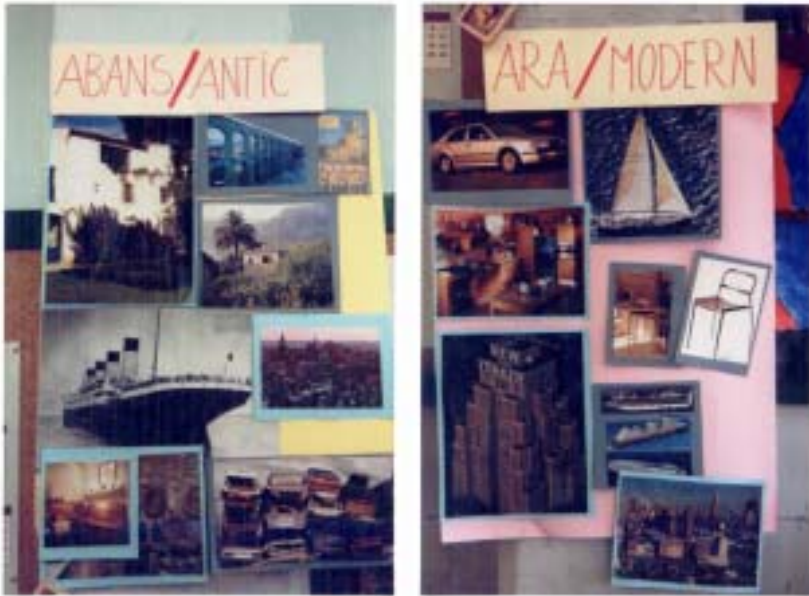
Fa sortir una nena al mural per omplir les dades del mateix dia per primer cop. Guia l'acció i indica als altres com s'ha de fer.

(23')

Ja hi havia un mural semblant i l'alumna de pràctiques el completa amb més informació.



(Acció individual diària.)

<p>(42')</p>	<p>3) La Carme reparteix una cartolina a cada nen o nena, amb una fotografia diferent a cada una. Després senyala dos murals que hi ha estirats a terra, en un hi ha el títol “<b>Abans/antic</b>” i a l’altre “<b>Ara/modern</b>”. Explica que totes les imatges tenen el seu complement amb una altra imatge que ha de tenir un altre nen. Llavors va cridant un nen o una nena que explica quina és la seva imatge i fa una petita descripció. Quan acaba, ha de sortir qui té la imatge complementària antiga o moderna.</p> <p>Quan s’han format totes les parelles possibles la Carme proporciona Blu-tack a cada nen i enganxen les fotografies al mural que correspon (veure imatge de la dreta).</p> <p>Quan els murals estan acabats la Carme els penja en una paret i fa un petit comentari dels resultats.</p>	<p>Activitat amb tot el grup classe. Com els nens i nenes continuen asseguts a terra formant una rotllana, el nen que ha de sortir a descriure la seva fotografia s’ha de posar dret i mostrar-la als altres.</p> <p>La presència de la imatge del Titànic provoca una reacció en cadena entre els nens i nenes de la classe que afirmen haver vist la pel·lícula i conèixer els personatges. Però la Carme talla qualsevol intent d’explicar-la.</p> 
<p>(60')</p>	<p>4) Per indicació de la Carme els nens seuen a les cadires després d’enganxar la imatge al mural. Quan tots estan asseguts la Carme demana que facin un dibuix de la fotografia que més els hi agradi.</p>	<p>Treball individual a taula. La majoria dibuixa el Titànic.</p>



(42')

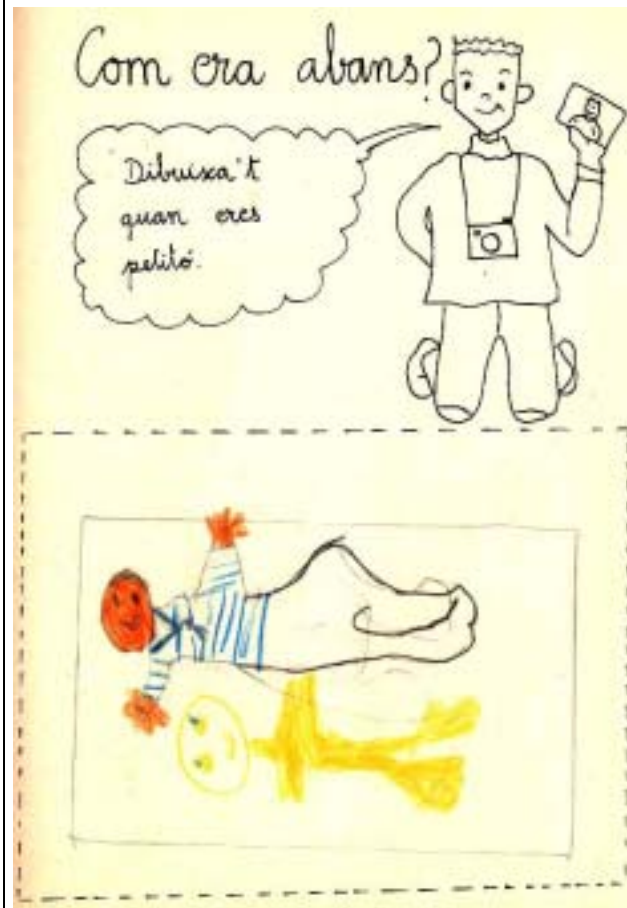
(50')

6) La Carme reparteix un full de treball on hi ha un marc dins el qual han de fer el dibuix de com eren de petits. Explica que amb aquesta activitat podran comprendre millor en quines coses han hagut **canvis**, i que s'han de fixar especialment en la posició en la que apareixen, ja que encara no caminaven, també en les mides, la cara i les mans,... S'han d'ajudar de la fotografia que han portat de casa.

Al final enganxen les fotografies en un mural que ha preparat la Carme i que ha enganxat a la paret. Posen a sota el nom de cadascú.

Dibuixen a taula, de manera individual.

Surten al mural quan acaben i la Carme i la mestra tutora els ajuden a saber on han d'enganxar la fotografia.



7) Quan tothom ha acabat l'activitat anterior la Carme explica que a continuació faran un dibuix de com són ara. Amb aquesta intenció reparteix un full de treball on hi ha un marc dins del qual han de dibuixar-se. Fa llegir un nen el que hi ha escrit al full.

Per realitzar l'activitat anterior els nens i nenes es poden observar al mirall que hi ha a la classe, per poder descriure millor els **canvis**.

Quan s'estan observant al mirall la Carme pregunta als nens quins canvis observen respecte a quan eren petits.

Carme.- *Mira't bé Àngels. Què?*

Alumnat.- *Sóc alta, tinc cua,... els ulls grossos i sóc molt alta.*

Carme.- *Ah! Doncs tu un dia em vas dir que no havies crescut. Què te'n recordes? Com és que m'ho vas dir? Posa't al costat de l'Alba. Poseu-vos de costat i mireu-vos al mirall. Com sou?*

Alumnat.- *Iguals!*

*Doncs veus com sí que has crescut, dona!*

Activitat individual. S'apropen al mirall i després d'explicar els canvis que observen seuen a dibuixar.



(73')

8) La Carme explica que a més a més de les persones també canvien els objectes que utilitzem. També, per exemple les cases, i també **canvien els animals**.

-----  
Carme.- *Bé, tot canvia a mesura que passa el temps. Primer vam explicar que les cases eren de fang i ara són de rajoles, de pedres... Doncs hem vist que molts objectes canvien. I a nosaltres què ens ha passat? Que hem canviat,... Avui ho hem vist al mirall, a les fotografies,...*

*I què més hi ha que pugui canviar? (...)*

*Sabeu què més hi ha que canvia? Els animals.*

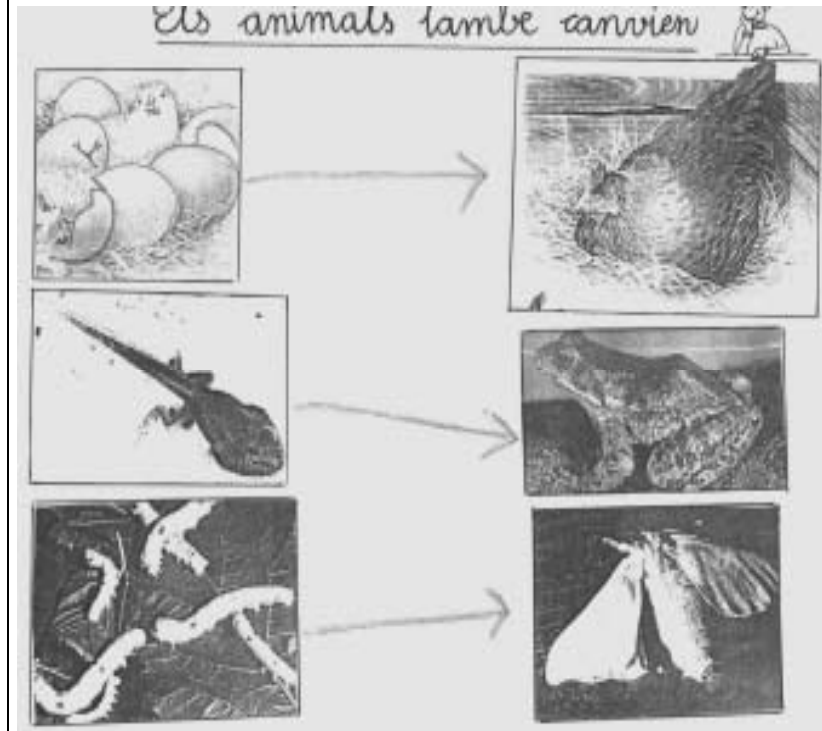
*Com pot canviar un animal?*

Alumnat.- *Doncs..., primer surt d'un ou i després surt un pollet.*

Alumnat.- *Jo sé una altra cosa, que els canaris quan són grans tenen plomes grans.*

-----  
La Carme reparteix un full de treball on han de relacionar amb fletxes la cria d'un animal amb el mateix animal d'adult.

Treball individual a taula: "No només canvien les persones".



(90')



**3a sessió** 9) La Carme mostra un mural on hi ha dibuixada una **línia del temps** amb dues parts diferenciades, una on posa avis i pares, i una altra part sense rètols distintius. En primer lloc han d'enganxar tres rètols: el **1992**, l'any del seu **naixement** i l'any **actual**.

(24')

La Carme mostra una sèrie de fotografies per enganxar també en el mural de la línia del temps: la seva fotografia actual, una foto dels jocs olímpics, una foto de la Carme, una foto dels pares de la Carme, una foto dels pares dels nens, una foto d'uns avis en blanc i negre, una foto del Titànic.

(57')

S'enganxen per últim tres cartells de cine, del Titànic, de Mary Poppins i de Charlot, i s'escolten tres músiques que corresponen a aquestes tres pel·lícules.

(78')

Al final es comenta el resultat final, la **localització dels anys** i de les persones, les possibles **edats**, etc.


(90')




El mural està estirat a terra (3 metres) i els nens i nenes asseguts al voltant.

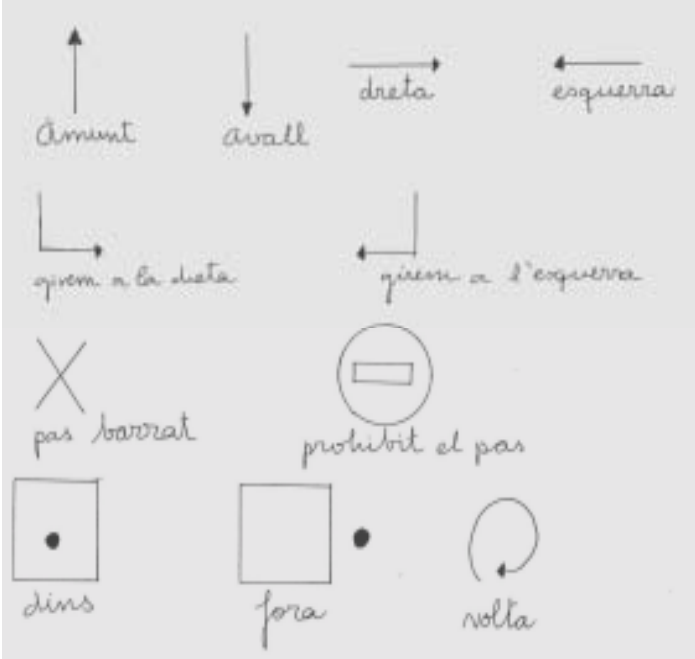
Els nens van sortint un per un a enganxar algun rètol o fotografia.

Al final, entre la Carme i la mestra tutora penjen el mural a la classe.

<p><b>4a sessió</b></p> <p>(15')</p> <p>(33')</p> <p>(45')</p> <p>(60')</p>	<p>10) La Carme mostra als nens objectes <b>antics</b> i <b>actuals</b> que ha portat de casa seva, i els presenta les “<b>capsetes cronològiques</b>”, que són tres: dels <b>temps dels avis</b>, dels <b>temps dels pares</b> i del <b>nostre temps</b>.</p> <p>Demana als nens que posin els objectes que ha portat ella a la capsa corresponent: un llibre antic, nines de retallar, un disc, una carta de la guerra, una foto,...</p> <p>Al final tots els nens recorden coses antigues que tenen a casa seva.</p> <p>La Carme reparteix una circular pels pares on explica què i amb quin motiu han de portar objectes antics. Es demana als nens que busquin aquests objectes amb l'ajuda dels seus familiars.</p>	 <p>Activitat amb tot el grup classe.</p> <p>En dies posteriors els nens aniran portant més objectes de casa seva. Es recolliran aquests objectes i s'aniran omplint les capsetes que acabaran ocupant molt d'espai.</p> <p>Una vegada acabada l'experimentació de la Carme es dedicaran algunes sessions a comentar les aportacions de les famílies, fora de l'horari dedicat a la seqüència didàctica.</p>
---	---	---

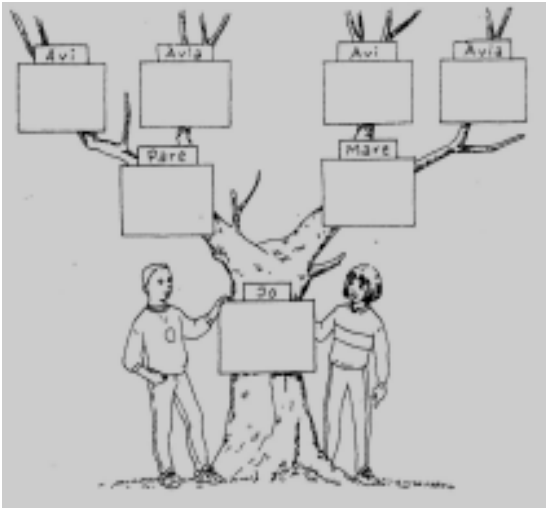
<p><b>5a sessió</b> (15')</p>	<p>11) La Carme comença preguntant als nens què fan al <b>matí</b>, a la <b>tarda</b>, al <b>migdia</b>. Quines diferències hi ha entre el que fan durant el <b>dia</b> i la <b>nit</b>? Demana a un nen que <b>ordeni les accions</b> que fa en una <b>jornada</b>.</p>	<p>Activitat amb tot el grup classe de preguntes i respostes orals.</p>
<p>(38')</p>	<p>12) I per respirar? Què fem? Demana als nens que respirin a <b>poc a poc</b> i <b>ràpid</b>. Pregunta si sempre segueixen el mateix <b>ritme</b>, quan estan en repòs o quan estan corrents.</p>	<p>Activitat amb tot el grup classe d'accions físiques.</p>
<p>(58')</p>	<p>La Carme demana seguir el <b>ritme del cor</b> picant de mans. Segueixen una sèrie de <b>ritmes amb les mans</b>.</p>	
<p>(90')</p>	<p>13) Es realitza un full de treball on s'han de fer dos dibuixos, primer un d'alguna acció que fan al <b>matí</b> i després un altre d'alguna activitat que fan a la <b>tarda</b>.</p>	<p>Activitat individual</p>  <p>The image shows a hand-drawn worksheet on a yellow background. At the top center, it says 'Què fem?' with a small drawing of a person sitting. Below this, there are two columns. The left column is titled 'al matí' and contains a drawing of a girl with long brown hair sitting on a wooden chair next to a bed with a green blanket. The right column is titled 'a la tarda' and contains a drawing of a girl with red hair jumping rope. A vertical line separates the two columns.</p>

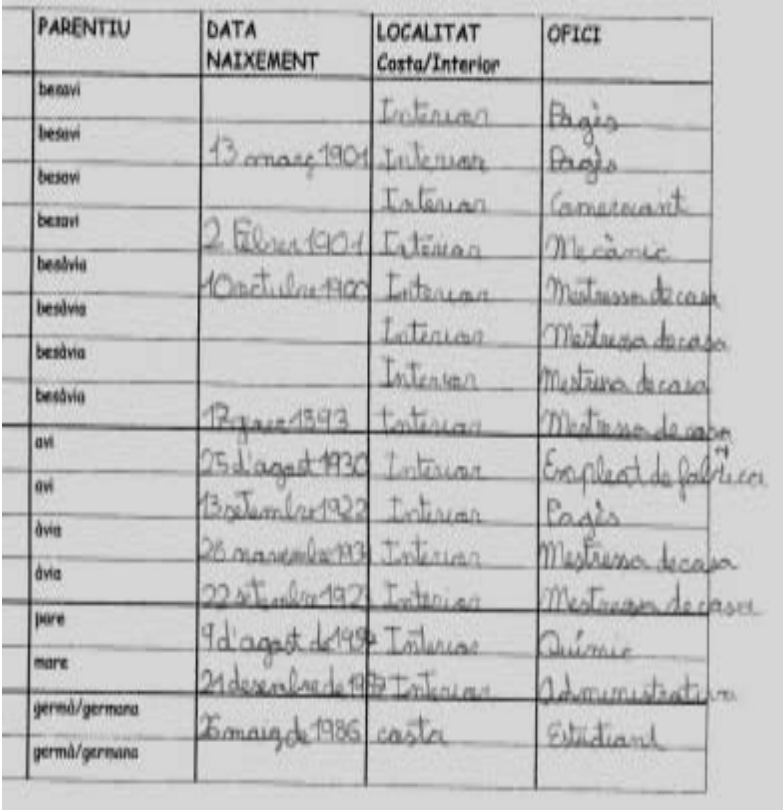
<p><b>6a sessió</b></p> <p>(35')</p>	<p>14) Jocs per seguir i crear <b>ritmes</b>: picar i dir el nom, seguir el ritme d'un nen amb les mans, etc. Primer la Carme indica el que s'ha d'anar fent, després demana alguns nens que indiquen un ritme picant de mans i demana a la resta de nens i nenes que segueixin aquest ritme. Així varies nenes i nens.</p> <p>La Carme utilitza el timbal per marcar determinats <b>ritmes</b> que han de seguir els nens. Després dona el timbal a un nen per inventar ritmes que segueixen els altres. Així les nenes i els nens es passen el timbal i tothom dona en algun moment el ritme als altres.</p> <p>Una altra acció dins aquesta activitat és seguir el <b>ritme caminant</b> per l'espai al voltant de la rotllana. L'<b>acceleració</b> del ritme es marca augmentant la <b>velocitat</b> de caminar o córrer.</p>	<p>Aquesta sessió es realitza en l'horari d'Educació Física.</p> <p>Activitat amb tot el grup classe.</p> <p>Els nens i nenes estan al pati, drets en rotllana.</p>
<p>(60')</p>	<p>15) Escolten diferents músiques i segueixen el <b>ritme</b> de la <b>música</b>. Després es diferencien les músiques segons siguin <b>lentes</b> o <b>ràpides</b>.</p> <p>Es segueix amb les mans el ritme de diferents músiques, com el vals i d'altres músiques clàssiques i modernes.</p>	<p>Activitat realitzada dins l'aula amb tot el grup classe</p>

<p><b>7a sessió</b></p> <p>(12')</p> <p>(30')</p>	<p>16) Els nens i nenes han de seguir un circuit construït per la Carme i la mestra d'Educació Física.</p> <p>En primer lloc se'ls explica el significat de cada un dels signes que trobaran en el recorregut.</p> <p>Després comencen un per un a seguir el circuit, on es troben amb diferents objectes o obstacles, amb bancs, cercles, cons, pals, caixes,...</p> <p>Han de fer el recorregut i han de seguir al mateix temps les instruccions que trobaran en el recorregut.</p> <p>Alguna instrucció del recorregut fa referència també a seguir un determinat <b>ritme</b> de diferents maneres: saltant a corda, botant una pilota, etc.</p>	<p>Aquesta sessió es realitza en l'horari de la classe d'Educació Física.</p> <p>L'explicació inicial es realitza amb els nens asseguts a terra. Es mostren fulls amb els signes que hauran d'obeir.</p>  <p>Aquest és un treball individual, controlat per la Carme i la mestra d'Educació Física</p>
---	--	--

<p><b>8a sessió</b> (30')</p>	<p>17) Activitat d'avaluació final que consta d'una sèrie de preguntes sobre qüestions treballades a la seqüència.</p> <p>Qüestionari: -----</p> <p>a) <i>Amb els <b>anys</b> ens anem fent...</i></p> <p>b) <i>Com sabem que hem <b>canviat</b>?</i></p> <p>c) <i>Tot <b>canvia</b> a mesura que passa el temps?</i></p> <p>d) <i>Quines coses són <b>antigues</b>? I <b>modernes</b>?</i></p> <p>e) <i>Què va passar l'any <b>1992</b>? (Treballat al mural de la línia del temps).</i></p> <p>f) <i><b>Ordena</b> aquestes fotografies d'una <b>jornada</b> escolar.</i></p> <p>g) <i>Per què i quan necessitem seguir un <b>ritme</b>?</i></p> <p>h) <i>Tenien televisió <b>els nostres avis</b>? Quines monedes en feien servir?</i></p> <p>i) <i><b>Què va ser</b> allò que va dur l'Alba que va caure i es va trencar, i va plorar molt? (Fa referència a un fet real que va passar a classe sobre un objecte que portava aquesta nena per a les capsetes cronològiques).</i></p>	<p>Treball individual. Avaluació final.</p> <p>Aquesta sessió només dura 30' i en ella la Carme fa una sèrie de preguntes dirigides a tota la classe, però després pregunta nen per nen.</p>
-----------------------------------	--	--

**DESENVOLUPAMENT DE LES SESSIONS EN EL CAS DE L'ESTER**Seqüència didàctica: **La meva edat i la meva història: els canvis en el temps.** Curs: **3r**

SESSIÓ DURADA	ACTIVITAT. DESCRIPCIÓ. TRANSCRIPCIÓ	FORMAT D'INTERVENCIÓ DIDÀCTICA IMATGE
<b>1a sessió</b>  (25')	1) L'Ester explica el tema que treballaran, presenta el dossier i els primers fulls d'activitats. L'Ester explica què són els <b>arbres genealògics</b> i en fan alguns d'inventats a la pissarra.	Activitat de tot el grup classe.  L'Ester mostra unes làmines on es poden observar alguns exemples d'arbres genealògics.
(40')	2) Explica el que són les <b>línies del temps</b> i també en fan una a la pissarra.	Activitat de tot el grup classe i d'alguns a la pissarra.
(53')	3) Explica què són els documents històrics i quins serien útils per a la feina que hauran de fer. Els nens i nenes comenten quins documents familiars coneixen	Tot el grup classe. Preguntes i respostes orals
(60')	4) L'Ester, com a treball a fer a les vacances de Setmana Santa, demana als nens que facin una recerca de les dades dels seus familiars, un <b>arbre genealògic</b> i dues <b>línies del temps</b> , una familiar i una de personal. Tot per portar després de les vacances.	Treball individual a casa d'indagació en la història familiar. 

<p><b>2a sessió</b></p> <p>(30')</p> <p>(45')</p>	<p>5) Després de les vacances de Setmana Santa. Es corregeixen els treballs que han fet els nens i les nenes: l'<b>arbre genealògic</b>, el recull de dades familiars en un quadre (veure imatge a la dreta), la <b>línia del temps</b> de la família (veure imatge a la dreta) i la línia del temps personal.</p> <p>Parlen dels problemes que han tingut per indagar en les dades familiars.</p>	<p>Activitat de correcció amb tot el grup classe. Alguns alumnes mostren els seus gràfics i comenten els buits que han quedat.</p> 
<p><b>3a sessió</b></p> <p>(25')</p> <p>(35')</p>	<p>6) Construcció d'un <b>rellotge</b> de cartró per aprendre les hores. S'aprofita un model que venia al llibre d'anglès</p> <p>Realització de diferents exercicis per indicar l'<b>hora</b> que és amb els rellotges.</p>	<p>Treball individual a partir de fotocòpies per a cada nen o nena.</p> <p>Treball individual.</p>



(60')

7) Primera classificació d'una sèrie de làmines que mostra l'Ester a tota la classe per classificar-les segons siguin d'**abans** o de **després** del seu **nai-  
xement**.

Observació a nivell de tota la classe de cada làmina i treball individu-  
al (posar creus) en el full de cadascú.



	<i>Primera observació de l'investigador</i>	
<p><b>4a sessió</b></p> <p>(25')</p> <p>(35')</p>	<p>8) Lectura d'alguns fragments del tema 11 del llibre de text: “El <b>pas del temps</b>” sobre les <b>generacions</b>.</p> <p>Observacions de les fotografies antigues i actuals d'una família que apareixen al llibre i anàlisi de les imatges.</p> <p>Resposta dels interrogants que es plantegen: <b>canvis</b> en les maneres de viure, els transports,...</p> <p>Comentari sobre què és un <b>diari</b>, una biografia, el registre civil.</p> <p>Diàleg sobre els documents històrics.</p> <p>-----</p> <p>Ester.- <i>Què vol dir documents?</i></p> <p>Alumnat.- <i>Coses que vam tenir.</i></p> <p>Ester.- <i>Molt bé. I per a què serveixen?</i></p> <p>Alumnat.- <i>Per a recordar-nos de les coses.</i></p> <p>Ester.- (...) <i>Però com podeu aconseguir informació del que us va passar quan éreu petits? Com ho podeu saber?</i></p> <p>Alumnat.- <i>Amb fotos.</i></p> <p>Ester.- <i>Per les fotos. I que no sigui cap paper, ni la roba que teníem (...).</i></p> <p>Alumnat.- <i>Ho preguntem als pares.</i></p> <p>Ester.- <i>Molt bé. Ho preguntem als pares i després ho apuntem i així no se'ns oblida mai. Diguem uns quants exemples de documents.</i></p> <p>Alumnat.- <i>Objectes que t'han regalat fa molts anys...</i></p> <p>Alumnat.- <i>...les joguines de quan érem petits (...).</i></p>	<p>Activitat de tota la classe, els nens i nenes van llegint diferents fragments.</p> <p>L'Ester demana a nens i nenes que comentin les diferents fotografies que il·lustren l'explicació</p>
<p>(45')</p>	<p>9) Realització d'exercicis sobre l'<b>hora</b>.</p> <p>Realització d'un full de treball on s'havien de posar les hores.</p>	<p>Activitat amb tot el grup classe</p> <p>Activitat individual escrita del dossier que havia preparat l'Ester</p>

(60')

10) Segona classificació de làmines segons siguin d'abans o de després del seu naixement.

Omplir un quadre amb els resultats després d'observar les imatges que són exposades a classe..

Activitat d'observació i de treball individual, tot i que les làmines són mostrades a tots els nens i nenes.

\* Marca amb una creu la casella que cregueis que és correcta.

Làmina...	Objectes...	Existeix des d'abans del meu naixement	Existeix des de després del meu naixement
Làmina 1	Dragon Khan (stracció)		α
Làmina 2	El Pensador (estàtua)	α	
Làmina 3	Smart (carta)		α
Làmina 4	Dinosaur	α	
Làmina 5	Depressió-escutell		α
Làmina 6	Portàtil (lletura i frasi)	α	
Làmina 7	Telèfon mòbil	α	
Làmina 8	Llepis de colors		α
Làmina 9	Estímul de la llibertat	α	
Làmina 10	Contenedor de pila		α
Làmina 11	Telefónica	α	
Làmina 12	PlayStation		α
Làmina 13	Hone retort	α	
Làmina 14	reflexion		α
Làmina 15	Fort Averham		α
Làmina 16	Catxet	α	
Làmina 17	Gaydena texana	α	
Làmina 18	scarter		α
Làmina 19	illoc (ordinador)		α

	Segona observació de l'investigador	
<p><b>5a sessió</b></p> <p>(25')</p>	<p>11) Activitat del dossier: <b>“Dies, setmanes,... segles!”</b>. Exercicis d'equivalències relacionades amb la <b>mesura del temps</b>.</p> <p>Es van realitzant els exercicis d'equivalències i de mesura del temps.</p> <p>-----</p> <p>Ester.- <i>A continuació hi posa anys, no? Quants anys hi ha del 1670 al 1770?</i>  <i>Pots sortir a la pissarra, eh, si vols.</i></p> <p>Ester.- <i>Què haurem de fer?.</i></p> <p>Alumnat.- <i>Una resta.</i></p> <p>Ester.- <i>Una resta, molt bé, ho podries fer de cap? A veure, fixa't</i></p> <p>Alumnat.- <i>Jo, sí...</i></p> <p>(...)</p> <p>Ester.- <i>...I ara hem dit que del 1920 al 1930 hi ha...quants anys?</i></p> <p>Alumnat.- <i>Mmm...</i></p> <p>Ester.- <i>Ho ha dit ell, eh? Això vol dir que no escoltaves.</i></p> <p>Alumnat.- <i>10 anys.</i></p> <p>Ester.- <i>10 anys, és a dir, un...</i></p> <p>Alumnat.- <i>Un segle.</i></p> <p>Ester.- <i>Un segle deu anys? Deu anys un...</i></p> <p>Alumnat.- <i>Un decenni (contesta la mateixa nena).</i></p> <p>(...)</p>	<p>Els càlculs matemàtics del primer full es fan a la pissarra per a tota la classe.</p> <p>El segon full es fa individualment.</p> <p>Per últim es corregeixen els exercicis a la pissarra per a tots els nens.</p> <div data-bbox="1265 507 2072 1260" style="border: 1px solid gray; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;"><b>DIES, SETMANES...SEGLES!</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Amb les dades de les làmines, completa:</li> <li>- Del 1670 al 1770 hi ha <u>100</u> anys, és a dir <u>1</u> segle.</li> <li>- Una persona que fa 4 decennis fa <u>40</u> anys.</li> <li>- Del 1920 al 1930 hi ha <u>10</u> anys, és a dir un <u>decenni</u>.</li> <li>- Tres setmanes són <u>21</u> dies.</li> <li>- 1 any i 6 mesos són <u>547</u> dies i <u>                    </u> setmanes.</li> <li>- 1 segle i sis mesos són <u>36.500</u> dies.</li> <li>- 730 dies són <u>                    </u> anys.</li> <li>- <u>1 any = 52 setmanes</u></li> </ul> <p>Operacions:</p> </div>

(39')

12) Lectura del tema 12 del llibre del text: "Treballs d'**abans** i d'**ara**". Es para especial atenció en els aspectes de **canvi** i de **continuitat**.

-----  
Ester. - *Quin material treballaven els argenters?*

Alumnat. - *La terra.*

Ester. - *La terra no... el ferro.*

Ester. - *Posa: "I els boters, i els botoners i els calderers". A veure, els boters, ho diu la paraula.*

Alumnat. - *Les botes.*

Ester. - *D'acord. I els botoners.*

Alumnat. - *Els botons.*

Ester. - *I els calderers.*

Alumnat. - *Calderes.*

Ester. - *Saps el nom d'algun carrer e la teva localitat que recordi un ofici antic?...*

Alumnat. - *Pere Martell...*

Ester. - *Però, quin ofici és?*

Alumnat. - *Hi ha el carrer Cavallers que és del Conservatori.*

(...)

Solament es llegeixen alguns fragments que indica l'Ester, segons l'ordre de les taules.

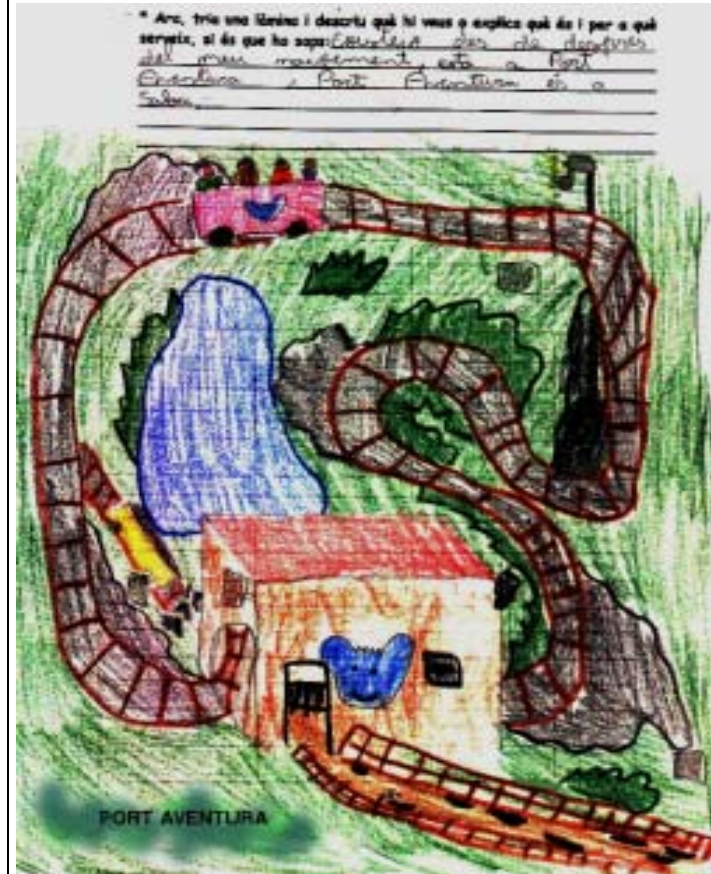
L'Ester fa preguntes als nens per relacionar els continguts que es treballen amb les seves vivències personals.

13) Tercera classificació d'una sèrie de làmines segons siguin d'**abans** o de **després** del seu **naixement**.

S'acaba d'omplir el primer quadre amb els resultats.

Es realitza el full de treball de descripció i dibuix d'alguns dels objectes o activitats humanes d'abans o després de la seva edat.

Les làmines són mostrades per l'Ester a tots els nens i nenes, després es realitza el treball individual.



(60')

**6a sessió**

14) Activitat que consisteix en relacionar 24 parelles d'objectes, aparells o activitats humanes, la versió **antiga** i la **moderna**. Aquests es presenten en forma de làmines plastificades de mida foli. També s'han de descriure els elements de canvi entre les dues.

Els aspectes que es treballen són diversos:

- l'acció de rentar la roba,
- la moda del vestit,
- l'aigua potable,
- la higiene personal,
- l'enllumenat,
- els diners, la màquina de cosir,
- els electrodomèstics,
- l'arada i el tractor,
- els mitjans de transport

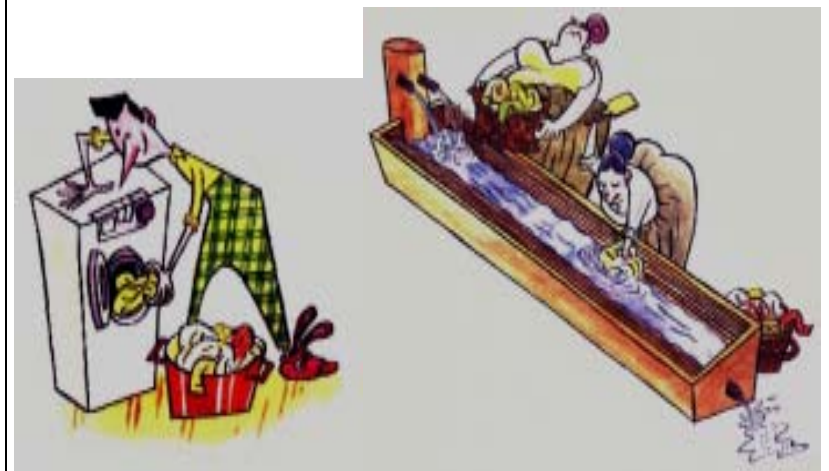
(60')

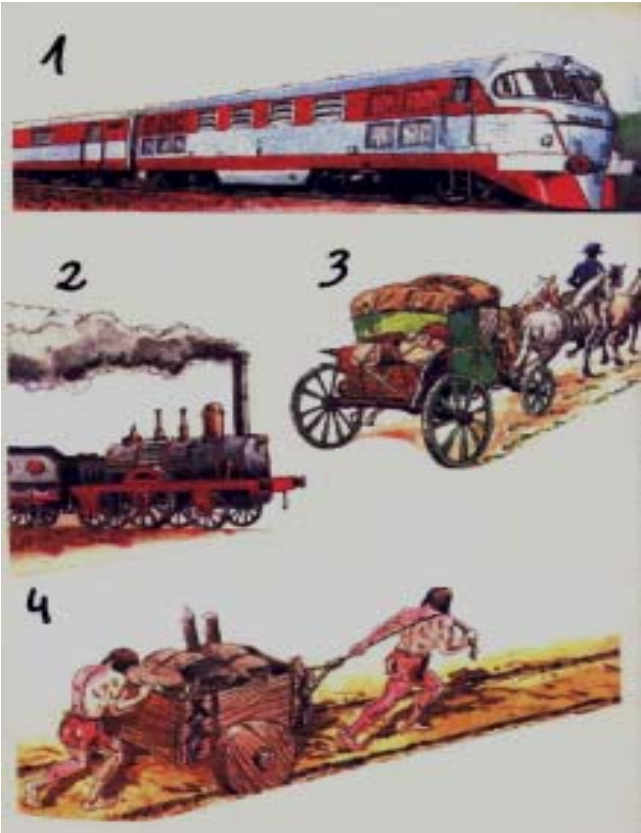
Activitat amb tot el grup classe.

L'Ester col·loca les làmines a la pissarra i a la paret per ser observades per tota la classe, i pregunta als nens i nenes de manera progressiva sobre les possibles parelles.

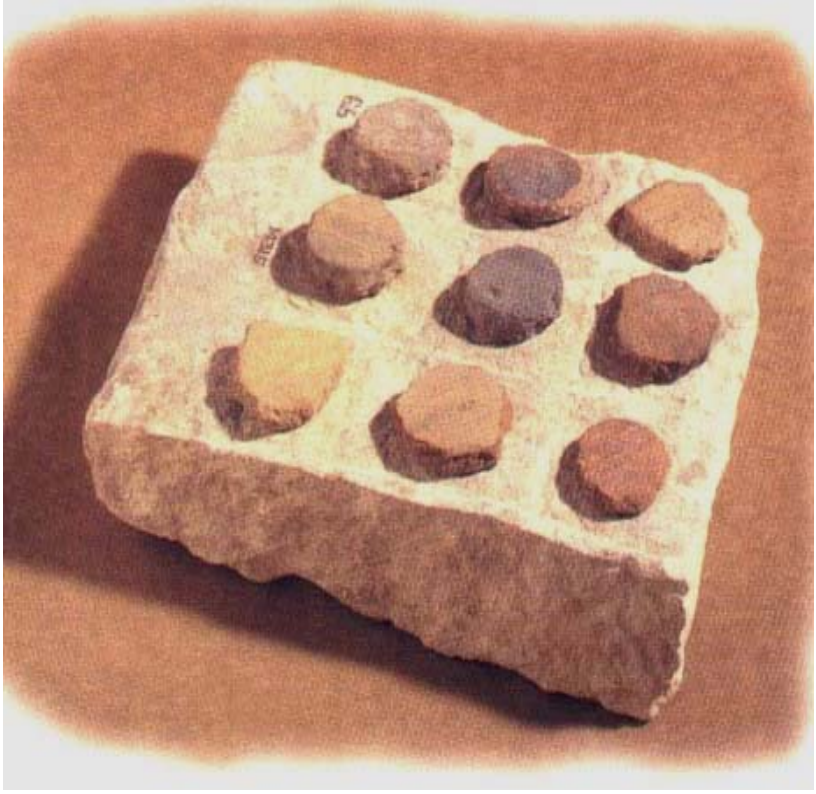
Cada nen va escrivint els resultats que l'Ester dóna per bons al seu full de treball.


Treball individual per acabar les preguntes del dossier sobre aquesta activitat de relacionar parelles d'imatges.



<p><b>7a sessió</b> (23')</p>	<p>15) Activitat d'<b>ordenació temporal</b> de quatre fotografies sobre els mitjans de transport, i descripció de les imatges</p>	<p>Explicació general de l'Ester i treball individual en el dossier.</p> 
<p>(35')</p>	<p>16) Buscar al diccionari paraules relacionades amb l'activitat anterior: roda, carro, tren.</p>	<p>Treball individual</p>
<p>(45')</p>	<p>17) L'Ester deixa temps lliure per acabar els fulls del dossier que no s'hagin pogut fer a les sessions dels dies anteriors</p>	<p>Treball individual</p>



<p><b>8a sessió</b></p> <p>(40')</p>	<p>18) Activitat d'<b>ordenació temporal</b> de fotografies sobre onze jocs infantils, del <b>passat</b>, per exemple jocs romans, i més actuals, com jocs d'ordinador.</p> <p>Descripció de cada un dels jocs i semblances amb jocs actuals.</p>	<p>Explicació general de l'Ester i treball individual de resposta a les preguntes del dossier sobre la història dels jocs infantils.</p> 
<p>(45')</p>	<p>19) L'Ester demana que a casa preguntin sobre els jocs que coneixen els pares, mares, avis i àvies.</p>	<p>Treball individual d'indagació.</p>

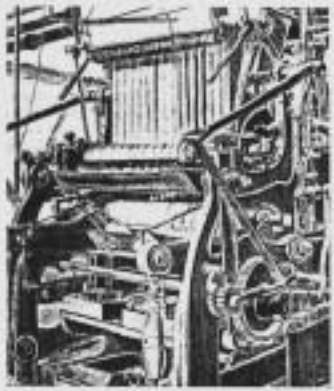
<p><b>9a sessió</b> (15')</p>	<p>20) Comentari sobre els resultats de la indagació a casa sobre els jocs del <b>passat</b>, dels pares, mares, avis i àvies.</p>	<p>Activitat de tot el grup classe. L'Ester pregunta a diversos nens i nenes sobre el que els hi han explicat.</p>
<p>(45')</p>	<p>21) Treball de les dues últimes pàgines del dossier sobre com s'imaginen els nens i nenes el <b>futur</b>.</p> <p>Dibuix de la seva ciutat <b>d'aquí 200 anys</b>.  Triar algun dels aspectes següents i imaginarà com serà d'aquí 200 anys: el vestit, l'habitatge, l'alimentació, els invents i la tecnologia, els jocs, altres.</p>	<p>Preguntes i respostes orals sobre les seves projeccions.</p> <p>Treball individual de dibuix i de descripció imaginativa del futur.</p> 



**DESENVOLUPAMENT DE LES SESSIONS EN EL CAS DEL FRANCISCO**Seqüència didàctica: **La Revolució Industrial: com sabem el que va passar?** Curs: 5è

SESSIÓ DURADA	ACTIVITAT. DESCRIPCIÓ. TRANSCRIPCIÓ	FORMAT D'INTERVENCIÓ DIDÀCTICA IMATGE
	<i>Primera observació de l'investigador</i>	
(15')	<p>1) El Francisco explica que estudiaran amb ell el tema de la <b>Revolució Industrial</b>. Després d'un petit diàleg amb els nens i nenes pregunta què entenen per "<b>revolució</b>" i per "industrial".</p> <p>-----</p> <p>Francisco.- <i>Revolució Industrial. Mireu, sempre que comenceu un tema fixe-u-vos molt en el títol, perquè el títol ja ens diu moltes coses de les que ens anem a trobar, ja ens dóna moltes pistes.... A la pissarra amb mi [escriu a la pissarra "Revolució Industrial]. Aquí tenim dues paraules: revolució i industrial. Bé, doncs anem a veure-les, anem a analitzar-les, no? Va. ¿Què enteneu vosaltres que és una revolució? Va, un de sol, tranquils, mans aixecades... Tu!</i></p> <p>Alumnat.- <i>Una guerra!</i></p> <p>Francisco.- <i>Bé... una guerra... A veure, moltes revolucions han portat alguna guerra, però una revolució no té per què ser...</i></p> <p>Alumnat.- <i>Gent que no li agrada les lleis que n'hi ha.</i></p> <p>Francisco.- <i>Espera, una revolució no té per què ser una guerra, eh? Què deies tu?</i></p> <p>(...)</p> <p>[El Francisco explica les diferències que poden haver entre una revolució i una guerra].</p>	<p>Tota la classe.</p> <p>Preguntes i respostes orals.</p> <p>També busquen els dos termes al diccionari.</p>

<p>(25')</p>	<p>2) El Francisco fa preguntes sobre les equivalències entre <b>segle</b> i <b>any</b>, què vol dir <b>segle XIX</b>, etc.</p> <p>-----</p> <p>Francisco.- <i>La tecnologia avança com mai ho havia fet fins aleshores i es progressa molt a nivell de maquinària, etc. Molt bé. Per cert, que no ho he dit. La Revolució es produeix durant el segle XIX, allà pel 1850. Sabeu l'equivalència entre els segles i els anys? No? Mireu, heu de fixar-vos en els dos primers números de l'any i sumar-li un. Els primers dos números de 1850 és 18, no? Doncs li sumeu un i teniu 19. Aquest és el segle corresponent. En quin segle va descobrir Colón Amèrica?</i></p> <p>Alumnat.- <i>Al 1492.</i></p> <p>Francisco.- <i>En quin segle?</i></p> <p>Alumnat.- <i>Ah! En el... al segle XV.</i></p> <p>Francisco.- <i>Al XV, molt bé. Recordeu que els segles s'escriuen amb números romans.</i></p> <p>(...)</p>	<p>Activitat amb tot el grup classe.</p> <p>Preguntes i respostes orals.</p> <p>Per tractar aquestes qüestions sobre la mesura i la cronologia del temps ho relaciona amb algun aspecte de la industrialització del segle XIX.</p>
<p>(40')</p>	<p>3) Identificació dels aspectes positius i negatius de la <b>Revolució Industrial</b>. El Francisco divideix la pissarra en dos parts.</p>	<p>Tota la classe. Els nens o nenes que diuen un aspecte positiu o negatiu surten a la pissarra a escriure'l.</p>

(25')	4) Lectura del tema d'un llibre de text: "Los hombres en la <b>Revolución Industrial</b> ".	Van llegint diferents nens o nenes i el Francisco o els mateixos nens comenten el contingut.
(58')	Identificació dels aspectes positius de la R.I., sobretot en referència als <b>canvis</b> en els invents, la tecnologia, la producció de bens,...	<div data-bbox="1227 316 1933 1241" data-label="Complex-Block"> <p style="text-align: center;">24</p> <h2 style="text-align: center;">Los hombres en la Edad Industrial</h2> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p><b>1. EL HOMBRE INVENTA</b></p> <p>1.1 El hombre siempre ha inventado. Tú estás acostumbrado a hacer muchas cosas que te parecen normales: encender la luz de una habitación, montar en un tren, viajar en un barco, hablar por teléfono...</p> <p>Pero todas estas cosas no han existido siempre. No hace todavía mucho tiempo que se inventó la bombilla eléctrica y el teléfono.</p> <p>Otras cosas ya existían, como los barcos, pero navegaban mucho más despacio que los de ahora porque los movía la fuerza del viento. Ahora los mueve la fuerza de las máquinas.</p> </div> <div style="text-align: right; margin-bottom: 10px;">  <p>▲ Un telar es una máquina para tejer. En la época industrial surgieron los telares mecánicos, movidos por la fuerza de una máquina de vapor.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>2. LOS PRIMEROS INVENTOS MODERNOS</b></p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 48%;"> <p>2.1 El telar mecánico. Desde hace muchos siglos los hombres saben tejer, es decir, hacer telas para vestidos. Primero los tejidos se hacían en telares manuales. Pero como hacía falta más cantidad de tela se inventó una máquina: el telar mecánico. A los primeros telares mecánicos los movían caballos, más tarde se los movió mediante máquinas de vapor.</p> <p>2.2 La máquina de vapor. Los hombres durante más de años sólo aprovechaban su fuerza y la de los animales para realizar los trabajos.</p> </div> <div style="width: 48%;"> <p>Un escocés, James Watt, inventó la máquina de vapor. Las máquinas de vapor tenían mucha fuerza y nuestros tótembuecos los emplearon bien: para mover los trenes, los barcos y las máquinas para fabricar diversas cosas.</p> <p>2.3 El hombre aprovecha el gas para iluminar. Hasta esta época las cosas se iluminaban con velas y candelas. Las calles, de noche, quedaban oscuras.</p> <p>Los hombres supieron aprovechar al gas para su iluminación. La luz de gas fue un gran adelanto hasta que se inventó la bombilla eléctrica.</p> </div> </div> </div> </div>
(60')	5) El Francisco demana als nens i nenes que el pròxim dia portin fet un resum de la lectura.	Treball individual per realitzar a casa.

	<i>Segona observació de l'investigador</i>	
<p><b>2a sessió</b> (10')</p>	<p>6) El Francisco demana els resums fets a casa i alguns nens expliquen què han entès en relació als <b>canvis</b> més importants que es van donar durant la R.I..</p> <p>-----</p> <p>Francisco.- ...<i>Va, comença, què ens podries contar?</i>  Alumnat.- <i>Que es van inventar molts invents.</i>  Francisco.- ...<i>no sé ni quins invents es van inventar ni quan, ni res.</i>  Alumnat.- <i>Quan la Revolució Industrial.</i>  Francisco.- <i>Durant la Revolució Industrial, molt bé. I això quan va ser?</i>  (...).  Alumnat.- <i>Al segle XIX.</i>  Francisco.- <i>Al segle XIX, molt bé. Continua. Quin invent recordes?</i>  Alumnat.- <i>El tren, el vaixell..</i>  Francisco.- <i>El vaixell de vapor, perquè el vaixell de vela ja existia...</i>  Alumnat.- <i>Sí, també la bombeta.</i>  Francisco.- <i>Molt bé, encara que la bombeta va ser una mica posterior. En un principi utilitzaven la llum de gas, no?</i>  (...)</p>	<p>Aproximadament la meitat de la classe no va realitzar la feina demanada.</p> <p>Activitat amb tot el grup classe.</p> <p>Explicació oral dels treballs realitzats.</p>

(25')

7) El Francisco reparteix unes fotocòpies d'un altre llibre de text: "La R. Industrial i les seves **conseqüències**".

Explica que és un llibre d'una altra escola i que en aquest llibre es parla de **canvis socials** diferents als que ens explicava l'altre llibre.

Lectura.

-----  
Francisco.- *Molt bé. Les fotocòpies que us vaig donar l'altre dia i de les quals m'heu fet un resum, pertanyen a aquest llibre de text que utilitzen els alumnes de 5è d'un col·legi.*

Alumnat.- *Quin col·legi?*

Francisco.- *Això no té importància. Un qualsevol. Doncs bé, aquestes altres fotocòpies que tinc aquí pertanyen a aquest altre llibre que utilitzen altres alumnes de cinquè d'un altre col·legi. Els dos llibres parlen de la Revolució Industrial. Per tant, ambdós diran el mateix, no? Bé, doncs ara vull que llegiu tranquil·lament...*

(...)

Lectura individual en silenci.

21.  
**La Revolució Industrial i les seves conseqüències**



L'edat de sis anys era la general per començar a treballar no sols a Catalunya, sinó als altres centres fabrils d'Espanya, com Alaió, Arnedo, Granada, València i Valladolid. En aquestes regions, com en les altres espanyoles, treballen de dotze a tretze hores, guanyen molt poc i se'n tracta molt malament (...). A vegades a aquestes dissortades criatures, per arribar al treball, els cal recórrer llargues distàncies i s'adormen a les 15èriques.

Comissió de Reformes Socials, 1890



Fàbrica instal·lada a mitjan del segle XX.

**Què és la Revolució Industrial?**

En començar els temps d'indústria, parlarem dels canvis que es produïren als temps antics. Als començaments del segle XX, observem el renaixement de la indústria i mitja quant de temps ha transcorregut fins a arribar en aquest segle XIX.



(40')

8) El Francisco pregunta sobre les **conseqüències** negatives de la R.I., els nens responen i de vegades llegeixen algun fragment. Així van descrivint els **canvis** més negatius per a les persones, en especial sobre el nens.

-----

Francisco.- *A veure, qui m'explica el que ha llegit?*

Alumnat.- *Posa el mateix, però més coses.*

Francisco.- *Què... més coses?*

Alumnat.- *De la gent, jo què sé. Per exemple, posa que els nens treballen.*

Francisco.- *Ah, sí? Doncs això no ho havíem vist, no?*

Alumnat.- *No! També posa...* [Tots a la vegada, el Francisco intenta fer silenci perquè no s'entén res].

Francisco.- *A veure! Un a un! Tu!*

Alumnat.- *Posa que treballen moltes hores.*

Francisco.- *Qui?*

Alumnat.- *Els que treballen a les fàbriques.*

Francisco.- *Bé, llegeix-lo.* [L'alumne llegeix el text sobre la situació obrera i la seva denúncia].

Francisco.- *Tot això és nou, això sortia a l'altre llibre?*

Alumnat.- *No!* [Tots a la vegada].

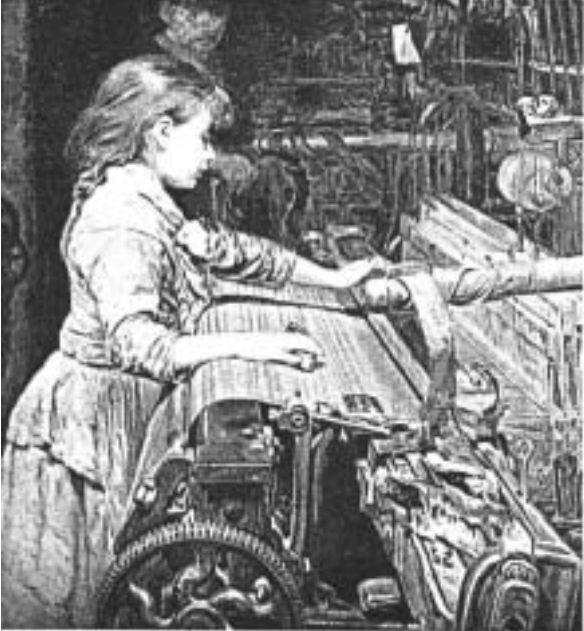
(...)

Activitat amb tot el grup classe.

Preguntes i respostes, i de lectura en veu alta.

Comparen la lectura amb la del llibre anterior.

<p>(57')</p>	<p>9) El Francisco fa una explicació sobre per què dues persones poden fer <b>narracions</b> diferents d'una mateixa història.</p> <p>Demana a un nen i a una nena que expliquin la mateixa pel·lícula. Decideixen explicar la pel·lícula "Titànic".</p> <p>-----</p> <p><i>Un nen.- Doncs, la peli va d'un noi i una noia, es coneixen en un vaixell que van de viatge. El vaixell és molt gran i els dos s'enamoren, però el vaixell s'enfonsa per una equivocació i es veu com peten els llums i s'inunda per dins i explota. I quan s'està enfonsant es pugen els dos a la part de dalt i llavors el vaixell es trenca. I ella es salva perquè Leonardo di Caprio li dona un tros de fusta, però ell es mor congelat.</i></p> <p><i>Una nena.- Doncs són dos persones, el Leonardo di Caprio i una noia, que s'enamoren durant un viatge que fan al Titànic. Ella té marit, però s'enamora del Leonardo i es veuen d'amagat. Són molt feliços els dos durant el viatge, però al Leonardo el culpen d'un robatori i l'esposen. Llavors el vaixell xoca i comença a enfonsar-se. La noia allibera al Leonardo perquè creu en ell i llavors els dos es pugen a la part alta del vaixell, mentre el vaixell s'enfonsa. Però cauen al mar i ell li dona una fusta i la salva, i li diu que l'estima un "montón",... I tot això, no? Però ell es mor pel fred.</i></p>	<p>El Francisco considera que un nen i una nena donaran versions diferents de la història.</p> <p>Després ell mateix analitza les diferències que es centren en primer lloc en les variacions que introdueixen els dos alumnes i, després, intenta generalitzar sobre les diferències entre les interpretacions de dos llibres de text, de dos fets, etc. Acaba justificant per què dos historiadors poden fer interpretacions distintes del passat.</p> <p>Els alumnes no faran més comentaris i es passa a la pròxima activitat de seguida.</p>
<p>(60')</p>	<p>10) El Francisco reparteix una fotocòpia on s'observa la pintura de "La teixidora". Es demana una descripció escrita per a la pròxima sessió.</p>	<p>Treball individual per realitzar a casa</p>

<p><b>3a sessió</b></p> <p>(25')</p>	<p>11) La sessió comença amb la lectura de la descripció que van fer alguns alumnes del quadre del pintor J. Planella on es pot veure una nena amb una llançadora treballant en un teler</p> <p>Demana als nens i nenes com relacionen aquesta imatge amb les lectures fetes i amb els aspectes positius i negatius de la R.I.</p>	<p>Activitat amb tot el grup classe. Lectura oral dels nens i nenes</p> 
<p>(40')</p>	<p>12) Pregunta: Com saben els historiadors el que va passar <b>fa 200 anys</b>? Apareix el concepte de fonts o <b>restes històriques</b> El Francisco explica la diferència entre fonts històriques primàries i secundàries</p>	<p>Activitat amb tot el grup classe. Preguntes i respostes orals.</p>
<p>(60')</p>	<p>13) Es completa el quadre fet a la primera sessió sobre aspectes positius i negatius de la R.I. Identificació del tipus de fonts d'informació que s'han utilitzat fins ara: Llibre de text, imatges, pintura, etc.</p>	<p>Activitat individual escrita a taula sobre un quadre començat a la primera sessió</p>

**4a sessió**

14) Exposició de diapositives d'imatges sobre diferents aspectes de la industrialització del **segle XIX**.

En primer lloc es compara la imatge amb alguna d'actual per identificar els **canvis** en les activitats humanes que apareixen.

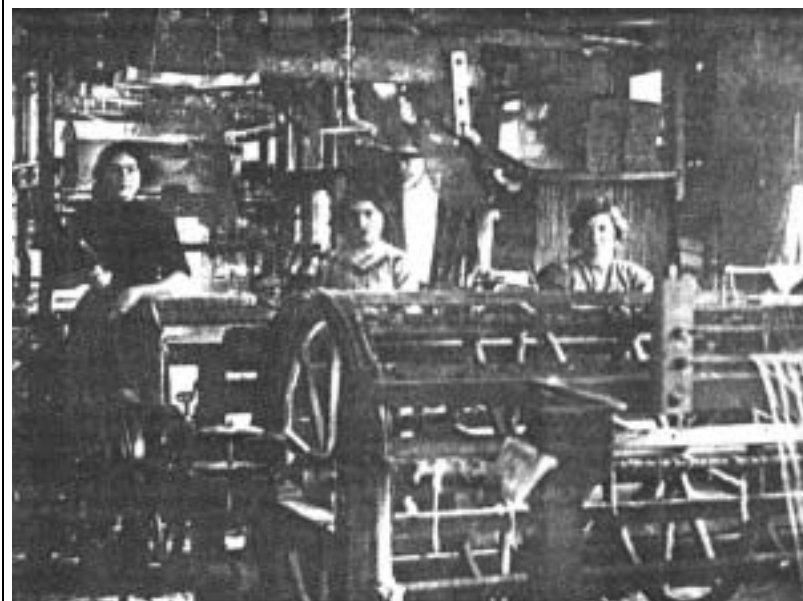
Identificació del tipus de fonts històriques segons el seu origen: primàries, secundàries,...

(25')

Identificació del tipus de fonts històriques segons el seu format: visuals, escrites, cartogràfiques, gràfiques,..

Activitat amb tot el grup classe.

Lectura i interpretació de les imatges



15) Com saben els historiadors els **canvis** que es van donar a la ciutat del segle XIX amb la industrialització?

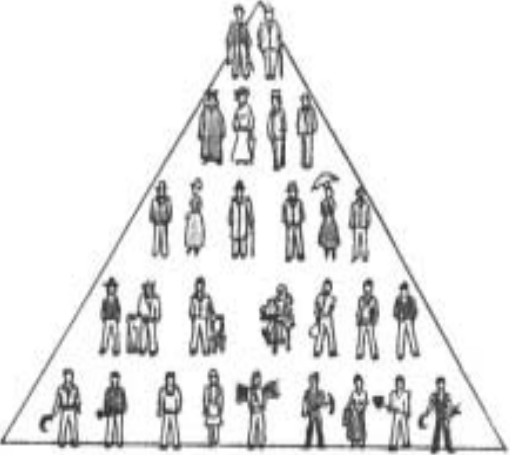
Després d'aquesta pregunta el Francisco reparteix una sèrie de fotocòpies de fonts històriques diferents relacionades amb el **creixement** urbà de les ciutats industrials.

S'ha d'indicar si són fonts primàries o secundàries i després contestar per escrit què ens ajuda a saber cada font

(60')

A l'inici els nens i nenes contesten la pregunta aixecant la mà. Després l'activitat es fa en petits grups per a la interpretació de les fotocòpies i individual per escriure els resultats



<p><b>5a sessió</b></p> <p>(25')</p>	<p>16) Com saben els historiadors quines eren les condicions de vida dels treballadors i treballadores de les fàbriques?</p> <p>Després d'aquesta pregunta el Francisco reparteix una sèrie de fotocòpies de fonts històriques diferents (textos, imatges,...) relacionades amb la vida de les persones, classes socials, etc.</p> <p>Al final es comparen les maneres de viure d'aquesta època amb l'actual per identificar els <b>canvis</b>.</p>	<p>Activitat en petits grups i individual per escriure un petit resum dels resultats.</p> 																																
<p>(20')</p>	<p>17) Es reparteix una fotocòpia on consta el salari d'un dia de treball d'un teixidor segons la seva situació: dona, home, casat, solter, etc.</p> <p>També es facilita el preu d'alguns productes bàsics, habitatge, etc.</p> <p>Els nens i nenes han de fer un pressupost familiar i treure conseqüències</p>	<p>Tot el grup classe comenta les dades amb l'ajuda del Francisco.</p> <table border="1" data-bbox="1227 879 2033 1110"> <thead> <tr> <th colspan="2">Salari d'un dia de treball d'un teixidor</th> <th colspan="2">Preus</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Home casat .....</td> <td>8,75 rals</td> <td>1 quilo de pa .....</td> <td>1,77 rals</td> </tr> <tr> <td>Home solter .....</td> <td>8,02 rals</td> <td>1 arengada .....</td> <td>0,12 rals</td> </tr> <tr> <td>Dona casada .....</td> <td>4,00 rals</td> <td>1 quilo de cigrons .....</td> <td>0,60 rals</td> </tr> <tr> <td>Dona soltera .....</td> <td>3,00 rals</td> <td>1 pantaló .....</td> <td>48,00 rals</td> </tr> <tr> <td>Nen .....</td> <td>1,5 a 2 rals</td> <td>1 parell de sabates .....</td> <td>32,00 rals</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>Lloguer d'una habitació ..</td> <td>270,00 rals/mes</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>Lloguer d'una casa .....</td> <td>480,00 rals/mes</td> </tr> </tbody> </table> <p>El treball té lloc en petit grup i l'escrit de manera individual</p>	Salari d'un dia de treball d'un teixidor		Preus		Home casat .....	8,75 rals	1 quilo de pa .....	1,77 rals	Home solter .....	8,02 rals	1 arengada .....	0,12 rals	Dona casada .....	4,00 rals	1 quilo de cigrons .....	0,60 rals	Dona soltera .....	3,00 rals	1 pantaló .....	48,00 rals	Nen .....	1,5 a 2 rals	1 parell de sabates .....	32,00 rals			Lloguer d'una habitació ..	270,00 rals/mes			Lloguer d'una casa .....	480,00 rals/mes
Salari d'un dia de treball d'un teixidor		Preus																																
Home casat .....	8,75 rals	1 quilo de pa .....	1,77 rals																															
Home solter .....	8,02 rals	1 arengada .....	0,12 rals																															
Dona casada .....	4,00 rals	1 quilo de cigrons .....	0,60 rals																															
Dona soltera .....	3,00 rals	1 pantaló .....	48,00 rals																															
Nen .....	1,5 a 2 rals	1 parell de sabates .....	32,00 rals																															
		Lloguer d'una habitació ..	270,00 rals/mes																															
		Lloguer d'una casa .....	480,00 rals/mes																															
<p>(60')</p>	<p>18) El Francisco explica quina serà l'activitat d'avaluació de la seqüència didàctica: un petit dossier amb dibuixos i un text on s'expliqui quines són les fonts d'informació històrica i com sabem el que va passar <b>fa 200 anys</b>.</p>	<p>Activitat individual per realitzar a casa degut a la manca de temps</p>																																

## **Annex 5**

**Quadres d'anàlisi de la pràctica  
del primer grup d'estudiants: modalitats  
d'aprenentatge i conceptes temporals treballats**

**LA CARME: TIPUS D'APRENENTATGES EN RELACIÓ AL TEMPS HISTÒRIC**Seqüència didàctica: **El meu espai i el meu temps**. Curs: **1r**

SESSIONS	ACTIVITATS. CONEIXEMENTS TEMPORALS	MODALITAT D'APRENENTATGE	NIVELL COGNITIU
1a sessió	1) <b>Abans / després</b>	Nocional	Preguntes i respostes orals
	2) <b>Calendari</b> (càrrecs)	Nocional Procedimental	Ordenació temporal Representació gràfica dels dies de la setmana
	3) <b>Antic / modern</b> (mural classificació)	Procedimental Conceptual	Comparació i classificació d'imatges segons criteris temporals simples
	4) Un dibuix d'abans (del mural)	Procedimental simple	Habilitats bàsiques de representació
2a sessió	5) <b>Canvis</b> (fotografia nadons)	Conceptual	Descripció. Identificació de semblances i diferències entre quan eren nadons i ara
	6) Com eren de nadons (dibuix)	Procedimental simple	Habilitats bàsiques de representació
	7) Com són ara (dibuix)	Procedimental Conceptual	Identificació de canvis Habilitats bàsiques de representació
	8) <b>Canvis</b> en els animals	Conceptual Criterial simple	Establiment de relacions



3a sessió	9) <b>Línia del temps</b> (mural: avis, pares, actualitat)	Procedimental Conceptual Criterial	Ordenació i classificació a partir de criteris temporals Construcció de gràfics temporals com línies del temps Relació fets de la història general amb la història familiar a partir de criteris temporals
4a sessió	10) <b>Capsetes cronològiques:</b> avis, pares, nostres	Conceptual Criterial	Ordenació temporal. Classificació d'objectes quotidians a partir de criteris temporals Relació de fets de la història general amb la història familiar a partir de criteris temporals
5a sessió	11) <b>Ritmes</b> de la vida quotidiana, accions <b>matí i tarda</b>	Nocional Procedimental	Classificació i ordenació temporal
	12) <b>Ritmes</b> biològics	Procedimental Conceptual	Seguiment de ritmes: respiració, cor,... Variacions a partir d'un model amb els ritmes
	13) Accions <b>matí i tarda</b> (dibuix)	Procedimental Conceptual Criterial	Classificacions d'accions quotidianes segons criteris temporals Habilitats bàsiques de representació

6a sessió	14) <b>Ritmes, cicles</b>	<p>Críterial</p> <p>Semàntica</p> <p>Imaginativa</p>	<p>Aplicació de ritmes amb criteris temporals</p> <p>Aplicació dels ritmes en diferents accions</p> <p>Creació o variació de ritmes</p>
	15) <b>Ritmes</b> musicals	<p>Conceptual</p>	<p>Aplicació dels coneixements sobre els ritmes en un altre context</p>
7a sessió	16) Seguiment d'un circuit, <b>ritme</b> i espai	<p>Procedimental</p> <p>Conceptual</p> <p>Críterial</p>	<p>Utilització de símbols relacionats amb l'espai</p> <p>Seguiment d'un ritme o velocitat en el circuit (relació espai-temps)</p> <p>Seguiment de criteris relacionats amb l'espai i, en certa mesura, també temporals</p>
8a sessió	17) Avaluació final: <b>canvis, antic-modern, successió, ritme</b> , causalitat.	<p>Nocional</p> <p>Procedimental</p> <p>Conceptual</p>	<p>Identificació</p> <p>Ordenació</p> <p>Construcció d'una història</p> <p>Exemplificació</p> <p>Aplicació de coneixements sobre el temps</p> <p>Relació causal simple</p>

**EN FRANCISCO: TIPUS D'APRENENTATGES EN RELACIÓ AL TEMPS HISTÒRIC**Seqüència didàctica: **La Revolució Industrial: com sabem el que va passar?** Curs: **5è**

SESSIONS	ACTIVITATS. CONEIXEMENTS TEMPORALS	MODALITAT D'APRENENTATGE	NIVELL COGNITIU
1a sessió	1) “ <b>Revolució</b> ” / “Industrial”	Nocional Procedimental Conceptual	Definició segons vida quotidiana Recerca d'informació. Consulta al diccionari de conceptes temporals
	2) <b>Segle i any</b>	Nocional	Relacions numèriques temporals Mesura del temps
	3) Aspectes positius i negatius ( <b>R. Industrial</b> ). Idea de <b>progrés</b>	Conceptual	Identificació, selecció, classificació
	4) Aspectes positius de la <b>R.I.</b>	Nocional	Identificació a partir de la lectura
	5) <b>R.I.</b> (resum lectura)	Procedimental	Selecció d'informació

2a sessió	6) <b>R.I.</b> (Lectura i explicació)	Nocional	Habilitats bàsiques de comunicació d'informació
	7) Conseqüències de la <b>R.I.</b> (Lectura llibre de text)	Procedimental simple	Habilitats bàsiques d'adquisició d'informació
	8) Identificació d'aspectes negatius de la <b>R.I.</b>	Procedimental Conceptual Criterial	Citació d'aspectes llegits Exemplificació Comprensió de la intencionalitat explícita
	9) Interpretacions de la història, exemple pel·lícula cinema	Conceptual Criterial Semàntica	Comparació d'interpretacions Avaluació de les interpretacions Reconstrucció
	10) Font històrica artística (descripció de "La teixidora")	Procedimental	Lectura de la imatge i descripció
3a sessió	11) Aspectes negatius de la <b>R.I.</b> ("La teixidora")	Conceptual Criterial Semàntica	Lectura de la imatge Aplicació de coneixements històrics Inferència
	12) Fonts històriques primàries i secundàries	Nocional	Preguntes i respostes orals
	13) Aspectes positius i negatius de la <b>R.I.</b> Identificació de fonts	Procedimental Conceptual	Construcció de quadres Aplicació de coneixements

4a sessió	14) Fonts històriques: origen i format (escrites, visuals,...) (diapositives)	Procedimental Conceptual Criterial	Lectura i interpretació de les imatges Aplicació de coneixements Criteris nous per a la classificació de fonts Associació semàntica
	15) <b>Canvis</b> a la ciutat del XIX. Fonts històriques	Criterial Semàntica	Lectura de la imatge històrica Interpretació de la font històrica Reconstrucció
5a sessió	16) Condicions de vida. Fonts històriques	Conceptual Criterial Semàntica	Lectura de la imatge històrica Interpretació de la font històrica Inferència i reconstrucció
	17) Salari i preus. Pressupost familiar. Fonts històriques econòmiques	Procedimental Conceptual Criterial Semàntica	Càlcul Exemplificació i aplicació Estimació de les dades Inferència i reconstrucció
	18) Dossier resum (avaluació)	Procedimental Conceptual	Selecció i aplicació de coneixements

**L'ESTER: TIPUS D'APRENTATGES EN RELACIÓ AL TEMPS HISTÒRIC**Seqüència didàctica: **La meua edat i la meua història: els canvis en el temps.** Curs: **3r**

SESSIONS	ACTIVITATS. CONEIXEMENTS TEMPORALS	MODALITAT D'APRENTATGE	NIVELL COGNITIU
1a sessió	1) <b>Arbres genealògics</b> (pissarra)	Procedimental	Construcció gràfica (història familiar)
	2) <b>Línies del temps</b> (pissarra)	Procedimental	Construcció gràfica cronològica
	3) Documents històrics familiars	Nocional	Preguntes i respostes orals. Identificació
2a sessió	4) Recerca de les dades dels seus familiars, <b>arbre genealògic i línies del temps</b> , familiar i personal	Procedimental Conceptual Criterial Semàntica simple	Indagació en la història familiar. Construcció de quadres de doble entrada. Construccions gràfiques d'aspectes temporals. Reconstrucció d'aspectes temporals
3a sessió	5) Correcció de l' <b>arbre genealògic, línies del temps</b> .	Procedimental Conceptual Criterial Semàntica	Preguntes i respostes orals. Lectura dels gràfics Reconstrucció dels problemes en la indagació de dades familiars. Inferència.
	6) Construcció d'un <b>rellotge. L'hora</b>	Nocional Procedimental	Identificació numèrica. Mesura del temps físics

4a sessió	7) <b>Abans i després del naixement</b> dels nens i nenes de la classe	Conceptual Criterial simple	Classificació temporal. Relació causal simple. Estimació temporal
	8) Les <b>generacions. Canvis</b> en els transports i altres activitats. El <b>diari</b> , la biografia, el registre civil.	Nocional procedimental Conceptual	Lectura de la imatge (fotografies antigues). Identificació de canvis en el temps. Selecció d'informació. Aplicació de coneixements sobre l'estudi de la història familiar
	9) L' <b>hora del rellotge</b>	Nocional Procedimental	Identificació numèrica. Mesura del temps físics
5a sessió	10) <b>Abans i després del naixement</b> dels nens i nenes	Procedimental Conceptual	Construcció de quadres. Aplicació de coneixements sobre el temps històric personal
	11) La <b>mesura del temps. Dies, setmanes,...segles</b>	Nocional Procedimental	Càlculs matemàtics sobre la mesura física del temps
	12) Treballs d' <b>abans i d'ara: els canvis</b>	Conceptual	Exemplificació del canvi social
	13) Làmines d' <b>abans i després del naixement</b> dels nens i nenes	Conceptual	Construcció de quadres temporals. Aplicació de coneixements sobre el temps històric personal

6a sessió	14) Objectes i activitats humanes: <b>antics i moderns. Canvis</b>	Nocional Procedimental Conceptual	Ordenació temporal. Tractament de la informació històrica. Comparació. Classificació
	15) <b>Canvis</b> en els mitjans de transport	Nocional Procedimental Conceptual	Ordenació temporal. Tractament de la informació històrica. Comparació. Classificació
	16) Buscar al diccionari	Procedimental	Tractament de la informació
7a sessió	17) Acabar feines	Procedimental	Dibuix
	18) <b>Canvis</b> en els jocs infantils	Nocional Procedimental Conceptual	Ordenació temporal. Tractament de la informació històrica. Comparació. Classificació
8a sessió	19) Jocs del <b>passat</b> que coneixen els pares, mares, avis i àvies.	Procedimental Conceptual Criterial Semàntica	Consulta, indagació en la història familiar. Exemplificació dels coneixements adquirits. Inferència i síntesi temàtica



	20) Debat sobre els jocs d' <b>abans</b> i d' <b>ara</b>	Procedimental Conceptual	Comunicació d'informació. Aplicació. Comparació
9a sessió	21) El <b>futur</b> . La seva ciutat d' <b>aquí</b> <b>200 anys. Canvis</b>	Imaginativa	Expressió de l'imaginari dels nens i nenes sobre el futur
10a sessió	22) Activitat d'avaluació final	Procedimental Conceptual	Construcció de gràfics temporals. Aplicació de coneixements sobre el temps històric
	23) Comentari de la correcció dels dossiers	Nocional	Identificació
	24) Valoració final oral	Criterial	Valoracions de l'experiència

**LA CARME: CONCEPTES TEMPORALS TREBALLATS**Seqüència didàctica: **El meu espai i el meu temps**. Curs: **1r**

SESSIONS	ACTIVITATS CONEIXEMENTS	BLOC CONCEPTUAL	APARTAT DEL BLOC	CONCEPTES GENERALS	CONCEPTES ESPECÍFICS
1a sessió	1) <b>Abans / després</b>	Domini i gestió del temps com a coneixement	Mesura física del temps	Cronologia	Successió (abans, després)
	2) <b>Calendari</b> (càrrecs)	Domini i gestió del temps com a coneixement	Mesura física del temps	Instruments de mesura del temps (calendari)	Dies, setmanes, data, ahir, avui, demà
	3) <b>Antic / modern</b> (mural)	Canvi i continuïtat	Valoració del procés del canvi	Progrés	Antic, modern
	4) Un dibuix del passat (del mural)	Temporalitat humana	Passat	Memòria	Memòria documental
2a sessió	5) <b>Canvis</b> (fotografia nadons)	Canvi i continuïtat	Quantificació dels canvis	Creixement	Canvis físics, biològics
	6) Com érem de nadons (dibuix)	Temporalitat humana	Passat	Memòria	Memòria individual
	7) Com som ara (dibuix)	Temporalitat humana	Present	Història immediata	Instant
	8) <b>Canvis</b> en els animals	Canvi i continuïtat	Quantificació dels canvis	Desenvolupament	Canvis físics, biològics
3a sessió	9) <b>Línia del temps</b> (mural: avis, pares, actualitat)	Domini i gestió del temps com a coneixement	Ordenació/classificació dels esdeveniments	Divisió categòrica del temps	Periodització

4a sessió	10) <b>Capsetes cronològiques:</b> avis, pares, nostres	Domini i gestió del temps com a coneixement	Ordenació/classificació dels esdeveniments	Divisió categòrica del temps	Periodització
5a sessió	11) <b>Ritmes</b> de la vida quotidiana, accions <b>matí i tarda</b>	Domini i gestió del temps com a coneixement	Mesura física del temps	Cronologia	Successió: matí, tarda
	12) <b>Ritmes</b> biològics	Canvi i continuïtat	Valoració de les qualitats del canvi	Ritme dels canvis	Ritme. Cicle
	13) Accions <b>matí i tarda</b> (di- buix)	Domini i gestió del temps com a coneixement	Mesura física del temps	Cronologia	Successió: matí, tarda
6a sessió	14) <b>Ritmes</b> corporals	Canvi i continuïtat	Valoració de les qualitats del canvi	Ritme dels canvis	Ritme. Cicle
	15) <b>Ritmes</b> musicals	Canvi i continuïtat	Valoració de les qualitats del canvi	Ritme dels canvis	Ritme. Cicle
7a sessió	16) Seguiment d'un circuit, <b>ritme</b> i espai	Qualitats del temps	Relacions temps i espai	---	---
8a sessió	17) Avaluació: <b>canvis, successió, ritme,</b> causalitat	(Aplicació de coneixe- ments) Domini i gestió del temps com a coneixement	... Ordenació/classificació dels esdeveniments	... La narració. L'explicació històrica	... Causalitat

**EN FRANCISCO: CONCEPTES TEMPORALS TREBALLATS**Seqüència didàctica: **La Revolució Industrial: com sabem el que va passar?** Curs: 5è

SESSIONS	ACTIVITATS	BLOC CONCEPTUAL	APARTAT DEL BLOC	CONCEPTES GENERALS	CONCEPTES ESPECÍFICS
1a sessió	1) Presentació. Diàleg conceptes “ <b>revolució</b> ”, “industrial”	Canvi i continuïtat	Valoració dels canvis	Criteris de velocitat i acceleració	Revolució/evolució
	2) <b>Segles</b> , equivalències amb els <b>anys</b>	Domini i gestió del temps com a coneixement	Mesura física del temps	Cronologia	Segles, anys
	3) Identificació d’alguns aspectes positius i negatius de la <b>Revolució Industrial</b>	Canvi i continuïtat	Valoració dels canvis	Criteris de velocitat i acceleració	Revolució Industrial
	4) “Los hombres en la <b>R.I.</b> ” (lectura). Identificació d’aspectes positius de la R.I. Els invents, el <b>progrés</b>	Canvi i continuïtat	Valoració del procés	Progrés	Conseqüències de la Revolució Industrial
	5) <b>R.I.</b> (treball a casa: resum de la lectura)	---	---	---	---

2a sessió	6) <b>R.I.</b> (correcció)	---	---	---	---
	7) “La <b>R.I.</b> i les seves conseqüències” (lectura)	Canvi i continuïtat	Valoració del procés	Progrés/ decadència	Conseqüències de la Revolució Industrial
	8) Conseqüències negatives de la <b>R.I.</b>	---	---	---	---
	9) Diferències en les interpretacions	Domini i gestió del temps com a coneixement	Ordenació/classificació dels esdeveniments	Narració històrica	---
	10) Font històrica artística (treball per a casa: descripció “La Teixidora”)	---	---	---	---
3a sessió	11) Aspectes negatius de la <b>R.I.</b> (correcció)	---	---	---	---
	12) Fonts primàries i secundàries (explicació)	Domini i gestió del temps com a coneixement	Ordenació/classificació dels esdeveniments	Narració històrica	---
	13) Quadre final sobre els aspectes positius i negatius de la <b>R.I.</b>	Canvi i continuïtat	Valoració del procés	Progrés/ decadència	Conseqüències de la Revolució Industrial

4a sessió	14) Identificació del tipus de fonts segons el seu origen i el seu format (diapositives)	---	---	---	---
	15) Fonts històriques i urbanisme al s. XIX. <b>Canvis</b>	Canvi i continuïtat	Quantificació dels canvis	Creixement. Desenvolupament	---
5a sessió	16) Fonts històriques i condicions de vida al s. XIX	Domini i gestió del temps com a coneixement	Ordenació/classificació dels esdeveniments	L'explicació històrica	---
	17) Salaris i preus dels obrers. Pressupost familiar	Domini i gestió del temps com a coneixement	Ordenació/classificació dels esdeveniments	L'explicació històrica	Causalitat/Intencionalitat
	18) Avaluació final	---	---	---	---

**L'ESTER: CONCEPTES TEMPORALS TREBALLATS**Seqüència didàctica: **La meua edat i la meua història: els canvis en el temps**. Curs: **3r**

SESSIONS	ACTIVITATS	BLOC CONCEPTUAL	APARTAT DEL BLOC	CONCEPTES GENERALS	CONCEPTES ESPECÍFICS
1a sessió	1) <b>Arbres genealògics</b> (pissarra)	Domini i gestió del temps com a coneixement  Canvi i continuïtat	Ordenació/classificació dels esdeveniments  Criteris de maduració	Divisió categòrica del temps  Transició	Periodització. Representació: arbres genealògics  Ascendents/descendents
	2) <b>Línies del temps</b> (pissarra)	Domini i gestió del temps com a coneixement	Mesura física del temps	Cronologia	Successió. Representació: línies del temps
	3) Documents històrics, familiars,...	---	---	---	---
	4) Treball per a casa: dades familiars, <b>arbre genealògic, línies del temps</b>	Domini i gestió del temps com a coneixement  Canvi i continuïtat	Ordenació/classificació dels esdeveniments  Criteris de maduració	Divisió categòrica del temps  Transició	Periodització. Representació: arbres genealògics  Ascendents/descendents
2a sessió	5) Correcció: dades familiars, <b>arbre genealògic, línia del temps</b> de la família	---	---	---	---

3a sessió	6) Construcció d'un <b>rellotge</b> de cartró per aprendre les <b>hores</b>	Domini i gestió del temps com a coneixement	Mesura física del temps	Instruments de mesura	Rellotge
	7) Classificació imatges: <b>abans</b> o <b>després</b> del seu <b>naixement</b>	Canvi i continuïtat  Domini i gestió del temps com a coneixement	Criteris de maduració  Ordenació/classificació dels esdeveniments	Transició  Divisió categòrica del temps	Successió Abans/després Periodització
4a sessió	8) Lectura: "El pas del temps". Les <b>generacions</b> . El <b>diari</b> , la biografia. El registre civil. Els documents	Canvi i continuïtat  Domini i gestió del temps com a coneixement	Criteris de maduració  Ordenació/classificació dels esdeveniments	Transició  Narració històrica	Abans/després  ---
	9) Realització d'exercicis sobre l' <b>hora</b>	Domini i gestió del temps com a coneixement	Mesura física del temps	Instruments de mesura	Rellotge
	10) Segona classificació d'imatges: <b>abans</b> o <b>després</b> del seu <b>naixement</b>	Canvi i continuïtat	Criteris de maduració	Transició	Abans/després



5a sessió	11) Exercicis d'equivalències relacionades amb la <b>mesura del temps</b>	Domini i gestió del temps com a coneixement	Mesura física del temps	Cronologia	Segles, decennis, anys, mesos, dies
	12) Lectura: "Treballs d' <b>abans</b> i d' <b>ara</b> "	Canvi i continuïtat	Valoració del procés	Progrés	Abans, ara, antic, modern
	13) Tercera classificació d'imatges: <b>abans</b> o <b>després</b> del seu <b>naixement</b>	Domini i gestió del temps com a coneixement	Ordenació/classificació dels esdeveniments	Divisió categòrica del temps	Periodització
6a sessió	14) Relacionar 24 parelles d'objectes o activitats humanes: <b>antic/modern</b>	Canvi i continuïtat	Valoració del procés	Progrés, modernitat	Abans, ara, antic, modern
7a sessió	15) <b>Ordenació temporal:</b> imatges mitjans de transport. <b>Canvis</b>	Canvi i continuïtat	Criteris de maduració	Transició/transformació	Passat/present
	16) Buscar al diccionari	---	---	---	---
	17) Acabar feines	---	---	--	---


8a sessió	18) <b>Ordenació temporal:</b> jocs infantils del <b>passat</b> i actuals	Domini i gestió del temps com a coneixement	Ordenació/classificació dels esdeveniments	Divisió categòrica del temps	Periodització
	19) Treball per a casa: els jocs infantils del <b>passat</b> , dels avis i dels pares	Canvi i continuïtat	Criteris de maduració	Transició/transformació	Passat/present
9a sessió	20) A classe: resultats de la indagació anterior	Canvi i continuïtat	Criteris de maduració	Transició/transformació	Passat/present
	21) Dibuix del <b>futur</b> , de la seva ciutat <b>d'aquí 200 anys</b>	Domini i gestió del temps com a poder	Control sobre el temps (?)	Construcció del futur (?)	Projecció. D'aquí dos cents anys...
10 sessió	22) Avaluació final	---	---	---	---
	23) Correcció dels dossiers	---	---	---	---
	24) Valoració final de la seqüència didàctica	---	---	---	---

## **Annex 6**

### **Desenvolupament de les classes del segon grup d'estudiants**

## DESENVOLUPAMENT DE LES SESSIONS EN EL CAS DE L'ELENA

Seqüència didàctica: **L'Edat Mitjana** Curs: **6è**

SESSIÓ DURADA	ACTIVITAT. DESCRIPCIÓ. TRANSCRIPCIÓ	FORMAT D'INTERVENCIÓ DIDÀCTICA IMATGE
<b>1a sessió</b>  (52')  (85')	<p>1) Aquesta activitat comença amb la projecció en vídeo de 5 escenes d'uns 5 minuts cada una de la pel·lícula Ben-Hur, per entendre els <b>canvis</b> culturals i socials que es donen.</p> <p>Després els nens i nenes han de contestar 10 preguntes escrites sobre el que han vist.</p> <p>Hi ha preguntes sobre la <b>cronologia</b> dels fets i la situació geogràfica, i les característiques de les maneres de viure, alguns aspectes sobre les comunicacions, els esclaus, els vestits. Acaba amb una anècdota sobre la producció de la pel·lícula.</p>	<p>Avaluació inicial. Treball individual.</p> <p><b>Escena 1 (5'-13'):</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Marca amb una creu aquelles frases que situen la història de la pel·lícula cronològicament:</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> Després d'un segle de dominació grega a Judea.</li><li><input checked="" type="checkbox"/> Després d'un segle de dominació romana a Judea.</li><li><input checked="" type="checkbox"/> Durant el regnat de César August.</li><li><input checked="" type="checkbox"/> Al segle I.</li><li><input checked="" type="checkbox"/> Al segle del naixement de Jesucrist.</li><li><input type="checkbox"/> Durant el regnat d'Alexandre el Magne.</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ara situa geogràficament el territori on es produeixen la major part dels fets:</li></ul>  <p>Divisió de l'Imperi Romà (any 395)</p>

2) Apartat del dossier: “Activitats prèvies”.

Preguntes escrites sobre el **període històric** i sobre diferents conceptes, entre d’altres: **colonització**, romanització, llengua dels romans, islamisme, castells i monestirs que coneguin, concepte de **decadència**, epidèmia,...

En total hi ha 12 preguntes, la majoria de les quals es tracta de fer una definició, de vegades amb la possibilitat de consultar el diccionari, d’altres tenen l’ajuda d’alguna imatge.

L’última pregunta fa referència a la distinció lingüística entre les paraules: comte, compte i conte.

(120’)

Detecció d’idees prèvies. Treball individual

**ACTIVITATS PRÈVIES**

1. Observa la primera historieta d’una aventura d’Asterix, extreta d’Asterix i Cleopatra.  
Quin període de la història et sembla que representa?

*L'època de l'Imperi Romà*



<p><b>2a sessió</b></p> <p>(10')</p>	<p>3) Apartat “<b>La política a l’Edat Mitjana</b>”.</p> <p>En primer lloc l’Elena fa observar els territoris d’un mapa de l’Edat Mitjana del llibre de text amb un mapa actual d’Europa. L’alumnat fa algunes observacions dels <b>canvis</b> més evidents.</p>	<p>Preguntes i respostes orals amb l’ajuda d’un mapa d’Europa penjat a la pissarra..</p> <p>Cada vegada surt un nen o una nena.</p>
<p>(22')</p>	<p>4) L’Elena reparteix un parell de fulls amb una <b>relació de fets</b> (ella l’anomena <b>línia del temps</b>, però no és cap representació gràfica).</p> <p>S’expliciten esdeveniments des de la caiguda de l’Imperi Romà fins als segles XV i XVI, amb un espai amb una frase per a cada <b>segle</b> o en blanc per omplir-lo més endavant.</p> <p>Alguns segles tenen una frase escrita, per exemple al segle als segle VI: “<i>Les contínues invasions bàrbares provoquen una <b>decadència econòmica</b> d’Europa</i>”. Al mateix espai: “<i>Els pobles bàrbars adopten la llengua, la religió i les lleis romanes.</i>”</p> <p>També s’indica la <b>data</b> d’algun esdeveniment, per exemple: “<i>711, conquesta musulmana de la Península Ibèrica (fins al segle XVI)</i>”.</p>	<p>La lectura la fa l’Elena i l’alumnat fa preguntes de comprensió.</p> <p>L’Elena intueix de seguida la gran dificultat de comprensió i el deixa aquesta relació de fets com a referent per al tema, al que pot tornar de tant en tant. Així ho explicarà també als nens i nenes.</p>

(48')	<p>5) A continuació observen 3 escenes de la pel·lícula “El nom de la rosa” i després contesten 6 preguntes, una de les primeres és sobre la “<b>situació cronològica</b>”. Una altra pregunta demana el comentari de la frase: “De aquello que dieres en la tierra,/ recibirás el céntuplo en el <b>Paraíso</b>”.</p> <p>L'alumnat té dificultats de comprensió i l'Elena els ha d'ajudar força.</p>	<p>Visualització en grup sense interrupcions. A cada escena l'Elena dóna pistes de la solució de les preguntes. Respostes individuals.</p>
(60')	<p>6) Per acabar es passa un full amb 5 preguntes per resumir el que han treballat a la sessió.</p> <p>Hi ha referències als <b>canvis</b> que s'han donat a la política – maneres de governar -, així com en els territoris.</p>	<p>Respostes individuals.</p> <div style="background-color: #e0e0e0; padding: 10px; border: 1px solid #ccc;"> <p><b>QUÈ EN PENSES?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Què és per a tu la política?</li> <li>2- Saps com està governada Espanya? Escriu-ho.</li> <li>3- Creus que sempre ha estat governada de la mateixa manera?</li> <li>4- Els països , ciutats, poblacions...sempre han ocupat el mateix Territori?</li> <li>5- Perquè ha canviat els territoris de les diferents poblacions?</li> </ol> <p><i>1- Els diferents territoris que hi ha</i>  <i>2- Monarquia. Perquè hi ha un rei</i>  <i>3- No</i>  <i>4- No</i>  <i>5- Per les guerres.</i></p> </div>

Primera observació de l'investigador

3a sessió

7) Apartat sobre “**La societat feudal**”. Activitat que comença amb la lectura del llibre de text sobre la societat de l'època: nobles, eclesiàstics i pagesos. La funció de l'església i els **canvis** a les ciutats.

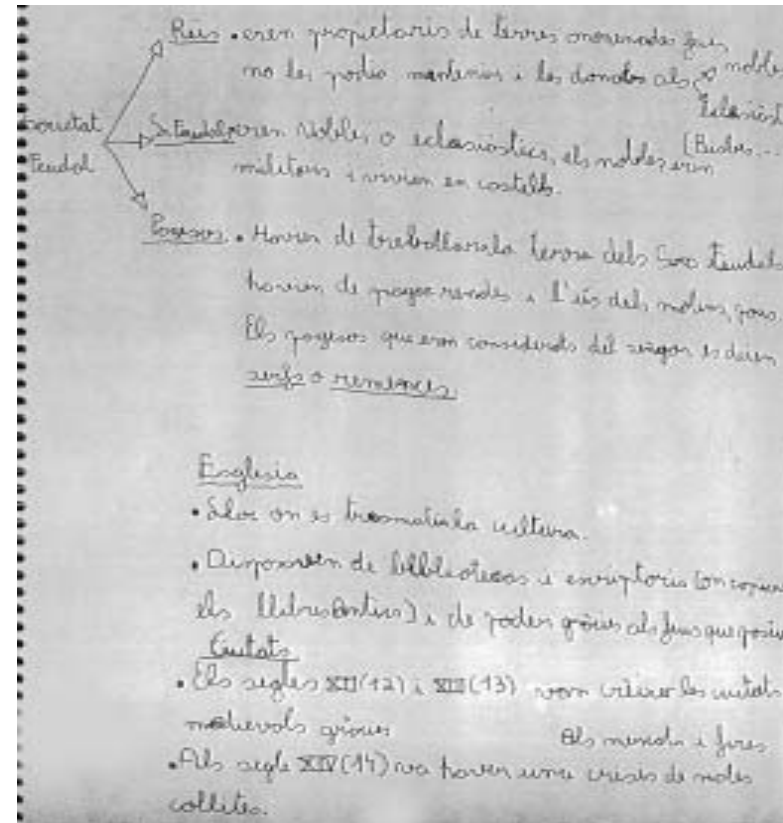
A continuació cada alumne haurà de fer un esquema amb les idees principals del text, remarcades per l'Elena. L'alumnat haurà tornar a refer el treball a casa per passar-lo a net.

Als esquemes dels diferents nens i nenes apareixen diversos conceptes temporals: **desenvolupament** de les ciutats, **creixement** demogràfic, **crisis** agrícola.

(34')

Lectura col·lectiva.

Treball individual, però que degut als pocs alumnes es va posant en contacte a mesura que es va fent.





8) S'observa una il·lustració d'una ciutat medieval de l'època de **desenvolupament** econòmic i aparició de les catedrals.

Sobre la mateixa imatge els nens i nenes encerclen el que l'Elena els indica o el que ells mateixos van descobrir. Apunten també elements de la vida política o econòmica o d'altres aspectes a destacar.

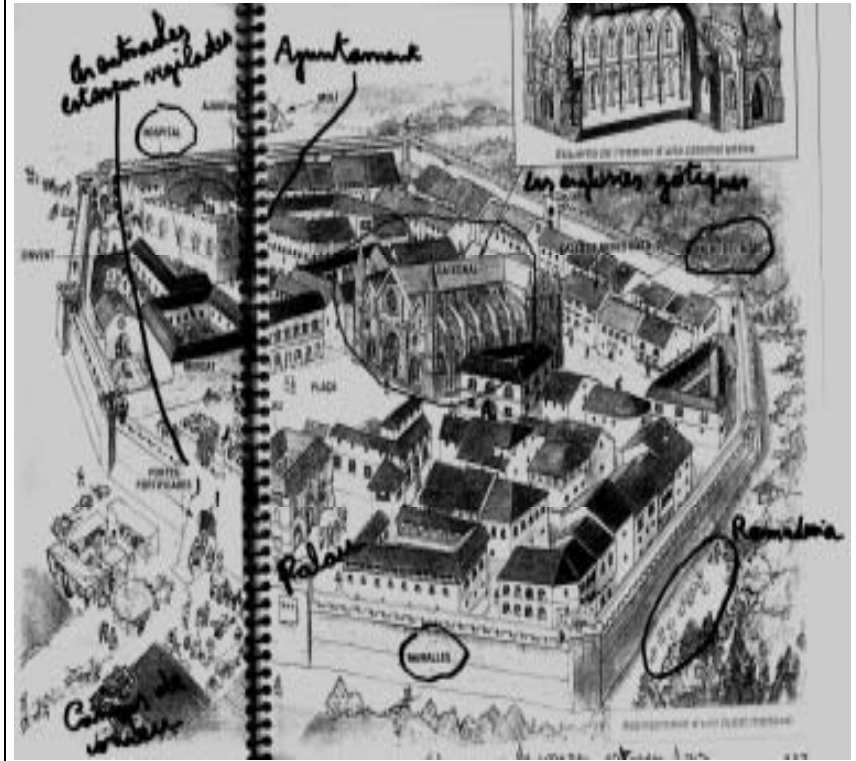
Es contesten 4 preguntes sobre la imatge anterior:

- 1) *Com és la porta d'accés?*
- 2) *Com està protegida la ciutat?*
- 3) *Quins edificis hi ha? Com estan distribuïts?*
- 4) *Com són les terres de conreu?*

(62')

Preguntes i respostes orals.

Respostes escrites individuals.



(73')

9) S'observa una il·lustració d'un monestir i totes les seves dependències i els seus espais, interiors i exteriors.

D'una manera oral l'alumnat va senyalant les diverses parts i comenta quina funció tenen.

Al final completen un petit mural d'un monestir amb fletxes cap a l'exterior de la imatge i rètols dels seus elements.

-----  
Mercè.- *Us en recordeu del vídeo de "El nom de la rosa"?*

Alumnat.- *Sí.*

Mercè.- *Què feien els monjos en aquella sala?*

Alumnat.- *Copiaven llibres perquè si els cremaven o alguna cosa així no desapareguessin per **sempre**...*

Mercè.- *Comparem on s'ensenyava **actualment** la cultura i on s'ensenyaven **abans**.*

Alumnat.- *"La **memòria** dels cargols" t'ensenyava molt, encara que sembli una rucada..., perquè això ho van ensenyar..."*

Alumnat.- ***Abans** la gent anava a les monges. Llegeixo?*

Elena.- ***I ara?***

Alumnat.- *També!*

Preguntes i respostes orals sobre la imatge.

Treball conjunt en el mural.

Els diferents conceptes temporals que apareixen en el debat no tenen una atenció específica de l'Elena.

La referència a la sèrie de televisió tampoc és tractada com a coneixement que poden aportar els nens, l'Elena no fa tampoc cap comentari al respecte.

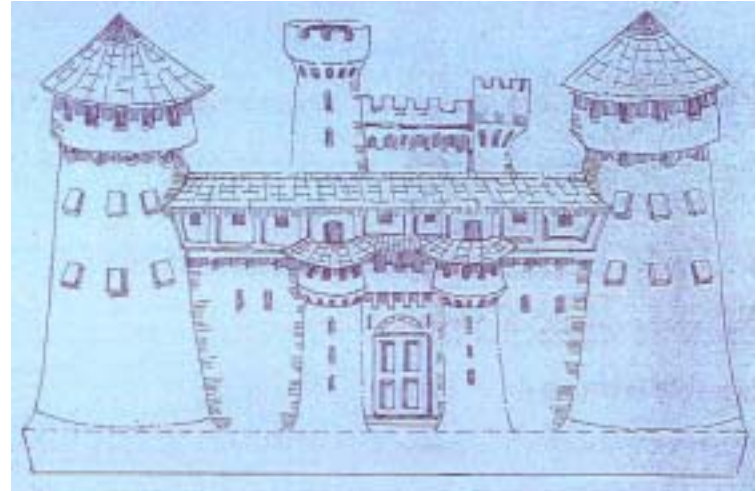
10) Última activitat d'aquesta sessió, en la qual es reparteixen una sèrie de cartolines de mida A-4, per a la construcció d'un castell medieval. Es tracta d'un retallable de fàcil execució.


També es reparteixen uns altres fulls amb els personatges que han anat apareixen en el treball anterior, per situar-los en el castell amb unes bases de cartró.

L'alumnat retalla les peces més grans i les enganxa, però els personatges solament els retalla, després els col·loca en un sobre per realitzar el treball de situar-los a casa.

(120')

Treball individual.



<p><b>4a sessió</b> (15')</p>	<p>11) L'Elena comença demanant els esquemes que havien de fer sobre la societat medieval. Els recull i els comenta repassant els coneixements que havien tractat.</p> <p>Comença l'apartat: <b>"L'economia en l'Edat Mitjana"</b>.</p> <p>L'Elena havia visitat Montblanc on es fa el <b>mercat medieval</b>, en parlen i, després, els reparteix a cadascú una postal d'aquest poble.</p> <p>Llegeixen un text sobre l'economia a l'Edat Mitjana que, segons els parer de l'Elena, els va motivar molt per l'<b>origen pagès</b> de les seves famílies.</p> <p>Hi ha un debat intens sobre aquesta tradició pagesa.</p> <p>A continuació observen una il·lustració d'una ciutat medieval on s'està celebrant un mercat al carrer. En aquesta imatge s'han de distingir els següent elements: menestral, teixidor, taverna, muralla, aprenent, mestre, catedral, fira.</p>	<p>(En aquesta sessió no hi era present la mestra tutora).</p> <p>Lectura de la imatge. Preguntes i respostes orals.</p> 
<p>(47')</p> <p>(60')</p> <p>(120')</p>	<p>12) A segona hora han de compartir l'aula amb els altres cursos i això dificultarà la continuació de la feina prevista, segons l'Elena. Per aquesta raó decideix anar al pati a construir un petit sistema de regadiu com els que utilitzen a l'Edat Mitjana, amb instruments dels tallers.</p> <p>L'activitat afavoreix una bona participació i interès dels nens i nenes.</p> <p>Ja a l'aula i abans de recollir l'Elena demana que per a la pròxima sessió portin informació sobre <b>El Castell</b>.</p>	<p>Treball cooperatiu manual. Els materials utilitzats seran els necessaris per cavar al terra i galledes d'aigua.</p>



6a sessió

14) Conjunt d'activitats: “**El pensament de l'Edat Mitjana**”.  
L'Elena comença parlant del **pensament medieval** i passa un petit text de síntesi d'aquest. Llegeixen un punt cadascú. Destaca: cristianisme, cultura dels monestirs, la llengua llatina, les **primeres universitats (s.XII)**, Al-Andalus com **enllaç** de la cultura islàmica i europea.

(12')

Després fa el mateix amb la ciència medieval. Destaca: **avenços** a l'agricultura, l'estrep del cavall, la **influència musulmana** a través de la pólvora, el paper, la medicina, etc., avenços en la navegació (brúixola, astrolabi, etc.),

(21')

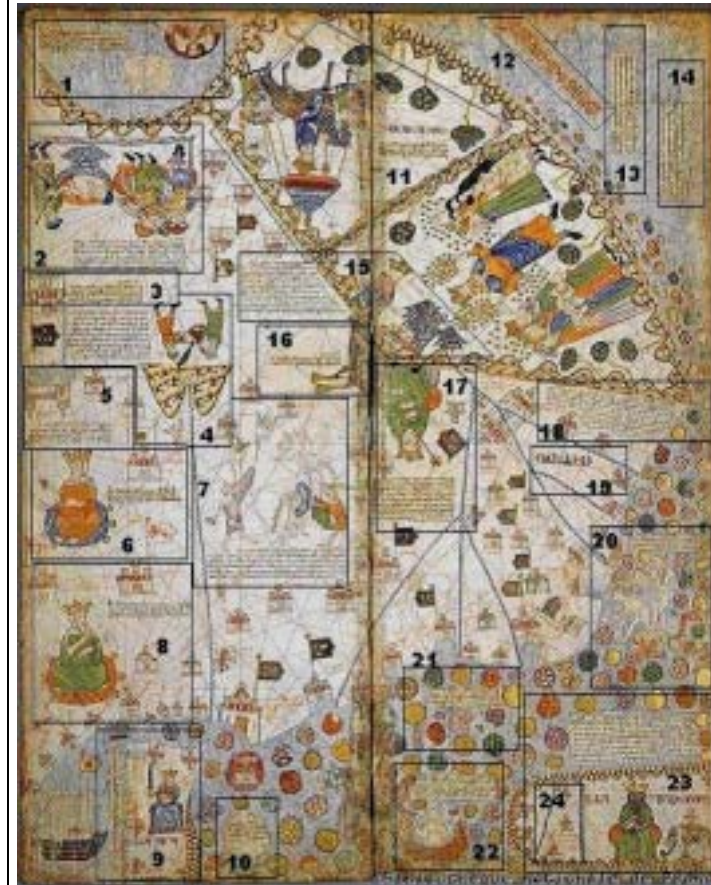
L'Elena mostra un fragment de l'Atlas català de **1375**. els nens i nenes l'han d'observar i l'han de descriure, tot comparant-lo amb els mapes actuals. Escriuen les diferències que observen. Al final pregunta per què pensen que es van poder fer aquests **primers atlas** en aquesta **època**. Amb molta ajuda arriben a citar alguna **causa** econòmica i tècnica del **progrés** de l'època.

(35')

Lectura col·lectiva.

Preguntes i respostes orals.

Treball col·lectiu i individual amb el atlas.



<p>(50')</p>	<p>15) L'Elena explica les diferències entre l'art <b>romànic</b> i l'art <b>gòtic</b> a partir dels aspectes més visuals de la façana, de les finestres i de l'estructura de les esglésies.</p>	<p>Explicació de l'Elena.</p> <p>Preguntes i respostes orals.</p>
<p>(72')</p>	<p>L'alumnat contesta a una sèrie de preguntes escrites sobre aquestes qüestions per comprovar si les han entès, són dos fulls de treball, un dedicat a l'art romànic i un altre a l'art gòtic.</p>	<p>Treball individual en dos fulls de treball, en un hi ha un títol que posa romànic i a l'altre gòtic.</p>
<p>(85')</p>	<p>Després l'Elena els mostra dues fotografies, una de Sant Climent de Taüll i una altra de la Catedral de Lleó. Demana que les observin i que li indiquin les diferències.</p> <p>-----</p> <p>Elena.- <i>Enteneu les diferències entre l'art romànic i el gòtic?</i>  Alumnat.- <i>Sí.</i>  Elena.- <i>La pintura del romànic era...</i>  Alumnat.- <i>Murals.</i>  Elena.- <i>En l'art gòtic eren...</i>  Alumnat.- <i>Vitralls.</i>  (...)  Elena.- <i>Què vol dir que tenien caràcter instructiu?</i>  Alumnat.- <i>Que ensenyava a la gent.</i>  Elena.- <i>Moltes escenes eren bíbliques i les dibuixaven per a que la gent aprengués, també hi havia escenes de treball al camp, etc.</i>  (...)</p>	<p>L'alumnat ha d'escriure les característiques que han estudiat de cada tipus d'art.</p>



16) L'última activitat d'aquesta sessió comença amb un vídeo de 10 minuts sobre el romànic i el gòtic, editat pel Departament d'Ensenyament per a primària.

Després de veure el documental l'alumnat contesta unes preguntes i fa un dibuix.

(120')

Observació col·lectiva del vídeo.

Feina individual del full de treball.

L'ART ROMÀNIC

Observa aquest vídeo amb atenció i després respon les preguntes següents.

1- Les manifestacions artístiques dels Segles XI, XII i XIII es coneixen amb el nom de :

- Art Romànic.
- Art Gòtic.
- Art Barroc.


2- L'Escultura i la Pintura representaven imatges de :

- Paisatges salvatges.
- Paisatges humans i religiosos.
- Paisatges abstractes.

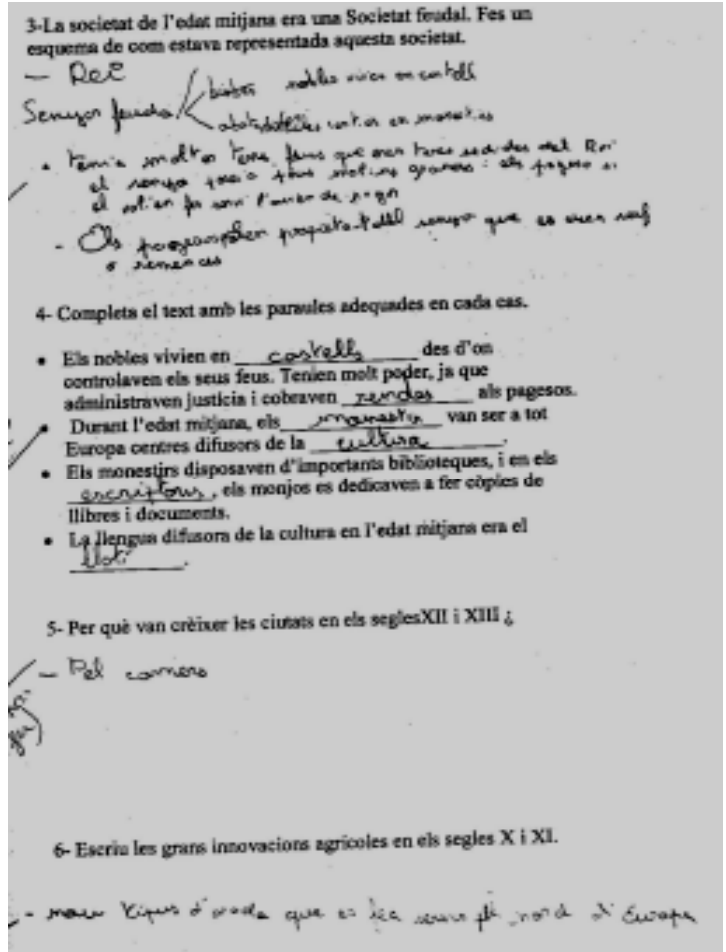
3- La Pintura i l'Escultura tenien una funció :

- Didàctica i Ensenyança.
- Diversió.

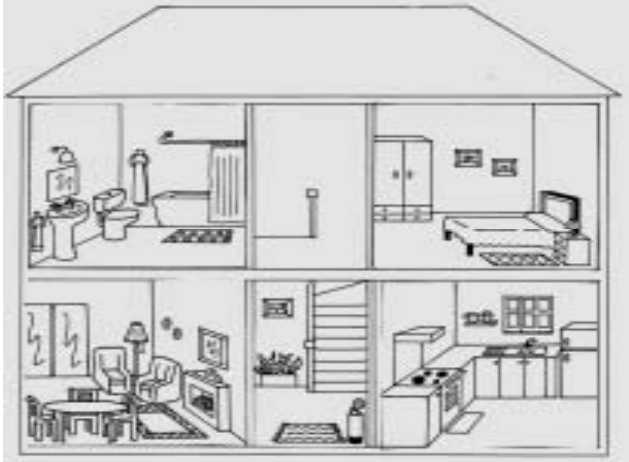
4- Dibuixa la porta d'un monestir romànic.






<p><b>7a sessió</b></p> <p>(45')</p> <p>(60')</p>	<p>17) Activitat d'avaluació final que consta de 9 preguntes de tot tipus, des de completar frases fins a frases que cal dir si són vertaderes o falses, o fer una explicació sobre un fet, per exemple, <i>Per què van créixer les ciutats en els segles XII i XIII?</i> També: <i>Escriu les grans innovacions agrícoles en els segles X i XI.</i></p> <p>Al final es demana un dibuix d'una catedral gòtica.</p> <p>Després d'aquesta prova l'Elena els hi dona dos fulls més, un és per a realitzar una autoavaluació i l'altre i l'altra una valoració de la feina de l'Elena en aquest tema.</p>	<p>Treball individual d'aplicació de coneixements.</p>  <p>3-La societat de l'edat mitjana era una Societat feudal. Fes un esquema de com estava representada aquesta societat.</p> <p>- Ree</p> <p>Semper facta → nobles vivien en castell abundància d'ortos en monestis</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenia moltes terra feus que eren hereditaris i els nobles el controlaven i els pagesos els treballaven a canvi de protecció i d'habitatge.</li> <li>- Els pagesos treballaven la terra dels nobles i els nobles els donaven protecció i d'habitatge.</li> </ul> <p>4- Completa el text amb les paraules adequades en cada cas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Els nobles vivien en <u>castells</u> des d'on controlaven els seus feus. Tenien molt poder, ja que administraven justícia i cobraven <u>rendes</u> als pagesos.</li> <li>• Durant l'edat mitjana, els <u>monestis</u> van ser a tot Europa centres difusors de la <u>cultura</u>.</li> <li>• Els monestis disposaven d'importantes biblioteques, i en els <u>scriptoris</u>, els monjos es dedicaven a fer còpies de llibres i documents.</li> <li>• La llengua difusora de la cultura en l'edat mitjana era el <u>latí</u>.</li> </ul> <p>5- Per què van créixer les ciutats en els segles XII i XIII?</p> <p>- Pel comerç</p> <p>6- Escriu les grans innovacions agrícoles en els segles X i XI.</p> <p>- noves tècniques d'arada que es feien servir al nord d'Europa</p>
---	--	--

**DESENVOLUPAMENT DE LES SESSIONS EN EL CAS DE LA IRENE**Seqüència didàctica: **Cases d'abans i d'ara**. Curs: **3r**

SESSIÓ DURADA	ACTIVITAT. DESCRIPCIÓ. TRANSCRIPCIÓ	FORMAT D'INTERVENCIÓ DIDÀCTICA. IMATGE
<b>1a sessió</b>  (14')	1) La Irene comença explicant als nens i nenes que treballaran l'habitatge al llarg del temps. Després els hi pregunta què entenen per habitatge. A la conversa apareixen els conceptes de casa, pisos, xalet i caravana. Aquests dos últims conceptes els descarta la Irene perquè comenta que no són per viure-hi <b>tot l'any</b> . Una nena comenta que són per anar a l' <b>estiu</b> . Quan la Irene pregunta on vivien les persones <b>abans</b> un nen contesta que els reis i les princeses vivien en castells, i un altre que vivien en palaus.	(La Irene porta als nens i nenes a l'aula d'anglès i música). Activitat de detecció d'idees prèvies. Preguntes i respostes orals. Tot el grup classe que són els 7 alumnes de 3er. Els nens i nenes estan situats a les dues primeres files de l'aula i la Irene davant, dreta, molt a prop dels nens. A la conversa amb els nens i nenes apareixen una sèrie de conceptes temporals que la Irene no comenta.
(...)	2) La Irene reparteix un full de treball amb preguntes sobre casa seva. Després han de fer un dibuix en un altre full de la façana de casa seva.	Treball individual, asseguts a taula. Quan volen preguntar no s'aixequen, sinó que pregunten des de la taula, sense aixecar la mà.
(60')	3) Mentre estan treballant la Irene fa venir nen per nen i els mostra tres imatges: la façana d'una casa, un tall vertical de la mateixa casa (imatge de la dreta) i el seu plànol. Demana que situïn la mateixa habitació en les tres imatges i que facin un recorregut (senyalant amb el dit) seguint el plànol.	

	Primera observació de l'investigador	
2a sessió	<p>4) La Irene comença recordant el que van fer el dia anterior. S'origina un debat força interessant sobre la <b>cronologia</b> o la <b>periodització</b>.</p> <p>-----</p> <p>Irene.- <i>Us recordeu de què vam parlar l'últim dia?</i>  Alumnat.- <i>Sí, de cases..., de xalets, pisos, castells...granges, gratacels...</i>  Irene.- <i>Doncs avui parlarem d'habitatges, dels habitatges dels <b>primers homes</b> que hi va haver aquí, on som nosaltres...</i>  Alumnat.- <i><b>Dels romans!</b></i>  Irene.- <i><b>Més enrera encara...</b></i>  Alumnat.- <i><b>"Los cristianos!"</b></i>  Irene.- <i><b>Més enrera encara...</b></i>  Alumnat.- <i><b>De Jesús!</b></i>  Irene.- <i>A veure... <b>Una mica més enrera encara... Ara ho veurem...(..)</b>.</i></p>	<p>(Aquesta sessió es realitza a l'aula comú i són els nens i nenes de 2on els qui van a una altra aula).</p> <p>Tot el grup, que avui són 6 alumnes.  Preguntes i respostes orals.</p>
(12')	<p>5) Després lliura un conte, escrit per ella mateixa, que tracta d'un nen i una nena <b>nòmades</b> que troben una cova amb pintures rupestres:  <i>"...durant la cacera del mamut ens vam perdre i ara busquem alguna cosa per menjar i un lloc per poder passar la nit (...).</i>  <i>Després de pujar...a quatre grapes (...) vam trobar una cova (...).</i>  <i>El que hi havia no eren més que pintures rupestres que representaven la cacera d'alguns grups nòmades com nosaltres (...)."</i></p>	<p>L'alumnat llegeix de manera individual, encara que la Irene intervé sovint perquè no paren de fer comentaris d'altres temes.  Després es fan preguntes i respostes orals, amb tot el grup.  Es dibuixa de manera individual.</p>
(23')	<p>Els nens comenten el que saben sobre la vida nòmada al <b>paleolític</b>.</p>	
(38')	<p>Al final dibuixen una pintura rupestre a partir de la informació d'alguns llibres de consulta que ha preparat la Irene.</p>	

6) La Irene reparteix un full en el qual hi ha dibuixades algunes cases **neolítiques** i **dels ibers**, i demana que les observin.

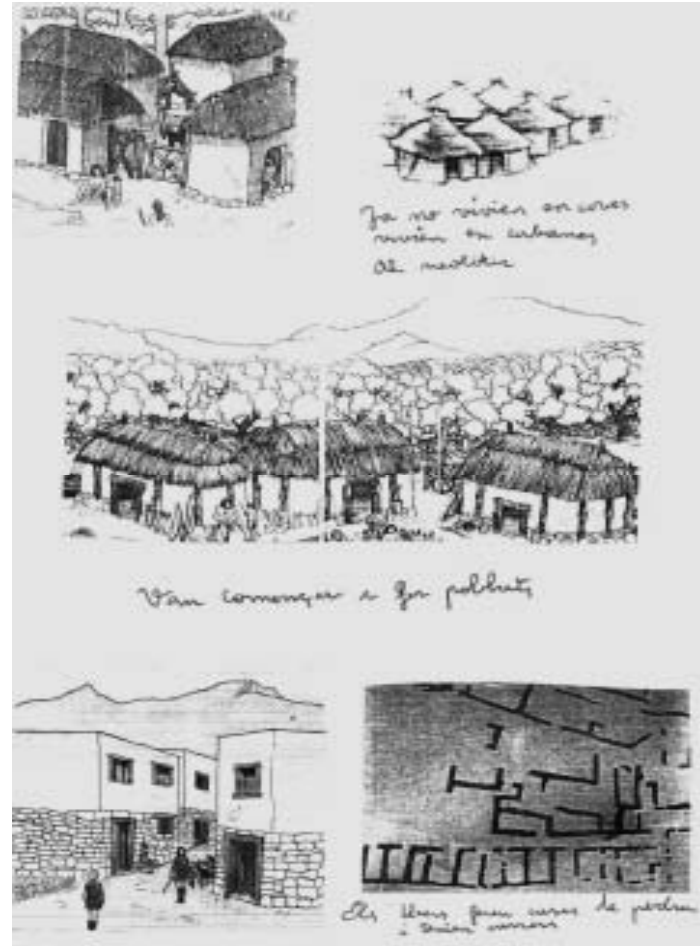
Explica el **canvi** que es dona de la vida **nòmada** a **sedentària**, que implica la construcció de cases cada vegada més **estables**.

Escriuen una frase a sota de cada dibuix segons el que resumeix cada vegada la Irene.

(52')

Preguntes i respostes orals, amb tot el grup.

Els nens i nenes observen el full, primer comenten tots els dibuixos i després s'aturen un per un i escriuen la frase.



7) La Irene reparteix un full de treball amb tres preguntes, titulat: “Ja no vivim en coves!”. Explica que es tracta de repassar el més important que han treballat fins ara i que, sobretot, cal pensar en els **canvis** que es donen en els habitatges i en les diferències que hi ha entre els **primers** habitatges i els **actuals**.

Comencen a contestar les preguntes per escrit, però de seguida han d'aturar-se perquè s'ha acabat la classe i és hora de sortir de l'escola.


La Irene explica que el poden acabar de fer a casa i que el pròxim dia el comentaran.

(60')

Activitat individual.

La majoria de nens i nenes contesten amb rapidesa les preguntes, sense gaire atenció i molts portaran el full igual com el van deixar en aquesta classe.

Ja no vivim en coves!!!!



Contesta les següents preguntes:

- 1.- Perquè creus que van deixar de viure en coves els primers homes? *Per que estan incòmodes*
- 2.- Què creus que era més còmode, la cova o les cases dels ibers? Perquè? *Perquè les cases dels ibers perquè no calia canviar tant*
- 3.- En què s'assembla la casa dels ibers amb la teva? I en què es diferencien? *Donc por estar al mateix lloc  
En més petites*

	Segona observació de l'investigador	
<p><b>3a sessió</b></p> <p>(27')</p>	<p>8) La Irene comença recordant el que havien fet i després demana que treguin el full de treball que havien d'acabar a casa. Les respostes són minses i insisteix que facin més aportacions, que pensin en el tema, etc.</p> <p>-----</p> <p>Irene.- <i>Qui em sap dir una mica què vam fer el dia anterior?</i>  Alumnat.- <i>Que vam explicar allò de les cases, que feien animals...</i>  Irene.- <i>Però, quins homes eren aquests?</i>  Alumnat.- <i>Eren caçadors.</i>  Irene.- <i>Sí, molt bé...</i>  Alumnat.- <i>Els primers homes que van existir.</i>  Irene.- <i>Els primers homes que hi van haver aquí on ara som nosaltres, molt bé...</i>  Alumnat.- <i>Dels ibers...(..).</i>  Irene.- <i>...els primers eren nòmades, què vol dir això?</i>  Alumnat.- <i>Que vivien en coves...</i>  Alumnat.- <i>Que canviaven molt de lloc.</i>  Irene.- <i>I els segons qui eren...?</i>  Alumnat.- <i>Els ibers...</i>  Alumnat.- <i>Eren sedentaris... I feien cases (...).</i>  Irene.- <i>I què més... Treballaven a prop o lluny de casa?</i>  Alumnat.- <i>A prop! A l'hort! (...).</i>  Irene.- <i>I què més tenien?</i>  Alumnat.- <i>Camps, terres, porcs, cabres, vaques,... (...).</i></p>	<p>(Aquesta classe es realitza a l'aula normal i els alumnes de 2on van a l'aula de música i anglès, amb la qual cosa es perden uns minuts en el trasllat).</p> <p>Preguntes i respostes orals, amb tot el grup.</p> <p>La Irene demana cada una de les tres preguntes a un nen o una nena diferent. Les respostes llegides són pobres, però el debat oral i les aportacions posteriors dels nens i nenes són molt més riques.</p> <p>Alguns apunten al full algunes correccions a partir dels comentaris a classe, però no hi ha un altre tipus de correcció.</p> <p>(Els nens han vist sortir als seus companys de segon, amb els quals comparteixen aula, el que ha provocat una protesta que la mestra ha tallat explicant que tenien un horari diferent aquell dia).</p>

9) La Irene lliura un full amb la imatge d'una casa romana en perspectiva amb un tall horitzontal (imatge de la dreta).

Demana als nens i nenes que diguin a quina **època** pertany.

Compara la casa romana, que forma part del nostre **passat**, amb la nostra casa actual, del **present**.

Després va apuntant a la pissarra el nom de cada habitació, explica quina utilitat tenia i llavors l'alumnat l'escriu al seu full.

-----  
Irene.- *A veure qui em diu de quina època és aquesta casa.*

Alumnat.- *És de... a veure... de Roma!*

Irene.- *De Roma, molt bé.*

Irene.- *I com ho has endevinat?*

Alumnat.- *Per les columnes.*

Alumnat.- *I per la gent que hi ha per aquí...*

Irene.- *Vosaltres heu vist pel·lícules de romans?*

Alumnat.- *Sí, jo he vist Ben-Hur!*

Irene.- *I les cases que heu vist... se semblen a aquesta? Com menjaven?*

Alumnat.- *Amb bastonets...*

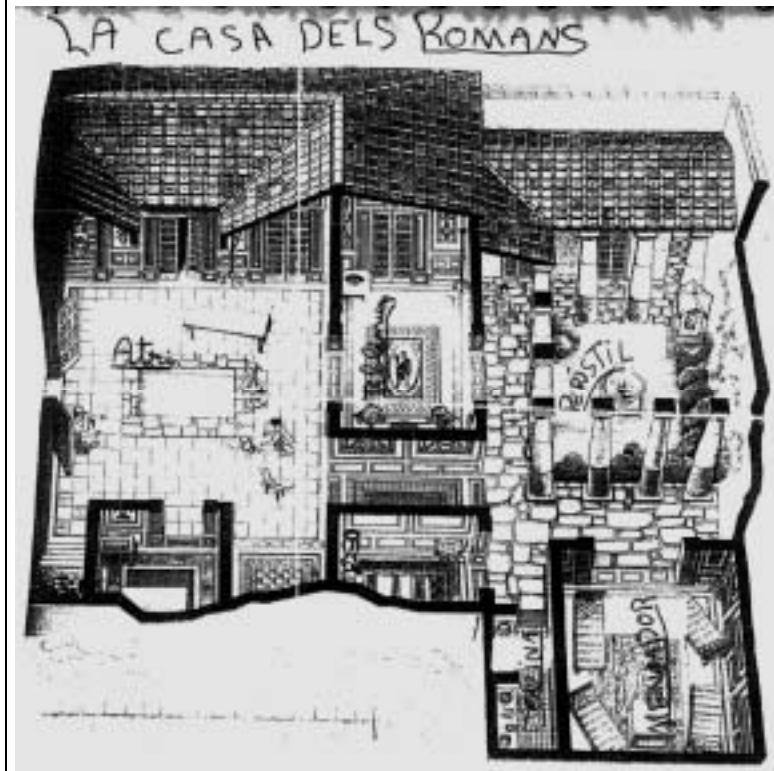
Alumnat.- *No, aquests són els xinesos (...).*

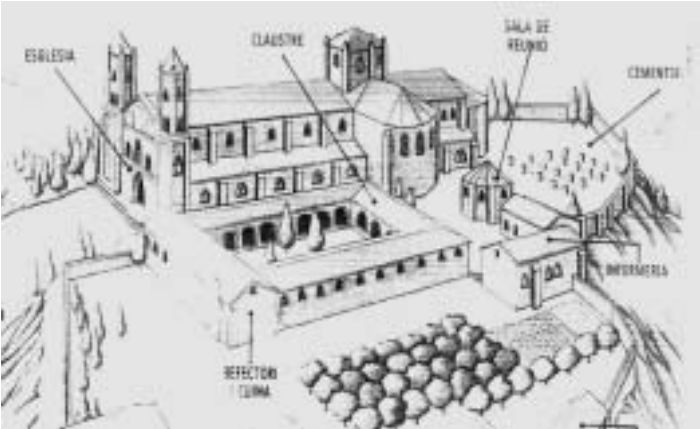
Irene.- *...doncs la cas dels romans també tenia habitacions i cada una tenia un nom, i igual com nosaltres ara en diem dormitori, cuina, menjadors... Ara us diré el nom de les habitacions i us donaré pistes per a que em digueu quina habitació és i poseu el nom.*

(...)



Preguntes i respostes orals amb tot el grup.


Davant el comentari de la Irene que els romans menjaven estirats sobre un divan els nens comencen a estirar-se i a fer comentaris sobre qui seu a taula, qui seu malament, etc. Hi ha una bona estona de disbauxa, que acaba quan s'han de fer els primers apunts sobre el full de les parts de la casa romana. Quan torna a haver massa intranquil·litat la mestra suggereix a la Irene acabar la classe 5 minuts abans.



<p><b>4a sessió</b> (15')</p>	<p>10) Donat que l'últim dia va haver poca atenció per part de l'alumnat, la Irene va preparar un full A-3 amb el dibuix d'una casa romana i van tornar a repassar les parts.</p>	<p>(Aquesta classe es realitza a l'aula de música i anglès). Els nens i nenes observen la nova imatge i després la comparen amb el full de treball que havien començat el dia anterior.</p>
<p>(43')</p>	<p>11) La Irene reparteix un dossier titulat <b>“Com vivíem fa 1000 anys”</b>. Són tres imatges que representen un castell, un monestir i un mas. També hi ha tres textos on s'explica qui i com vivia a cada lloc. Els nens i nenes havien de relacionar les imatges amb els textos. A continuació es reproduueix un dels fragments.</p> <p>-----</p> <p><i>“Aquí hi vivien els monjos, els quals es dedicaven a pregar i a treballar. Alguns conreaven el camp, altres tenien cura del bestiar, altres ren ferrers, fusters o forners. També hi havia uns monjos que es dedicaven a copiar llibres antics. Estaven situats al camp, lluny de la ciutat. En aquest lloc també hi trobem l'església.”</i></p>	<p>Treball individual. La següent imatge correspon al text de l'esquerra.</p> 
<p>(60')</p>	<p>12) La Irene incorpora una activitat que no estava programada, amb la intenció de fer una activitat amb més participació física. Fa dos grups de dues persones i un de tres. Reparteix una fotocòpia amb una imatge a cada grup Les imatges en conjunt representen els habitatges de distintes <b>èpoques</b> històriques: una cova, una casa dels ibers, una casa romana, un mas, un castell i un monestir. Cada grup ha de representar amb mímica la casa d'una determinada època i els altres han d'encertar quina és.</p>	<p>Aquesta activitat es planteja com un joc. Fent les agrupacions té problemes importants perquè els nens i nenes no aconsegueixen fer-les com voldrien. El joc es desenvolupa amb un cert conflicte, ja que existeix una gran competitivitat entre l'alumnat. Hi ha una gran tendència a discutir tota l'estona sobre qui ha guanyat.</p>



<p><b>5a sessió</b> (12')          (60')</p>	<p>13) La Irene comença explicant que farien l'estudi de la masia i que aquesta representaria l'habitatge de l'<b>època de les masies (l'Edat Moderna)</b>, després de l'<b>època dels castells i monestirs</b>.</p> <p>Aquesta sessió té una única activitat que consisteix en fer una maqueta de paper a partir d'un retallable que es reparteix a cada nen i nena.</p> <p>La Irene reparteix quatre fulls din-4 a cada nen on hi ha les diferents parts de la masia dibuixades i amb les indicacions pertinents.</p> <p>Quan acaba la classe cap alumne ha acabat, han muntat la part més gran de l'estructura, però queda encara enganxar les diferents parts.</p> <p>La Irene explica que continuaran a la pròxima sessió.</p>	<p>Treball individual. L'alumnat se situa dret al voltant d'una taula on hi ha tisores per retallar i una barra de cola per enganxar.</p>  <p>De seguida apareixen diferents problemes com a causa de la poca consistència dels fulls de paper i per la dificultat de realització. La Irene ha d'ajudar als nens i nenes. La mestra no està present en aquesta sessió.</p>
<p><b>6a sessió</b> (50')          (60')</p>	<p>14) Les intencions de la Irene en aquesta sessió, en la qual la mestra tampoc està present, eren acabar la maqueta de la masia i treballar les diferències entre mas i masia. Així ho explica als nens i nenes. Però la construcció de la masia ha durat pràcticament tota l'hora, ja que s'han tornat a fer evidents les dificultats de muntatge.</p> <p>La Irene atura la classe 10 minuts abans per poder recollir els papers de terra i per parlar amb els nens i nenes del seu comportament en aquesta activitat. Després s'esperen els minuts que queden per l'acabament de la classe asseguts en silenci.</p>	<p>Continuació del treball individual.</p> 

<p><b>7a sessió</b></p> <p>(18')</p>	<p>15) En aquesta sessió la Irene treballa les diferències entre mas i masia, com el <b>canvi</b> de l'<b>Edat Mitjana</b> a l'<b>Edat Moderna</b>.</p> <p>Reparteix un full amb dues imatges, en una es veuen dues persones en una única habitació que correspon a un mas, on es poden veure animals i una llar de foc. La segona imatge és un tall horitzontal d'una masia amb dos pisos i les golfes, on es poden veure les diferents funcions de cada habitació: menjador, quadra, bodega, dormitoris, golfes, etc.</p> <p>Comenten les imatges insistint en les diferències entre una i l'altra. El més difícil és que entenguin que la masia és una <b>evolució</b> del mas.</p>	<p>Treball amb tot el grup.</p> <p>Preguntes i respostes orals</p>
<p>(33')</p>	<p>16) La Irene reparteix un full de treball titulat "La casa de pagès <b>evolucion</b>a: viuen en masies". Té 4 preguntes en referència a les diferències de grandària, el nombre d'habitacions, la comoditat, el nombre de plantes i sobre el coneixement d'alguna masia <b>actual</b>.</p>	<p>Treball individual.</p> <p>L'alumnat fa preguntes i s'aixeca contínuament.</p>
<p>(60')</p>	<p>17) La Irene recorda tot el que han treballat en els últims dies i apunta a la pissarra els diferents tipus d'habitatges que han estudiat, i els <b>ordenen</b> de més <b>antic</b> a més <b>modern</b>.</p> <p>Davant la pregunta de la Irene de si pensaven que faltava alguna cosa dos nens contesten que falta el <b>futur</b> (segurament perquè ella l'havia comentat que el treballarien). Llavors s'han aixecat tots i han començat a dibuixar a la pissarra com seria la casa del futur.</p> <p>La Irene reparteix un full de treball amb dues parts, en una han de dibuixar com els agradaria que fos la seva casa en el futur, a l'altra han d'explicar com seria aquesta casa per dins.</p>	<p>Treball amb tot el grup de preguntes i respostes orals.</p>  <p>Treball de dibuix individual.</p>

**8a sessió**

18) Activitat de resum final que consisteix a fer un mural sobre l'**evolució** dels habitatges. La Irene mostra una sèrie d'imatges que corresponen a les diferents **èpoques històriques**. Ho fa d'una manera desordenada.

- Una cova
- Una casa dels ibers
- Una casa romana
- Un mas, un castell i un monestir
- Una masia
- Una casa actual i un bloc de pisos

(29')

Els nens i nenes distingeixen el que és cada imatge i les **ordenen de manera cronològica**. Demana que cada nen i nena pinti un dibuix i faci una frase per situar-la a sota d'aquest. Després enganxen els fulls en un mural dividit en diferents parts:

- **Els primers homes**
- **Els ibers**
- **Els romans**
- **L'època dels castells i monestirs**
- **Del mas a la masia**
- **Els nostres dies**

(60')

Una part del mural està dedicada al **futur**, però els nens i nenes comenten que no volen enganxar els seus dibuixos perquè això no és ben bé el futur. Decideixen amb l'ajuda de la Irene posar la frase "**Com serà la casa del futur**" i dibuixar un gran interrogant.

Treball amb tot el grup de preguntes i respostes orals.

La Irene mostra les imatges per ordenar i els nens i nenes aixequen la mà per dir com han d'anar.



**DESENVOLUPAMENT DE LES SESSIONS EN EL CAS DE LA MERCÈ**

Seqüència didàctica: **En temps dels romans**. Curs: 6è

SESSIÓ	ACTIVITAT.	FORMAT D'INTERVENCIÓ DIDÀCTICA
DURADA	DESCRIPCIÓ. TRANSCRIPCIÓ	IMATGE

*Primera observació de l'investigador*

**1a sessió**

1) En començar la classe la Mercè demana als encarregats del material que pengin a la pissarra el pòster de l'Arc de Barà i que reparteixin el full de treball de la 1a activitat: **Qui el va construir?** Aquest té una fotografia de l'Arc de Barà i un text que diu: “*Explica tot el que sàpigues dels romans*”.

(El dia anterior la mestra va demanar als nens i nenes que llegissin el tema del llibre de text que fa referència als romans).

La Mercè demana als nens i nenes si coneixen quina és la construcció del pòster i de la fotografia del full de treball. Tots contesten bé. Després pregunta qui el va construir i tots contesten **els romans**.

A continuació la Mercè demana als nens i nenes que llegeixin la pregunta del full de treball i que contestin.

La mestra intervé per preguntar qui ha acabat. També demana que els nens que vagin acabant comencin a fer la tapa del dossier, amb un dibuix i el títol del tema.

(12')

Activitat individual.

L'Arc de Barà

Qui va construir ?

Els Romans

\* Escriu a continuació tot el que sàpigues dels Romans.

Els romans van conquerir molts dels monuments

Catalans, Els romans van conquerir moltes terres i el seu idioma principal era el llatí

van posar el nom a molts països: Egipte

Com per exemple Hispània, Turquia...

Van construir monuments com:

L'Arc de Barà, el pont del Diable, vies de casalla, amfiteatres, l'Arc del Triomf, L'arc de Constantí I. Per castigar els esclaus els mandaven als llocs o els feien lluitar als gladiadors.

2) La Mercè es dirigeix a tota la classe per posar les idees en comú. Hi ha una gran participació, però de seguida se li fa difícil de controlar l'ordre d'intervencions. La Mercè pregunta cada vegada a un nen o nena diferents.

Les aportacions dels nens i nenes són molt diverses:

- que *“estaven a Itàlia, parlaven llatí, van construir ciutats com Tarraco, Barcino, Sagunt, el Circ, la Torre dels Escipions, el Pont del Diable (Aqüeducte) i carreteres”*;
- que *“els seus primers números eren I, V, X, L, C, D, M, que les cases s’anomenaven villaes”*, etc., un nen comenta que *“la Via Augusta és un carrer de Barcelona”*;
- hi ha comentaris molt equivocats, com que *“vivien en coves o que els pobres vivien en villaes”*.

Els comentaris relacionats amb el temps històric són força comuns:

- els nens o nenes comenten que *“els romans van viure fa molt de temps”*,
- d’altres que *“van viure al segle III a. C. o al segle VIII d. C.”*;
- una nena afirma que *“els romans són els nostres avantpassats”*.

Activitat amb tot el grup classe.

Preguntes i respostes orals.

De tant en tant intervé la mestra per fer silenci. Per exemple, crida l’atenció a alguns nens que continuen pintant la tapa del dossier durant el diàleg a la classe.

3) L'encarregat de recollir les feines comença a recollir el full de la primera activitat.

Al mateix temps la Mercè explica que començaran a llegir el dossier, el primer text: **“Els romans: qui eren i d'on venien”**. Les activitats d'aprenentatge titulades **“Els primers pobladors”**.

La Mercè demana que comencin a llegir. Quan apareix el terme “península” la mestra tutora atura la lectura i demana si se'n recorden per què Itàlia i Espanya són dues penínsules.

La Mercè intenta relacionar també **passat i present** quan apareix algun nom, per exemple “Lacio...”.

(45')

-----  
Mestra.- *Sabeu per què és una península? Mireu Itàlia i Espanya, sabeu per què es diu que Itàlia és una península i per què Espanya també? Digues...*

Alumnat.- *Perquè està quasi rodejada per mar per tots els costats...*

Mestra.- *Menys per...*

Alumnat.- *Menys per on està...*

Mestra.- *Per una part... ho podries repetir?*

Alumnat.- *Que Itàlia com és una península està rodejada tota d'aigua menys per una part.*

Mercè.- *Seguim, seguim...*

(...)

Mercè.- *Lacio... no us recorda alguna cosa aquest nom?*

Alumnat.- *...un equip de futbol!*

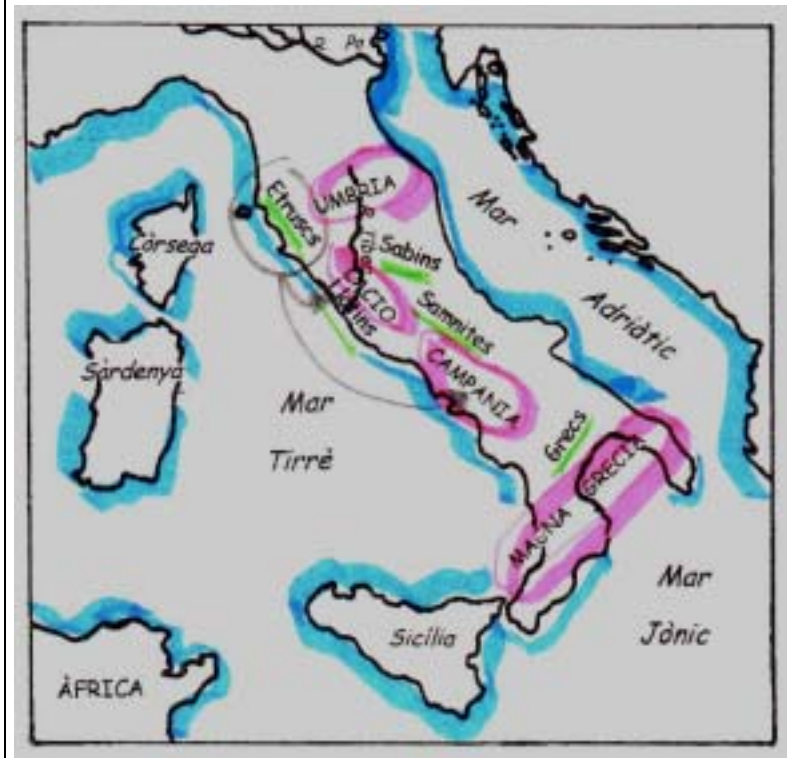
(...)

Activitat de lectura en veu alta, cada nen o nena un fragment.

La mestra atura la classe en un parell d'ocasions per aclarir un concepte o reconduir la lectura.

La Mercè va indicant qui ha de llegir cada vegada.

Al següent mapa s'intenta reflectir la divisió territorial i se senyala amb fletxes l'expansió dels etruscs. Es contesten també algunes preguntes escrites. La majoria d'activitats queden per acabar-les a casa.



4) Conjunt d'activitats "**La fundació de Roma**". Comencen també llegint un petit text que explica com neix Roma i els **segles** en que té lloc la seva expansió. Davant l'equivocació d'un nen que llegeix segle XIII en comptes de **segle VIII** la mestra torna a intervenir per corregir-lo.

Les activitats són de dos tipus. D'una banda han de pintar alguns elements del **primer assentament** dels romans. En segon lloc han de situar els diferents esdeveniments que s'expliquen al text en una **línia del temps** on ja estan marcades les **dates** i els nens i nenes han de escriure els **fets**. Tota la informació està al text que han llegit.

-----  
Mercè.- ...és un **eix cronològic**... *Tos sabeu fer la llegenda d'un mapa? Hi ha algú que no sap? Tu no saps què vol dir...?*

Alumnat.- *Sí, clar, el que hi ha en un mapa...*

Alumnat.- *...eso que hay debajo...*

Mercè.- *...està clar? D'acord...*

Mestra tutora.- *Aquest any a matemàtiques n'hem fet moltes de llegendes. Només et queda pensar què has fet i utilitzar-lo.*

Mercè.- *Va! ...I aquí sota ja teniu posades les dades i només heu de buscar en l'explicació anterior cada dada a què correspon i ho poseu, d'acord?*

(...)

Alumnat.- *A mi no em surt!*

Mercè.- *Què és el que no et surt?*

Alumnat.- *Això...*

Mercè.- *Com que no et surt... si només has de posar el nom.*

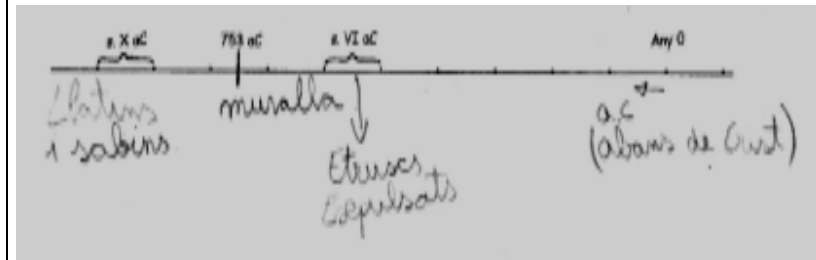
(...)

Lectura col·lectiva.

Quan acaben de llegir comencen a realitzar les activitats en el dossier.

Activitats gràfiques i escrites individuals.

La mestra intervé de nou quan un nen comenta que no li surt l'activitat sobre la línia del temps. Abans de la resposta de la Mercè ella li respon que no li donaran la resposta..., que sempre busca una solució fàcil i que ha de pensar més.



(60')

	Segona observació de l'investigador	
2a sessió	<p>5) Correcció de les activitats de la sessió anterior.</p> <p>Quan estan corregint la <b>línia del temps</b> la Mercè, davant el suggeriment de la mestra tutora, pregunta si saben què és un esdeveniment.</p> <p>-----</p> <p>Mercè.- <i>Un <b>esdeveniment</b>, sabeu què és?</i></p> <p>Alumnat.- ... [fan que no amb el cap].</p> <p>Mestra.- <i>Què vol dir esdeveniment?</i></p> <p>Mercè.- <i>Avia'm , què és un esdeveniment?</i></p> <p>Alumnat.- <i>Què és establiment?</i> [havien parlat abans].</p> <p>Mercè.- <i>No, establiment no.</i></p> <p>Alumnat.- <i>Es...ta...bli...ment... <b>Esdevenir!</b></i></p> <p>Mercè.- <i>Que té lloc una cosa. Sí, doncs...</i></p> <p>Mestra.- <i>El fets que succeeixen en el <b>temps</b>.</i></p> <p>Mercè.- <i>Sí, doncs, <b>al segle X abans de Crist</b> què va passar?</i></p> <p>Alumnat.- <i>Que va haver un establiment...</i></p> <p>Mestra.- <i>Quins fets van <b>succeir</b>, vol dir <b>esdevenir</b>, quins fets van succeir <b>al segle X abans de Crist</b>, què va passar?</i></p> <p>Alumnat.- <i>Que van anar a viure al... riu Tíber.</i></p> <p>Alumnat.- <i>Els llatins i els sabins van anar.</i></p> <p>(...)</p>	<p>(Aquesta sessió durarà dues hores, ja que ocuparà l'horari d'anglès i de ciències naturals, que per diverses qüestions no hi eren les mestres respectives).</p> <p>Preguntes i respostes orals amb tot el grup.</p> <p>La correcció obliga a dedicar una gran part del temps a refer alguns escrits i a rectificar els mapes de molts nens i nenes.</p> <p>La dinàmica de la classe és lenta pel gran nombre d'alumnat, però també perquè alguns nens i nenes, sobretot els nou vinguts, tenen molts problemes per seguir les activitats.</p>

(34')



(72')

6) Primera activitat de l'apartat del dossier de l'alumnat titulat "L'expansió de l'Imperi Romà".  
Comencen llegint un text que explica com Roma passa de ser una ciutat - estat a un imperi. Tracta de les diferents **etapes** de les conquestes. Cita els **segles** concrets dels **fets històrics**.  
S'estableix un petit diàleg sobre el concepte de conquesta.  
A partir d'un mapa de la Península Itàlica es demana als nens i nenes que pintin de diferent color els territoris que els romans conqueriren a cada una de les etapes de la seva **expansió**.  
-----  
Mercè.- ...i una **conquesta**?  
Alumnat.- *Conquerir una cosa... conquerir un altre lloc (...).*  
Alumnat.- *Anar a un altre lloc que no sigui del teu **territori** i conquerir-lo.*  
Mercè.- ... i conquerir-lo?  
Alumnat.- ...i que sigui teu!  
Alumnat.- *Una invasió...*  
Alumnat. – *Eh! Apoderar-se del terreny.*  
Mercè.- *Tu arribes allà i...*  
Alumnat.- ...i comences a lluitar! (...).  
Alumnat.- *No, tu vas allà i els mates a tots i ja està.*  
Mercè.- *I si és pacíficament, que no pot ser això?*  
Alumnat.- *No parles amb ells... (...).*  
Alumnat.- *També pot ser que facin una lluita i guanyin els que van a conquerir el territori i aleshores el territori ja seria d'ells.*  
(...).

Després de la primera lectura col·lectiva fan l'activitat amb el primer mapa. La llegenda del mapa es facilita al dossier.  
La Mercè segueix l'activitat fent comentaris en veu alta quan observa errors generalitzats en els mapes.

7) Tornen a llegir un altre text, una mica més llarg, sobre els enfrontaments amb els cartaginesos. Continuen apareixen força dades dels **segles** i dels **territoris conquerits**.

Les activitats fan referència a un mapa on s'indiquen els territoris implicats en les diferents guerres púniques. Els nens i nenes han de pintar de diferents color cada etapa d'expansió europea i mediterrània de l'Imperi Romà.

També s'han d'escriure els noms dels diversos indrets que apareixen al text.

Al final i donat que el mapa treballat se centrava en el Mediterrani es demana als nens i nenes que escriguin el significat de **Mare Nostrum**.

Els nens que acaben abans les activitats van a la biblioteca a consultar informació sobre Cartago. Al cap d'una estona tornen a la classe amb alguns llibre de consulta (veure imatge de la dreta). La Mercè explica que qui no hagi tingut temps de buscar aquí la informació haurà de fer-ho a casa seva.

Després de la lectura col·lectiva fa l'activitat amb el segon mapa.

L'aparició d'una gran quantitat de conceptes produeix un cansament en l'alumnat que provoca un desinterès progressiu per l'activitat.

El ritme de treball és molt desigual en els nens i nenes.




(95')

(108')

(120')



<p><b>4a sessió</b></p> <p>(14')</p>	<p>10) La Mercè demana les frases que havien acordat com a feina de casa. Hi ha força nens que aquesta vegada sí que ho han fet, a més a més, amb frases molt variades, com per exemple: <i>“Roma ciutat eterna”</i>, <i>“Parlant del Papa de Roma”</i>, <i>“El Papa de Roma que por la puerta asoma”</i>, <i>“Preguntant s’arriba a Roma”</i>, <i>“És com anar a Roma i no veure al Papa”</i>.</p>	<p>Preguntes i respostes orals.</p>
<p>(26')</p> <p>(60')</p>	<p>11) Comencen a llegir el següent text del dossier: <b>“I de les conquestes què en treien?”</b>. El text explica que els romans en treien productes diferents dels seus territoris. Els nens i nenes han de comentar un text original (<b>font primària</b>) sobre les riqueses d’Hispania i les característiques dels seus <b>esclaus</b>.</p> <p>A continuació els nens i nenes han de llegir tres <b>documents històrics de l’època</b> sobre els esclaus, on s’explica què són els esclaus i com se’ls ha de tractar. L’alumnat ha d’escriure quin era el tracte que rebia.</p> <p>Per últim, han de buscar informació en llibres de consulta que ha preparat la Mercè de la Biblioteca, sobre el tema dels <b>esclaus al llarg del temps</b>. Es tractaria de comparar-los amb els de <b>l’època romana</b>.</p>	<p>Lectura col·lectiva i respostes individuals escrites.</p> <p>La recerca d’informació es fa a partir de grups improvisats al voltant dels materials que ha portat la Mercè.</p> <p>Els llibres de consulta són principalment enciclopèdies generals on s’ha destacat el terme.</p> 

<p><b>5a sessió</b></p> <p>(35')</p>	<p>12) Lectura de l'apartat: "L'exèrcit romà". Aquesta activitat està relacionada amb la informació sobre els soldats romans.</p> <p>Hi ha el dibuix d'un soldat amb les seves armes i la seva indumentària que han de comentar. També hi ha un text on s'explica el material que portaven en campanya.</p>	<p>(En aquesta sessió la mestra tutora no hi serà present)</p> <p>Lectura col·lectiva.</p> <p>Treball individual de resposta escrita a les preguntes.</p>
<p>(60')</p>	<p>13) En aquesta activitat hi ha un dibuix d'un campament militar en el que s'han de posar els noms, així com una <b>reconstrucció</b> dibuixada de Barcino, que s'ha de comparar amb l'anterior.</p> <p>Es tracta d'entendre l'<b>evolució</b> del campament fins a convertir-se en una ciutat romana.</p>	<p>La Mercè passarà molta estona intentant posar ordre a la classe i els nens i nenes no acabaran l'activitat.</p> <p>(Davant els problemes de comportament la mestra tutora haurà de tornar a la classe)</p>
<p><b>6a sessió</b></p> <p>(20')</p>	<p>14) Es torna a fer la mateixa pregunta oberta que a l'avaluació inicial: <i>explica tot el que sàpigues dels romans.</i></p> <p>Les respostes no són gaire diferents a les del primer dia.</p> <p>Hi ha alguns nens i nenes que citen alguns conceptes temporals que incorporen als seus nous coneixements, a banda de <b>dates</b> concretes que recorden, entre d'altres: <b>creixement</b> de les riqueses, <b>expansió</b> de l'imperi gràcies a les conquestes, <b>evolució</b> de les ciutats, restes del <b>passat</b> com a monuments del present, els esclaus com a una manera de viure de <b>fa molt de temps</b>.</p>	<p>Activitat de tan sols 20 minuts com a avaluació final una vegada ja havien acabat les pràctiques.</p>

## **Annex 7**

**Quadres d'anàlisi de la pràctica  
del segon grup d'estudiants: modalitats  
d'aprenentatge i conceptes temporals treballats**

**LA IRENE: TIPUS D'APRENENTATGES EN RELACIÓ AL TEMPS HISTÒRIC**Seqüència didàctica: **Cases d'abans i d'ara**. Curs: **3r**

SESSIONS	ACTIVITATS. CONEIXEMENTS TEMPORALS	MODALITAT D'APRENENTATGE	NIVELL COGNITIU
1a sessió	1) Preguntes sobre habitatges <b>actuals i d'abans</b>	Nocional	Activitat de detecció d'idees prèvies. Preguntes i respostes orals
	2) Preguntes escrites sobre casa seva. Dibuix de la façana	Nocional Procedimental	Descripció. Habilitats bàsiques de representació
	3) Identificació d'elements a partir de diferents representacions de <b>l'espai</b>	Procedimental	Localització en l'espai i seguiment d'un recorregut en el plànol d'una casa
2a sessió	4) Debat sobre l' <b>origen</b> dels habitatges. Apareixen conceptes sobre <b>cronologia o periodització</b> .	Nocional Procedimental	Preguntes i respostes orals
	5) La vida <b>nòmada</b> . Les pintures rupestres. El <b>paleolític</b>	Procedimental Conceptual	Lectura (conte escrit per la Irene) i identificació de maneres de viure al paleolític. Preguntes i respostes orals. Habilitats bàsiques de representació
	6) L'habitatge <b>neolític i dels ibers</b> . El <b>canvi</b> de la vida <b>nòmada a sedentària</b> .	Procedimental Conceptual Criterial	Preguntes i respostes orals. Lectura de la imatge. Comparació i descripció d'elements de canvi.

	7) Pensar en els <b>canvis</b> i en les diferències entre els <b>primers</b> habitatges i els <b>actuals</b> .	Conceptual	Preguntes per escrit. Descripció dels canvis
3a sessió	8) Correcció i repàs. Debat sobre el mateix tema del <b>canvi</b>	Conceptual	Preguntes i respostes orals. Debat oral
	9) La <b>casa romana</b> , els noms de les habitacions i la funció. Diferències i semblances amb la <b>casa actual</b>	Conceptual Criterial	Lectura de la imatge. Identificació de l' <b>època</b> . Preguntes i respostes orals. Descripció de les funcions de les diferents habitacions i comparació entre <b>passat</b> i <b>present</b> .
4a sessió	10) La casa romana i les seves parts. Ampliació	Conceptual	Lectura de la imatge. Preguntes i respostes orals
	11) “ <b>Com vivíem fa 1000 anys</b> ”. El castell, el monestir i el mas. Imatges i textos	Procedimental Conceptual Criterial	Lectura de la imatge i de textos associats. Relació d'imatge i text
	12) Habitatges de distintes <b>èpoques</b> històriques	Procedimental Conceptual	Joc de mímica (representació dels habitatges sense parlar)
5a sessió	13) La masia, l'habitatge de l' <b>Edat Moderna</b> .	Procedimental Conceptual	Treball individual. Construcció d'una maqueta de paper (retallable).
6a sessió	14) La masia (continuació de l'activitat de la sessió anterior)	Procedimental	(Continuació del treball individual)



7a sessió	15) L' <b>evolució</b> del mas a la masia, com el <b>canvi</b> de l' <b>Edat Mitjana</b> a l' <b>Edat Moderna</b> .	Procedimental Conceptual Criterial	Preguntes i respostes orals. Comparació entre la informació que donen dues imatges
	16) “La casa de pagès <b>evoluciona</b> : viuen en masies”	Conceptual Criterial	Treball individual. Preguntes i respostes escrites. Identificació d'un masia a l' <b>actualitat</b>
	17) Els habitatges que han estudiat, dels més <b>antics</b> als més <b>moderns</b> . La casa del <b>futur</b>	Criterial Semàntica Imaginativa	<b>Ordenació temporal</b> dels habitatges estudiats. Descripció de la casa del futur. Habilitats bàsiques de representació
8a sessió	18) L' <b>evolució</b> dels habitatges en les èpoques <b>històriques: primers homes, ibers, romans, castells i monestirs, del mas a la masia, els nostres dies, el futur</b>	Procedimental Conceptual Criterial Semàntica	Lectura de la imatge <b>Ordenació cronològica</b> Descripció d'alguns elements de l'evolució Construcció d'un mural

**LA MERCÈ: TIPUS D'APRENENTATGES EN RELACIÓ AL TEMPS HISTÒRIC**Seqüència didàctica: **En temps dels romans** Curs: **6è**

SESSIONS	ACTIVITATS. CONEIXEMENTS TEMPORALS	MODALITAT D'APRENENTATGE	NIVELL COGNITIU
1a sessió	1) Detecció d'idees prèvies: <b>Qui el va construir? L'Arc de Barà</b> “. <i>Explica tot el que sàpigues dels romans</i> ”	Nocional	Lectura de la imatge. Identificació de restes històriques. Avaluació inicial.
	2) Posada en comú. Entre d'altres, <b>localització temporal...</b>	Nocional	Preguntes i respostes orals
	3) Text: <b>“Els romans: qui eren i d'on venien”</b> . Activitats: <b>“Els primers pobladors”</b>	Procedimental Conceptual Criterial	Lectura i interpretació de mapes. Representació gràfica de l'expansió i de les divisions territorials. Habilitats bàsiques de representació
	4) <b>“La fundació de Roma” Primer assentament</b> dels romans. <b>Línia del temps: les dates i els fets.</b>	Procedimental Conceptual	Lectura de gràfics. Habilitats bàsiques de representació Representació gràfica del temps històric.
2a sessió	5) Correcció de la <b>línia del temps</b> . Debat sobre què és un <b>esdeveniment</b> .	Conceptual	Preguntes i respostes orals

	6) “ <b>L’expansió de l’Imperi Romà</b> ”. Les <b>etapes</b> . Diàleg: concepte de conquesta.	Procedimental Conceptual Criterial	Lectura i interpretació de mapes històrics. Habilitats bàsiques de representació Preguntes i respostes orals.
	7) Conflictes: <b>territoris conquerits</b> . <b>Dates i fets històrics</b> . Significat de <b>Mare Nostrum</b> .	Conceptual Criterial Semàntica	Representació gràfica de l’expansió i de les divisions territorials. Relacions semàntiques.
	8) Activitat: “ <b>Tots els camins porten a Roma</b> ”. Mapa d’Europa i vies romanes	Procedimental Conceptual	Lectura d’un mapa històric. Habilitats bàsiques de representació
3a sessió	9) Comparar una mapa de vies romanes del <b>passat</b> amb un mapa de carreteres del <b>present</b> .	Conceptual Criterial Semàntica	Lectura, interpretació i comparació de mapes de comunicacions. Preguntes i respostes orals.
	10) Frases fetes amb la paraula Roma.	Nocional	Indagació familiar. Preguntes i respostes orals.
	11) Text: “ <b>I de les conquestes què en treien?</b> ”. Comentar una <b>font primària</b> . <b>Documents històrics</b> sobre els esclaus. Recerca d’informació sobre els <b>esclaus</b> .	Procedimental Conceptual Criterial Semàntica	Lectura i interpretació de fonts històriques. Comparació de fonts. Recerca d’informació. Elaboració d’informes de valoració personal.

4a sessió	12) Apartat: “ <b>L’exèrcit romà</b> ”. Armes i indumentària en campanya.	Conceptual	Lectura col·lectiva. Comentari del text i respostes escrites individuals.
	13) Observació d’una <b>reconstrucció</b> i comprensió de l’ <b>evolució</b> del campament fins a convertir-se en una ciutat romana.	Conceptual Criterial Semàntica Imaginativa	Lectura de la imatge històrica d’una reconstrucció simulada. Interpretació d’un procés de <b>canvi</b> . Comparació entre <b>passat</b> i <b>present</b> d’una ciutat.
5a sessió	14) <i>Explica tot el que sàpigues dels romans.</i>	Nocional	Avaluació final. Aplicació simple de coneixements.

**L'ELENA: TIPUS D'APRENTATGES EN RELACIÓ AL TEMPS HISTÒRIC**Seqüència didàctica: **L'Edat Mitjana**. Curs: **6è**

SESSIONS	ACTIVITATS. CONEIXEMENTS TEMPORALS	MODALITAT D'APRENTATGE	NIVELL COGNITIU
1a sessió	1) Escenes de Ben-Hur. <b>Cronologia</b> , situació geogràfica, maneres de viure, comunicacions, esclaus, vestits.	Nocional Procedimental Conceptual	Observació d'imatges històriques de ficció. Identificació de l'època històrica estudiada.
	2) El <b>període històric: colonització</b> , romanització, llengua, islamisme, castells, <b>decadència</b> , epidèmia,...	Nocional	Detecció d'idees prèvies.
2a sessió	3) " <b>La política a l'Edat Mitjana</b> ". La divisió territorial: <b>canvis</b> .	Conceptual	Preguntes i respostes orals. Comparació <b>passat i present</b> .
	4) Relació de <b>dates (anys – segles) i fets</b> sense cap representació gràfica.	Procedimental Conceptual	Preguntes i respostes orals. <b>Localització temporal</b> .
	5) Escenes "El nom de la rosa". <b>Situació cronològica</b> i altres preguntes.	Conceptual Criterial Semàntica	Preguntes i respostes orals. Aplicació de coneixements a noves situacions.
	6) Preguntes de síntesis: <b>canvis</b> polítics, maneres de governar i territoris.	Conceptual	Tractament i comunicació de la informació, utilització dels aprenentatges i explicació causal.

3a sessió	7) “ <b>La societat feudal</b> ”. <b>Canvis</b> urbans: <b>desenvolupament</b> de les ciutats, <b>creixement</b> demogràfic, <b>crisis</b> agrícola.	Procedimental Conceptual	Realització d’esquemes. Aplicació de conceptes temporals relacionats amb el canvi.
	8) Ciutat medieval: <b>desenvolupament</b> econòmic i catedrals.	Procedimental Conceptual Criterial Semàntica	Identificació d’elements històrics en una imatge. Associació d’aspectes econòmics i socials.
	9) El monestir i les seves dependències, espais interiors i exteriors.	Procedimental Conceptual	Lectura de la imatge. Identificació d’elements arquitectònics.
	10) Construcció d’un castell medieval. Retallable i personatges.	Procedimental	Construcció de maquetes.
4a sessió	11) “ <b>L’economia en l’E.M.</b> ”. El <b>mercat medieval</b> . Debat sobre l’ <b>origen pagès</b> familiar.	Conceptual	Preguntes i respostes orals. Lectura de la imatge.
	12) Construcció d’un petit sistema de regadiu.	Procedimental Conceptual	Construcció tecnològica.

5a sessió	13) Recerca d'informació sobre <b>El Castell</b>	Procedimental Conceptual Criterial	Treball individual de recerca d'informació. Seguiment d'un esquema.
6a sessió	14) “ <b>El pensament de l'E. M.</b> ”. Cristianisme, universitats, Al-Andalus, <b>avenços</b> a l'agricultura, <b>influència musulmana</b> , l'Atlas català de <b>1375</b> . Causes del <b>progrés</b> .	Conceptual Criterial Semàntica	Relacions causals. Explicació històrica causal.
	15) L'art <b>romànic</b> i l'art <b>gòtic</b> .	Procedimental Conceptual Criterial Semàntica	Lectura de la imatge. Identificació visual de formes geomètriques. Recerca de semblances i diferències arquitectòniques i estètiques.
	16) Vídeo: romànic i gòtic.	Conceptual Criterial	Lectura de la imatge. Identificació de característiques.
7a sessió	17) Activitat d'avaluació, autoavaluació i valoració de la mestra	Conceptual Criterial Semàntic	Aplicació de coneixements. Diversitat d'estratègies aplicades: relacions, comparacions i informacions incompletes. Habilitats gràfiques de representació.

**LA IRENE: CONCEPTES TEMPORALS TREBALLATS**Seqüència didàctica: **Cases d'abans i d'ara**. Curs: **1er**

SESSIONS	ACTIVITATS CONEIXEMENTS	BLOC CONCEPTUAL	APARTAT DEL BLOC	CONCEPTES GENERALS	CONCEPTES ESPECÍFICS
1a sessió	1) Preguntes sobre habitatges <b>actuals i d'abans</b>	Temporalitat humana	Passat, present	Memòria col·lectiva	Abans/ara Antic/modern
	2) Preguntes escrites sobre casa seva. Dibuix de la façana	Qualitats del temps	Relacions amb l'espai	---	---
	3) Identificació d'elements a partir de diferents representacions de l' <b>espai</b>	---	---	---	---
2a sessió	4) Debat sobre l' <b>origen</b> dels habitatges. Apareixen conceptes sobre <b>cronologia o periodització</b> .	Domini i gestió del temps com a coneixement	Mesura del temps Ordenació i classificació de fets històrics	Cronologia Periodització	Origen dels habitatges Èpoques històriques
	5) La vida dels <b>nòmades</b> . Les pintures rupestres. El <b>paleolític</b>	Domini i gestió del temps com a coneixement  Qualitats del temps	Ordenació i classificació de fets històrics  Relacions amb l'espai	Periodització  Espai i moviment	Paleolític  Nòmada



	6) L'habitatge <b>neolític</b> i dels <b>ibers</b> . El <b>canvi</b> de la vida <b>nòmada</b> a <b>sedentària</b> .	Canvi i continuïtat  ...el temps com a coneixement	Valoració dels canvis  Ordenació i classificació de fets	criteris de maduració dels canvis Periodització	Transició Transformació Neolític i Ibers
	7) Pensar en els <b>canvis</b> i en les diferències entre els <b>primers</b> habitatges i els <b>actuals</b> .	Temporalitat humana	Present/passat	Diacronia	Abans/ara
3a sessió	8) Correcció i repàs. Debat sobre el mateix tema del <b>canvi</b>	Temporalitat humana	Present/passat	Diacronia	Abans/ara
	9) La <b>casa romana</b> , els noms de les habitacions i la funció. Diferències i semblances amb la <b>casa actual</b>	Temporalitat humana	Present/passat	Diacronia	Abans/ara
4a sessió	10) La casa romana i les seves parts. Ampliació	---	---	---	---
	11) “ <b>Com vivíem fa 1000 anys</b> ”. El castell, el monestir i el mas. Imatges i textos	...el temps com a coneixement	Mesura del temps	Cronologia	Fa mil anys... Distàncies temporals
	12) Habitatges de distintes <b>èpoques</b> històriques	Canvi i continuïtat	Valoració dels canvis	Criteris de velocitat i acceleració	Evolució

5a sessió	13) La masia, l'habitatge de l' <b>Edat Moderna</b> .	...el temps com a coneixement	Ordenació i classificació de fets	Periodització	(Edat Moderna) El temps de les masies
6a sessió	14) La masia (continuació de l'activitat de la sessió anterior)	---	---	---	---
7a sessió	15) L' <b>evolució</b> del mas a la masia, com el <b>canvi</b> de l' <b>Edat Mitjana</b> a l' <b>Edat Moderna</b> .	Canvi i continuïtat	Valoració dels canvis	Criteris de velocitat i acceleració	Evolució
	16) "La casa de pagès <b>evoluciona</b> : viuen en masies"	Canvi i continuïtat	Valoració dels canvis	Criteris de velocitat i acceleració	Evolució
	17) Els habitatges que han estudiat, dels més <b>antics</b> als més <b>moderns</b> . La casa del <b>futur</b>	Temporalitat humana	Passat/present/futur	Projecció en el futur	El futur desitjat
8a sessió	18) L' <b>evolució</b> dels habitatges en les <b>èpoques històriques: primers homes, ibers, romans, castells i monestirs, del mas a la masia, els nostres dies, el futur</b>	Canvi i continuïtat  ...el temps com a coneixement	Valoració dels canvis  Ordenació i classificació de fets	Criteris de velocitat i acceleració  Periodització	Evolució  Èpoques històriques

**LA MERCÈ: CONCEPTES TEMPORALS TREBALLATS**Seqüència didàctica: **En temps dels romans** Curs: **6è**

SESSIONS	ACTIVITATS	BLOC CONCEPTUAL	APARTAT DEL BLOC	CONCEPTES GENERALS	CONCEPTES ESPECÍFICS
1a sessió	1) Detecció d'idees prèvies: <b>Qui el va construir?</b> L'Arc de Barà". <i>Explica tot el que sàpigues dels romans</i> "	Domini i gestió del temps com a coneixement	Ordenació/classificació dels esdeveniments	Periodització intuïtiva	Localització temporal de restes històriques
	2) Posada en comú. Entre d'altres, <b>localització temporal,...</b>	...el temps com a coneixement	Mesura física del temps	Cronologia	Mesura del temps històric Segles
	3) Text: " <b>Els romans: qui eren i d'on venien</b> ". Activitats: " <b>Els primers pobladors</b> "	Qualitats del temps	Relacions amb l'espai	Origen territorial	Primers pobladors
	4) " <b>La fundació de Roma</b> " <b>Primer assentament</b> dels romans. <b>Línia del temps:</b> les <b>dates</b> i els <b>fets</b> .	...el temps com a coneixement	Mesura física del temps	Cronologia	Successió. Representació gràfica del temps històric

2a sessió	5) Correcció de la <b>línia del temps</b> . Debat sobre què és un <b>esdeveniment</b> .	Canvi i continuïtat	Angle de visió dels canvis	Curta durada	L'instant L'esdeveniment
	6) “ <b>L’expansió de l’Imperi Romà</b> ”. Les <b>etapes</b> . Diàleg: concepte de conquesta.	Canvi i continuïtat  ...el temps com a coneixement	Criteris de quantificació  Ordenació/classificació dels esdeveniments	Creixement  Periodització	Expansió  Etapas
	7) Conflictes: <b>territoris conquerits</b> . <b>Dates i fets històrics</b> . Significat de <b>Mare Nostrum</b> .	Canvi i continuïtat  ...el temps com a coneixement	Criteris de quantificació  Mesura física del temps	Creixement  Cronologia	Conquesta i annexió  Dates i fets Segles i anys
3a sessió	8) Activitat: “ <b>Tots els camins porten a Roma</b> ”. Mapa d’Europa i vies romanes	Temporalitat humana	El passat	Memòria	Memòria col·lectiva Memòria històrica
	9) Comparar una mapa de vies romanes del <b>passat</b> amb un mapa de carreteres del <b>present</b> .	Temporalitat humana	El passat i el present	Restes del passat en el present	---

4a sessió	10) Frases fetes amb la paraula Roma.	Temporalitat humana	El passat i el present	Restes del passat en el present	El llenguatge i la permanència
	11) Text: “ <b>I de les conquestes què en treien?</b> ”. Comentar una font primària. Documents històrics sobre els esclaus. Recerca d'informació sobre els esclaus.	...el temps com a coneixement	Ordenació/classificació dels esdeveniments	Fonts històriques primàries i narració històrica	---
5a sessió	12) Apartat: “ <b>L'exèrcit romà</b> ”. Armes i indumentària en campanya.	...el temps com a coneixement	Ordenació/classificació dels esdeveniments	L'explicació històrica	---
	13) Observació d'una <b>reconstrucció</b> i comprensió de l' <b>evolució</b> del campament fins a convertir-se en una ciutat romana.	Canvi i continuïtat  Temporalitat humana	Criteris de maduració  Passat/present	Evolució  Reconstrucció del passat	Evolució urbanística i canvis històrics  Restes físiques del passat
6a sessió	14) <i>Explica tot el que sàpigues dels romans.</i>	...el temps com a coneixement	Ordenació/classificació dels esdeveniments	---	---

**L'ELENA: CONCEPTES TEMPORALS TREBALLATS**

Seqüència didàctica: **L'Edat Mitjana**. Curs: **3r**

SESSIONS	ACTIVITATS	BLOC CONCEPTUAL	APARTAT DEL BLOC	CONCEPTES GENERALS	CONCEPTES ESPECÍFICS
1a sessió	1) Escenes de Ben-Hur. <b>Cronologia</b> , situació geogràfica, maneres de viure, comunicacions, esclaus, vestits.	Canvi i continuïtat  Domini i gestió del temps com a coneixement	Valoració dels canvis  Ordenació/classificació dels esdeveniments	Criteris de maduració  Narració	Transició i transformació  ---
	2) <b>Període històric: colonització</b> , romanització, llengua, islam, <b>decadència</b> , epidèmia	Canvi i continuïtat  ...el temps com a coneixement	Valoració dels canvis  Ordenació/classificació dels esdeveniments	Criteris d'ordre/desordre  L'explicació històrica	Progrés i decadència  Causalitat
2a sessió	3) “ <b>La política a l'Edat Mitjana</b> ”. La divisió territorial: <b>canvis</b> .	Temporalitat humana	Passat i present	Relacions territorials del present amb el passat	Memòria política
	4) Relació de <b>dates (anys – segles) i fets</b> sense cap representació gràfica.	...el temps com a coneixement	Ordenació/classificació dels esdeveniments	Mesura del temps	Successió Cronologia
	5) Escenes “El nom de la rosa”. <b>Situació cronològica</b> i altres preguntes.	...el temps com a coneixement	Ordenació/classificació dels esdeveniments	L'explicació històrica	---

	6) Preguntes de síntesis: <b>canvis</b> polítics, maneres de governar i territoris.	...el temps com a coneixement  Canvi i continuïtat	Ordenació/classificació dels esdeveniments  Valoració dels canvis	L'explicació històrica  Maduració dels canvis	---  Transició/transformació
3a sessió	7) “ <b>La societat feudal</b> ”. <b>Canvis</b> urbans: <b>desenvolupament</b> de les ciutats, <b>creixement</b> demogràfic, <b>crisis</b> agrícola.	Canvi i continuïtat	Valoració dels canvis  Qualitats dels canvis	Quantificació  Ritme dels canvis	Desenvolupament Creixement  Cicles/crisis
	8) Ciutat medieval: <b>desenvolupament</b> econòmic i catedrals.	Canvi i continuïtat	Valoració dels canvis	Quantificació	Desenvolupament Creixement
	9) El monestir i les seves dependències, espais interiors i exteriors.	...el temps com a coneixement	Ordenació/classificació dels esdeveniments	Narració	---
	10) Construcció d'un castell medieval. Retallable i personatges.	---	---	---	---
4a sessió	11) “ <b>L'economia en l'E.M.</b> ”. El <b>mercat medieval</b> . Debat sobre l' <b>origen pagès</b> familiar.	Temporalitat humana	Passat i present	Reconstrucció fictícia del passat Memòria col·lectiva	Tradicció familiar, transmissió de la cultura, generacions
	12) Construcció d'un petit sistema de regadiu.	---	---	---	---

5a sessió	13) Recerca d'informació sobre <b>El Castell</b>	...el temps com a coneixement  Temporalitat humana	Ordenació/classificació dels esdeveniments  Passat i present	L'explicació històrica  Restes històriques	---  Memòria col·lectiva
6a sessió	14) “ <b>El pensament de l'E. M.</b> ”. Cristianisme, universitats, Al-Andalus, <b>avenços</b> a l'agricultura, <b>influència musulmana</b> , l'Atlas català de <b>1375. Causes del progrés.</b>	Canvi i continuïtat	Valoració del procés	Tendències positives i negatives	Progrés i decadència
	15) L'art <b>romànic</b> i l'art <b>gòtic</b> .	Canvi i continuïtat	Valoració dels canvis	Criteris de maduresa	Transició i transformació
	16) Vídeo: romànic i gòtic.	---	---	---	---
7a sessió	17) Activitat d'avaluació ( <b>canvi i explicació causal</b> ). Autoavaluació i valoració de la mestra	Canvi i continuïtat  Domini i gestió del temps com a coneixement	Valoració dels canvis  Ordenació/classificació dels esdeveniments	Criteris de maduració  Explicació històrica	Transició i transformació  Causalitat



**Annex 8**  
**Desenvolupament de les classes**  
**del tercer grup d'estudiants**



2) \* L'Elisa reparteix un full, amb un fragment d'una fotografia aèria del poble, que solament deixa veure el nucli urbà que correspondria a l'**Edat Mitjana**.

-----  
Elisa.- *Ara, això què és?*

Alumnat.- *El poble..., arbres, un llogaret, una teulada, un pont...*

Elisa.- *Ara vosaltres penseu en el vostre poble i heu de pensar en una casa molt i molt antiga.*

Alumnat.- *Ah! El castell.*

Elisa.- *Molt bé, doncs això és la Plaça del Castell, però no es veu el Castell tal com era **abans**.*

Alumnat.- *No.*

-----  
\*\* L'Elisa reparteix un altre full, amb un fragment més gran de la fotografia aèria del poble, que deixa veure el nucli urbà aproximat de l'**Edat Moderna** (imatge de la dreta)

-----  
Elisa.- *Aquí només és tal i com és ara, aquí hi ha una torre, aquí n'hi ha una altra, això és la Plaça del Castell. I aquí què passa?*

Alumnat.- *Que ja s'**ha fet més gran**, la Plaça del Castell encara...*

Elisa.- *...de mica en mica s'anava **ampliant** el poble.*

Preguntes i respostes orals



(17')

(29')

3) L'Elisa reparteix el full que conté la fotografia aèria del poble a l'**actualitat**.

Pregunta als nens i nenes què pensen que és.

Comencen a identificar els diferents edificis, a partir d'un recorregut fictici des de l'Ajuntament a la Plaça del Castell.

Comenten el **creixement** del poble al llarg del temps.

L'Elisa mostra la mateixa fotografia pintada amb diferents colors, un per a cada **etapa** de creixement del poble.

Preguntes i respostes orals.



(42')

(53')

4) L'Elisa reparteix els primers fulls del dossier, explica que aquesta és la primera part que treballaran i demana que escriguin el nom a la portada. Comencen a llegir l'apartat del **Paleolític**. L'alumnat ho relaciona amb una cançó que canten a la coral de l'escola sobre la **prehistòria**. La sessió acaba amb la senyalització de la localització geogràfica de les **restes paleolítiques** que s'han trobat al terme municipal. Per fer-ho l'Elisa reparteix a cada nen un mapa del municipi. Pinten de vermell una zona situada entre la riera i el riu del poble.

(60')

-----  
Elisa.- *Digues...*

Alumnat.- *...que a la prehistòria anaven desvestits...no tenien roba.*

Alumnat.- *A la coral cantem una cançó de la prehistòria.*

Elisa.- *Si sobre temps la podríem cantar... Què?*

Alumnat.- *Que es fan la roba amb pell.*

Alumnat.- *Amb pell d'animals. (...)*

Alumnat.- *Els nostres avis existien?*

Elisa.- *No, fa milers d'anys d'això.*

Alumnat.- *Abans de Jesús?*

Elisa.- *Sí, abans de Jesucrist...*

[L'Elisa dibuixa una mena de **línia del temps** a la pissarra i situa els "**primers homes**", el període del paleolític, el "**naixement de Jesucrist**"]

Elisa.- *...mireu, d'aquí fins aquí hi van haver els primers homes i rep el nom de paleolític (...). Després n'hi haurà un altre període, si continuem el viatge amb la **màquina del temps** i tindrà un altre nom, i en cada període hi passen unes coses (...).*

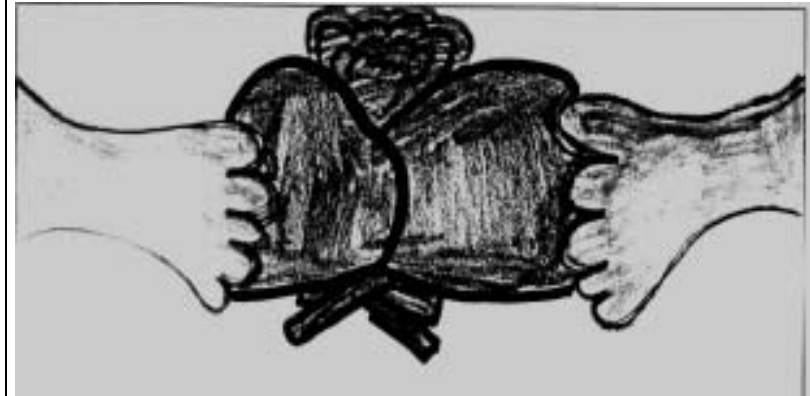
Preguntes i respostes orals.


L'Elisa utilitza per a la presentació del dossier un personatge que té el mateix nom que el poble.

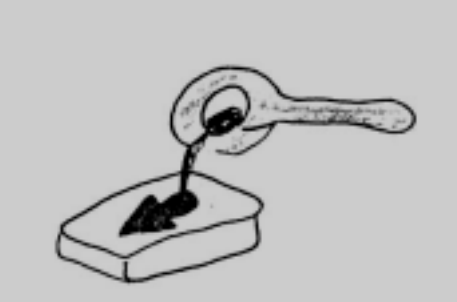
Lectura col·lectiva.

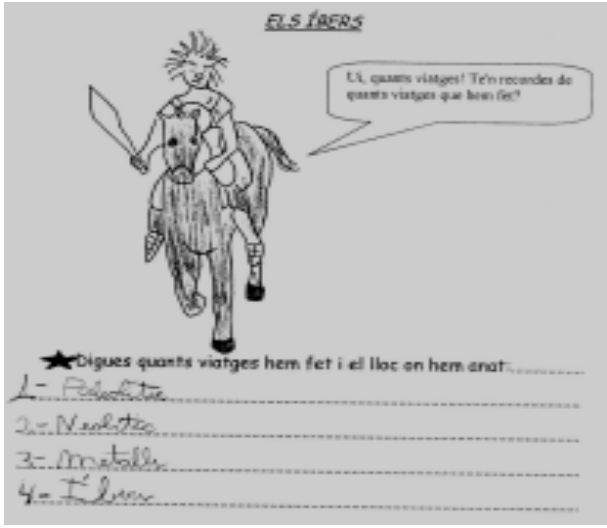
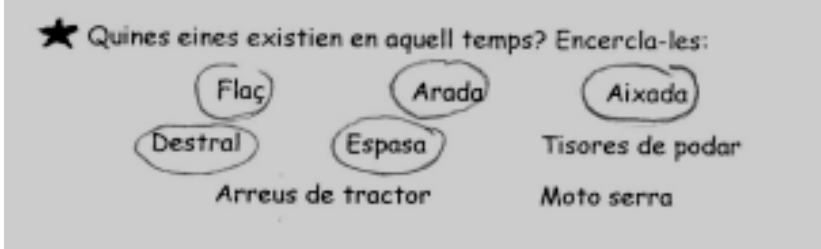
Al mig de la lectura hi ha una activitat de dibuixar com es feia foc (imatge de sota).

Fan els dibuixos i continuen llegint.



<p><b>2a sessió</b></p> <p>(12')</p>	<p>5) L'Elisa comença mostrant als nens i nenes la làmina del <b>paleolític</b> que ha dibuixat un estudiós del poble.</p> <p>Després els ensenya un quadre de doble entrada que faran servir per anar omplint la informació de cada època històrica. Omplen la informació del paleolític: Què menjaven? Com vestien? On vivien? <b>Fets importants</b></p>	<p>Preguntes i respostes orals en grup. Respostes individuals escrites al dossier.</p> <table border="1" data-bbox="1218 376 2047 590"> <thead> <tr> <th></th> <th>Que menjaven?</th> <th>Com vestien?</th> <th>On vivien?</th> <th>Fets importants</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>PALEOLÍTIC</td> <td>carc d'animal ogrones</td> <td>Pells d'animal</td> <td>aprop de rius i torres</td> <td>mi ataven els animals amb ciber</td> </tr> </tbody> </table>		Que menjaven?	Com vestien?	On vivien?	Fets importants	PALEOLÍTIC	carc d'animal ogrones	Pells d'animal	aprop de rius i torres	mi ataven els animals amb ciber
	Que menjaven?	Com vestien?	On vivien?	Fets importants								
PALEOLÍTIC	carc d'animal ogrones	Pells d'animal	aprop de rius i torres	mi ataven els animals amb ciber								
<p>(42')</p>	<p>6) Llegeixen l'apartat del dossier sobre el <b>neolític</b>. Els nens i nenes van contestant les preguntes que apareixen.</p> <p>Dibuixen <b>com s'imaginaven que era el seu poble</b> en aquesta època, a partir de la informació que havien llegit: habitatge, economia, etc.</p> <p>L'Elisa mostra la làmina que representa al neolític.</p>	<p>Lectura col·lectiva, un fragment cada nen o nena. Dibuix individual.</p>										
<p>(60')</p>	<p>7) Senyalen al mapa les <b>restes</b> que s'han trobat al poble del neolític d'un color i comencen a indicar la llegenda en un costat del mapa, indicaran amb un color diferent cada període estudiat.</p> <p>8) Realitzen una activitat plàstica amb una mica de plastilina i una petxina per simular la ceràmica cardial, a partir d'un model del dossier.</p>	<p>Localització geogràfica de les restes arqueològiques. Llegenda del mapa.</p> <p>Cobreixen les taules amb paper de diari. Individual.</p> 										

<b>3a sessió</b> (12')	9) Es comença omplint el quadre de síntesi, els apartats que corresponen al neolític i que es van treballar a la sessió anterior. I es comenten els <b>canvis</b> en relació al paleolític.	Preguntes i respostes orals Omplir el quadre escrit de manera individual.																				
(25')	10)) Llegeixen l'apartat del dossier sobre l' <b>edat dels metalls</b> . A banda de la informació llegida l'Elisa explica la tècnica utilitzada per fer, per exemple, puntes de fletxa de metall.  També mostra la làmina que visualitza les maneres de viure d'aquesta època històrica.	Lectura col·lectiva. treball escrit al dossier de manera individual. 																				
(36')	11) Situen en el mapa del municipi les <b>restes</b> trobades de l'edat dels metalls, de la mateixa manera que es va fer amb el paleolític i el neolític, amb un color diferent.	L'Elisa mostra un mural amb el mapa i indica els llocs de les troballes arqueològiques. Treball posterior individual.																				
(60')	12) Es demana que omplin el quadre de síntesi l'apartat de l'edat dels metalls. En aquest cas tenen una mica més de dificultats que a les altres dues files. L'Elisa explica llavors què han de posar a cada columna.	Treball individual per anar omplint aquest full que se situa al final del dossier. <table border="1" data-bbox="1216 1002 2033 1337"> <thead> <tr> <th></th> <th>Que menjaven?</th> <th>Com vestien?</th> <th>On vivien?</th> <th>Fets importants</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>PALEOLÍTIC</td> <td>CARN D'ANIMALS GROSSOS</td> <td>Pells d'animals</td> <td>A PROP DE RIUS I AIERES</td> <td>FERRE I L'EL PCL AMB PEDRES</td> </tr> <tr> <td>NEOLÍTIC</td> <td>CARN, FRUITS, CEREBALS.</td> <td>PELLS D'ANIMALS NO S'USAVEN</td> <td>EN CASES DE PEDRA, PALLA: EN QUIN APARTAT S'USAVEN LES PANNES PEGADES</td> <td>NEOLÍTIC PEDRA POLIDA CERAMICA L'ARRIOL</td> </tr> <tr> <td>METALLS</td> <td>CARN, FRUITS I CEREBALS</td> <td>PELLS D'ANIMALS NO S'USAVEN</td> <td>EN CASES DE PEDRA I PALLA EN COVES I PLANES</td> <td>JA S'USAVEN ELS METALLS BRONZE I EL FERRO</td> </tr> </tbody> </table>		Que menjaven?	Com vestien?	On vivien?	Fets importants	PALEOLÍTIC	CARN D'ANIMALS GROSSOS	Pells d'animals	A PROP DE RIUS I AIERES	FERRE I L'EL PCL AMB PEDRES	NEOLÍTIC	CARN, FRUITS, CEREBALS.	PELLS D'ANIMALS NO S'USAVEN	EN CASES DE PEDRA, PALLA: EN QUIN APARTAT S'USAVEN LES PANNES PEGADES	NEOLÍTIC PEDRA POLIDA CERAMICA L'ARRIOL	METALLS	CARN, FRUITS I CEREBALS	PELLS D'ANIMALS NO S'USAVEN	EN CASES DE PEDRA I PALLA EN COVES I PLANES	JA S'USAVEN ELS METALLS BRONZE I EL FERRO
	Que menjaven?	Com vestien?	On vivien?	Fets importants																		
PALEOLÍTIC	CARN D'ANIMALS GROSSOS	Pells d'animals	A PROP DE RIUS I AIERES	FERRE I L'EL PCL AMB PEDRES																		
NEOLÍTIC	CARN, FRUITS, CEREBALS.	PELLS D'ANIMALS NO S'USAVEN	EN CASES DE PEDRA, PALLA: EN QUIN APARTAT S'USAVEN LES PANNES PEGADES	NEOLÍTIC PEDRA POLIDA CERAMICA L'ARRIOL																		
METALLS	CARN, FRUITS I CEREBALS	PELLS D'ANIMALS NO S'USAVEN	EN CASES DE PEDRA I PALLA EN COVES I PLANES	JA S'USAVEN ELS METALLS BRONZE I EL FERRO																		

<p><b>4a sessió</b></p> <p>(15')</p>	<p>13) Comencen llegint l'apartat del dossier dedicat als <b>ibers</b>.</p> <p>En primer lloc fan les preguntes que fan referència a una petita recopilació del treball realitzat fins aquell moment.</p> <p>Després l'Elisa resumeix, abans de la lectura, els aspectes de <b>canvi</b> més destacats: metal·lúrgia del ferro, torn de ceràmica, indústria tèxtil, etc.</p>	<p>Lectura col·lectiva. Treball escrit individual.</p> 
<p>(32')</p>	<p>14) S'acaba la lectura.</p> <p>Es realitzen les preguntes finals i després es corregeixen en grup.</p> <p>Una de les preguntes demanarà que preguntessin a casa seva sobre els productes agrícoles que són més freqüents a les terres del voltant a l'actualitat. Malgrat tot, els nens contesten sense problemes.</p>	<p>Respostes individuals escrites. Correcció amb tot el grup de la classe.</p> 
<p>(60')</p>	<p>15) L'última activitat és de síntesi: mapa del municipi amb la localització del poblat dels ibers i omplir el quadre de doble entrada amb la nova informació sobre els ibers. Per últim, pinten els dibuixos del dossier d'aquest apartat.</p>	<p>Treball individual de síntesi amb el mapa i el quadre.</p>



5a sessió

16) En primer lloc l'Elisa explica que anirien de visita a la Plaça del Castell, on hi ha les **restes** d'aquesta fortificació que havien construït els **romans**.

-----

Elisa.- *El Castell es va fer per tenir un lloc de vigilància. Alguns romans encara vivien al lloc que us he dit que s'havia trobat una vila romana... Els romans van fer molts edificis..., van fer aqüeductes, com el Pont del Diable de Tarragona..., les muralles de Tarragona..., el circ..., l'amfiteatre...*

[Cada vegada va mostrant imatges d'algunes construccions romanes de Tarragona].

Alumnat.- *...jo una vegada vaig anar d'excursió amb els meus avis i hi havia un munt d'escultures...*

Elisa.- *...el Castell **abans** no era un lloc pla, la plaça no era plana com ara..., aquí teniu un dibuix...*

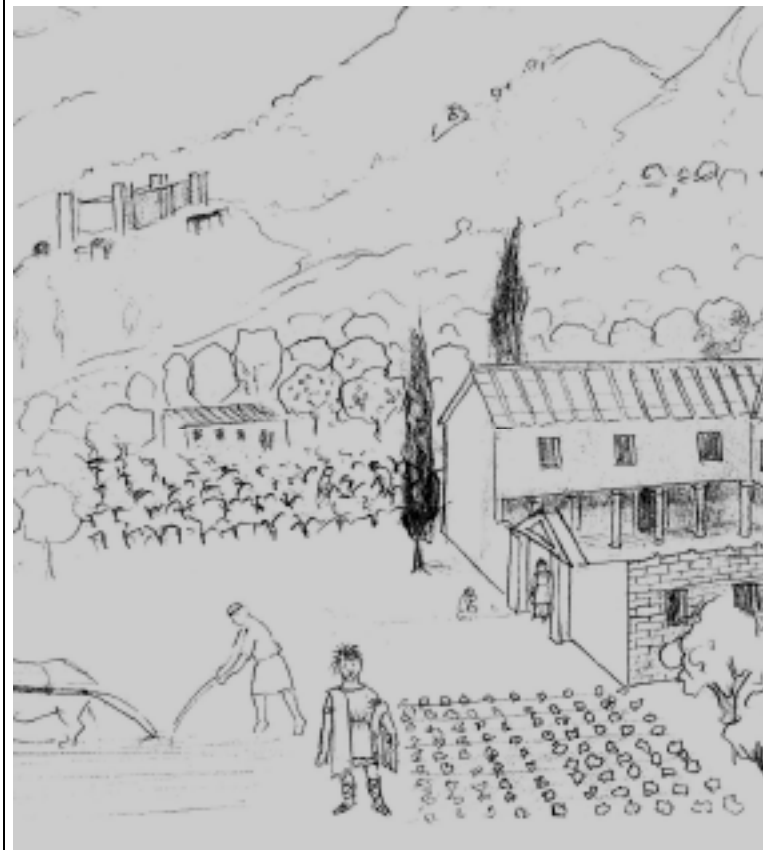
[L'Elisa mostra un dibuix aproximat de com era el poble en aquella època i on estaven situats el castell i la vila].

Elisa.- *Ara ens preparem per marxar.*

(...)


(Sessió de dues hores i mitja)


Preguntes i respostes orals.



(23')

<p>(53')</p>	<p>17) Es dirigeixen cap al Castell i quan arriben seuen a l'ombra i escolten l'Elisa.</p> <p>Comencen a fer preguntes sobre diferents elements de la plaça, sobre si existien o no en <b>temps dels romans</b>.</p> <p>-----</p> <p>Alumnat.- <i>I la font <b>què hi era</b>?</i></p> <p>Elisa.- No, està feta d'<b>ara</b>.</p> <p>Alumnat.- Ah! Que tot això era sorra?</p> <p>Elisa.- <i>Clar i tots aquells arbres tampoc hi eren, això ho han fet ara.</i></p> <p>Alumnat.- <i>Ni la 'cera'?</i></p> <p>Elisa.- <i>Ni la vorera.</i></p> <p>Alumnat.- <i>Ni aquests bancs tampoc?</i></p> <p>Elisa.- <i>No, tot això és, tot és <b>modern</b>, ni els llums, ni els blocs d'allà marrons, tot estava molt canviat i al voltant del castell es van fer les <b>primeres cases</b>, d'acord?</i></p> <p>(...)</p> <p>-----</p>	<p>Explicació de l'Elisa.</p> <p>Recorregut pel poble fins a la Plaça del Castell.</p> <p>Els nens i nenes estan força atents a les explicacions de l'Elisa.</p>
<p>(75')</p>	<p>Al final de la sortida els nens i nenes realitzen jocs amb les cordes i sacs que l'Elisa ha portat.</p>	



<p>(105')</p>	<p>18) De tornada a la classe llegeixen l'apartat del dossier que tracta sobre els romans.</p> <p>Els nens i nenes contesten les diferents preguntes que s'intercalen entre el text explicatiu.</p>	<p>Lectura col·lectiva.</p> <p>Respostes escrites individuals.</p> 
<p>(120')</p>	<p>19) Situen en el mapa la localització geogràfica de la vila romana de la qual s'han trobat <b>restes</b> a les afores del poble i la fortificació que ara se situa al centre del poble.</p> <p>L'Elisa demana que per a la pròxima sessió facin l'apartat del quadre de doble entrada sobre els romans.</p>	<p>Treball individual, però guiat en tot moment pels comentaris de l'Elisa en veu alta a tot el grup.</p>

<p><b>6a sessió</b></p> <p>(12')</p>	<p>20) Llegeixen l'apartat dedicat als <b>àrabs</b> del dossier i contesten les preguntes.</p> <p>L'Elisa explica l'<b>origen del nom</b> del poble en aquesta època.</p>	<p>Lectura col·lectiva.</p> <p>Respostes escrites individuals.</p>
<p>(35')</p>	<p>21) L'Elisa explica l'<b>origen dels gegants</b> del poble que tenen noms que provenen d'aquesta època.</p> <p>Dibuixen els gegants.</p>	<p>Treball individual.</p> <p>Habilitats bàsiques de representació.</p> 
<p>(60')</p>	<p>22) Per últim acaben d'omplir els apartats del quadre de doble entrada sobre els àrabs i l'Elisa fa preguntes sobre alguns aspectes de la lectura de les columnes, amb referències als <b>canvis</b> d'una època a una altra.</p>	<p>Treball i individual i posada en comú. L'Elisa fa observar cada columna i explica el treball fet.</p>

<p><b>7a sessió</b></p> <p>(45')</p>	<p>23) En aquesta sessió es realitza un joc preparat per l'Elisa. En primer lloc, els mateixos nens, fan grups de tres persones amb l'única condició que es barregin nens i nenes de 3er i 4rt. El taulell del joc l'havia dibuixat l'Elisa a la pissarra abans de començar la classe. Cada grup avançaria amb un guix de color diferent.</p> <p>L'Elisa llegeix les normes del joc.</p> <p>El joc consisteix en una sèrie de cartes que tenen preguntes sobre la <b>història del poble</b>, els coneixements que es tracten són els mateixos que han estat estudiant.</p>	<p>Aplicació de coneixements.</p> <p>Treball en grup.</p> <p>Els nens i nenes, però, responen moltes vegades de manera individual sense consultar-lo amb els altres.</p> <p>Contesten també molts cops sense pensar, tot i que tenen un minut per a cada pregunta.</p> <p>Hi ha un grau molt elevat d'encerts.</p>
<p>(60')</p>	<p>24) Donat que el pròxim dia feien la sortida al <b>museu</b> particular, l'Elisa demana als nens i nenes què podien preguntar al propietari del museu. Finalment seleccionen 6 preguntes per fer-li.</p>	<p>Preguntes i respostes orals.</p>
<p><b>8a sessió</b></p> <p>(60')</p>	<p>25) Sortida al museu particular de <b>restes arqueològiques</b> de l'entorn. Els nens i nenes fan moltes preguntes a l'estudiós del poble, aquest contesta amb cortesia i fins i tot els hi deixa tocar alguna peça.</p>	<p>Abans d'entrar l'Elisa recorda als nens i nenes quin ha de ser el seu comportament.</p> <p>Reparteix les preguntes que van preparar per fer-les.</p>
<p><b>9a sessió</b></p> <p>(30')</p>	<p>26) L'Elisa reparteix les preguntes i respostes de l'enquesta que van realitzar al senyor del museu, d'aquesta manera aquest full tanca el material acabat del dossier.</p> <p>S'acaba fent una valoració per part dels nens i nenes de la feina feta per l'Elisa, primer demana quines activitats els han agradat més i després pregunta per temes.</p>	<p>Preguntes i respostes orals.</p> <p>Avaluació final del treball realitzat i dels materials utilitzats.</p>

## DESENVOLUPAMENT DE LES SESSIONS EN EL CAS DE LA LAIA

Seqüència didàctica: **El joc en el temps i en diferents cultures**. Curs: **3r**

SESSIÓ DURADA	ACTIVITAT. DESCRIPCIÓ. TRANSCRIPCIÓ	FORMAT D'INTERVENCIÓ DIDÀCTICA IMATGE
<b>1a sessió</b>  (12')	1) Presentació de la temàtica a partir de l'apartat del llibre de text sobre <b>"El passat de la localitat"</b> . Es relaciona la temàtica a tractar amb les referències que es fan al coneixement dels <b>avis</b> sobre el <b>passat</b> del poble i al temps d'oci.	Preguntes i respostes orals. Relacions amb el tema anterior. Avaluació inicial.
(35')	2) Han d'ordenar unes cartolines on es poden veure 8 imatges de diferents invents desordenades: <ul style="list-style-type: none"><li>- bombeta,</li><li>- mòbil,</li><li>- tren de vapor,</li><li>- televisió,</li><li>- ordinador</li><li>- avió supersònic,</li><li>- cotxe actual,</li><li>- màquina de fotos automàtica</li></ul>	Detecció d'idees prèvies. <b>Ordenació temporal.</b>  

3) Explicació i preparació d'una enquesta on han de preguntar als **pare**s i als **avis** sobre els jocs als que jugaven quan eren **petits**.

Els nens i nenes van proposant oralment preguntes que la Laia va apuntant a la pissarra.

Fan una selecció de les preguntes.

A la tarda la Laia els donarà l'enquesta passada en net i l'hauran de fer per al pròxim dia.

Preguntes i respostes orals.

### FEM UNA ENQUESTA!

Nom de l'enquestat:

Edat:

Sexe:

\* A quins jocs jugaves quan eres petit?

.....  
.....  
.....

\* Quines joguines tenies de menut?

.....  
.....  
.....

\* Quina era la teva joguina preferida?

.....  
.....  
.....

\* Amb qui jugaves?

.....  
.....  
.....

(60')

**2a sessió**

4) Buiden els resultats de l'enquesta que han fet tots els nens i nenes.

La Laia reproduceix a la pissarra un quadre per sintetitzar el que els nens van explicant.

El quadre es divideix en dues parts, homes i dones, a la vegada que en quatre apartats:

- jocs als que jugaven,
- joguines que feien servir,
- joguines preferides,
- companys de joc.

(38')

La Laia escriu a la pissarra els resultats que li van dictant.

Poc a poc es va omplint el quadre.

El treball es fa massa llarg per mantenir l'atenció de l'alumnat.

	MENORS DE 50 ANYS		MAJORS DE 50 ANYS	
	HOMES	DOSES	HOMES	DOSES
Jocs				
Joguines				
Joguines preferides				
Companys de joc				



5) La Laia introdueix els jocs del **temps dels romans**. Mostra unes làmines on es poden observar els diferents jocs.

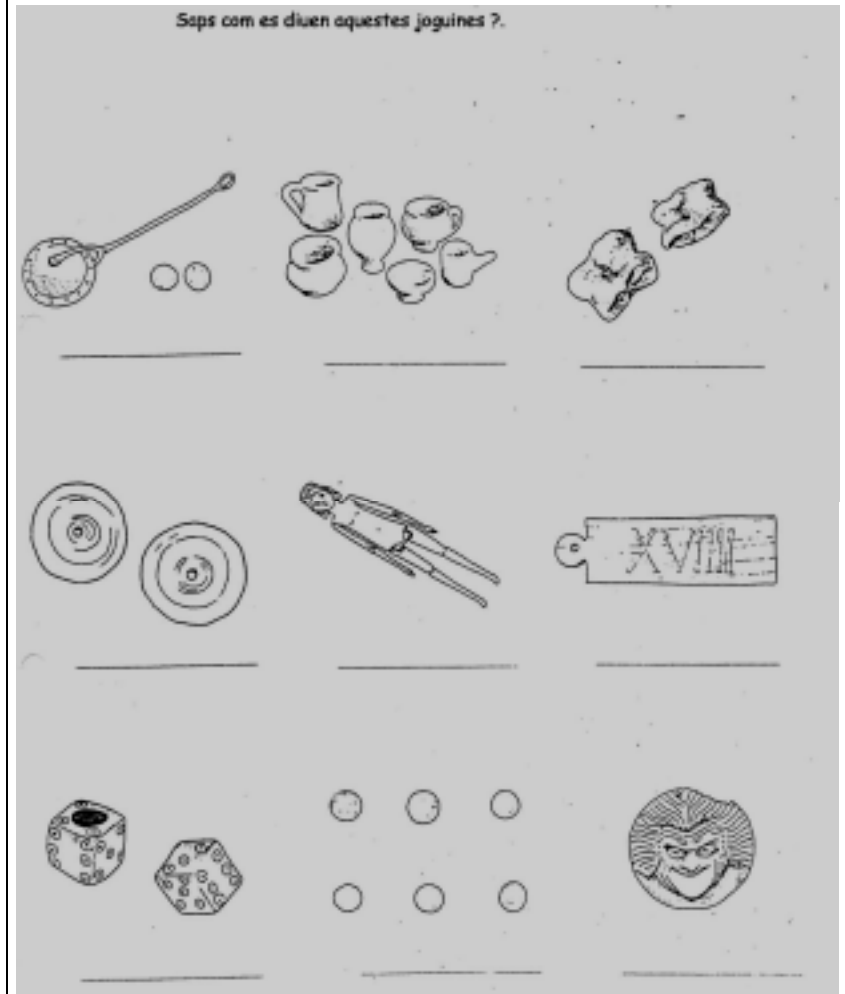
Explica la gran quantitat de jocs que coneixien i els relaciona amb alguns jocs del **present**.


Dóna als nens i nenes un full de treball on es poden observar una sèrie de jocs dels romans i demana que escriguin a sota de cada imatge el nom del joc que li correspon.

(60')

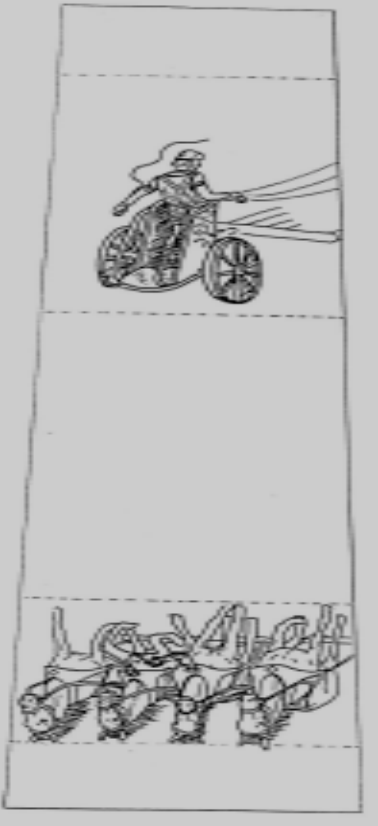
Preguntes i respostes orals.

Treball individual escrit.



	Primera observació	
<p><b>3a sessió</b></p>	<p>6) En primer lloc recorda el que van fer el dia anterior sobre els romans i els noms dels jocs.</p> <p>La Laia mostra una sèrie de fotografies plastificades que pertanyen a obres d'<b>art de l'època romana</b>, la majoria de les quals es troba al <b>Museu Arqueològic</b>.</p> <p>Els nens observen les imatges i han de fer la descripció en un full dient quin joc es practica a cada una.</p> <p>-----</p> <p>Laia.- <i>De quina època són?</i>  Alumnat.- <i>Molt antigues...</i>  Laia.- <i>...però de quina època que hem estudiat?</i>  Alumnat.- <i>...de fa molts i molts anys...</i>  Alumnat.- <i>... dels romans!</i> [alguns nens].  Laia.- <i>Com ho sabeu?</i>  Alumnat.- <i>No sé...</i>  Alumnat.- <i>Jo vaig veure un vas així al museu...</i>  Laia.- <i>A quin museu?</i>  Alumnat.- <i>No se... Per la manera de vestir.</i>  Laia.- <i>I com vestien...?</i>  Alumnat.- <i>Vestits llargs.</i>  Alumnat.- <i>...amb una túnica... les dones... I una cinta.</i>  Alumnat.- <i>...i els homes també... sortia en una pel·lícula.</i>  (...)</p>	<p>Preguntes i respostes orals.</p> <p>Treball individual al full de treball.</p> 

(18')

<p>(44')</p>	<p>7) Proposa fer un joc dels que feien els nens romans i que no sortia a les imatges que van treballar la sessió anterior. Es tracta de la cursa de carros en el circ romà.</p> <p>La Laia reparteix el full on hi ha el dibuix d'una quadriga que han de pintar i retallar.</p> <p>La Laia explica com s'organitzaven aquestes carreres i els nens i nenes fan força preguntes al respecte.</p> <p>Fan dos equips, el blau i el vermell.</p> <p>Aparten les taules i juguen. Guanya l'equip que fa avançar més ràpid la seva quadriga bufant.</p> <p>Hi ha força enrenou, criden i salten. La Laia i la mestra fa seure els nens abans que s'esverin més.</p>	<p>Treball en grup.</p> <p>Hi ha alguns problemes per repartir la feina i per decidir qui controla la peça de cada grup.</p> 
<p>(60')</p>	<p>8) La Laia demana que facin un còmic d'una <b>història</b> dels nens quan jugaven a l'època dels romans, a partir d'una plantilla de tres quadrats que hi ha en un full que lliura a l'alumnat. Només comencen la feina.</p>	<p>Treball individual.</p>

**4a sessió**

9) Els nens i nenes acaben els còmics que havien començat a la sessió anterior.

Després mostren els seus còmics a la Laia que els recull per penjar-los en un mural a la classe.

Es tracta de tres vinyetes amb els seus respectius globus que reproduïxen escenes quotidianes de joc entre els nens: cuineta, nines, daus, tesserres, carreres, etc.

(24')

Treball individual de dibuix i escriptura creativa.



10) La Laia introdueix el tema dels jocs a l'**Edat Mitjana** a partir del que els nens i nenes recorden del Carnaval on es van disfressar de l'època, i també van fer alguns jocs al pati.

(32')

Preguntes i respostes orals.

(60')


11) Realitzen una activitat de reconeixement dels jocs de l'**Edat Mitjana** a partir de la identificació en un full de les imatges que corresponen a l'època i de les que són **actuals**.

La majoria d'aquests jocs l'alumnat tenia algun coneixement a partir dels treballs realitzats en altres temes.

Treball individual de localització temporal.

Què hem après ?

El Rei Artur vol organitzar la VIII Setmana del Joc a la ciutat de Camelot, però no s'acorda a què juguen els seus súbdits. Ajuda'l pintant els correctes.





14) Després de llegir el conte la Laia va mostrant les il·lustracions d'aquest i els nens i nenes fan les preguntes pertinents per acabar d'entendre la lectura.

Apareix un diàleg sobre la història de la Xina i sobre un dels seus **monuments històrics** més emblemàtics del seu **passat**.

-----  
Laia.- *...Bé i aquí què tenim?*

Alumnat.- *Ah! La Muralla Xina.*

Laia.- *La Gran Muralla, molt bé, que és la construcció més important de Xina. Si heu anat a Port Aventura...*

Alumnat.- *Sí, sí... [Tots].*

Laia.- *És una imitació de la Muralla [parlen molts a l'hora].*

Alumnat.- *Jo me'n recordo que en un atlas que tinc posa els quilòmetres que fa...*

Laia.- *Aquí no ho diu, però és molt llarga. Aquesta muralla la van construir els xinesos per defensar-se d'un altre poble que els volia atacar. I llavors van posar la Muralla. Aquí a Tarragona també en tenim muralles...*

Alumnat.- *Muralles romanes.*

Laia.- *Bé, continuem...Mireu, aquí teniu la casa de la Kuo Hsing...*

(...)

-----  
La Laia mostra una imatge de la Gran Muralla Xina que ha fotocopiats i ha plastificat. Els nens i nenes se la van passant.

Preguntes i respostes orals.



15) La Laia reparteix un full de treball amb preguntes sobre el conte que han llegit.

Els nens i nenes les contesten i de tant en tant fan alguna pregunta que la Laia aprofita per introduir algun nou coneixement.

Davant la pregunta d'una nena, la Laia fa que l'alumnat es fixi en com va vestida per demostrar el dol a la Xina.

-----  
Laia.- *...us heu de fixar en un detall que és que la Kuo Hsing va vestida tota de blanc, ho veieu?*

Alumnat.- *Per anar a Karate.*

Laia.- *Ella va tota de blanc i aquesta gent que es veu fora també va de blanc i porten flors.*

Alumnat.- *A un enterrament.*

Laia.- *Aquí vosaltres sabeu que quan algú es mor doncs els seus familiars van de dol, van vestits de negre que és el color que demostra que estem tristos, doncs pels xinesos el color de dol és el blanc.*

Alumnat.- *Com? I el blanc per què?*

Laia.- *Doncs igual que aquí el negre..., doncs ells tenen el blanc, per a ells el color de dol és el blanc.*

(...)

Preguntes i respostes orals sobre el conte.

Treball individual.

### En el país dels xinesos.

1. Qui és en Kun ?. \_\_\_\_\_

2. Què fan els habitants xinesos abans d'anar a treballar o a l'escola ?. \_\_\_\_\_


3. Com se saluden els xinesos ?. \_\_\_\_\_

4. Com és la casa de Kun i els seus pares ?. Dibuixa la teva casa.

La correcció es realitza amb preguntes i respostes orals amb tota la classe.

(60')



<p><b>6a sessió</b> (12')</p>	<p>16) La Laia comença recordant el que havien fet a la sessió anterior i corregeixen les preguntes del full de treball sobre les maneres de viure a la Xina i sobre les formes de diversió i els seus jocs.</p>	<p>Preguntes i respostes orals.</p>
<p>(60')</p>	<p>17) Presenta als nens i nenes el joc del Mikado. Molts ja el coneixien, però no sabien que fos xinès.</p> <p>La Laia explica les regles i després reparteix un joc per grup de nens i nenes.</p> <p>Juguen a terra, en principi amb molt d'ordre, al cap d'una estona comencen a aparèixer problemes de comportament i actituds molt competitives que fan que la Laia i la mestra tutora decideixin acabar-lo.</p>	<p>Activitat de joc en grup.</p> <p>Els grups són de 3 o 4 alumnes.</p> <p>La Laia o la mestra tutora ha d'anar contínuament a explicar de nou les regles del joc a algun grup.</p> 

**7a sessió**

(20')

18) La Laia presenta les activitats que faran per treballar els jocs a un altre país: El Salvador.

De la mateixa manera que van fer amb el tema de Xina reparteix un mapa del món on els nens i nenes situen El Salvador i el pinten d'un color.

La Laia llegeix el conte "Jo sóc d'El Salvador", que explica la vida d'una nena d'aquest país que es diu Fàtima Vanessa. El conte està narrat en primera persona.

La Laia mostra les fotografies del llibre, que en aquest cas es tracta d'un personatge real.


La història era més llarga que l'anterior de Xina i ha anat baixant l'atenció progressivament.

La Laia reparteix 3 fulls de treball amb preguntes sobre el conte. Contesten entre tota la classe al primer full.

Lectura de la Laia. Preguntes i respostes orals.

**Jo sóc d'El Salvador.**

1. On està situat el país de la Fàtima Vanessa ?  
*Està situat a l'Amèrica Central.*
2. De què té forma El Salvador ?  
*De forma de fregida.*
3. El Salvador està dividit en departamentos, com es diu on viu la Fàtima Vanessa ?  
*San Salvador.*
4. Com li diuen al seu país pel fet de ser petit ?  
*El país de la fregida.*
5. Recordes com es diuen aquests animals ?





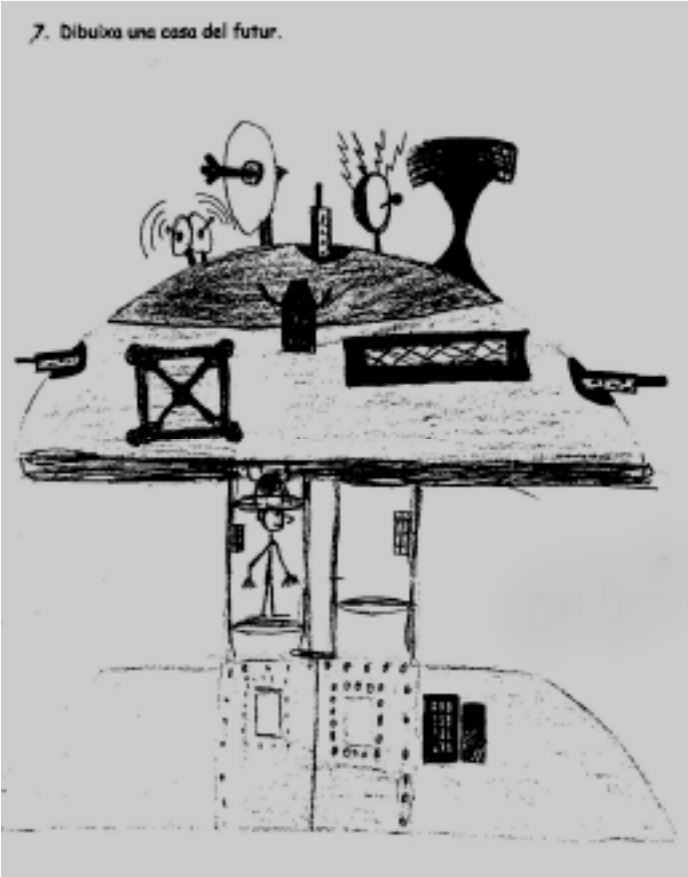
The block contains five black and white photographs of animals. The top row has three photos: a sloth on the left, a toucan in the middle, and another toucan on the right. The bottom row has two photos: a toucan on the left and another toucan on the right. Each photo has a handwritten label underneath it, though they are mostly illegible.

<p><b>8a sessió</b></p> <p>(60')</p>	<p>19) Fan els dos fulls de treball que quedaven sobre el conte d'El Salvador i al final de la classe fan la correcció oralment.</p> <p>La Laia demana que per al pròxim dia portin el cartró interior d'un rotlle de paper higiènic per fer una joguina d'aquest país.</p> <p>Els mostra un exemple original fet de fusta i colors molt vius.</p>	<p>Treball individual.</p> <p>Correcció amb tot el grup.</p>
<p><b>9a sessió</b></p> <p>(60')</p>	<p>20) Fan el que s'anomena a Amèrica Central "Els Capirochos".</p> <p>Primer els dibuixen i pinten i després col·loquen la fusta i la corda.</p>	<p>Treball manual individual.</p>

## DESENVOLUPAMENT DE LES SESSIONS EN EL CAS DE LA ROSA

Seqüència didàctica: **L'habitatge al llarg del temps**. Curs: 5è

SESSIÓ DURADA	ACTIVITAT. DESCRIPCIÓ. TRANSCRIPCIÓ	FORMAT D'INTERVENCIÓ DIDÀCTICA. IMATGE
<b>1a sessió</b>  (14')	<p>1) La Rosa comença explicant el que faran les pròximes tres setmanes, insisteix en la importància de ser el primer tema d'història i en conèixer les característiques fonamentals de cada <b>època històrica</b>.</p> <p>Reparteix un full de treball on es poden observar 4 personatges de diferents <b>èpoques històriques</b>, amb els vestits corresponents. A sota d'aquests dibuixos hi ha 4 il·lustracions més dels habitatges. L'alumnat ha de relacionar els personatges amb l'habitatge que els hi correspon. Quan acaben fan la correcció.</p>	<p>Activitat de relació d'imatges individual i correcció oral amb tota la classe.</p> 
(28')	<p>2) La Rosa reparteix la resta de fulls del dossier i comencen a llegir el text "<b>De les coves als edificis</b>", que és una mena de resum de tot el tema. També comenten les il·lustracions que s'intercalen entre el text. Els nens i nenes fan preguntes mentre estan llegint i la Rosa les contesta totes.</p>	<p>Lectura col·lectiva. Preguntes i respostes orals.</p> <p>Els primers homes prehistòrics no vivien en un lloc fix, sinó que anaven d'un lloc a l'altre buscant animals per caçar.</p>
(60')	<p>Quan acaben la Rosa demana que per a la pròxima sessió portin fetes les preguntes escrites que hi ha al final del text que han llegit.</p>	

	Primera observació de l'investigador	
<p>2a sessió</p> <p>(16')</p>	<p>3) Comencen corregint les preguntes que havien de fer a casa de manera oral.</p> <p>Les dues últimes preguntes demanen sobre l'època que els hi hagués agradat viure i sobre com s'imaginaven la casa del <b>futur</b> (dibuix de la dreta).</p> <p>-----</p> <p>Alumnat.- <i>Jo he dibuixat una casa del futur..., que té moltes coses automàtiques, perquè...</i></p> <p>Rosa.- <i>Per què has dibuixat aquesta casa?</i></p> <p>Alumnat.- <i>Perquè en el futur tot anirà amb màquines.</i></p> <p>Rosa.- <i>I les persones què faran?</i></p> <p>Alumnat.- <i>No tindran malalties i aniran d'un lloc a un altre sense cotxe, es transformaran en un altre lloc...</i></p> <p>Alumnat.- <i>Jo vaig veure una pel·lícula que passava això.</i></p> <p>Alumnat.- <i>La meua és diferent.</i></p> <p>Rosa.- <i>Cadascú l'ha fet com se la imagina.</i></p> <p>Alumnat.- <i>Jo l'he fet molt més gran.</i></p> <p>Rosa.- <i>I tu?</i></p> <p>Alumnat.- <i>Jo també, tu vas dir que havia de ser d'aquí molts anys i que tot hauria canviat.</i></p> <p>Rosa.- <i>Què?</i></p> <p>Alumnat.- <i>Doncs que s'inventarien moltes coses i això...</i></p> <p>(...).</p>	<p>Preguntes i respostes orals.</p> <p>Després la Rosa recull els fulls per repassar les correccions amb deteniment.</p>  <p>7. Dibuixa una casa del futur.</p>

(35')

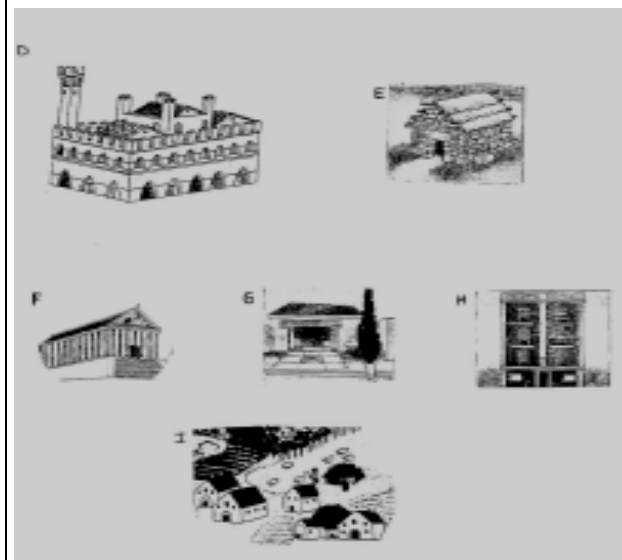
4) Activitat "Quin munt de cases".

Són 8 imatges d'habitatges que els nens i nenes han **d'ordenar cronològicament**.

Han d'apuntar en un full el nom de cada casa i l'època històrica a la qual correspon.

Lectura de la imatge.

Activitat individual.



1. B. Casa Prehistòrica Bledita /
2. E. Casa Ibèrica E. Antiga
3. G. Casa Romana " " /
4. F. Forum E. Mitjana " "
5. A. Monestir ( ) Ibèrica E. Moderna
6. D. Palau E. Moderna
7. I. Masia " "
8. C. Casa d'estil modernista E. Contemporània
9. H. Els " "

5) Activitat "Escrivim una carta al passat?"

L'alumnat ha d'escriure una carta a un nen d'una altra època i explicar-li les diferències entre les seves dues cases.

(60')

Fan el dibuix de casa seva.

Com a treball per a casa la Rosa demana que facin l'activitat del dossier de l'alumnat: "On vivien els nostres avantpassats?"

Treball individual de descripció imaginativa i d'habilitats bàsiques de representació.


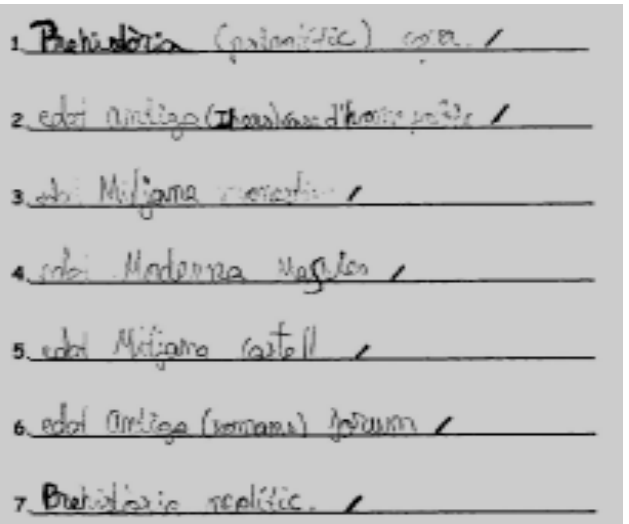
Estimat amic:

Te ja sé com és la teua casa, ara t'explicaré les  
diferències que hi ha. La meua casa és un volot, una  
casa amb família de 4 pisos. Te ja és un bastant  
Modernista, més que la teua. Però sí per fora és moderna  
me el dic per dintre es plena de "aparats lluminosos"  
no guardem els animals a casa, si no als carrers.  
mesures ens il·luminem, no amb alguna <sup>alguna</sup> semblant  
amb la llum.

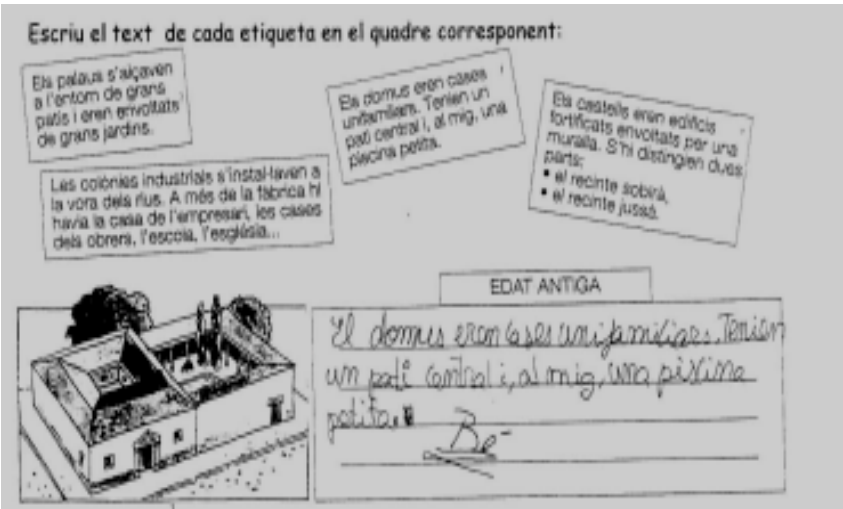
Bye amic, ja t'he explicat com és la meua casa. B.

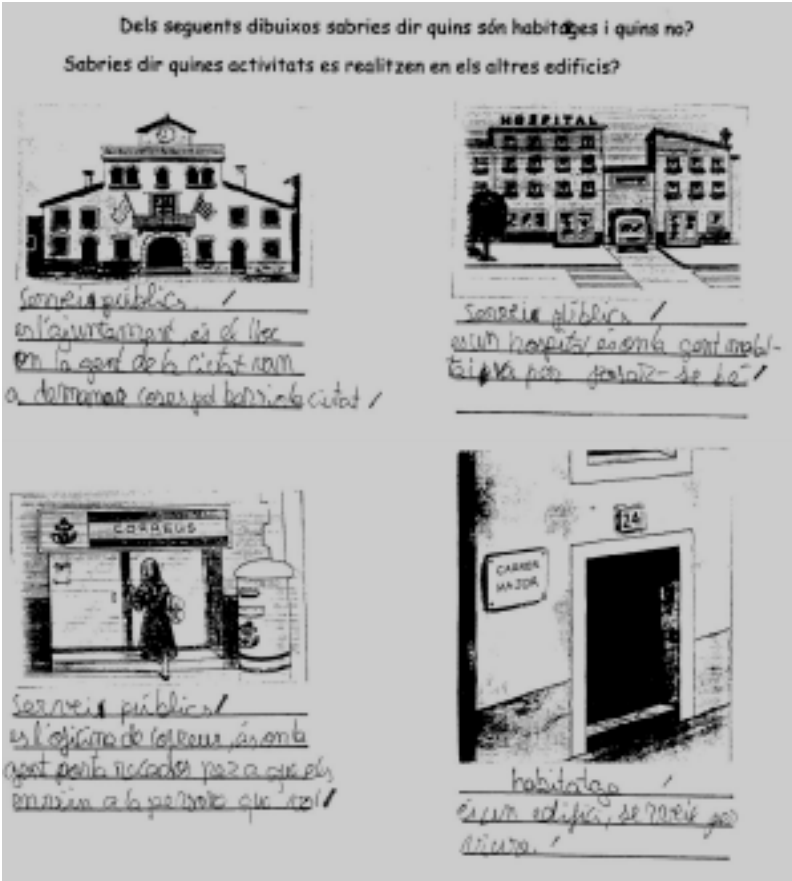
B.

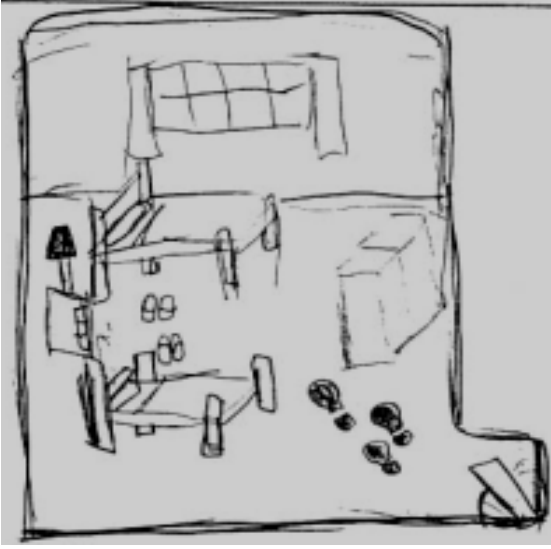


<p><b>3a sessió</b></p> <p>(27')</p>	<p>6) Comencen comentant l'activitat que havien de fer a casa: <b>“On vivien els nostres avantpassats?”</b> Havien de descriure en primera persona l'habitatge del <b>paleolític</b>, una cova, com si fossin ells mateixos els seus habitants.</p> <p>També havien de fer un dibuix que il·lustrés la descripció escrita.</p>	<p>Una desena de nens i nenes fan la lectura del seu text en veu alta.</p> 
<p>(60')</p>	<p>7) Activitat <b>“A quin temps històric pertanyem?”</b>. Torna a repartir un parell de fulls amb 7 imatges d'habitatsges de diferents èpoques: <b>paleolític, neolític, ibers, romans, un castell i un monestir de l'Edat Mitjana, i una masia de l'Edat Moderna</b>. Han de descriure cada imatge, han d'identificar cada època i han <b>d'ordenar les imatges</b>. Per últim han d'escriure el nom de l'època històrica en un full, tal i com apareixen als dibuixos.</p> <p>Després fan la correcció.</p> <p>Per últim demana que per al pròxim dia portin fotografies dels habitatges de la Prehistòria i E. Antiga.</p>	<p>Lectura de la imatge. Treball individual.</p> 

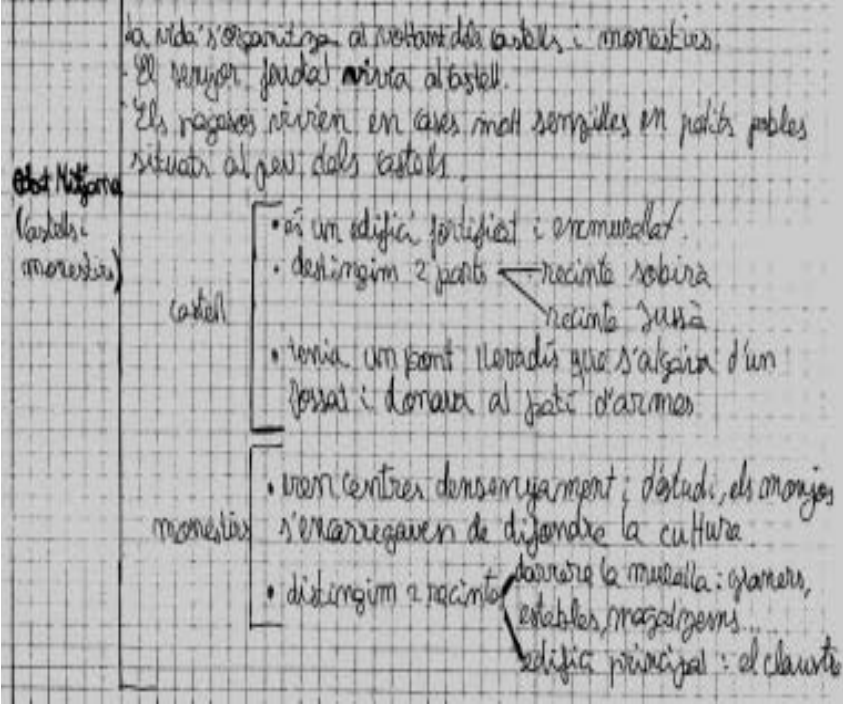


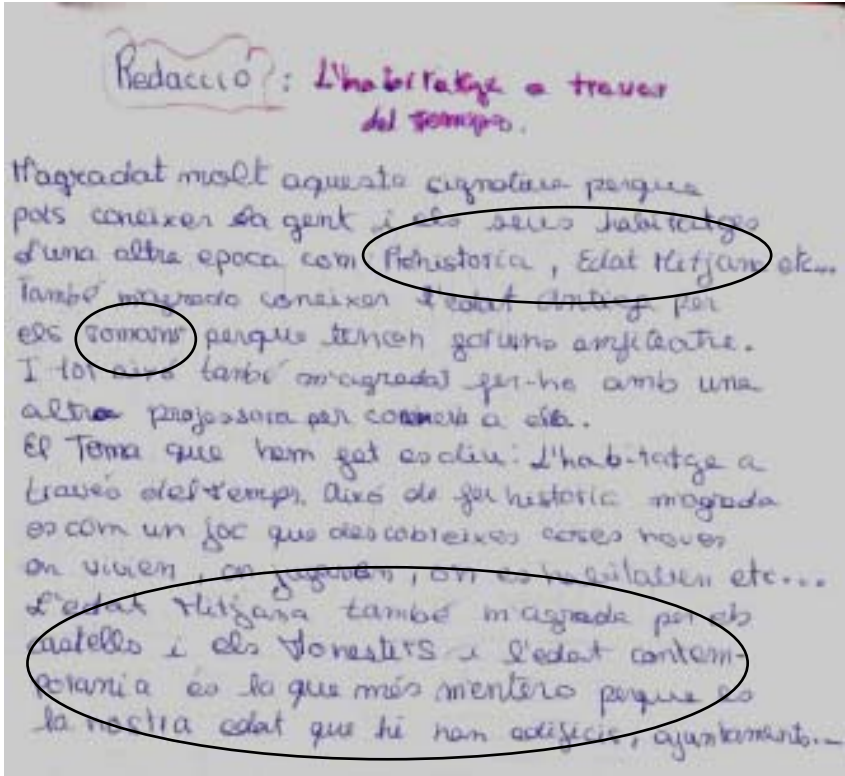
<p><b>4a sessió</b></p> <p>(10')</p>	<p>8) La Rosa demana les fotografies que han buscat dels períodes històrics que havia indicat la sessió anterior com a treball de casa: <b>paleolític, neolític, ibers i romans.</b></p> <p>La Rosa demana als nens i nenes que pensin en la idea de <b>progrés</b> que es dona en l'<b>evolució</b> d'una època a una altra.</p>	<p>Preguntes i respostes orals.</p> <p>La Rosa recull els fulls de treballs.</p>
<p>(33')</p>	<p>9) Activitat "<b>Com era l'habitatge dels nostres avantpassats?</b>" S'han de descriure quatre tipus d'habitatges que apareixen en un full: <b>paleolític, neolític, ibers, romans.</b></p>	<p>Lectura de la imatge.</p> <p>Treball individual.</p>
<p>(60')</p>	<p>10) Activitat "<b>Història i cases</b>". S'han de relacionar 4 dibuixos de 4 èpoques diferents amb 4 textos que correspondrien a aquests habitatges:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Edat Antiga,</b></li> <li>- <b>Edat Mitjana,</b></li> <li>- <b>Edat Moderna,</b></li> <li>- <b>Edat Contemporània.</b></li> </ul>	<p>Lectura de la imatge.</p> <p>Treball individual.</p> 

<p><b>5a sessió</b></p> <p>(35')</p>	<p>11) La Rosa reparteix dos fulls amb sis dibuixos de diferents habitatges i també de diferents edificis que no són habitatges, sinó que tenen un servei públic, com un hospital o correus.</p> <p>Els nens i nenes han d'identificar els edificis que són habitatges i els que són una altra cosa.</p> <p>Han d'escriure a sota de cada dibuix la seva funció.</p>	<p>Treball individual.</p>  <p>Dels següents dibuixos sabries dir quins són habitatges i quins no? Sabries dir quines activitats es realitzen en els altres edificis?</p> <p><i>Servei públic / en l'ajuntament es té llibre en la guard de la ciutat nom a determinar com es pot habitar la ciutat /</i></p> <p><i>Servei públic / es un hospital on es tracta amb malalties per fer-los de la /</i></p> <p><i>Servei públic / es l'oficina de correus és on la gent porta les cartes per a que els enviïn a la persona que vol /</i></p> <p><i>habitatge / és un edifici, se pot viure allí /</i></p>
<p>(60')</p>	<p>12) Amb la mateixa temàtica i amb diferents imatges que ha portat la Rosa, l'alumnat fa petits murals sobre els diferents tipus d'habitatges i d'edificis que són serveis públics.</p>	<p>Treball fet en petits grups. Retallen i enganxen les imatges en cortolines. La Rosa enganxarà algunes a la cartellera.</p>

<p><b>6a sessió</b></p> <p>(43')</p>	<p>13) Activitat “<b>Investiga el teu entorn</b>”. La Rosa havia demanat el dia anterior als nens i nenes que portessin llibres, imatges i qualsevol tipus d’informació sobre els <b>edificis històrics</b> de la comarca.</p> <p>Es fan grups de tres o quatre alumnes i busquen la informació.</p> <p>Han d’escriure el nom dels edificis que han descobert i escriure algunes característiques bàsiques.</p> <p>La Rosa reparteix un full per treballar un edifici històric a casa de manera individual, han de contestar unes preguntes i buscar una fotografia.</p>	<p>Activitat en grups amb llibres de consulta i enciclopèdies.</p>
<p>(60')</p>	<p>14) Activitat “<b>La meva casa, com és?</b>”. Full de treball sobre la localització i les característiques de la casa dels nens i nenes.</p> <p>Al final han de dibuixar la seva habitació.</p>	<p>Treball individual.</p> 

<p><b>7a sessió</b></p> <p>(19')</p>	<p>15) La Rosa demana els treballs dels <b>edificis històrics</b> que l'alumnat havia de fer de manera individual.</p> <p>Alguns nens i nenes expliquen les seves respostes i mostren les fotografies que han buscat.</p> <p>Els nens i nenes s'intercanvien els treballs per poder llegir la informació trobada per altres.</p>	<p>Preguntes i respostes orals.</p>
<p>(60')</p>	<p>16) Realitzen "<b>L'activitat crítica</b>", que consisteix en observar una fotografia d'uns immigrants africans vivint en condicions precàries, l'alumnat ha de descriure la fotografia i contestar una sèrie de preguntes.</p> <p>Fan la correcció amb tota la classe.</p>	<p>Activitat individual.</p> <div data-bbox="1189 639 2033 1257" style="background-color: #f0f0f0; padding: 10px;"> <p>5. Explica les diferències que hi ha entre el teu habitatge i el d'aquestes persones: <u>el meu habitatge es molt gran i luxos, té estis per ajudar a començar millor, etc...</u>  <u>i (ells no) els de la foto no.</u></p> <hr/> <p>6. Creus que està bé que visquin així? En quines condicions creus que han de viure totes les persones? <u>No, jo crec que tot hom té dret a una bona casa i a tenir un bon comerç per viure bé i que per que siguim mesos que no tinguin que ser rebuigats.</u></p> </div>

<p><b>8a sessió</b></p> <p>(39')</p>	<p>17) La Rosa fa uns esquemes a la pissarra de les ciutats i de l'habitatge de cada una de les <b>èpoques històriques</b> que han estudiat.</p> <p>Els nens i nenes els copien.</p> <p>La Rosa repassa en cada cas les característiques fonamentals de cada període.</p>	<p>Treball individual.</p> <p>Preguntes i respostes orals.</p>  <p>la vida s'organitzava al voltant dels castells i monestirs.</p> <p>El senyor feudal vivia al castell.</p> <p>Els pagesos vivien en cases molt senzilles en petits pobles situats al peu dels castells.</p> <p><b>Castell</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• és un edifici fortificat i amuralat.</li> <li>• distingim 2 parts:       <ul style="list-style-type: none"> <li>recinte sobirà</li> <li>recinte subjà</li> </ul> </li> <li>• tenia un pont llançat que s'alçava d'un fossat i donava al pati d'armes.</li> </ul> <p><b>monestirs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• eren centres d'ensenyament i d'estudi, els monjos s'embarregaven de difondre la cultura.</li> <li>• distingim 2 nacions:       <ul style="list-style-type: none"> <li>torres de la muralla: graners, estables, magatzems...</li> <li>edifici principal: el claustre</li> </ul> </li> </ul>
<p>(60')</p>	<p>18) La Rosa reparteix un full on es pot veure una ciutat romana. En un altre full hi ha quatre imatges de la ciutat, però de diferents <b>èpoques</b>. L'alumnat ha d'identificar quins edificis són de la mateixa època (romana) del dibuix principal.</p>	<p>Treball individual.</p>

	Segona observació de l'investigador	
<p><b>9a sessió</b></p> <p>(34')</p>	<p>19) Valoració individual del treball que han fet amb la seqüència didàctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- activitats i materials</li> <li>- temàtiques històriques,</li> <li>- explicacions,</li> <li>- motivacions.</li> </ul> <p>Frases interessants sobre el temps històric:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Hem après com vivien els nostres <b>avantpassats</b>”</li> <li>- “És important el que hem estudiat perquè és la vida dels nostres <b>avantpassats</b>”</li> <li>- “El que més m’ha agradat és dibuixar la casa del <b>futur</b>”</li> <li>- “El que més m’ha agradat és l’apartat de l’<b>Edat Moderna</b>, dels palaus i de les masies”</li> <li>- “Hem estudiat sobre les <b>èpoques històriques</b> i també com vivien les persones, per exemple a l’<b>Edat Mitjana</b> els reis o els cavallers.”</li> <li>- “Hem estudiat la prehistòria, l’<b>Edat Antiga</b>, la <b>Mitjana</b>, la <b>Moderna</b> i la <b>Contemporània</b>, però a mi m’agradaria viure en l’<b>Edat Mitjana</b>..., i en la que menys en el <b>paleolític</b>, perquè vivien en coves, passant fred els dies de vent...”</li> <li>- (...)</li> </ul>	<p>Treball individual escrit en forma de redacció, com a valoració lliure sobre el treball que han fet.</p>  <p>S’han assenyalat amb un cercle els paràgrafs on es fa referència a algun aspecte del temps històric.</p>

20) Debat a classe on la Rosa demana l'opinió als nens i nenes sobre el treball que han realitzat.

-----  
Rosa.- *Què t'ha semblant el tema de l'habitatge a través de la **història**?*

Alumnat.- *Molt bé perquè a mi m'agrada molt això dels **prehistòrics** i saber com eren els nostres **avantpassats**...*

Rosa.- *I a tu? El que més et va agradar és això de la **prehistòria**?*

Alumnat.- *No, el de l'**Edat Antiga**.*

Rosa.- *...per què?*

Alumnat.- *No sé...*

Rosa.- *Què vas aprendre de l'**Edat Antiga**?*

Alumnat.- *Doncs lo dels **romans** i els **ibers**, on vivien, lo del fòrum, les cabanes, on vivien els ibers, els temples,...*

Rosa.- *Molt bé i a tu quina és l'activitat que et va agradar més?*

Alumnat.- *No sé..., totes...potser la de les cases..., que 'teníem' que fer les **cases del futur**.*

Rosa.- *Què havíeu de fer la casa del **futur**.*

Alumnat.- *Sí (...).*

Rosa.- *I tu?*

Alumnat.- *A mi l'**Edat Antiga** per l'evolució que van fer els **prehistòrics** fins arribar a l'**Edat Antiga**...*

Rosa.- *Per què creus que van avançar molt?*

Alumnat.- *Una mica 'bastant' per l'edat que era.*

(...)

Solament intervenen alguns alumnes i la mestra s'ha d'esforçar perquè hi hagi un cert ordre.

Després d'una estona es fa un cert silenci i la Rosa indica a alguns nens i nenes escollits que diguin el que pensen amb llibertat.

Algun nen fa comentaris sense aixecar la mà i la mestra el recrimini immediatament. Tot i això la Rosa pregunta a algun d'aquests nens què és el que havia dit.

(60')

<p><b>10a sessió</b></p> <p>(60')</p>	<p>21) Avaluació en forma d'examen. En primer lloc hi ha un text de mig full que té quatre buits que l'alumnat ha d'omplir amb les paraules escrites:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>coves,</i></li> <li>- <i>cabanes,</i></li> <li>- <i>castells,</i></li> <li>- <i>ciutats.</i></li> </ul> <p>En segon terme hi ha dues columnes, una amb dibuixos i una altra amb conceptes estudiats. Els dibuixos són quatre tipus d'<b>habitatges d'èpoques històriques</b> diferents. Els conceptes de l'altra columna són:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Prehistòria,</i></li> <li>- <i>Edat Antiga,</i></li> <li>- <i>E. Mitjana,</i></li> <li>- <i>E. Contemporània.</i></li> </ul> <p>En tercer i últim lloc la Rosa exposa 6 diapositives de diferents habitatges i els nens i nenes han d'escriure ne un full preparat a quina època històrica pertanyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b><i>Paleolític,</i></b></li> <li>- <b><i>Neolític,</i></b></li> <li>- <b><i>Romans,</i></b></li> <li>- <b><i>Edat Mitjana,</i></b></li> <li>- <b><i>Edat Moderna,</i></b></li> <li>- <b><i>Edat Contemporània.</i></b></li> </ul>	<p>Avaluació final.</p> <p>Són tres exercicis distribuïts en dos fulls:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Completar frases.</li> <li>- Relacionar conceptes i imatges.</li> <li>- Identificar les èpoques històriques en les imatges de les diapositives.</li> </ul>
---------------------------------------	--	---





## **Annex 9**

**Quadres d'anàlisi de la pràctica  
del tercer grup d'estudiants: modalitats  
d'aprenentatge i conceptes temporals treballats**

**L'ELISA: TIPUS D'APRENENTATGES EN RELACIÓ AL TEMPS HISTÒRIC**Seqüència didàctica: **Temps rera temps**. Curs: **3r i 4t**

SESSIONS	ACTIVITATS. CONEIXEMENTS TEMPORALS	MODALITAT D'APRENENTATGE	NIVELL COGNITIU
1a sessió	1) Presentació tema de la <b>història del poble</b> . Full en blanc per <b>imaginar com era el terme municipal</b> abans d'habitar-lo	Imaginativa	Formació del pensament creatiu. Habilitats bàsiques de representació.
	2) Fotografia aèria amb el nucli urbà de l' <b>Edat Mitjana</b> i una altra de la urbanització a l' <b>Edat Moderna</b>	Procedimental Conceptual	Identificació d'edificis en la fotografia i relació amb la realitat. Comprensió dels límits urbans de cada època. Comparació de la fotografia aèria amb la realitat.
	3) Fotografia aèria del poble a l' <b>actualitat</b> i <b>etapes de creixement</b>	Procedimental Conceptual	Comparació de la fotografia aèria amb la realitat. Identificació en l'estructura urbana coneguda de les etapes de creixement.
	4) El <b>Paleolític</b> i les <b>restes</b> que s'han trobat al terme municipal. La <b>línia del temps</b> i el " <b>naixement de Jesucrist</b> "	Procedimental Conceptual Criterial	La localització geogràfica de les restes arqueològiques. Representació gràfica de la <b>cronologia</b> .

2a sessió	5) Síntesi de les característiques de cada <b>època històrica</b> . Primer el <b>paleolític</b>	Procedimental Conceptual Criterial	Elaboració d'un quadre de doble entrada per anar omplint la informació de cada època històrica: Què menjaven? Com vestien? On vivien? <b>Fets importants</b>
	6) El <b>neolític</b> . Dibuixar <b>com s'imaginem que era el seu poble</b> en aquesta època	Conceptual Imaginativa	Formació del pensament creatiu. Habilitats bàsiques de representació.
	7) Senyalar al mapa les <b>restes arqueològiques</b> que s'han trobat i llegenda del mapa	Procedimental	Localització geogràfica de les restes arqueològiques. Elaboració de la llegenda del mapa
	8) Simulació amb plastilina i una petxina de la ceràmica cardial	Procedimental Conceptual	Modelatge, reproducció en volum de formes d'una ceràmica i de les inscripcions
3a sessió	9) Quadre de síntesi, el neolític i els <b>canvis</b> en relació al paleolític	Procedimental Conceptual Criterial	Comparació d'aspectes a partir del quadre de doble entrada.
	10) <b>L'edat dels metalls</b> , la tècnica i les maneres de viure	Conceptual	Comprensió del text.

	11) Mapa del municipi i <b>restes arqueològiques</b>	Procedimental	Localització geogràfica de les restes arqueològiques.
	12) Quadre de síntesi de l' <b>edat dels metalls</b>	Procedimental Conceptual	Síntesi de coneixements estudiats.
4a sessió	13) Els <b>ibers</b> i els aspectes de <b>canvi</b>	Conceptual Criterial	Comprensió del text. Identificació de canvis amb referència a períodes anteriors.
	14) S'acaba la lectura. Productes agrícoles més freqüents a l'entorn al <b>present</b>	Procedimental Conceptual Criterial	Comprensió del text. <b>Indagació familiar</b> sobre els productes agrícoles actuals.
	15) Localització del <b>poblat dels ibers</b> i quadre de doble entrada	Procedimental Conceptual	Localització geogràfica de les restes arqueològiques. Síntesi de coneixements estudiats.
5a sessió	16) Preparació per a la sortida a la plaça on hi ha les <b>restes</b> d'una fortificació dels <b>romans</b>	Nocional	Identificació d'alguns edificis romans i les maneres de viure relacionades.

	17) Sortida i identificació dels diferents elements de la plaça, si existien o no en <b>temps dels romans</b>	Procedimental Conceptual Criterial Semàntica Imaginativa	Reconeixement de restes històriques. Descripció dels elements històrics. Identificació dels elements corresponents a l'època romana. Aplicació d'alguns coneixements comentats a la classe. Simulació de com havia de ser el poble a l'època i de la funció de la fortificació.
	18) Apartat del dossier sobre els <b>romans</b>	Conceptual	Comprensió del text. Relació dels coneixements amb l'observació feta a la sortida.
	19) Localització de la <b>vila romana</b> i la fortificació, i quadre de doble entrada	Procedimental Conceptual	Localització geogràfica en el mapa del municipi de la vila romana i de la fortificació de la mateixa època. Síntesi de coneixements estudiats.
6a sessió	20) Els <b>àrabs</b> i l' <b>origen del nom</b> del poble	Conceptual Criterial Semàntica	Comprensió del text. Debat.
	21) L' <b>origen dels gegants</b> del poble	Conceptual Criterial Semàntica	Establiment de relacions entre les tradicions i la història del poble. Debat.

	22) Síntesi de totes les èpoques estudiades i els <b>canvis</b> que es detecten	Conceptual	Lectura final del quadre de doble entrada.
7a sessió	23) Joc a l'aula de preguntes sobre la <b>història del poble</b>	Conceptual Criterial Semàntica	Aplicació dels coneixements adquirits. Habilitats de cooperació.
	24) Preparació de les preguntes per a la sortida al <b>museu</b> particular	Procedimental Conceptual	Elaboració de preguntes per realitzar a l'estudis del poble en referència als objectes del museu.
8a sessió	25) Sortida a un museu particular de <b>restes arqueològiques</b> de l'entorn	Procedimental Conceptual Criterial Semàntica Imaginativa	Realització de preguntes. Observació de les restes i relacions amb el que s'ha estudiat. Localització de les restes en els mapes cognitius de l'alumnat. <b>Reconstruccions fictícies de la realitat històrica.</b>
9a sessió	26) Valoració final per part dels nens i nenes de la feina feta	Conceptual Criterial Semàntica	Valoració dels coneixements i dels materials curriculars

**LA ROSA: TIPUS D'APRENTATGES EN RELACIÓ AL TEMPS HISTÒRIC**Seqüència didàctica: **L'habitatge al llarg del temps** Curs: **5è**

SESSIONS	ACTIVITATS. CONEIXEMENTS TEMPORALS	MODALITAT D'APRENTATGE	NIVELL COGNITIU
1a sessió	1) Primer tema d'història, introducció a les <b>èpoques històriques</b> . Relacionar els personatges amb l'habitatge	Nocional Procedimental	Lectura de la imatge. Relació d'il·lustracions.
	2) " <b>De les coves als edificis</b> ", resum de tot el tema. Lectura i exercicis	Conceptual	<b>Localització temporal</b> de les informacions.
2a sessió	3) Correcció de preguntes del treball per a casa. <b>Quina època t'hauria agradat viure?</b> Com s'imagines la casa del <b>futur</b>	Semàntica Imaginativa	Aplicació del pensament creatiu.
	4) Imatges d'habitatges de cada <b>època històrica</b> , descripció i <b>ordenació</b>	Nocional Procedimental	Lectura de la imatge <b>Ordenació temporal</b>
	5) " <b>Escrivim una carta al passat?</b> " Carta a un nen d'una altra època i diferències entre les dues cases	Semàntica Imaginativa	Capacitats per a l' <b>empatia</b> . Habilitats bàsiques de representació gràfica



3a sessió	6) “ <b>On vivien els nostres avantpassats?</b> ” Descripció d’un habitatge del <b>paleolític</b>	Procedimental Conceptual	Descripció d’una cova prehistòrica. Capacitats bàsiques de representació.
	7) “ <b>A quin temps històric pertanyem?</b> ” Habitatges de totes les èpoques històriques, identificació	Procedimental Conceptual	Identificació, descripció i <b>ordenació temporal</b> .
4a sessió	8) Recerca de fotografies: <b>paleolític, neolític, ibers i romans</b> . Idea de <b>progrés</b> que es dona en l’ <b>evolució</b> d’una època a una altra	Conceptual Criterial Semàntica	Recerca d’informació gràfica. Comparació entre períodes per identificar els elements de progrés.
	9) “ <b>Com era l’habitatge dels nostres avantpassats?</b> ” 4 tipus d’habitatges: <b>paleolític, neolític, ibers, romans</b>	Conceptual	Descripció de les característiques fonamentals de cada habitatge.
	10) “ <b>Història i cases</b> ”. Relació 4 imatges de 4 èpoques amb 4 textos: <b>Edat Antiga, Mitjana, Moderna, Contemporània</b>	Conceptual	Relació entre imatges i textos

5a sessió	11) Identificar edificis que són habitatges dels edificis que tenen altres funcions	Nocional	Identificació de la funció dels edificis d'una ciutat
	12) Realització de murals sobre els edificis d'una ciutat	Nocional	Construcció d'esquemes gràfics
6a sessió	13) “ <b>Investiga el teu entorn</b> ” . Treball en grup sobre els <b>edificis històrics</b> de la seva comarca	Procedimental Conceptual	Recerca i tractament de la informació històrica. Treball cooperatiu
	14) “ <b>La meva casa, com és?</b> ” Descripció i dibuix	Nocional	Descripció de la realitat personal
7a sessió	15) <b>Edificis històrics</b>	Procedimental Conceptual	Recerca d'informació. Treball individual
	16) “ <b>L'activitat crítica</b> ” Drets humans sobre l'habitatge	Conceptual Criterial Semàntica	Anàlisi de valors. Comparació entre la pròpia realitat i d'altres condicions de vida.
8a sessió	17) Esquemes de les <b>èpoques històriques</b> , la ciutat i els habitatges	Conceptual	Copia de la pissarra i realització de preguntes.

	18) La <b>ciutat antiga</b> i altres ciutats	Nocional	Identificació d'errors històrics en imatges d'època
9a sessió	19) Valoració individual del treball	Criterial Semàntica	Valoració individual escrita, del contingut i de les formes.
	20) Debat sobre el treball que han realitzat	Criterial Semàntica	Debat de valoració final
10 sessió	21) Avaluació final	Conceptual	Aplicació de coneixements. Identificació dels habitatges de cada època històrica.

**LA LAIA: TIPUS D'APRENENTATGES EN RELACIÓ AL TEMPS HISTÒRIC**Seqüència didàctica: **El joc en el temps i en diferents cultures**. Curs: **3r**

SESSIONS	ACTIVITATS. CONEIXEMENTS TEMPORALS	MODALITAT D'APRENENTATGE	NIVELL COGNITIU
1a sessió	1) “ <b>El passat de la localitat</b> ”, el coneixement dels <b>avis</b> sobre el <b>passat</b>	Nocional	Identificació dels costums familiars i
	2) Ordenació d'imatges d'alguns invents	Nocional Procedimental	Ordenació temporal Lectura de la imatge
	3) Preparació d'una enquesta als <b>pa-res</b> i als <b>avis</b> sobre els jocs als que jugaven quan eren <b>petits</b>	Procedimental Conceptual Criterial	Recerca d'informació d'oral
2a sessió	4) Buiden els resultats de l'enquesta a la pissarra en un quadre	Conceptual Criterial	Classificació de resultats de l'enquesta
	5) Els jocs del <b>temps dels romans</b> i relació amb jocs del <b>present</b>	Conceptual	Identificació de jocs de l'època i comparació amb els actuals
3a sessió	6) Els jocs que es poden observar a l' <b>art de l'època romana</b>	Conceptual	Lectura de la imatge

	7) Jocs de carreres bufant una quadriga de paper que han pintat	Procedimental	Activitat plàstica i física
	8) Introducció al còmic	Procedimental	Habilitats bàsiques de representació
4a sessió	9) Còmic dels nens romans jugant	Procedimental	Habilitats bàsiques de representació
	10) Els jocs a l' <b>Edat Mitjana</b>	Nocional	Relacions amb aprenentatges anteriors
	11) Jocs de l' <b>Edat Mitjana</b> i jocs <b>actuals</b>	Conceptual	Identificació i localització temporal
5a sessió	12) Jocs a diferents cultures del món: la Xina. Mapa del món	Conceptual Procedimental	Localització geogràfica
	13) Lectura del conte "En el país dels xinesos", d'un nen xinès i els seus <b>costums</b> , diversions, jocs	Nocional	Comprensió de la lectura
	14) Diàleg sobre un <b>monument històric</b> : la Gran Muralla Xina	Conceptual	Preguntes i respostes orals
	15) Preguntes sobre el conte	Conceptual	Comprensió de la lectura

6a sessió	16) Maneres de viure a la Xina i formes de diversió i de joc	Conceptual	Comprensió de la lectura
	17) Joc del Mikado, regles i pràctica	Procedimental	Experimentació d'un joc
7a sessió	18) Els jocs a un altre país: El Salvador. Mapa del món. Conte "Jo sóc d'El Salvador"	Procedimental Conceptual	Localització geogràfica Comprensió de la lectura
8a sessió	19) Preguntes de la lectura	Conceptual	Comprensió de la lectura
9a sessió	20) "Els Capiruchos", dibuix i pintura, fusta i corda	Procedimental	Activitat plàstica

**L'ELISA: CONCEPTES TEMPORALS TREBALLATS**

Seqüència didàctica: **Temps rera temps**. Curs: **3r i 4t**

SESSIONS	ACTIVITATS CONEIXEMENTS	BLOC CONCEPTUAL	APARTAT DEL BLOC	CONCEPTES GENERALS	CONCEPTES ESPECÍFICS
1a sessió	1) Presentació tema de la <b>història del poble</b> . Full en blanc per <b>imaginar com era el terme</b> municipal abans d'habitar-lo	Temporalitat humana  Canvi i continuïtat	Passat i present  Valoració de les qualitats dels canvis	---  Angle de visió dels canvis: llarga durada	---
	2) Fotografia aèria amb el nucli urbà de l' <b>Edat Mitjana</b> i una altra de la urbanització a l' <b>Edat Moderna</b>	Domini i gestió del temps com a coneixement  Canvi i continuïtat	Ordenació i classificació d'esdeveniments  Valoració dels canvis	Periodització  Criteris de quantificació	---  Creixement urbanístic
	3) Fotografia aèria del poble a l' <b>actualitat i etapes de creixement</b>	Temporalitat humana  Canvi i continuïtat	Passat i present  Valoració dels canvis	---  Criteris de quantificació	---  Creixement urbanístic

	4) El <b>Paleolític</b> i les <b>restes</b> que s'han trobat al terme municipal. La <b>línia del temps</b> i el “ <b>naixement de Jesucrist</b> ”	Domini i gestió del temps com a coneixement	Mesura del temps  Ordenació i classificació d'esdeveniments	Cronologia  Periodització	Línia del temps Successió Any zero
2a sessió	5) Síntesi de les característiques de l' <b>època històrica</b> , el <b>paleolític</b> . Quadre doble entrada	...el temps com a coneixement	Ordenació i classificació d'esdeveniments	Narració històrica	---
	6) El <b>neolític</b> . Dibuixar <b>com s'imaginem que era el seu poble</b> en aquesta època	Temporalitat humana	El passat	Memòria històrica	Reconstrucció
	7) Senyalar al mapa les <b>restes</b> que s'han trobat i llegenda del mapa	Qualitats del temps  Temporalitat humana	Indissolubilitat amb l'espai  Passat	---  Memòria col·lectiva	---  Restes històriques
	8) Simulació amb plastilina i una petxina de la ceràmica cardial	---	---	---	---



3a sessió	9) Quadre de síntesi, el neolític i els <b>canvis</b> en relació al paleolític	Canvi i continuïtat	Valoració dels canvis	Criteris de velocitat/acceleració	Evolució Revolució
	10) <b>L'edat dels metalls</b> , la tècnica i les maneres de viure	...el temps com a coneixement	Ordenació i classificació d'esdeveniments	Narració històrica	---
	11) Mapa del municipi i <b>restes</b> arqueològiques	Qualitats del temps  Temporalitat humana	Indissolubilitat amb l'espai  Passat	---  Memòria col·lectiva	---  Restes històriques
	12) Quadre de síntesi de l'edat dels metalls	...el temps com a coneixement	Ordenació i classificació d'esdeveniments	Narració històrica	---
4a sessió	13) Els <b>ibers</b> i els aspectes de <b>canvi</b>	Canvi i continuïtat	Valoració dels canvis	Criteris de maduració	Transició Transformació
	14) S'acaba la lectura. Productes agrícoles més freqüents a l'entorn	---	---	---	---

	15) Localització del <b>poblat dels ibers</b> i quadre de doble entrada	Qualitats del temps Temporalitat humana ...el temps com a coneixement	Temps/espai Passat Classificació de fets	--- Memòria col·lectiva Narració històrica	--- Restes històriques
5a sessió	16) Preparació per a la sortida a la plaça on hi ha les <b>restes</b> d'una fortificació dels <b>romans</b>	Temporalitat humana	Passat	Memòria col·lectiva	---
	17) Sortida i identificació dels diferents elements de la plaça, si existien o no en <b>temps dels romans</b>	Temporalitat humana	Passat/present	Memòria col·lectiva	Restes històriques
	18) Apartat del dossier sobre els <b>romans</b>	...el temps com a coneixement	Classificació de fets històrics	Narració històrica	---
	19) Localització de la <b>vila romana</b> i la fortificació, i quadre de doble entrada	Qualitats del temps Temporalitat humana ...el temps com a coneixement	Temps/espai Passat Classificació de fets	--- Memòria col·lectiva Narració històrica	--- Restes històriques

6a sessió	20) Els <b>àrabs</b> i l' <b>origen del nom</b> del poble	...el temps com a coneixement	Classificació de fets històrics	L'explicació històrica	Causalitat
	21) L' <b>origen dels gegants</b> del poble	...el temps com a coneixement	Classificació de fets històrics	L'explicació històrica	Causalitat
	22) Síntesi de totes les èpoques estudiades i els <b>canvis</b> que es detecten	Canvi i continuïtat	Valoració dels canvis	Criteris de maduració	Transició Transformació
7a sessió	23) Joc a l'aula de preguntes sobre la <b>història del poble</b>	...el temps com a coneixement	Classificació de fets històrics	Narració històrica	---
	24) Preparació de les preguntes per a la visita al <b>museu</b> particular	Temporalitat humana	Passat	Memòria col·lectiva	---
8a sessió	25) Sortida a un museu particular de <b>restes arqueològiques</b> de l'entorn	Temporalitat humana ...el temps com a coneixement	Passat Classificació de fets històrics	Memòria col·lectiva Narració històrica	Restes històriques
9a sessió	26) Valoració final per part dels nens i nenes de la feina feta	---	---	---	---

**LA ROSA: CONCEPTES TEMPORALS TREBALLATS**Seqüència didàctica: **L'habitatge al llarg del temps** Curs: **5è**

SESSIONS	ACTIVITATS	BLOC CONCEPTUAL	APARTAT DEL BLOC	CONCEPTES GENERALS	CONCEPTES ESPECÍFICS
1a sessió	1) Primer tema d'història, introducció a les <b>èpoques històriques</b> . Relacionar els personatges amb l'habitatge	Domini i gestió del temps com a coneixement	Ordenació i classificació dels fets històrics	Explicació històrica	Localització temporal
	2) “ <b>De les coves als edificis</b> ”, resum de tot el tema. Lectura i exercicis	...el temps com a coneixement	Ordenació i classificació dels fets històrics	Periodització	Ordenació temporal Successió
2a sessió	3) Correcció de preguntes del treball per a casa. <b>Quina època t'hauria agradat viure?</b> Com s'imagines la casa del <b>futur</b>	Domini i gestió del temps com a poder	Control i poder sobre el temps	Construcció del futur	Futur i pensament creatiu
	4) Imatges d'habitatges de cada <b>època històrica</b> , descripció i <b>ordenació</b>	...el temps com a coneixement	Ordenació i classificació dels fets històrics	Periodització	Ordenació temporal Successió

	5) “ <b>Escrivim una carta al passat?</b> ” Carta a un nen d’una altra època i diferències amb el present	Temporalitat humana	Passat/present	---	---
3a sessió	6) “ <b>On vivien els nostres avantpassats?</b> ” Descripció d’un habitatge del <b>paleolític</b>	Domini i gestió del temps com a coneixement	Ordenació i classificació dels fets històrics	Explicació històrica	Localització temporal
	7) “ <b>A quin temps històric pertanyem?</b> ” Habitatges de totes les <b>èpoques històriques</b> , identificació	...el temps com a coneixement	Ordenació i classificació dels fets històrics	Periodització Explicació històrica	---
4a sessió	8) Recerca de fotografies: <b>paleolític, neolític, ibers i romans</b> . Idea de <b>progrés</b> que es dóna en l’ <b>evolució</b> d’una època a una altra	Canvi i continuïtat	Concreció de la valoració dels canvis	Ordre/desordre Tendències positives	Progrés/decadència
	9) “ <b>Com era l’habitatge dels nostres avantpassats?</b> ” 4 tipus d’habitatges: <b>paleolític, neolític, ibers, romans</b>	...el temps com a coneixement	Ordenació i classificació dels fets històrics	Periodització Explicació històrica	---

	10) “ <b>Història i cases</b> ”. Relació 4 imatges de 4 èpoques amb 4 textos: <b>Edat Antiga, Mitjana, Moderna, Contemporània</b>	...el temps com a coneixement	Ordenació i classificació dels fets històrics	Periodització Explicació històrica	---
5a sessió	11) Identificar edificis que són habitatges dels edificis que tenen altres funcions	---	---	---	---
	12) Realització de murals sobre els edificis d’una ciutat	---	---	---	---
6a sessió	13) “ <b>Investiga el teu entorn</b> ” . Treball en grup sobre els <b>edificis històrics</b> de la seva comarca	Temporalitat humana	Passat/present	Memòria col·lectiva	Restes històriques
	14) “ <b>La meva casa, com és?</b> ” Descripció i dibuix	Temporalitat humana	Passat/present	---	---
7a sessió	15) <b>Edificis històrics</b>	Temporalitat humana	Passat/present	Memòria col·lectiva	Restes històriques
	16) “ <b>L’activitat crítica</b> ” Drets humans sobre l’habitatge	Domini i gestió del temps com a poder	Control i poder sobre el temps	Construcció del futur	Futur i intervenció social

8a sessió	17) Esquemes de les <b>èpoques històriques</b> , la ciutat i els habitatges	...el temps com a coneixement	Ordenació i classificació dels fets històrics	Explicació històrica	---
	18) La <b>ciutat antiga</b> i altres ciutats	...el temps com a coneixement	Ordenació i classificació dels fets històrics	Periodització Explicació històrica	---
9a sessió	19) Valoració individual del treball	---	---	---	---
	20) Debat sobre el treball que han realitzat	---	---	---	---
10 sessió	21) Avaluació final	...el temps com a coneixement	Ordenació i classificació dels fets històrics	Periodització Explicació històrica	---

**LA LAIA: CONCEPTES TEMPORALS TREBALLATS**Seqüència didàctica: **El joc en el temps i en diferents cultures**. Curs: **3r**

SESSIONS	ACTIVITATS	BLOC CONCEPTUAL	APARTAT DEL BLOC	CONCEPTES GENERALS	CONCEPTES ESPECÍFICS
1a sessió	1) “ <b>El passat de la localitat</b> ”, el coneixement dels <b>avis</b> sobre el <b>passat</b>	Temporalitat humana	Passat	Memòria col·lectiva	Memòria oral
	2) Ordenació d’imatges d’alguns invents	Domini i gestió del temps com a coneixement	Mesura del temps	Cronologia	Successió Ordenació temporal
	3) Enquesta als <b>pares</b> i als <b>avis</b> sobre els jocs als que jugaven quan eren <b>petits</b>	Temporalitat humana	Passat	Memòria familiar	Generacions Memòria oral
2a sessió	4) Buiden els resultats de l’enquesta a la pissarra en un quadre	Temporalitat humana  ...el temps com a coneixement	Passat  Mesura del temps	Memòria familiar  Cronologia	Generacions Memòria oral Edat/anys
	5) Els jocs del <b>temps dels romans</b> i relació amb jocs del <b>present</b>	Temporalitat humana  ...continuïtat	Passat/present	Relacions temporals	Permanència



3a sessió	6) Els jocs que es poden observar a l' <b>art de l'època romana</b>	...el temps com a coneixement	Ordenació i classificació d'esdeveniments	Periodització	Època romana
	7) Joc de carreres bufant una quadriga de paper	---	---	---	---
	8) Introducció al còmic	---	---	---	---
4a sessió	9) Còmic dels nens romans jugant	...el temps com a coneixement	Ordenació i classificació d'esdeveniments	Narració històrica	Empatia
	10) Els jocs a l' <b>Edat Mitjana</b>	...el temps com a coneixement	Ordenació i classificació d'esdeveniments	Periodització	Edat Mitjana
	11) Jocs de l' <b>Edat Mitjana</b> i jocs <b>actuals</b>	Temporalitat humana  ...continuitat	Passat/present	Relacions temporals	Permanència
5a sessió	12) Jocs a diferents cultures del món: la Xina. Mapa del món	Qualitats del temps	Relacions temps i espai	---	---
	13) Lectura del conte "En el país dels xinesos", d'un nen xinès, <b>costums</b> , diversions, jocs	---	---	---	---

	14) Diàleg sobre un <b>monument històric</b> : la Gran Muralla Xina	Temporalitat humana	Passat/present	Memòria col·lectiva	Restes històriques del passat
	15) Preguntes sobre el conte	---	---	---	---
6a sessió	16) Maneres de viure a la Xina i formes de diversió i de joc	Qualitats del temps	Relacions temps i espai	---	---
	17) Joc del Mikado, regles i pràctica	---	---	---	---
7a sessió	18) Els jocs a un altre país: El Salvador. Mapa del món. Conte “Jo sóc d’El Salvador”	Qualitats del temps	Relacions temps i espai	---	---
8a sessió	19) Preguntes de la lectura	---	---	---	---
9a sessió	20) “Els Capiruchos”, dibuix i pintura, fusta i corda	---	---	---	---