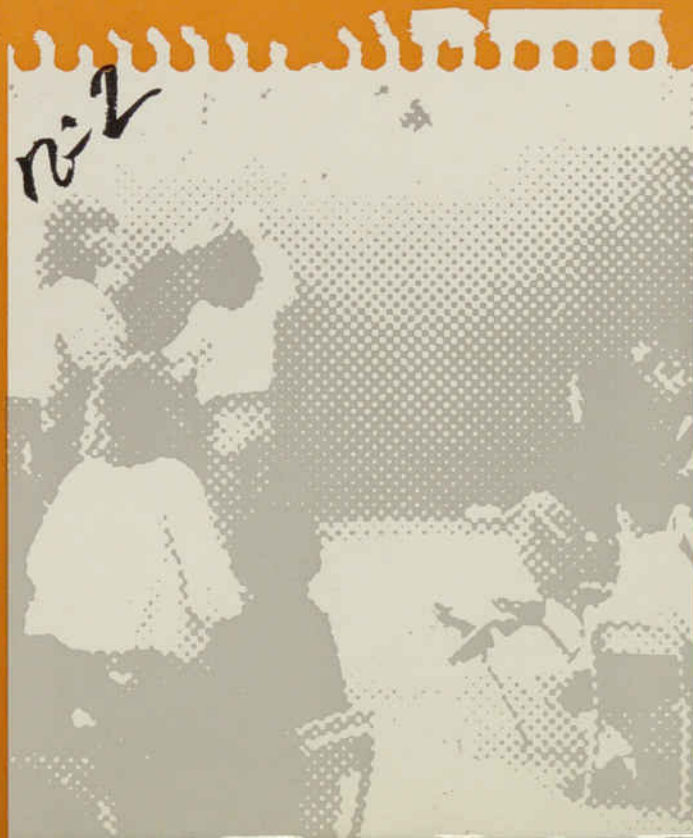


La classe per racons com a organització de la interacció educativa al cicle inicial

*racó de
recursos*



LA CLASSE PER RACONS COM A ORGANITZACIÓ DE LA INTERACCIÓ EDUCATIVA AL CICLE INICIAL



Col·lecció Racó de Recursos 2

LA CLASSE PER RACONS COM A ORGANITZACIÓ DE LA INTERACCIÓ EDUCATIVA AL CICLE INICIAL

Treball realitzat
per

Pilar Atarés
Adela Ferrer i
Fernando Hernández

al Col·legi Joan Maragall i al Seminari permanent
"d'organització de la classe per racons", del Centre de
Recursos Pedagògics "El Pati", d'Esplugues de Llobregat,
dintre del Pla de Formació Permanent i Investigació
de l'ICE de la Universitat de Barcelona



PUBLICACIONS I EDICIONS DE LA
UNIVERSITAT DE BARCELONA

1985

LA CLASSE PER RACONS COM A ORGANITZACIÓ DE LA INTERACCIÓ EDUCATIVA AL CICLE INICIAL

Textos realitzats
per

Miquel Siguan

amb l'ajuda de

l'equip de treball

El llibre és una obra de Miquel Siguan i el seu equip de treball, publicada per Edicions de la Universitat de Barcelona, amb el patrocinio de l'ICE. El llibre és una obra de Miquel Siguan i el seu equip de treball, publicada per Edicions de la Universitat de Barcelona, amb el patrocinio de l'ICE.

© Edicions de la Universitat de Barcelona

Baldiri Reixac, s/n.

08028 - Barcelona

Publicacions de l'ICE

Col·lecció Racó de Recursos 2

Director: Miquel Siguan

Dipòsit Legal B.: 9606-1985

ISBN: 84-7528-125-7

Imprimeix: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona

Disseny coberta: Teresa Jordà

Març 1985



EDICIONS DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA

ÍNDEX DEL TEXT

– Introducció: avís per als lectors. 9

I. L'ORGANITZACIÓ DE LA CLASSE PER RACONS: HISTÒRIA D'UN PROCÉS: EL DESIG DE PINTAR	11
1. Una actitud diferent enfront a la tasca de classe.	11
2. La situació inicial: de la tardor al desig de pintar	11
2.1. <i>La necessitat de pintar ofereix la creació d'un centre d'interès</i>	12
2.2. <i>L'organització del centre d'interès: la referència (el color) i l'acció (pintar)</i>	12
2.2.1. <i>L'inici de l'activitat</i>	13
2.3. <i>Els implícits i algunes deduccions per al futur</i>	13
2.3.1. <i>La continuació de l'activitat</i>	14
2.3.2. <i>Conceptes treballats i activitats realitzades a partir dels objectes pintats: els conceptes bàsics com a exemple</i>	14
3. La recapitulació per a l'inici d'un nou curs.	15
Annex 1. Conceptes treballats i activitats realitzades amb els objectes pintats	16

II. L'EMMARCAMENT DEL TREBALL EN CINQ ANYS	17
1. De racons de joc a exercir el treball de classe	17
2. Aspectes pedagògics generals, per què aquest treball?	17
– socialització	
– sistematització	
– observació de l'adult	
– contingut del curs i dels racons	
– individualització	
– motivació	
– aspecte més secundari dels ensenyants.	

3. Aspectes concrets de l'evolució	19
– organització espai-classe	
– sistema de preparació de cada unitat	
– normes	
– creació de la pista i de la casa	
– elecció dels racons.	

4. Recapitulació d'un procés.	21
------------------------------------	----

III. DESENVOLUPAMENT DE LA PROGRAMACIÓ DEL TREBALL PER RACONS

1. Pautes organitzatives	23
2. Aspectes derivats de l'observació i la investigació en el procés de classe	24
3. Criteris de programació: enquadrament general, activitats, continguts treballats, material, avaluació	

IV. UN RACÓ COM A EXEMPLE: LA BOTIGA I L'APRENENTATGE DE LES MATEMÀTIQUES

1. La botiga: referència de l'activitat de matemàtiques	38
---	----

V. L'ORGANITZACIÓ DE LA CLASSE PER RACONS I ELS MODELS D'APRENENTATGE: REFLEXIONS PSICOPEDAGÒGIQUES

1. Marc psicològic de l'acció	48
2. Models d'aprenentatge a la situació de classe	49
2.1. <i>L'aprenentatge per descobriment</i>	49
2.2. <i>L'aprenentatge per recepció</i>	50
3. El model de combinació com a base de treball	51
3.1. <i>De l'aprenentatge per descobriment</i>	51

a) El nen ha de buscar respostes per si mateix	
b) Iniciació de la investigació	
c) No esgotar una idea, una activitat en si mateixa.	
3.2. <i>De l'aprenentatge significatiu per recepció</i>	52
a) Adequar els coneixements a les estructures cognitives	
b) El material com a element d'aprenentatge significatiu	
4. Vies de sistematització del procés d'aprenentatge	53
4.1. <i>L'assimilació de coneixements</i>	53
4.2. <i>La sistematització de la informació</i>	53
4.3. <i>L'elaboració de coneixements</i>	53
4.4. <i>Aplicació del coneixement a/en un entorn</i>	53
5. Bibliografia específica de l'apartat	53

VI. BIBLIOGRAFIA

54

Introducció: avís per als lectors

El contingut d'aquest text ha sortit d'una doble necessitat.

Per una part, del nostre convenciment que el treball que es realitza a les escoles *s'ha de recollir* per escrit, no ha de quedar perdut en el trasbals que imposen els trasllats administratius, ni a la incertesa de l'inici de cada curs. Que l'experiència no ha de començar de zero, que no només ha de quedar a cada persona, sinó que s'ha de materialitzar, fer-se palpable, reconoscible.

Aquesta recollida ha de ser *sistematitzada*, de forma que pugui revertir en la pròpia pràctica de l'ensenyament, creant un nou marc d'interès i de recerca de recursos que vagin més enllà de l'acció diària a la classe. Aquesta sistematització permet obrir el cercle de la *investigació* sobre l'acte pedagògic que es desenvolupa a la classe.

Per altra part, aquest text sorgeix perquè creiem que l'ensenyant s'ha de plantejar el seu treball com un *acte comunicatiu*, que es realitza per ser compartit i confrontat amb els altres ensenyants, i d'aquest debat sobre la pròpia pràctica poden emergir perspectives d'intervenció a classe que s'adeqüin al desenvolupament global del nen/a i al moment en què vivim.

Si tot això es pot donar i és necessari que es doni a tots els nivells del sistema educatiu, al Cicle Inicial no només cal elaborar directius sobre continguts a transmetre i la forma d'avaluar-los, sinó que és necessari introduir metodologies, formes d'ensenyar, d'organitzar la classe i la interacció que s'hi produeix, que *permetin* el seguiment mitjançant l'observació situacional, el progrés de cada nen/a, la descentralització de la informació i el clima de cooperació a/de la classe.

Això és el que ens anima a presentar aquest treball, que s'ha d'entendre, no com una experiència puntual, sinó com un procés.

Arrenca d'una organització concreta a dues classes d'una escola d'Esplugues, connecta amb altres ensenyants en un seminari permanent que sobre el Cicle Inicial es va portar a terme el curs passat (1982-83), i que va continuar durant el curs 1983-84 com a Seminari d'organització de la classe per racons, que ha permès una reflexió i extensió d'aquesta metodologia de treball a altres escoles de la localitat. Per això en aquest text hi ha molt de reflexió col·lectiva, d'aportacions recollides d'altres ensenyants.

Però, a més, aquest text és el senyal d'un procés, perquè no es limita a la recollida d'un treball puntual, sinó que implica l'evolució durant tres cursos, incorporant elements nous, fent més complex allò ja realitzat (del joc a l'aprenentatge, de l'activitat espontània lúdica a la seva inclusió en uns continguts de curs), i que ha estat possible perquè a l'escola hi ha hagut una continuïtat de les persones que hem viscut aquest treball.

En resum, volem destacar que el que aquí presentem ha tingut molt d'aventura, de descobriment, per nosaltres (des del treball en grup, situar-nos enfront del moment del nen, fins a organitzar l'activitat de classe des de la seva acció i no des del programa preestablert...), i que no ha de servir com a model, sinó com a plantejament per a noves suggerències i variacions.

I. L'ORGANITZACIÓ DE LA CLASSE PER RACONS: HISTÒRIA D'UN PROCÉS: EL DESIG DE PINTAR COM A INICI

La materialització d'un tipus d'organització de classe amb els pàrvuls de cinc anys no s'ha d'entendre com un inici o una casualitat conjuntural. Ha estat el resultat d'un apropament, des del curs 1981-82, creant una actitud diferent davant la tasca de classe i introduint el joc simbòlic en l'activitat del grup.

Anem a analitzar aquests dos factors, especialment el primer, factors que després es faran coincidents durant el primer trimestre del curs 82-83, a la fase de la gestació directa del treball de racons-aprenentatge. La forma que hem adoptat per presentar aquest procés no és cronològic, ni de narració de fets, i connecta amb aspectes destacats a la fase intermèdia del treball (inicis del curs 1982-83) i amb l'estat final (del qual forma part aquest text).

1. Una actitud diferent davant la tasca de classe

Entrar en detalls pot resultar clarificador, perquè fa tornar a considerar els fets amb perspectiva. I aquests es remunten a una situació inicial, des de la qual re/crea un centre d'interès (el desig de pintar) que ha de contribuir, de cara al futur, a prendre com a punt de partida a l'organització de les tasques de classe la motivació i el desig del nen; a col·locar la classe en situació d'aprendre a partir de múltiples situacions en les quals hom col·loca el nen; a començar a posar l'èmfasi en el procés d'aprenentatge més que en el resultat, admetent diferents respostes a una activitat de partida, i potenciant la presen-

tació del material de classe de forma diferent a l'expositiva, de manera que quedi la manipulació/acció com a base de l'activitat d'aprenentatge.

Tots aquests aspectes, així com els dos assenyalats a la introducció, apareixen a continuació, amb la finalitat de plantejar un procés que de cap manera no ha estat subjecte a la *improvisació*, i que s'ha pogut anar consolidant per la *coincidència* d'un grup d'ensenyants al Cicle Inicial, sense canvis ni trasllats administratius.

2. La situació inicial: de la tardor al desig de pintar

Com passa a gairebé a totes les escoles, durant el primer trimestre del curs, a la classe de preescolar (4 anys) es va decidir de treballar el tema de la tardor com a centre d'interès. La tardor, que a la naturalesa i a les seves manifestacions culturals s'ha de "viure" des de la realitat d'un medi urbà com el nostre, envoltats d'edificis alts i de descampats, com una referència verbal explicativa, una realitat que s'ha d'anar a veure en autobús. D'aquesta manera la realitat de la tardor entra a l'escola com una experiència nova, però allunyada de la quotidianitat i, per això, pot ser, d'una significació motivadora per als nens/nenes.

Les activitats que es programaven per donar contingut a aquest centre d'interès es basaven en la utilització de fitxes de suport, que connectaven amb activitats d'observació i que anaven destinades, sobretot, a l'assoliment d'habilitats motrius (retallar, enganxar, resseguir,...). Amb tot això, des de l'interès i la programació del que l'adult veia com a més convenient, s'anaven organitzant les diferents activitats, però quedava el dubte de si la utilització de tot aquest material i la forma d'organitzar-lo connectava afectivament i efectivament amb el desig del nen/nena, amb el seu interès.

A partir de la introducció d'una organització espacial de la classe per racons de joc simbòlic, que servia

com a inici d'activitat del dia, es va anar plantejant que la dinàmica que resultava d'aquest temps "lliurement" organitzat oferia a l'adult suggerències per a continuar el treball del dia. Aleshores es comença a plantejar, a descobrir, que el nen/nena té coses a dir, que la dificultat (o la necessitat) és entrar, "llegir" aquest desig (expressat potser en la forma d'agrupar nines, o en el joc que, sense material, organitza un grup) de manera flexible i oberta.

És dins d'aquest procés de reflexió-observació on es constata que els nens/nenes no esgoten el material tan aviat com els adults, sinó que tornen a ell i hi troben noves possibilitats, a les quals en ocasions no arriben perquè els adults "interpretem" que ja estan cansats, oblidant que la necessitat que es manifesta és la de presentar-lo de forma diferent. Això planteja també que l'activitat lligada a l'exploració i al descobriment està basada, no tant en el canvi constant d'estímuls (objectes, fitxes, activitats), sinó en la recerca de noves possibilitats en els usos que són quotidians. Tot això es fa més evident en organitzar la tasca en funció del que intuïm "desig del nen/nena"; quan s'introdueix un element nou, les seves possibilitats d'utilització són anticipades pel mateix nen/nena, el que constitueix una prova que coincidim amb allò que necessiten i plantegen. Tot plegat va conformant l'actitud de descobrir com a base la postura de l'adult davant la classe.

2.1. La necessitat de pintar ofereix la creació d'un centre d'interès

Tot això desemboca en el fet que la programació del segon trimestre no es plantegi en funció d'una experiència distant, com la de la tardor, sinó que, abans de fixar el nou centre d'interès, s'observi, es tracti de descobrir el que els nens/nenes volen treballar, quina seria la millor expressió de les seves necessitats. Aquest fet ve possibilitat per l'ocasió que brinda el moment de valorar els racons amb els nens/nenes i els canvis que es puguin

introduir. Durant una setmana es va passant pels grups que es formen, s'observa, es pregunta, què canviarien, quins racons nous posarien, de quins estan cansats, què els agradaria fer. Sorgeixen aleshores iniciatives que van des de tenir animals a la classe a deixar de venir a l'escola perquè és molt avorrida... En una de les classes, un nen planteja que allò que realment li agradaria de fer seria *pintar les parets de la classe amb pintura*. Aquesta, com les altres propostes, es recull i es valora amb tota la classe durant el temps destinat als racons de joc simbòlic. Amb els nens i nenes s'intenta veure la seva viabilitat, però es "reprimeix" la iniciativa de les parets... Es vota la proposta, surt aprovada i es decideix com començar: "anem a pintar coses, objectes que trobem a la vida de cada dia".

Aquesta iniciativa es comunica als ensenyants de les altres classes a la reunió d'equip, i es decideix de fer un plantejament als altres grups, per tal de veure l'eco i l'interès que desperta aquest objecte de treball. Es veu que hi ha coincidències, que és una activitat atractiva, per diversos motius, ja que:

- reflecteix el desig de projectar-se, de plasmar la seva empremta en els objectes, en les coses;
- el color, la pintura, posen en joc un possible alliberament del món de prohibicions de "tacar-se", o de restriccions, "actuar sobre el paper petit del foli";
- connecta amb una activitat de plaer per al nen (cobrir superfícies amb pintura, sentir les mans mullades...);
- obre una proposta d'activitat de classe que té novetat per la manera de se plantejada, i per allò que s'intueix poder realitzar (pintar coses, trenca l'esquema de pintar sobre paper).

2.2. L'organització del centre d'interès: la referència (el color) i l'acció (pintar)

Articular l'activitat de classes des d'aquesta perspectiva, que es formula com a centre d'interès, i inclou-

re-hi els continguts del curs, va representar el primer objectiu a desenvolupar pel grup d'ensenyants. El plantejament que es fa té un doble vessant, i al mateix temps una opció davant una doble perspectiva de treball:

- a) *l'activitat globalitzadora*: que suposa que tot el que es faci a la classe, des d'un plantejament de matèries, s'articuli al voltant del color.
- b) *el centre d'interès complementari*: del que es tracta és de treballar el color i la pintura a la classe, però per si mateixos, com una activitat fonamentalment plàstica: nom i gènesi dels colors, els seus matisos, el seu origen a la natura, les seves transformacions...

La resultant a l'activitat de classe va a posar l'èmfasi al primer tipus de plantejaments. I aquesta elecció és important... i lògica. No es podia passar d'una estructura compartimentada per matèries/temps del primer trimestre a una activitat oberta i globalitzadora-inductiva sense establir referències. Era necessari un procés, un període intermedi en què les referències fossin les diverses assignatures, però insertes en una planificació unitària. El pas posterior vindria marcat pel descobriment, l'actitud oberta davant el descobriment del nen, i des d'aquí projectar els diferents continguts. Aquest procediment és clau, perquè serà el que segueixi quan els racons de joc es transformin en la base de l'organització dels aprenentatges.

La segona opció (b) s'anirà intercalant progressivament amb les activitats de la primera, formant part també d'aquest procés de substitució, d'obertura a les referències que deriven de la pròpia activitat dels nens/nenes.

2.2.1. L'inici de l'activitat

Les mares porten a l'escola fustes, ampolles de plàstic, capsos de cartró... Es procura que els tamanys i les formes variïn dins de cada classe d'objectes. Això ha de ser fonamental per a poder introduir diferents

combinacions en les activitats que es realitzen a la classe.

Cada nen/nena elegeix (davant tots els objectes posats a terra, al mig de la classe) el que més li interessa, li agrada o li crida l'atenció. Hi ha una intuïció: l'objecte s'ha de pintar, i l'elecció té a veure amb les possibilitats que cada u preveu per plasmar amb la capsula, ampolla...

Aleshores es mostra la gamma de colors bàsics. Es treballa el seu reconeixement/denominació, per escollir després el que es farà servir sobre l'objecte elegit.

A partir del moment que els objectes estan pintats, tota la classe, per mesos, va realitzant activitats tals com:

- fer jocs de classificació dels objectes a partir dels seus atributs de forma i color,
- establir correspondències entre elements que tenen atributs coincidents,
- crear codis de representació: per als colors, per als objectes,
- realitzar itineraris espacials a partir dels diferents objectes col·locats a terra.

De forma prèvia, es valorava amb el nen que a la pintura li costava més o menys d'assecar-se segons que hagués estat aplicada sobre una superfície de plàstic o una de porosa (com el cartró o el paper); que cada una d'aquestes textures exigia un tipus de precisió al moment d'estendre la pintura sobre l'objecte; que depenia de la base en què es pintés el fet que de vegades el color quedés clar-fosc, fort-fluix...

2.3. Els implícits i algunes deduccions per al futur

Tota aquesta forma d'intervenir, d'organitzar la classe, es fa de manera inductiva, des de l'experiència viscuda; s'inicia de forma lúdica, i s'hi van introduint els diferents continguts (veure l'Annex dels conceptes i continguts treballats). Això té una important reper-

cussió metodològica a tot el plantejament de la classe, que connectarà de ple al curs següent, en plantejar, prenent com a base l'activitat dels racons, les tasques d'aprenentatge. Però també ens aporta una reflexió sociològica: la imatge de joc, d'aprendre sense adonar-se'n, contradiu les formes tradicionals d'aprendre que el medi familiar transmet als nens i nenes. Per tant, puntualment és aconsellable i necessari destacar, avaluar, constatar el que s'ha après, el que se sap de nou, sobretot perquè el nen/nena trobi un equilibri entre dos valors educatius que poden ser complementaris, però que en ocasions (sobretot per falta d'informació) es viuen com a contraposats. És sobre aquest aspecte que s'intervindrà durant el curs (1983-84), quan la pressió de la lectoescriptura reclami, en criteris d'"eficàcia", la validesa del que s'ha realitzat a la classe.

2.3.1. La continuació de l'activitat

Quan els objectes es van deteriorant amb l'ús, es planteja una nova elecció. Els nens, aleshores, escullen els que han evidenciat més possibilitats (que es veuen millor, que tenen altres usos: els sorolls que poden fer amb un envàs de plàstic o amb una fusta, els que tenien els líders de la classe...) i expliquen el perquè l'han volgut canviar, o el mantenen. Aquesta mateixa explicació es planteja davant el canvi de colors.

Sobre el paper els nens complementen la tasca dels objectes mitjançant:

- la creació dels colors secundaris; s'anticipa el color que resultarà de la unió d'altres dos, es busca la combinació de colors per a trobar el to desitjat.
- la codificació de colors resultants.
- la recerca d'indentificacions i correspondències amb objectes quotidians: els vestits, fotos de revistes...
- pintar sobre el paper gammes de colors.
- pintar sobre el paper matisos de colors mitjan-

çant contrastos: fort-fluix, més-menys, clar-fosc.

- la realització, per a la festa de Carnaval, a les tres classes de quatre anys, d'una disfressa d'arc de Sant Martí: sobre paper blau marí es marquen contorns semi-circulars, que els nens han d'omplir amb els colors de l'arc de Sant Martí.

Tots aquests exemples no estan en una linealitat d'activitats, sinó en un ordre, una lògica d'articulació, que servia com a valoració/avaluació dels continguts que s'estaven treballant a la classe.

Però també ens mostra com es va creant un clima de classe on la referència per a l'organització de l'activitat del grup és pròxima, i des d'ella cobra sentit la programació. I aquest fet, com després veurem, serà un aprenentatge fonamental per al pas que va suposar la interconnexió de les tasques escolars des de/amb els racons, creant sobretot una *actitud oberta* enfront del grup classe i el seu funcionament.

2.3.2. Conceptes treballats i activitats realitzades a partir dels objectes pintats: els conceptes bàsics com a exemple

A tot el recorregut anterior tractem de mostrar el procés i les formes de treball des d'una sèrie de suggerències puntuals que, al seu moment, van donar peu a tota una pormenorització d'activitats a classe (tot plegat es presenta amb més extensió a l'Annex I), dins dels continguts que s'havien de treballar al curs, i que sempre constituïa la referència del treball. Hem realitzat una agrupació d'activitats amb aquest criteri. Aquesta classificació és sobretot orientativa, i no suposa ni el plantejament global de la tasca, ni la forma de porta-la a cap. Només és un torrent de suggerències que després cadascú ha d'adaptar a les necessitats i possibilitats de la seva classe.

Volem insistir en els denominats conceptes bàsics, perquè constitueixen una de les referències fonamentals en l'organització de la classe de preescolar, ja que comporten una sistematització/denominació de la relació/ex-

periència dels nens i nenes amb el seu entorn, i donen pas a un esquema d'aprenentatge que després serà assumit també per l'organització de la classe per racons:



És a dir, qualsevol concepte bàsic (així com el seu complementari el seu o contrari) es remet al propi cos, als objectes (*manipulació*) i sobre el paper (*representació*). Això suposa que el resultat de qualsevol d'aquestes fases no és únic, sinó que varia segons les situacions i els individus, servint la denominació com a referència, però no com a via forçosa a la qual s'ha d'anar, i tot això dins d'una perspectiva de globalitat (*són tots els aspectes de la personalitat del nen els que estan en joc, i no només l'activitat manual o motriu*).

3. La recapitulació per a l'inici d'un nou curs

Parlàvem al principi d'aquest apartat que tota la tasca s'articulava amb un procés, i que cada fase no es pot entendre sense una experiència anterior. Això tant per als adults com per als nens.

Així, per als adults, situar-se enfront de la classe de forma oberta, connectar els continguts del curs en l'activitat globalitzadora, iniciar l'actitud d'observació com a base per a desenvolupar els aprenentatges i iniciar el camí d'intercanvi d'experiències, de dubtes i de recerca, va servir de base per a l'organització més complexa que després es formaria al curs 82-83.

Per als nens i nenes, es va introduir una organització espacial de la classe (amb els racons de joc simbò-

lic) i del temps que va fer assimilable la major complexitat de la fase següent, es van obrir a una metodologia de participació i cooperació com a centre del treball a classe, que després tindria continuació en la creativitat dels grups i es va crear un ambient de recerca de possibilitats, de responsabilitat de les pròpies accions i del propi aprenentatge, sense els quals el nou curs no hauria ofert la riquesa i possibilitats que va plantejar. Però aquest és el contingut de l'apartat següent.

CONCEPTES TREBALLATS I ACTIVITATS REALITZADES AMB ELS OBJECTES PINTATS: Pàrvuls 4 anys

Conceptes-contrastos	Sistemes de re/producció	Topologia	Psicomotricitat	Lògica i Classificacions	Colors	Català
<ul style="list-style-type: none"> ● sec - moll ● fosc - clar ● fort - fluix ● lent - ràpid - normal ● gran - mitjà - petit ● a prop - lluny ● davant - darrera ● dins - fora ● sobre - sota ● entre ● alt - baix ● poc - molt ● primer - segon-últim ● llarg - curt ● junt - separat ● ample - estret 	<ul style="list-style-type: none"> ● fer l'objecte amb plastilina. ● pintar l'objecte amb ceres, pintura, color, colage amb paper xarol retallat (tot sobre paper). ● representar l'objecte amb llana enganxada. <p><i>Sistemes de transformació</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● construcció comuna amb totes les peces de la classe (vaixell, casa). ● inventar-nos un conte que tingui com a protagonista el vaixell. <p><i>Discriminació auditiva i tàctil.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● d'objecte que cau a terra i amb les mans i sense veure. 	<ul style="list-style-type: none"> ● fer camins i direccions amb les peces. ● ample-estret 	<ul style="list-style-type: none"> ● passar-hi pel mig de diverses maneres. ● fer equilibri amb les peces. 	<ul style="list-style-type: none"> ● per les característiques de les peces: color material, utilitat. ● per forma i color i tamany (classificar i agrupar). ● fer seriacions amb els atributs de color i forma. 	<ul style="list-style-type: none"> ● transformació i obtenció de colors: taronja, verd, lila, gris, marró. ● Arc de S. Martí. ● tonalitats. 	<ul style="list-style-type: none"> ● colors. ● peces.

II. L'ENMARCAMENT DEL TREBALL EN 5 ANYS

1. De racons de joc a exercir el treball de classe

L'experiència de racons es va iniciar ja durant el curs de 4 anys, encara que de manera bastant diferent.

L'experiència es va crear formant simplement 5 racons de joc, sense cap tipus de control; és a dir que el nen, a la primera mitja hora del matí, anava al racó o racons que més li agradaven, i fins i tot podia passar per tots els racons el mateix dia. Al cap de mitja hora es recollia tots els racons i es començava l'activitat conjunta amb tota la classe, sense relació amb els racons.

Els racons, en certa forma, van ser elegits pels nens, però ells no van participar en la creació dels mateixos. Van ser creats per la mestra, i un matí els nens-nenes els van trobar posats a classe.

Amb aquesta experiència es va començar el treball de racons-treball en 5 anys.

La seva preparació va durar un període aproximat de dos mesos. Durant aquest temps, els nens van elegir els racons de classe: perruqueria/disfresses/casa/poble/pintura/i jocs. Un cop elegits es va començar la seva elaboració, conjuntament amb els nens. Un cop elaborats els racons, un dia concret s'hi va començar a treballar. Sempre tenint present que cada racó, a més de joc, servia de racó de treball, amb una tasca determinada a cada un d'ells, relacionada amb el racó. Cada dia es dedicava a aquesta tasca des de l'entrada fins a l'hora del pati: una hora i mitja.

2. Aspectes pedagògics generals, per què aquest treball?

Socialització

Amb aquest tipus d'organització-classe es trenquen,

si més no durant les activitats, els grups d'amics dels nens, i es permet que es relacionin amb altres nens de la classe, ja que cada dia han de treballar amb nens-nenes diferents, i han d'intentar entendre-s'hi. El desenvolupament del racó depèn molt del grup de nens que hi vagi cada dia, observant-se resultats diferents d'uns grups a altres.

En aquestes noves agrupacions, bastant més que al grup-classe, s'anul·len els nens líders del grup; d'aquesta manera solen passar més desapercbutos.

Sistematització

El treball per racons ens ha permès una més gran sistematització de les matèries. És a dir que hi ha hagut tot un procés a les activitats de cada racó, anant cada vegada cap a una dificultat més gran.

Les activitats adquireixen una major coherència, i es pot seguir el procés millor que no pas quan cada dia es fan coses diferents.

Així, el treball del racó de perruqueria i el de la botiga (racons on la sistematització del treball ha estat més gran), s'ha anat elaborant de forma progressiva i continuada, sempre tenint en compte les dificultats en cada tasca.

Aquesta observació de la resposta dels nens servia de guia per a anar elaborant la resta del treball. Durant aquest crux, i concretament al racó de la botiga, que comprenia més l'àrea de matemàtiques, es va acabar el procés manant als nens que ells mateixos es creessin la seva pròpia fitxa, d'acord amb el que havien fet al mateix racó duant la setmana anterior.

Està clar que aquesta sistematització no s'ha seguit tan clarament a tots els racons, potser perquè és més difícil, o bé perquè tampoc nosaltres no ens ho vàrem proposar.

Observació de l'adult

Per la nostra part, pensem que s'havien de fer dues

distincions: a) observació del treball de cada nen, b) observació de l'actitud del nen a cada racó durant el joc.

a) Respecte a l'observació del treball, aquest es pot seguir millor amb grups petits. En estar 6 nens a cada racó, pots observar millor el/treball de cada nen en aquest racó, les dificultats que té, i ajudar-lo. Per això et va bé que sempre siguin només dos racons, o com a molt tres, els que presentin una dificultat més gran. Al cap del dia tens una idea clara de com ha estat l'evolució de cada racó, d'acord amb els nens que han participat en cadascun d'ells.

b) Respecte a l'actitud del nen durant el joc, la seva observació és més difícil, si només hi ha una persona a la classe. No arribes a donar-te prou de com s'ha anat desenvolupant el joc en cada nen, quina vivència tenen, etc.

Adquireixes una idea global de com ha anat el racó.

També és veritat que, quan hem estat dues persones grans a classe, hem pogut observar més els nens.

Potser això es pugui millorar quan es vagi adquirint més experiència en aquest tipus de treball i et sentis més segur amb la tasca que estàs realitzant.

Contingut del curs i dels racons

Les activitats del racons sempre han estat emmarcades tenint en compte els continguts establerts per al curs.

A cada racó s'hi seguia una matèria diferent. Així, el racó de *perruqueria* ha servit per treballar el cos i l'expressió del moviment. El racó de la *botiga*, per treballar les matemàtiques. El racó de la *casa*, el llenguatge. El racó de la *pintura*, l'expressió lliure, i el racó dels *jocs*, per desenvolupar el joc i la imaginació.

Individualització

El treball per grups petits permet un seguiment més individual de cada nen. A les tasques col·lectives se segueix igualment l'evolució de la classe, però uns nens

determinats t'acostumen a passar més desapercebuts, havent d'atendre'ls tots alhora.

Motivació

Aquest ha estat un punt important. Hem observat que els nens-nenes estaven més motivats que no pas amb altres activitats de la classe. Això es plasmava en el fet que, quan una setmana no hi havia racons, et preguntaven per què.

La tasca és més motivadora perquè cada nen escull un racó diferent, amb una activitat diferent i uns companys diferents. Poder escollir els motiva més, encara que sàpiguen que al final passaran per tots els racons.

Presentar la tasca per mitjà del joc és un al·licient indiscutible pel nen.

Aquesta motivació és tant més gran pel nen que per l'adult ja que li permet estar creant sempre activitats noves, cercar nous al·licients, etc. En definitiva, ser més actiu.

Aquesta motivació també ve del fet que el nen ha participat a la creació de cada racó: busca a casa coses per al racó, explica què fa a cada un d'ells, etc.

Aspecte més secundari de l'ensenyant

L'ensenyant continua tenint un paper importat dins de la classe. És el que presenta el treball de cada setmana, el que fa veure als nens les errades o les millores.

Però durant la resta del temps, un cop que els nens coneixen la tasca de cada racó aquella setmana, l'ensenyant es limita a ajudar al nen-a que ho necessita. Cada nen ja sap sobre el seu treball, és més autònom, i el realitza de forma autònoma, recorrent al mestre ja només quan és necessari, quan no entén alguna cosa, el molesta un nen, etc.

A les activitats de grup, l'ensenyant sempre té un paper més rellevant.

3. Aspectes concrets de l'evolució

1er) *Organització espai-classe*

El treball per racons tenia lloc durant una hora i mitja del matí. La resta del temps, les activitats es realitzaven amb tot el grup.

La classe es dividia en 5 racons, i cada racó tenia un lloc determinat i una taula de treball, de manera que els nens-nenes sabien, quan acabaven de jugar, a quina taula havien d'anar a acabar el joc.

Hi havia el racó de la perruqueria, el racó de la casa, el racó de la botiga, el racó de la pintura i el racó dels jocs.

2on) *Sistema de programació de cada unitat*

Cada racó tenia la seva programació corresponent. Generalment es programava a tres setmanes vista, però cada setmana revisàvem la programació, i la modificàvem d'acord amb l'observació que havíem tingut del treball realitzat pels nens.

Cada unitat que programàvem tenia una continuïtat, i s'intentava crear cada cop una dificultat més gran, d'acord amb els resultats obtinguts. De cara a la programació era imprescindible l'observació del resultat del treball anterior i de les observacions dels nens.

En programar d'aquesta forma es donava una continuïtat més gran al treball i es podien observar millor els resultats.

3er) *Normes*

Abans d'iniciar l'experiència del treball per racons es va dedicar bastant de temps a explicar les normes als nens, i el funcionament dels racons, de manera que teníem la seguretat que els nens sabien perfectament què es podia i què no es podia fer. Després, això ens va permetre comprovar que el treball es va desenvolupar molt millor, en conèixer molt bé els nens amb què

s'anaven a trobar, i també que va donar una seguretat més gran a l'ensenyant.

Cada nen-nena sabia que cada dia triaria només un racó, i que només podria jugar en aquest racó.

Podien anar sis nens-nenes, com a màxim, a cada racó: un cop un racó ja fos ple, ningú més no podria anar aquell dia a aquell racó. Si un nen no volia anar al racó que li tocava, s'havia de quedar sense fer res, però això no es va donar gairebé mai.

Els nens tenien l'obligació d'endreçar el racó on havien jugat (el que representava més o menys treball, segons el racó) i deixar-lo tal com l'havien trobat.

A mesura que anaven acabant de jugar, els nens-nenes s'asseien a la taula a treballar: no calia que ho fessin tots alhora. Si un nen li costava de deixar el joc del racó on estava, al final se l'interrompia i s'havia de posar a treballar.

Cada matí s'explicaven una mica els racons, es parlava dels resultats del dia anterior, s'analitzaven, per tal que els nens els tinguessin en compte; després s'escollia el racó (per torn rigorós: el que havia estat el primer, l'endemà passava a ser el darrer) i a partir d'aquí es començava a treballar.

A la classe hi havia un tauler de doble entrada on, d'una banda, hi havia els noms de tots els nens, i de l'altra els dibuixos dels 5 racons. Hi havia una xinxeta de color diferent per a cada dia. De manera que el nen, quan escollia un racó, es posava la xinxeta que corresponia a aquell dia, i així es controlava a quins racons havia estat i quins li faltaven.

4^{ta}) Creació de la pista i la casa

Érem dues classes les que portàrem a cap aquesta experiència. Els passos que es varen seguir en la creació d'aquests racons, en general, varen ser els mateixos, però hi hagué algunes variants.

La casa

Abans de crear el racó de la casa es va parlar molt amb els nens dels diversos tipus de casa; de les parts que tenia una casa, dels diferents mobles que hi havia a cada habitació. Després se'ls va proposar que quin tipus de casa volien: vivenda unifamiliar o bloc de pisos, i es va decidir que un bloc, perquè aquesta era el tipus de casa on ells vivien.

Es va deduir que hi hauria d'haver 30 finestres, una per cada nen-nena de la classe. Cada nen va estudiar a casa seva una habitació (la que ell volia) i l'endama, a classe, va dibuixar aquella habitació tal com la havia observada. Aquest dibuix representaria la seva casa. Cada nen va escollir el color de la finestra que volia per a la seva casa, a quin pis volia viure (hi havia sis pisos) i al costat de qui volia viure; d'aquesta forma, es va treballar el concepte de veí, alçada del pis, ect.

Després, a la classe, es va plantejar la discussió de si posar el nom a la porta de cada pis; uns deien que sí, d'altres que no, i al final tots van decidir de posar-lo, ja que així se sabia ràpidament a quin pis vivia cadascú i de qui era veí.

Després es va pensar, amb els nens, tot el que ens faria falta per a la casa, i els nens ho van anar portant. Una mare ens va fer les estovalles, les cortines i un llum. Amb tot això es va muntar aquest racó.

5^è) Creació de la pista o poble

Els nens van escollir tenir un pista o poble on jugar amb els cotxes, i es va decidir també tot el que calia per a la seva elaboració, d'acord amb les nostres possibilitats.

Vàrem començar a portar caixes (per construir les cases), ninots, cotxes, etc. Vàrem buscar un tauler que fes de plataforma del poble.

Vàrem sortir també pel barri, a veure com estaven col·locades les cases: on es posaven les bústies, els semà-

fors, com eren els senyals de les cases, com eren les cases, etc.

Després es va triar a classe què seria el que tindríem i com ho havíem de fer, i va sortir així:

Cases	amb caixes de cartró
Persones	amb "airgam boys"
Senyals	pintats
Bústies	amb tubs de paper de W. pintats grocs
Arbres	amb tubs de paper de W. i paper verd
Antenes de TV	amb pals marrons
Un garatge	amb una caixa
Cotxes	

Es va intentar que els nens plasmessin en un paper com volien que estiguessin col·locades les cases, però l'experiència no va anar prou bé: el treball els va resultar massa difícil; els costava d'orientar-se.

Un cop vàrem tenir tots els elements fets, es va decidir la seva col·locació, i es va començar a fixar-los a la plataforma. El racó estava creat.

6è) Elecció dels racons

Es va plantejar als nens el treball racons i se'ls va preguntar quins racons els agradaria tenir: es van apuntar els que sortien i es van agafar els 5 que havien tingut més vots. Al final, en veure que els nens, al cap d'una setmana, van perdre l'interès per la pista (influits també per les condicions de la mateixa) es va decidir de canviar-la per una botiga.

4. Recapitulació d'un procés

Els racons es plantegen com un *complement* de l'activitat de classe, o com a contingut específic de la mateixa.

Suposa, sobretot, una organització diferent de l'espai classe, on no només hi ha taules i cadires, sinó llocs per a altres activitats que tenen entitat per si mateixes, i que depassen la tasca estricta dels aprenentatges.

El que es potencia als racons és una *desfocalització* de l'activitat de la classe, en certa manera un nivell d'*autonomia del nen*, però, sobretot, la possibilitat de treballar o d'induir des del *joc simbòlic*.

Des del punt de vista organitzatiu es pot articular: com a espais per al *temps lliure*, o dins d'un *període de l'horari* escolar (inici del dia, última hora, etc....) En el primer cas, el nen va al racó quan ha acabat el treball de classe (aleshores estimula els més ràpids, o que l'activitat no es faci de forma adequada, sinó pensant a acabar). En el segon, permet organitzar un sistema de seguiment, que serveixi de pauta de cara a un autocontrol, per part dels nens, del seu propi procés de la classe. El temps de racons és un temps dins de l'horari escolar: els nens saben que de tal hora a tal hora tenen racons. L'organització, davant d'això, és doble: el nen pot anar al racó quan vulgui, i tantes vegades com vulgui (el que es converteix en un bon instrument d'observació, però que obre problemes de participació, per la sobreocupació o infraocupació dels racons). En canvi, el racó amb organització obre la possibilitat d'una observació més sistemàtica, a més de crear un hàbit de control de l'ansietat als nens: saben que aniran al racó que vulguin, però s'hi han d'inscriure, que els tocarà durant la setmana, però no de forma descontrolada, sinó amb unes pautes, de manera que s'estimula un hàbit no individualista de socialització.

Veiem, doncs, com s'ha articulat els *nostres racons* al seu inici:

- Com a sistema d'organització, s'ha anat passant d'una utilització dels racons en temps lliure a un període de classe més o menys fix. Aquest canvi s'ha fet per valorar l'interès a donar al nen, no només un espai per al joc (simbòlic), sinó per

crear un autocontrol d'hàbits de treball (que s'ha iniciat amb el tauler-control d'observacions a classe i al pati). Des d'aquest punt de partida, s'han vist dues formes d'implantar els racons: progressivament o de cop. Si es feia progressivament anava creant la incorporació dels nens al nou sistema, però tenia l'inconvenient que es donaria un toc d'activitats molt diferenciades, ja que no tots els nens hi podien participar alhora, de manera que es plantejarien problemes d'ordre. D'aquí que s'hagi preferit implantar tots els racons de cop, deixant oberta la possibilitat de substituir els racons que, per l'atracció que rebin, s'hagin esgotat per als nens.

La forma de control dels racons inclou la realització d'un tauler amb els *noms* i les activitats-racons, en forma de quadre de doble entrada.

La base d'aquest tauler és fixa. La quadrícula dels nens (on es va anotant la seva participació) es canvia cada mes. El canvi suposa una valoració de com ha anat l'activitat, de si s'ha participat a gust, de si hi ha hagut nens marginats,...

Tot això perquè un objectiu bàsic del treball, a més de potenciar l'interès del nen/nena per a desenvolupar la seva pròpia activitat d'exploració, és crear unes pautes d'autoorganització i autocontrol a la classe: en definitiva, educar la responsabilitat mitjançant el descobriment.

- Un altre aspecte que s'ha valorat, de cara a posar en marxa *el treball dels racons*, és el treball sobre els rols sexuals dels nens/nenes: tot això com a resultat de les observacions que sobre la relació a classe hem realitzat: el nen que es refereix a activitats relacionades amb la casa és marica, les nines són cosa de nenes, la pista, de nens... Tot plegat també ha servit per canviar el codi lingüístic a la presentació dels racons: no es parla del racó de les nines, sinó del de la casa; no

es parla de la pista, sinó del poble. Una de les pautes d'observació a seguir és precisament com es produeix la relació nens/nenes a les activitats del racons...

III. DESENVOLUPAMENT DE LA PROGRAMACIÓ DEL TREBALL PER RACONS

1. Pautes organitzatives: Aspectes a tenir en compte a l'hora d'organitzar la classe.

– *La selecció de les activitats* que es col·loquen durant la setmana a cada racó ha de ser acurada, perquè hi ha *dos aspectes* que influeixen, si no es preveuen, en la marxa general de la sessió:

- a) *davant el fet que no totes les activitats duren el mateix temps*, ja sigui per la seva pròpia naturalesa, ja sigui per les característiques del grup que es forma, cal preveure activitats complementàries, o bé un racó per a “temps lliure”. En el nostre cas acostuma a anar bé que hi hagi lectura, que facin plastilina, o que endrecin alguna part de la classe que ho necessiti,...
- b) a l'hora de programar les activitats també cal *combinar el seu grau de dificultat*, de manera que l'atenció de l'adult no hagi de dedicars-e a tots els grups que es formen. En el nostre cas, solem col·locar dues activitats amb un cert nivell de complexitat, el que requereix una explicació i un seguiment puntual de les mateixes (acostumen a coincidir amb les derivades del racó de la casa i del de la botiga), en tant que els grups restants solen funcionar de manera més autònoma, i el seu seguiment es fa a l'hora del lliurament, o mentre els grups de més dificultats inicien la seva tasca.

Aquest fet de la diversitat de la dificultat és important, sobretot per a la gent a qui d'entrada els sembla molt difícil iniciar el procés, ja que tenen la sensació que no el podran controlar. A la nostra experiència s'ha vist i constatat que, quan amb aquesta combinació s'acon-

segueix l'atenció de la classe, aquesta funciona millor, així com el seu ambient general.

- La pràctica crea una *nova valoració del temps*.

Una de les coses que ens preocupava més quan vàrem iniciar aquest tipus d'organització de la classe era que no ens donés temps de fer-ho tot abans de sortir al pati, els matins. De fet va ser així, durant les dues primeres setmanes. En aquests moments, però, tant la classe com els qui la portem hem arribat a un nivell d'operativitat que ens permet, durant aquest període d'una hora i mitja, realitzar les següents activitats:

- canvi de data i treball sobre frase-paraula.
- explicació i avaluació de l'activitat realitzada als racons durant el dia anterior (ho fem nosaltres junt amb els nens).
- escollir el racó on s'ha de treballar aquell dia.
- realitzar l'activitat de joc.
- realitzar l'activitat d'aprenentatge.
- seguir el procés dels grups.

S'ha de destacar que en molts casos fins i tot sobra temps, no a tots els grups, però sí en aquells on l'activitat estava programada amb un tipus de realització més autònoma. Això possibilita que, en l'espai entre un quart i dos d'onze, ja part de la classe sigui al pati, i es pugui seguir més puntualment les dificultats de nens o grups.

- hi ha una dificultat real que es presenta quan l'activitat dels racons és continuada: que els nens *trobïn al·licient* en l'activitat de joc inicial, que no esgotin el material, i en aquest cas s'han de poder tenir propostes alternatives. Això ens va passar amb la pista o poble, que va ser molt útil durant el procés de realització, tenia interès pel treball que s'hi feia; però de mica en mica va anar tenint menys interès com a activitat de joc. Va ser substituïda per la botiga. El que ens sembla

important és destacar que l'interès per un racó depèn dels grups que es formin (pot donar la sensació que el joc a la casa ja s'ha esgotat, i l'endemà, amb un grup nou, es relança i s'omple d'interès).

Compartir temes de racons o activitats a realitzar pot ser un dels objectius d'aquest grup de treball.

2. Aspectes derivats de l'observació i la investigació en el procés de classe.

- un dels aspectes que més destaquem del treball realitzat fins ara, és el referent al fet que aquest tipus d'organització de classe influeix en la nostra *actitud a l'hora de la programació d'activitats*. Ara és el grup (o grups) els qui amb la seva resposta (davant la dificultat, desinterès, motivació..) et donen la pauta de per on continuar, o el que cal modificar. Et fa estar més atent "al que passa" i "per què passa". i des d'aquesta premissa intervens o modifiques l'activitat que realitzen.
- hi ha una *continuitat en les activitats* que es proposen, en funció de la seva evolució i de la resposta que els nens han donat. Això estimula la nostra actitud d'investigació i ens dóna flexibilitat. Pot ser que durant un procés, en un problema que havíem plantejat, a l'hora de formular-lo i treballar-lo amb els grups s'aprecii: (a) diferents respostes, segons els nens; (b) passos que s'avancen i que el mateix treball fa rectificar,...

Actualment hi ha dos aspectes que treballem d'aquesta forma oberta i d'investigació: el que fa referència a la correspondència nombre-quantitat

i a la descomposició dels nombres, no només com a procés de representació, sinó d'identificació personal, complementarietat de sexes,... així com aspectes de control de traç, conceptuals (cobrir-vestir).

- tot plegat crea, i en general, una actitud d'integració del que s'ha fet en l'activitat següent; tot i que globalment programem a un mes vista, després *s'adapta cada setmana l'activitat a l'evolució del grup*, tenint en compte fins i tot que es pot donar un procés que no sigui homogeni a totes les classes, de manera que l'experiència de l'altra persona ens ajuda a reformular la nostra pròpia.
- però l'organització del treball per grups petits ens permet sobretot seguir l'activitat de forma molt més pormenoritzada: en seguir una activitat en grups i al llarg de tota una setmana *queda més clar el seguiment individual*, en tant que, amb l'organització tradicional de classe, l'acció de cada nen queda més perduda. Ens adonem dels aspectes davant els quals un nen no té cap dificultat, però al mateix temps descobrim que altres, segons com es presentin, li fan trobar els seus límits. Això també ens sembla important, perquè estimula l'actitud de valorar el que té el nen i les seves possibilitats, i no, com se sol fer, posar l'èmfasi en les dificultats i en el que no sap fer.
- a nivell general, i d'acord amb l'actitud dels nens, pensem que l'interès i *participació que es viu cada dia és profundament motivador*, i això perquè l'activitat és diferent, els companys també, perquè hi ha la tranquil·litat de la no competitivitat, perquè els nens fan allò que volen... i perquè a la classe, i com a referència, hi queda constantment exposat el que s'ha realitzat: hi ha una constància que vincula tota l'experiència.

- pel que es refereix a tota l'*organització del dia*, en diverses ocasions hi hem introduït situacions que posteriorment s'haurien de treballar als racons, ja fos perquè consideràvem que, per les seves característiques, havien de ser treballades en grup-classe, o bé per tal de temptejar el grau de dificultat que la proposta podia tenir.

DESENVOLUPAMENT DE LA PROGRAMACIÓ DEL TREBALL PER RACONS

JOCS

Enquadrament general	Activitats	Continguts treballats	Material	Avaluació
	Dues classes d'activitats: 1. manipulativa 2. sobre el paper			
Aprendre a fer puzzles	1. Puzzles d'animals: 1.1. manipulatiu		6 puzzles d'animals.	
Situar-se en el tot a partir de les parts.	Muntar 6 puzzles d'animals.	Orientació espacial. Traç, domini del color. Coordinació viso-manual.	Full ciclostilat amb el dibuix de la silueta del puzzle del cocodril.	
Crear treballs de joc.	1.2. sobre el paper: Pintar el cocodril i enganxar-lo sobre una cartolina. Retallar el cocodril en quatre parts, realitzant d'aquesta manera el seu propi puzzle.		Cartolina tamany foli.	
Aprendre a jugar el dòmino.	2. Dòmino: 2.1. A nivell de petit grup (6 persones) jugar al dòmino. 2.2. Donades quatre peces de dòmino amb correspondència, dibuixar-les en el paper.	Normes i regles per a jugar al dòmino. Correspondència. Còpia.	Dòmino. Full ciclostilat amb quatre peces de dòmino enganxades.	
Aprendre a fer puzzles.	3. Puzzles d'animals (els mateixos de la 1. ^a activitat). 3.1. Muntar 6 puzzles d'animals.		6 puzzles d'animals.	
Organitzar la realitat des del joc proposat.	3.2. Cada nen té un animal construït. Observar-lo, treure una peça i, després de calcar l'animal sobre el paper, pintar-lo tal com és i dibuixar la part que falta.	Memòria. Proporcionalitat.	Foli.	
Aprendre a crear al seu propi puzzle.	4. Puzzles diversos. 4.1. Muntar 6 puzzles. 4.2. A partir d'una fotografia, emmarcar-la i tallar-la per fer un puzzle.		Puzzles diversos. Fotografies, revistes, cola, pinzell, tisores.	
		Segmentació.		

JOCS

<i>Enquadrament general</i>	<i>Activitats</i>	<i>Continguts treballats</i>	<i>Material</i>	<i>Avaluació</i>
Treball de seriació.	5.1. Fer collarets amb boles de color.	Quantitat numérica. Colors.	Full ciclostilat amb el dibuix de dos collarets.	
Aprendre a fer seriacions.	5.2. Donat el dibuix de dos collarets, pintar-hi boles de colors fent una seriació.	Coordinació viso-manual.	Cordills. Boles de fusta de colors.	
Iniciar la tècnica del teixit.	6.1. Donat un quadrat amb talls paral·lels, teixir-hi tires de colors passant per sobre i per sota.	Per sobre – Per sota. Coordinació viso-manual.	Quadrats de plàstic amb talls paral·lels. Tires rectangulars de colors.	
Iniciar la tècnica del cosir.	7.1. A partir d'un dibuix concret (casa, cotxe, etc.) simple, cosir la forma seguint uns punts donats.	Direccionalitat manual.	Cartró amb un dibuix amb punts foradats. Llana, agulla.	
Aprendre a fer construccions	8.1. Construcció lliure. 8.2. Fer el dibuix de la seva construcció.	Atenció. Memòria. Correspondència. Còpia.	Peces de construcció. Foli.	
Aprendre a construir a partir d'una pauta o d'un disseny donat (perspectiva lateral).	9.1. Donat el dibuix d'una construcció des del punt de vista lateral, reproduir-la amb les peces. 9.2. Pintar les peces del dibuix del mateix color que la construcció feta.	Reproducció. Situació espacial. Número.	Full ciclostilat. Peces de construcció.	
Perspectiva cavallera.	10.1. A partir del dibuix d'una construcció en perspectiva cavallera, reproduir-la amb les peces. 10.2. Pintar les peces del dibuix del mateix color que la construcció feta.		Full ciclostilat. Peces de construcció.	
Perspectiva aèria.	11.1. Donat el dibuix d'una construcció tancada des d'una perspectiva aèria, reproduir-la amb les peces. 11.2. Pintar les peces del dibuix del mateix color que la construcció feta.		Full ciclostilat. Peces de construcció.	
Aprendre a jugar als tres en ratlla.	12.1. Pintar i dibuixar sobre el cartró totes les rodones i ratlles que hi ha en joc. Lliurament, pintar o dibuixar en els espais buits. Pintar les fitxes. 12.2. Jugar al tres en ratlla.	Normes i regles de joc. Atenció.	Quadrat de cartró. 6 rodones de suro.	

POBLE

<i>Enquadrament general</i>	<i>Activitats</i>	<i>Continguts treballats</i>	<i>Material</i>	<i>Avaluació</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● Situació topològica. ● Situar-se davant d'un entorn que canvia. ● Aconseguir formes de representació de la realitat des de diferents punts de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Representació del poble des d'una perspectiva aèria ● Representar al planell cada un dels elements que hi ha al poble (semàfors, quiosc, pals de l'electricitat, papera, arbres) des d'una perspectiva aèria. ● Representar tot el que es veu del poble des de dos punts de vista diferents: <ol style="list-style-type: none"> 1. des del costat llarg. 2. des del costat curt. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Localització i orientació espacial. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Paper rectangular. ● Paper rectangular amb el dibuix dels elements estàtics del poble (blocs de pisos) des d'un punt de vista aeri. 	

<i>Enquadrament general</i>	<i>Activitats</i>	<i>Continguts treballats</i>	<i>Material</i>	<i>Avaluació</i>
Conservació de la quantitat.	Prèvia a l'activitat de joc, la de confeccionar el material per a jugar.			
Conèixer els números i les unitats per a vendre: <i>moneda</i> , pesseta i duro, <i>bitllet</i> de 100 pts.	Cada nen ha de fer: 3 pessetes (en una rodona petita de suro enganxar-hi un paper amb el número 1), 3 duros (rodona mitjana de suro, enganxar-hi un paper amb el número 5) i 3 bitllets de 100 (amb una plantilla, dibuixar i retallar el foli i escriure el número 100).	Grafia número 1, 5, 100. Relació: número-tamany 1 – rodona petita 2 – rodona mitjana 100 – bitllet	Foli, rodones de suro petites i mitjanes retolades. Plantilla del bitllet de 100. Tisores.	
Saber el preu de cada una de les coses que es venen a la botiga.	Dibuixar cinc coses de la botiga i escriure el seu preu.	Coneixement i grafia del 0 al 10.	Full ciclostilat dividit en dues parts. En un costat la paraula coses, i a l'altre la paraula preu (possibilitat de dibuixar la fitxa).	
Saber relacionar la cosa amb el seu preu i la quantitat de moneda que s'ha de pagar.	Dibuixar tres coses de la botiga, escriure el preu que tenen i dibuixar les monedes que corresponen a aquesta quantitat.	Relació cosa-preu-moneda.	Full ciclostilat dividit en tres parts: primera la paraula cosa, segona la paraula preu, la tercera la paraula moneda.	
Conèixer el valor quantitat que tenen les monedes.	Dibuixar quatre coses i les monedes que corresponen al preu que val el producte, en pessetes i en duros i pessetes.	Correspondència pessetes-duro-pessetes. Equivalència 1 duro = 5 pessetes.	Full ciclostilat dividit en tres parts: 1. ^a la paraula coses, 2. ^a la paraula i el dibuix de pessetes, 3. ^a la paraula i el dibuix de duro i pessetes.	
Introduir el concepte de suma.	Donat el preu d'una bossa de pomes, saber quantes monedes s'hauran de donar per dues i tres bosses de pomes. Donat el dibuix d'un nen amb una, tres i dues bosses de lleties, dibuixar les monedes que corresponen al preu de cada una d'elles, i escriure'n la quantitat.	Relació bossa de pomes-preu (moneda). Correspondència quantitativa 1 bossa - ① ① 2 bosses - ① ① ① ① (2 bosses, més moneda que una bossa). Relació bossa de lleties-moneda-número. Correspondència quantitativa i numèrica. Coneixement numèric i gràfic dels números. <i>Raonament lògic.</i>	Full ciclostilat dividit en dues parts: en una la paraula bossa, i el dibuix d'una, tres i dues bosses de pomes. A l'altra la paraula moneda, i pessetes dibuixades. Full ciclostilat amb el dibuix d'un nen amb una, tres i dues bosses de lleties; en un costat i a l'altre la paraula moneda i número.	

BOTIGA

ACTIVITAT

<i>Enquadrament general</i>	<i>Activitats</i>	<i>Continguts treballats</i>	<i>Material</i>	<i>Avaluació</i>
Conèixer el concepte de suma.	Dibuixar coses que es venen a la botiga dins de les dues bosses, escriure el que valen i, de dues en dues, comptar quants diners costen. Escriure'n la quantitat.	Correspondència. Equivalència. Relació. Número. Quantitat. Suma.	Full ciclostilat amb el dibuix de dos nens separats per una ratlla; a cada nen li corresponen dues bosses. Això a un costat del full, i a l'altre la paraula número.	
Introduir el concepte de resta.	Partint del mateix plantejament de l'última activitat, el nen s'ha d'inventar una quantitat i, tenint en compte els preus de la botiga, repartir la quantitat donada en les dues bosses.	Mes - que. Menys - que. Igual. Gràfia. Número - quantitat. Suma. Resta.	Full ciclostilat.	
Treballat conjuntament el concepte suma - resta.		<i>Raonament lògic.</i>		
Comprovar per ell mateix, i de cara al mestre, si ha entès i assimilat tot el que s'ha introduït en aquest procés.	El nen s'ha d'inventar i ha de fer sobre el paper l'exercici realitzat la darrera setmana.		Foli.	

CASA

<i>Enquadrament general</i>	<i>Activitats</i>	<i>Continguts treballats</i>	<i>Material</i>	<i>Avaluació</i>
Conèixer les coses que hi ha a la casa.	Dibuixar nou coses que hi ha a la casa.	Coses de la casa.	Full ciclostilat amb la quadrícula feta.	
Saber agrupar objectes per atributs.	Agrupar els dibuixos donats per aspectes comuns. Denominar l'atribut de l'agrupació. Agrupar els dibuixos donats segons un atribut. Fer dues agrupacions amb els dibuixos donats. Denominar l'atribut de l'agrupació.	Atributs. Agrupacions.	Full ciclostilat amb el dibuix de diversos elements de la casa. Full amb diagrama per fer les agrupacions Full ciclostilat amb dibuixos de la casa. Full ciclostilat amb dibuixos de la casa.	
Saber dibuixar i construir una frase d'una acció.	Dibuixar i escriure la frase d'una acció que s'hagi realitzat a la casa.	Representació d'una acció.	Foli.	
Aprendre a fer una frase a partir d'una paraula.	Donada una paraula escrita d'un element de la casa, construir una frase. Escriure-la i fer el dibuix.	Frase. Fer frases curtes.	Paraula escrita d'un objecte de la casa. Paraula - imatge d'elements de la casa, del diccionari de la classe.	
Conèixer l'article determinat que precedeix el nom.	Donats cinc dibuixos amb el seu nom, col·locar l'article <i>el</i> o <i>la</i> corresponent.	Reconeixement global de paraules de la casa. L'article determinat masculí <i>el</i> , femení <i>la</i> .	Full ciclostilat amb cinc paraules-imatge i un espai davant, marcat amb uns punts, per a col·locar-hi l'article: <i>el</i> , <i>la</i> (escrit en el centre del full com a referència).	
Aprendre a fer una frase a partir de dues paraules.	Amb dues paraules de la casa, compondre una frase, escriure-la i fer el dibuix.	- Fer frases amb dues paraules donades. - identificació. - memorització.	Full ciclostilat amb la pauta montessori.	
Saber discriminar el so "s" dins d'una paraula a nivell auditiu. Aprendre a escriure paraules amb el so "s".	Dibuixar i escriure el nom de cinc coses de la casa amb el so "s".	Reconeixement auditiu i gràfic del so "s".	Full.	

CASA

<i>Enquadrament general</i>	<i>Activitats</i>	<i>Continguts treballats</i>	<i>Material</i>	<i>Avaluació</i>
<p>Aprendre com es forma el plural.</p>	<p>Donat el dibuix d'una cosa, escriure el seu nom. Donada la mateixa cosa dibuixada, però més d'una, escriure el seu nom. Donat un nom, dibuixar la cosa.</p> <p>Donat el dibuix de diverses coses, escriure'n el nom.</p>	<p>Formació del plural.</p>	<p>Full ciclostilat amb cinc conjunts i la seva etiqueta. Dos amb la paraula d'una sola cosa escrita a l'etiqueta (taula, llum). Un altre amb el dibuix d'un vestit dins del conjunt. L'altre amb la paraula "vestits" escrita dins de l'etiqueta. L'últim amb el dibuix d'unes quantes cadires dins del conjunt.</p>	
<p>Conèixer l'article que s'ha d'escriure davant d'una paraula en singular i en plural.</p>	<p>Escriure l'article que correspon (la, les) a una sèrie de paraules donades. Fer-ne el dibuix.</p>	<p>L'article determinat femení singular i plural.</p>	<p>Full ciclostilat amb l'article femení singular i plural escrit a la part de dalt del full, i sis paraules escrites, amb un espai davant per a col·locar l'article corresponent.</p>	
<p>Saber ordenar una frase.</p>	<p>Donada una frase treballada a la classe, retallar-la, ordenar-la, enganxar-la en un paper i fer el dibuix.</p>	<p>Ordenació de la frase.</p>	<p>Full ciclostilat amb la frase escrita.</p>	

PINTURA

<i>Enquadrament general</i>	<i>Activitats</i>	<i>Continguts treballats</i>	<i>Material</i>	<i>Avaluació</i>
<p>Aprendre els hàbits d'ordre i conservació del material.</p> <p>Aprendre a pintar.</p>	<p>Amb els quatre colors bàsics, pintar lliurement.</p>	<p>Hàbits d'ordre i conservació del material: col·locar el paper de diari, posar-se la bata, preparar els colors, els pinzells, conèixer les pautes de l'activitat, recollir, netejar.</p>	<p>Paper de diari.</p> <p>Paper per a pintar.</p> <p>Llapis.</p> <p>Pintura.</p> <p>Pot amb aigua.</p> <p>Pinzell (1).</p>	
<p>Aprendre a pintar amb ceres.</p> <p>Aprendre a utilitzar aquest material.</p>	<p>Dibuix lliure amb ceres.</p>	<p>Hàbits d'ordre i conservació del material de ceres.</p> <p>Expressió, creativitat, imaginació.</p>	<p>Diari.</p> <p>Foli.</p> <p>Ceres.</p> <p>Vernís</p> <p>Bata.</p> <p>Llapis.</p>	
<p>Aprendre a observar la realitat.</p>	<p>Pintar el conill de la classe tal com és: de color blanc.</p>	<p>Observació de la realitat.</p>	<p>(1) el mateix material que (1)</p>	
<p>Aprendre a barrejar els colors.</p> <p>Conèixer quines pintures i en quina quantitat s'han de fer servir per obtenir un color determinat.</p>	<p>Fer dues barreges.</p> <p>Sobre un paper, pintar amb els colors que s'han fet servir per a la barreja, i a sota pintar la barreja obtinguda.</p> <p>En un altre full, pintura lliure amb els colors obtinguts.</p>	<p>Barreja de colors bàssics.</p> <p>Dels colors (groc + blau = verd).</p>	<p>Dos folis i pots per a fer barreges.</p>	
<p>Conèixer noves tècniques per a pintar.</p>	<p>Xuclar pintura amb una palla, bufar la palla sobre el paper perquè caigui la pintura. Bufant amb la palla, fer córrer la pintura sobre el paper.</p>	<p>Aspiració, espiració, controlar la velocitat de l'aire per fer córrer la pintura amb la palla.</p>	<p>(1) idem</p>	
<p>Saber xuclar i bufar pintura amb una palla.</p>				
<p>Conèixer la realitat per poder-la plasmar sobre un paper.</p>	<p>Dibuix amb ceres de la primavera. Dibuixar tots els elements que són representatius de la primavera.</p>	<p>La primavera:</p> <p>Conèixer les seves característiques.</p> <p>Creativitat, imaginació.</p>	<p>(1) idem</p>	
<p>Conèixer altres tècniques d'impressió.</p>	<p>Imprimir amb diversos materials sobre el paper.</p>	<p>Experimentació.</p> <p>Tècniques d'impressió.</p>	<p>Pintura. Paper. Patata.</p> <p>Xampinyó. Fulla d'enciam.</p> <p>Poma.</p>	
<p>Saber imprimir amb taps.</p>	<p>Imprimir amb taps sobre el paper, fent un dibuix concret.</p>	<p>Impressió amb taps.</p>	<p>Taps.</p> <p>(1) idem</p>	

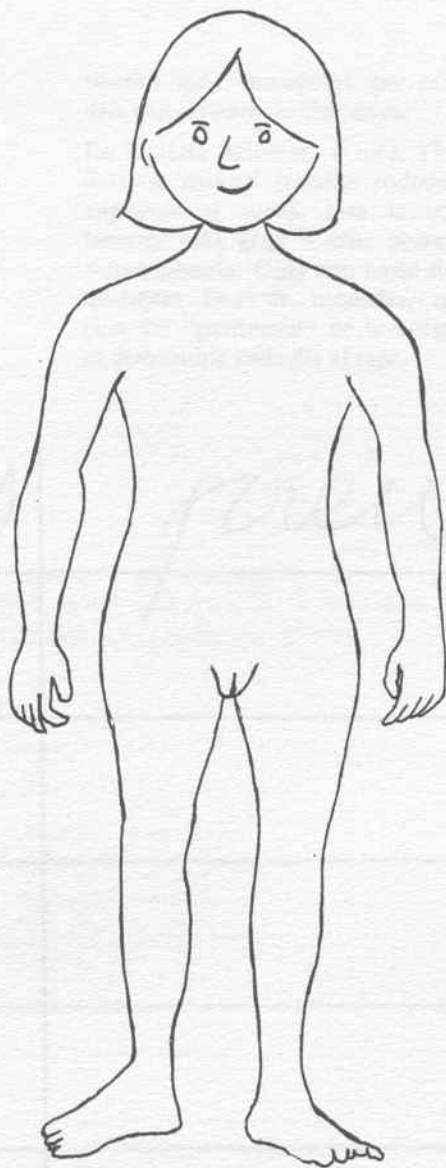
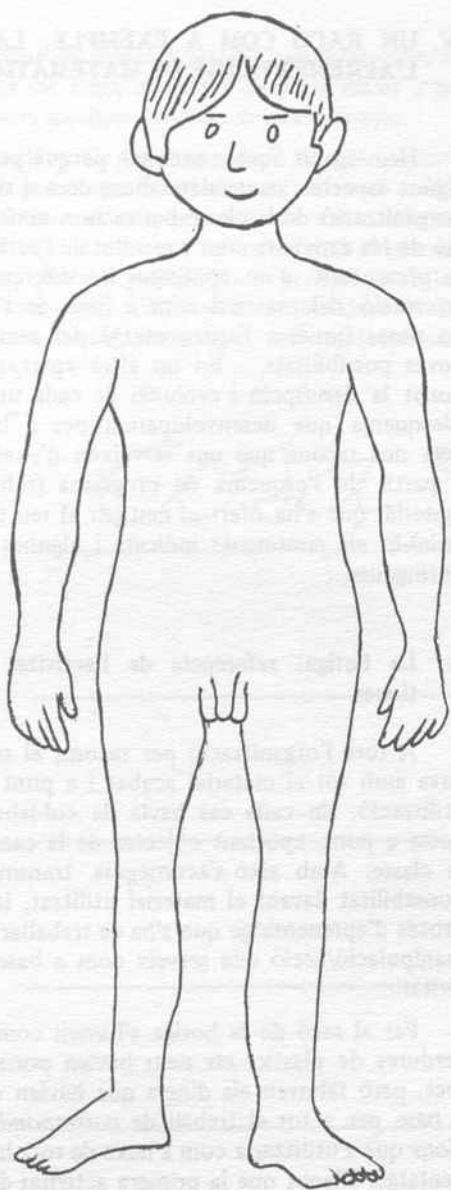
<i>Enquadrament general</i>	<i>Activitats</i>	<i>Continguts treballats</i>	<i>Material</i>	<i>Avaluació</i>
Conèixer i experimentar el concepte de simetria.	Doblar el foli per la meitat, pintar en un costat del paper, aplicar el costat pintat sobre l'altre i observar la simetria.	Simetria.	(1) Idem	
Saber compondre un objecte a partir d'un element donat.	Dibuixar, a partir d'una rodona de suro, qualsevol cosa. Aquesta rodona ha de formar part de la casa dibuixada.	Composició espai.	Foli amb una arandella de suro enganxada.	
Saber compondre un objecte a partir de dos elements donats.	Dibuixar qualsevol cosa a partir d'una rodona de suro i d'un tros de paper xarol enganxat en un paper.	Composició espai.	Foli amb una arandella i un tros de paper xarol enganxat.	
Aprendre a observar i a representar la realitat sobre el paper.	Pintar coses de la classe en un full (portada de l'àlbum).	Observació de la realitat.	(1) idem	

PERRUQUERIA

<i>Enquadrament general</i>	<i>Activitats</i>	<i>Continguts treballats</i>	<i>Material</i>	<i>Avaluació</i>
Conèixer cada una de les parts de la cara i el seu nom, i saber-les representar en el seu lloc.	Reproduir en un paper, mirant-se al mirall, la pròpia cara i la d'un company/a.	Parts de la cara, el nom de cada una d'elles. Localització de les parts en el seu lloc. Observació directa al mirall.	Paper dividit en dues parts.	
Conèixer el cap per davant i per darrera. Saber representar gràficament aquestes dues parts.	Reproduir la cara d'un company/a de racó, per davant i per darrera.	Observació directa (company): el cap per davant i per darrera. Representació de la realitat sobre el paper.	Full dividit en dues parts.	
Saber completar una cara a partir de la seva meitat.	Donada mitja fotografia d'una cara, completar el que falta (l'altra meitat)	Simetria. Proporcionalitat. Localització. Observació. Orientació espacial.	Foli amb la fotografia de mitja cara.	
Saber representar cada una de les parts del nostre cos.	Dibuixar un cos humà detalladament.	- esquema corporal. - parts del nostre cos. - elements de cada una d'aquestes parts.	Full.	
Saber completar un cos humà a partir de la seva meitat.	A partir dels dibuixos fets pels nens la darrera setmana, dividir-los per la meitat i enganxar-los en un full. El treball seria compondre l'altra meitat del dibuix donat.	- Observació. - Simetria. - Proporcionalitat. - Localització. - Esquema corporal. - Orientació espacial.	Full amb la meitat del dibuix d'un cos, fet per un nen/a.	
Saber compondre un cos a partir de les seves parts.	Dibuix d'una persona dividida en cinc parts. Retallar cada una de les seves parts, fer-ne la composició i enganxar-la en un paper.	- Esquema corporal. - Localització. - Proporcionalitat. - Orientació espacial.	Full amb el dibuix del cos dividit en cinc parts. Tisores. Full. Goma d'enganxar.	
Saber representar gràficament els elements (vestits) que cobreixen el nostre cos.	Donat el dibuix d'un nen i una nena nus, pintar-los el seu vestit. Els nens vesteixen les nenes i les nenes els nens.	- Proporcionalitat. - Observació. - Representació gràfica d'elements superposats al nostre cos. - Representació de la realitat sobre el paper.	Full.	

PERRUQUERIA

<i>Enquadrament general</i>	<i>Activitats</i>	<i>Continguts treballats</i>	<i>Material</i>	<i>Avaluació</i>
Saber <i>situar</i> en el seu lloc elements que cobreixen el nostre cos (vestits)	Donat el dibuix d'elements per a vestir el cos d'un nen i una nena (mitjons, sabates, vestit, pantalons, jersei) pintar-los, retallar-los i enganxar-los sobre el cos del nen i de la nena. Les parts que queden descobertes pintar-les del color que són (les nenes vesteixen els nens i els nens les nenes).	<ul style="list-style-type: none"> – Localització. – Situació espacial. – Forma dels elements que cobreixen el nostre cos. – Proporcionalitat. 	<p>Full amb el dibuix dels vestits.</p> <p>Full amb el dibuix del cos (nen/nena)</p> <p>Tisores.</p> <p>Goma d'enganxar.</p>	
Saber representar de manera superposada els elements que cobreixen el nostre cos (vestits)	Dibuixar un vestit per a un nen (la nena) o per a una nena (el nen), pintar-lo, retallar-lo i enganxar-lo en el cos del nen i de la nena.	<ul style="list-style-type: none"> – Superposició. – Observació. – Proporcionalitat. – Localització. – Situació espacial. – Composició. 	Dos fulls, un per a fer el dibuix del vestit, i l'altre, el dibuix donat del cos humà (nen/nena), tisores, cola.	
Conèixer el cos humà. Cada una de les seves parts i els detalls de cada una d'elles.	Cada nen s'ha de dibuixar a si mateix disfressat.	<ul style="list-style-type: none"> – Imaginació. – Esquema corporal. 	Full.	
Saber representar gràficament un cos humà de perfil.	Dibuixar una persona de perfil.	– Perfil.	Full.	
Saber representar plàsticament el nostre cos en proporcions reals.	Per parelles, dibuixar-se la silueta un a l'altre, i després cada un es pinta a si mateix.	<ul style="list-style-type: none"> Observació directa. Esquema corporal, proporcionalitat. Coneixement de nosaltres mateixos. Representació de la pròpia realitat. 	Full.	



IV. UN RACÓ COM A EXEMPLE: LA BOTIGA I L'APRENENTATGE DE MATEMÀTIQUES

Hem agafat aquest exemple perquè permet destacar alguns aspectes assenyalats abans com a significatius de l'organització de la classe per racons, així: la programació de les activitats com a resultat de l'activitat anterior; la presentació d'un contingut de diferents formes; la re/creació del material com a base de l'aprenentatge; no posar límits a l'aprenentatge del nen/nena, obrint noves possibilitats,... En un altre apartat (III), ja s'ha donat la descripció i evolució de cada un dels racons. L'esquema que desenvoluparem per a la presentació dels dos racons que ens serveixen d'exemple ho serà a partir de l'esquema de programa (il·lustrat amb el material que s'ha ofert al nen per al seu treball), introduint-hi els continguts indicats i algunes observacions obtingudes...

1. La botiga: referència de l'activitat de matemàtiques

A tota l'organització per racons, el nen no es trobava amb tot el material acabat i a punt per a la seva utilització. En cada cas havia de col·laborar a la seva posta a punt, aportant objectes de la casa o fent-los a la classe. Amb això s'aconseguia transmetre una responsabilitat davant el material utilitzat, iniciar-se en el procés d'aprenentatge que s'ha de treballar i partir d'una manipulació/acció que serveix com a base de tota l'activitat.

Per al racó de la botiga s'havien comprat fruites i verdures de plàstic, els nens havien portat els llegums secs, però faltaven els diners que havien de servir com a base per a tot el treball de *correspondències/atribucions* que s'utilitzaria com a nexa de tota la tasca d'aprenentatge. D'aquí que la primera activitat d'aprenentatge fos:

- 1) *realitzar en paper, i després enganxar sobre rodonees de suro, monedes amb els valors d'una pesseta, un duro i bitllets de cent pessetes.*

El tamany de les "monedes" de cinc pessetes i una pesseta no era el mateix; amb això volíem transmetre al nen la noció de valor diferent, associada no només al número, sinó al tamany. I això obria el procés que es realitzaria al llarg del curs sobre l'equivalència: un duro = cinc pessetes, equivalència que, amb caràcter subs-

titutiu, seria incorporat per gairabé un 60 % dels nens i nenes de cinc anys.

En aquesta activitat, a més, s'hi treballava la destresa manual (retallar rodonees, adequar en enganxar al suro), tota la correspondència tamany més gran = cinc pessetes, més petit = una pesseta. Cada nen havia de realitzar una quantitat fixa de monedes, que formarien part del "patrimoni" de la botiga que després es distribuïria cada dia al racó.

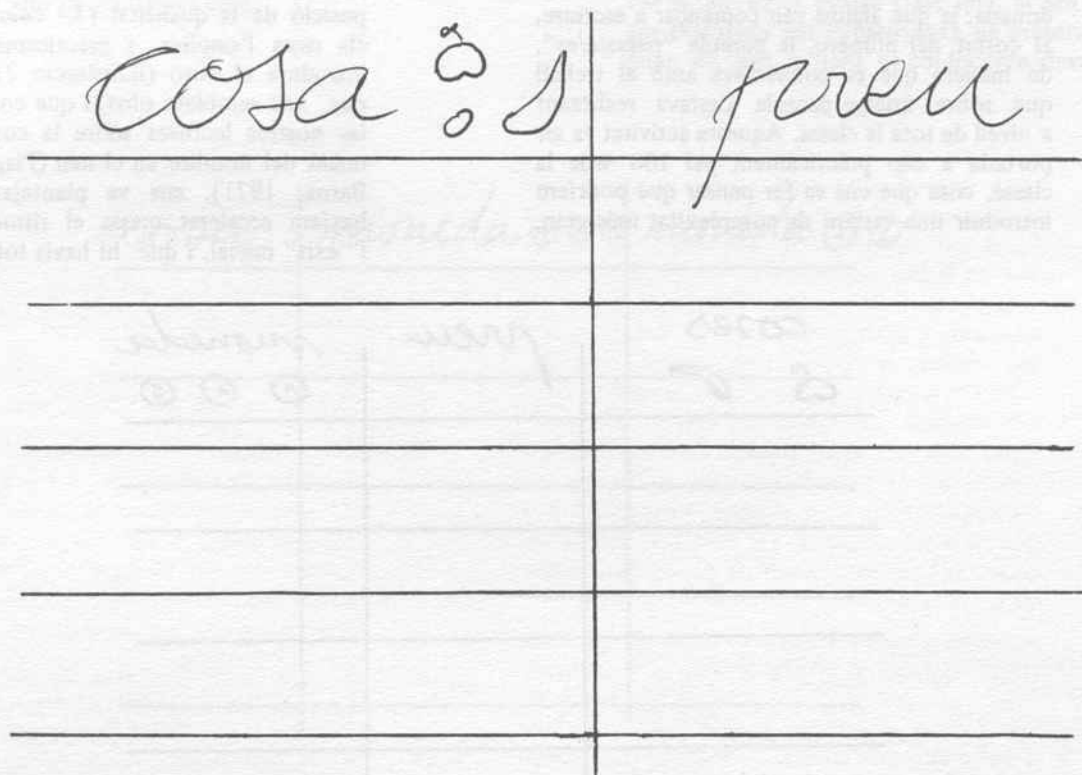


Figura 1

Era important introduir també la no arbitrarietat en la relació queviures-preus, ja que era la base que més tard permetria fer transformacions i operacions. Per això, el segon pas va ser:

- 2) *realitzar sobre paper (tal com apareix a la il·lustració 1) la correspondència entre els objectes i el preu que figurava a la casella corresponent de la botiga. Es demanava que es realitzés amb cinc elements.*

Aquest treball va representar una dificultat més gran per als nens. La variant principal va venir donada, ja que alguns van començar a escriure, al costat del número, la paraula "pesseta/es", de manera que es connectava amb el treball que sobre imatge/paraula s'estava realitzant a nivell de tota la classe. Aquesta activitat va ser portada a cap pràcticament pel 100 % de la classe, cosa que ens va fer pensar que podríem introduir una variant de complexitat més gran,

combinant correspondència/equivalència/trans-formació. D'aquesta manera, la proposta del pas següent (de la setmana següent) va ser:

- 3) *dibuixar tres coses de la botiga, escriure el seu preu i les monedes d'una i de cinc que corresponen a aquesta quantitat.*

El resultat que ens va donar aquesta tasca va ser anivellat. Com a l'activitat anterior, la correspondència entre les dues primeres columnes no representava cap problema per als nens i nenes, però a l'hora d'establir l'equivalència/descomposició de la quantitat (3.^a columna) no tots els nens l'assolien, i pràcticament ningú no introduïa el duró (il·lustració 2). Aquest fet, que ens semblava obvi, i que connectava amb les nostres lectures sobre la conservació i la noció del nombre en el nen (Piaget i Inhelder, Barna, 1971), ens va plantejar també que havíem accelerat massa el ritme, després de l'"èxit" inicial, i que hi havia tota una sèrie de

coses S P	preu	moneda 1 1 5

Figura 2

passos intermedis que no havíem incorporat. El tempteig havia valgut la pena, perquè ens permetia conèixer el que els nens tenien, i organitzar l'aprenentatge posterior partint d'una "prova" de partida, que al final podríem avaluar.

D'aquesta manera, el pas següent ens havia d'introduir en la problemàtica de la diferència entre pessetes i duros, la descomposició, la conservació de la quantitat, i l'equivalència. D'aquí va venir el disseny de l'activitat següent, que es plantejava com:

- 4) *dibuixar quatre coses de la botiga i les monedes que corresponen al preu que val el producte, en monedes d'una pesseta i en duros i pessetes.*

No s'ha de perdre de vista, arribats en aquest punt, que l'activitat sobre el paper (veure il·lustració 3) era el final del procés, el qual, prèviament, s'havia treballat amb tota la classe (en presentar, divendres i dilluns, la tasca dels racons), i que s'anava valorant dia a dia, des de l'experiència dels altres companys/es de classe. Hi havia, a més, una fase de manipulació al joc de la botiga (fase que, al seu torn, era orientada per l'ensenyant), de manera que, quan un nen o nena es col·locaven davant el

cosa	moneda ① ② ③	moneda ① ②

Figura 3

full de paper, podia tenir les monedes a la mà, acostar-se a la botiga, intercanviar amb altres nens i, per descomptat, recórrer a l'ajuda de la mestra.

Tot això s'ha de tenir en compte en introduir i valorar els resultats d'aquesta activitat, l'objectiu de la qual no era que els nens aconseguissin l'equivalència, sinó que la intuïssin, que copenessin que no tenia el mateix valor "una moneda d'una pesseta" que "una d'un duro", i que era el mateix "un duro" que "cinc pessetes". A més, es donarien altres formes diferents de presentació en setmanes successives... Amb tot, gairebé un 40 % dels nens "va fer" la substitució, i el percentatge (respecte a la setmana anterior) dels qui intuïen que es podia donar aquesta equivalència va augmentar.

Com detectàvem aquest procés? Per la pròpia organització de la classe, cada nen o nena havia de donar comptes del que havia fet aquell dia, de forma individual, als adults que hi havia a la classe; això servia per plantejar, de forma puntual, i d'altres maneres, la comprovació, per verificar si només havia estat una intuïció, o el nivell amb què cada nen s'havia enfrontat a la situació plantejada. No s'ha de perdre de vista, tampoc, que l'elecció dels objectes era individual, de manera que les combinacions i les respostes diferents augmentaven, i fins i tot ens semblava profitós que els nens escollissin quantitats petites (menys de cinc) per no haver de fer la substitució...

A partir d'aquest treball vàrem veure que tant la descomposició d'una quantitat i les seves combinacions, així com el fet que la realitat es pot agrupar de maneres diferents, eren objectius a recuperar, que era necessari que el nen descobrís que amb els nombres s'hi pot jugar, i que ell o ella eren qui establien les combinacions.

D'aquí el pas següent:

- 5) *si una bossa de pomes val dues pessetes, escriu, representant-ho en monedes, quant valen dues i tres bosses de pomes.*

Aquest tipus de treball suposava desenvolupar l'aprenentatge de l'addició, que ja havia estat plantejat el curs anterior i durant el primer trimestre del curs. No suposava una ruptura amb el moment anterior, ja que es continuava emprant el mateix esquema de treball a classe, i s'aprofitava el tipus de representació escrita que ja estava introduït. El més important era que els mateixos nens/nenes, sense demanar-los-ho, introduïssin el nombre de forma paral·lela al valor de la compra, de manera que generalitzessin l'esquema treballat anteriorment. La distribució d'objectes-preus, en ser sobretot manipulativa, no presenta gaires problemes a la classe, el que va donar peu a fer una variant, en la qual s'incorpora el descobriment del nombre amb els altres continguts (valor, distribució numèrica, etc.) (Il·lustració 4).

- 6) *escriu què val en pessetes, i el nombre que ho representa, una, tres i dues bosses de lleties.*

Ara es trenca amb la seqüencialitat del moment anterior (del valor d'1-2-3 es passa al d'1-3-2) per comprovar si es generalitza l'esquema anterior. Però, a més, no es dona la quantitat de partida, que el mateix nen ha d'identificar a la botiga, de manera que el suport torna a ser experiencial, i no centrat en la informació damunt el paper.

En aquest moment hi ha nens que incorporen la fase 4) i que donen la resposta tant en unitats d'una pesseta com en les unitats equivalents de monedes d'un duro. Això ens demostra que les estructures treballades són incorporades a situa-

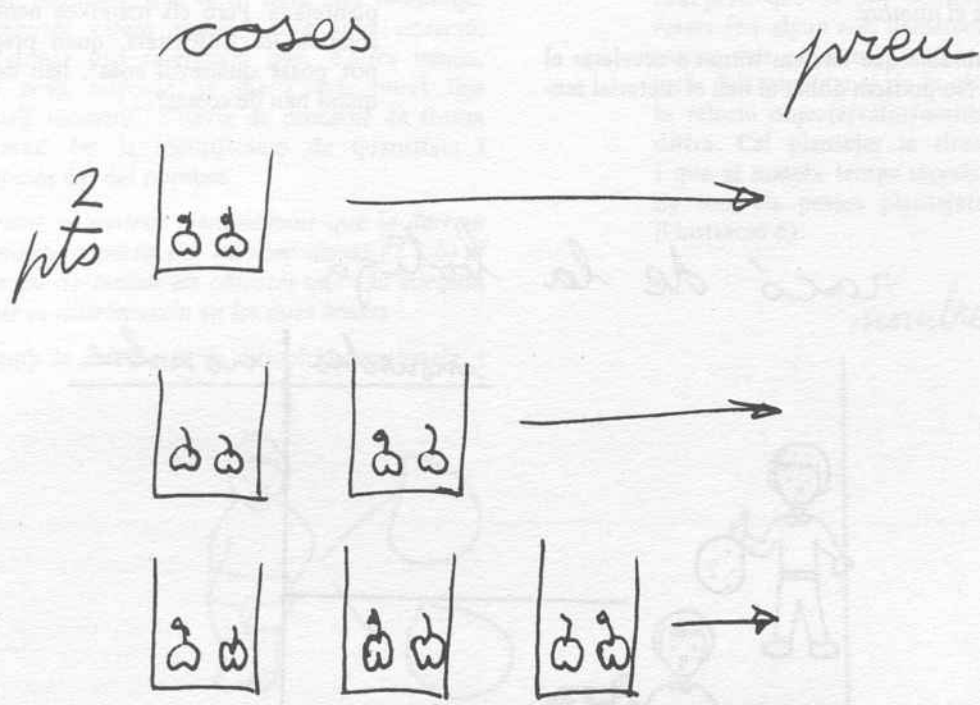


Figura 4

cions noves, que hi ha nens que comencen a platejar la generalització de la correspondència treballada i la recerca d'altres camins, plantejant o deixant obertes les possibilitats combinatòries que la classe ha treballat amb anterioritat.

És en aquest moment, i en veure que gairebé el

70 % de la classe ja utilitza sense dificultat les relacions de correspondència i equivalència platejades, així com l'operació additiva proposada, ens plantegem d'oferir un model de referència, on, però, el nen o la nena hagi de situar tots els passos o moments del procés. És aleshores quan se suggereix a la classe el pas següent:

- 7) *dibuixar coses que es venen a la botiga dintre de les bosses (veure il·lustració 5), escriure què valen i, de dos en dos, comptar quant costen. Escriure el nombre.*

És indubtable que havíem tornat a accelerar el procés. No podíem donar al nen el material sen-

se cap referència de suport, quan fins aleshores era així com havia anat. D'aquí que només un grup molt petit pogués resoldre la proposta plantejada. Però els mateixos nens i nenes ens aclarien les dificultats, quan preguntaven: es pot posar qualsevol cosa?, han de ser iguals?, quant han de costar?...

racó de la botiga

monedes | nombre

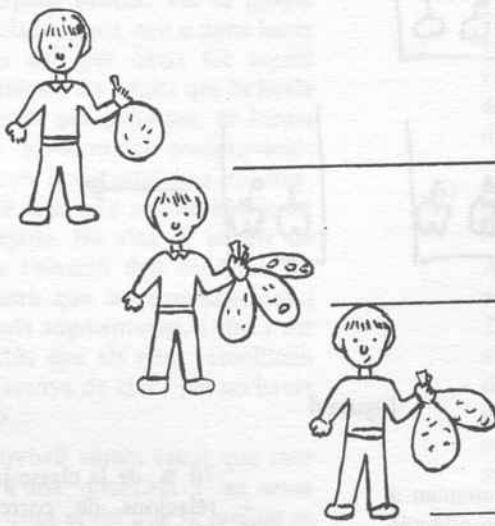


Figura 5

Era evident que encara no es podia plantejar la situació de forma oberta, que molts estaven en la fase d'adaptació de l'esquema d'aprenentatge proposat, que feien falta més tempteigs. Aleshores vàrem suggerir una nova situació, en donar una referència que, d'altra banda, era nova respecte al que s'havia obert fins aquell moment. S'havia de procedir de forma inversa: fer la identificació de quantitats i objectes des del nombre.

- 8) *donant el mateix plantejament que la darrera setmana, a partir del nombre donat (7 i 6) el nen ha de buscar els objectes que s'hi adequin i que es distribueixin en les dues bosses.*

I, amb la referència, la dificultat disminueix, i

valida el treball anterior, ja que el que ens interessa és el procés de correspondències. El nombre apareix aleshores associat a una quantitat-preu que es pot combinar de formes diverses (en algun nen demanant la denominació escrita dels objectes). I això apareix en la majoria dels nens/nenes de la classe: es representa la relació objecte/valor/nombre/distribució additiva. Cal plantejar la situació anterior (7), i que al mateix temps serveixi com a valoració de tots els passos plantejats fins ara (veure il·lustració 6).

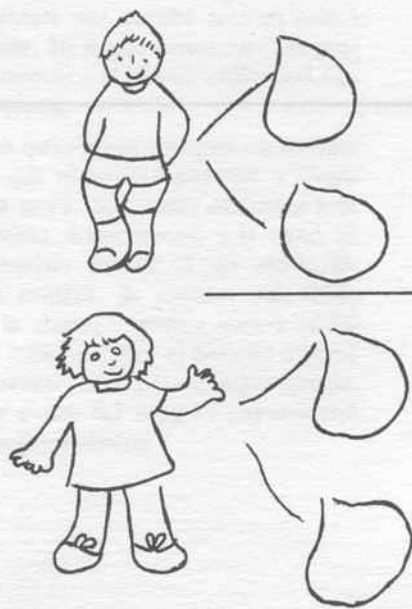
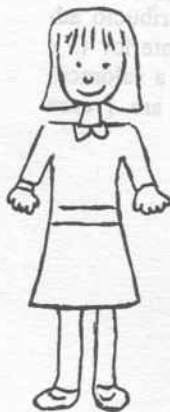


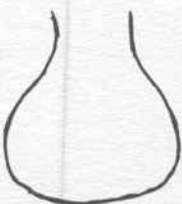
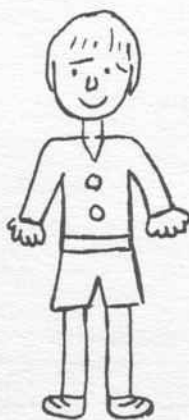
Figura 6

racoí de la botiga



6

46



7

Figura 7

- 9) *t'has d'inventar una fitxa semblant a la que vas fer la setmana passada.*

El full es dona en blanc. En recollir-lo veiem que hi surt el dibuix dels nens/nenes (Figura 7) (referència als posseïdors: sempre hi ha algú que realitza l'acció, observació que no podem perdre de vista per a l'organització de qualsevol activitat), amb les seves bosses a la mà (2 i 3, ò 2 i 2, en la majoria), el nom del que s'ha comprat (en alguns casos), les monedes necessàries per a comprar-ho (distribuïdes en unitats d'una pesseta, menys en un 40 % dels nens i nenes, que les combinen amb les d'un duro) i el nombre que correspon a la compra de dues bosses (algun nen indica fins i tot el resultat total de la compra).

La major part dels moments d'aquest procés van ser representats per gairebé tots els nens i nenes de la classe. Hi hagué errors en l'adequació, però la correcció i el treball individual van limitar les dificultats.

L'important era que s'havia establert un sistema de relacions, i que vèiem la necessitat, a l'hora de continuar la tasca, de recollir de forma més puntual els índexs d'assoliment, i el tipus de problemes plantejats davant la no resolució. Això ens faria evident, de manera més fidel, el progrés de la classe, i serviria com a noves dades per a la reflexió sobre el sistema emprat des de l'organització dels aprenentatges mitjançant els racons o des del suport experiencial que els racons representaven.

Bibliografia bàsica

Jean Piaget i Bàrbel Inhelder: *El desarrollo de las cantidades en el niño*. Nova Terra. Barcelona, 1971.



V. L'ORGANITZACIÓ DE LA CLASSE PER RA- CONS I ELS MODELS D'APRENENTATGE: REFLEXIONS PSICOPEDAGÒGIQUES

La recopilació i sistematització d'una experiència educativa com aquesta pot quedar reduïda a l'anècdota si perdem de vista: a) el model intern d'aprenentatge desenvolupat i b) el resultat, a ser possible en termes operatius, de la mateixa experiència.

L'objectiu d'aquest apartat és remarcar els aspectes teòrics i de referència que es troben darrera l'experiència per racons aquí explicada. Aquesta intenció respon a la necessitat d'enquadrar el que s'ha realitzat dins un marc més comprensiu que el de "l'acció diària de l'ensenyant", i aportar, a la mesura del possible, respostes al "per què" psicològic i metodològic del que s'ha fet a la classe.

1. Marc psicològic de l'acció

El plantejament que es descriu sobre el funcionament de classe segueix un esquema fix, un model d'actuació, per part dels ensenyants, que, en síntesi, es podria resumir en:

- a) determinació d'objectius generals en termes d'acció-conceptes a desenvolupar.
- b) observació sobre la situació-moment de resposta del nen.
- c) elaboració del material de treball, i de les situacions-acció a portar a cap.
- d) presentació del material i recollida de les diferents respostes-operacions elaborades pels nens en la seva acció.
 - d.1. observació-entrevista sobre aquest procés d'acció.

e) elaboració de noves situacions a partir de les respostes-situacions anteriors dels nens.

Aquest material respon a l'esquema metodològic de:

- a) presentació en situació col·lectiva
- b) manipulació en situació individual/grupal
- c) representació gràfica o plàstica
- d) comentari individual (avaluació sobre el que s'ha adquirit i les dificultats que sorgeixen).

Tot aquest esquema metodològic d'accions que se situen dins la classe (amb els nens/nenes) i fora d'ella (en el treball grupal dels adults-ensenyants), respon de manera implícita a uns principis generals que molt bé podrien quedar situats dins del que seria una *orientació cognoscitiva de la psicologia*. Des d'aquesta perspectiva, el contacte del nen amb el seu ambient i amb les situacions de classe es presenta com una *interacció* on el nen/nena no és un simple receptor d'estímuls, sinó iniciador d'accions, en les quals ha de descobrir el món que l'envolta i ha de buscar respostes per si mateix. És per això que en el treball es dona gran importància a tot el que es refereix al processament de la informació que es concreta en l'elaboració de conceptes, en la interpretació de la realitat, en la relació entre allò nou i allò conegut, en la sistematització del que s'ha après.

Amb tot això ens situem dins la perspectiva psicològica que considera que el desenvolupament cognoscitiu és producte de la interacció entre l'individu i el seu ambient, però no destacant únicament la funció intel·lectual d'aquest procés, sinó també la seva vinculació amb els aspectes afectius i relacionals que porta aparellats l'acte educatiu, i que serveixen de nexa al desenvolupament cognoscitiu intel·lectual.

La metodologia d'ensenyament que serveix de suport a aquesta concepció més psicològica té certes connexions amb el que seria la tradició filosòfica de l'escola activa, sobretot en allò que fa referència a la seva "insistència en l'aprenentatge per l'experiència, l'activitat lliure i la familiaritat amb un món canviant" (E. Gibaja,

1979), en la línia de pedagogs com Dewey, Freinet... Però això, que es formula com a principi, i que es concreta a l'activitat de la classe amb un tipus d'organització interna i externa que hem esbossat als apartats anteriors, suposa la vinculació amb el que serien uns models d'aprenentatge que pensem que val la pena de situar a les seves proximitats, per tal de fer més comprensible el marc des del qual ens situem.

2. Models d'aprenentatge a la situació de classe

Anem a prendre com a referència en aquest apartat, i servint de suport al marc psicològic descrit abans, els suposats pedagògics que fan referència als models de: a) *aprenentatge per descobriment* i b) *aprenentatge significatiu per recepció*. Que quedi clar que aquests models no són exclusius, però, si hi pensem, serveixen per emmarcar la tasca que hem realitzat i, per descomptat, per prendre distància dels models d'ensenyament clàssic per transmissió de l'aprenentatge espontani; aquests com a contraposats i aquells, com seguidament veurem, com a complementaris.

2.1. L'aprenentatge per descobriment¹

Els partidaris d'aquesta metodologia tenen com a premissa principal que només el que és descobert pel nen, i no rebut del mestre, constitueix un aprenentatge real. Autors com Bruner (1969) diuen d'aquest mètode que "ajuda el nen a aprendre les variants en la solució de problemes i a transformar la informació per usar-la

1. Algunes de les reflexions que surten aquí, sobretot en el seu enfocament general, tenen com a referència el treball de Regina E. Gibaja *Las ciencias sociales en la escuela* UNAM, México, 1979.

millor; l'ajuda a aprendre com avançar en la mateixa tasca d'aprendre". Wittrock (1974) assenyala al seu torn que "és intrínsecament motivador i constitueix la seva pròpia recompensa. En ensenyar-li a resoldre problemes, a comportar-se de manera inductiva i científica i a transcendir les dades, s'ajuda l'estudiant a convertir-se en persona madura".

Els crítics d'aquest sistema indiquen que, tot i els seus avantatges, i les potencialitats que obre al nen, no pot centrar-se únicament en ell tota l'acció educativa. Que la seva aplicació rígida suposaria endinsar-se en el camí del coneixement partint constantment de zero, de la situació de partida, i que no pot reemplaçar completament altres formes d'ensenyament.

El que és bàsic d'aquest tipus de metodologia és l'actitud oberta i de descobriment en què col·loca l'ensenyant, en situar com a protagonista de la tasca educativa la recerca de respostes per part de l'alumne, i en el fet que la intervenció de l'adult es produeix des de l'acció empírica del nen, i no des d'uns plantejaments externs a aquest. Però al mateix temps es pot perdre de vista, com hem apuntat, la referència i inclusió de camps o cossos de coneixement més amplis i organitzats, i que avui per avui l'escola ha de transmetre.

2.2. L'aprenentatge per recepció

No s'ha de confondre amb un aprenentatge memòrista o purament verbal. És cert, com assenyala Ausubel (1968), que el contingut, a l'aprenentatge per recepció, és presentat al nen de forma verbal, i no requereix, d'entrada, cap descobriment per part de l'alumne, qui només ha d'internalitzar el contingut. Però aquesta recepció es converteix en procés d'aprenentatge significatiu "quan les idees expressades simbòlicament es relacionen de forma substantiva i no arbitrària amb allò que el que aprèn ja coneix (...). Un aprenentatge significatiu pressuposa que l'alumne manifesta (...)

una disposició a relacionar el nou material en forma substantiva i no arbitrària amb la seva estructura cognoscitiva, i que el material a aprendre (...) és relacionable amb la seva estructura de coneixement sobre una base no arbitrària i no verbalista".

Això, que serveix de punt de partida, es posa en pràctica mitjançant un conjunt de recursos pedagògics, com ara a) motivar actituds crítiques envers l'adquisició de significats precisos i integrats, b) presentar les unitats o idees unificadores d'una disciplina abans que conceptes perifèrics, c) considerar el nivell de desenvolupament de l'alumne, d) realitzar definicions precises (en la mesura que ho puguin ser), e) fer destacar les similituds i diferències entre conceptes que estiguin relacionats, i f) requerir dels alumnes la reformulació de les proposicions noves amb les seves pròpies paraules (Ausubel, 1970), són algunes de les constants que serveixen de suport a aquest tipus d'aprenentatge, que, tot i que obté la seva més gran operativitat a altres nivells de l'ensenyament (sobretot a l'ensenyament secundari), sí que ens ha de permetre fer destacar alguns aspectes que, en paral·lelisme amb aquest model, hem seguit en la tasca d'organització de la classe per racons.

Així, sorgeix com una constatació partir sempre del que el nen/nena té, del que sap, del nivell en què es troba, per elaborar el material i les situacions de classe; que en la forma de seleccionar, tant el contingut dels racons com els coneixements que s'hi imparteixen, s'adopta una posició de centralitat, en remarcar aquells continguts que tenen una rellevància més gran de cara a organitzar tota l'estructura cognoscitiva que es posa en funcionament, i la seva posterior utilització en altres situacions; també remarcar la responsabilitat i el paper de l'ensenyant, des de la presentació de la tasca, la manipulació empírica del material proposat, fins a l'observació constant del procés de la interacció que es dona a la classe i el paper que es concedeix al material, no només perquè tingui organització i sentit en si mateix,

sinó que correspongui al nivell de maduració de l'alumne, a la seva experiència anterior i al seu domini de la matèria.

3. El model de combinació com a base del treball

Com hem anat esbossant, els dos models apuntats ofereixen aspectes que han anat confluent en l'organització de la tasca de classe per racons. Això no correspon a una visió eclèctica i simplificadora, sinó a la identificació dels aspectes efectius subjacents darrera la pràctica educativa portada a cap a les classes de preescolar. En forma de recapitulació, destaquem els que han operat bàsicament al nostre treball, una llista que ha de ser complementada en la seva extensió futura.

3.1. De l'aprenentatge per descobriment

a) *El nen ha de buscar respostes per si mateix*

En el marc d'una classe de preescolar, aquestes respostes necessiten un suport de conformitat amb l'adult, un marc de referències que aparegui clar dins del propi descobriment del nen. La derivació de la planificació de les activitats d'observació de les conductes i respostes del nen, la possibilitat de trobar distintes sortides a la utilització del material, la facilitat per a revisar el que ha funcionat (o no) dins del mateix procés, són aspectes en què s'ha posat l'èmfasi, dintre d'aquest apartat.

Queda pendent, de cara al futur, aprofitar situacions grupals per plantejar activitats d'exploració de caràcter més obert, a partir de materials menys estructurats, i que poden ser un objectiu per a la tasca d'un curs proper.

b) *Iniciació a la investigació*

El primer objectiu de l'organització de la classe per racons apuntava a aconseguir una forma descentralitzada de l'activitat, en la qual cada nen/nena pogués escollir i realitzar (dintre de l'emmarcament general que se'ls donava) el seu propi interès. La base de tot això, a més del fet motivador d'una millor atenció individual, era la de potenciar una més gran autonomia, dins un esquema organitzatiu clar, als nens i nenes de la classe. Des d'aquí és d'on s'ha anat organitzant el que seria un àmbit d'investigació espontània. Pensem que el seguiment puntual de cada una de les activitats dels racons dona peu a aquesta realització. Però també veiem la necessitat, pel mateix procés d'afermament dels adults, d'organitzar més específicament l'àmbit d'investigació, sobretot si es pot donar una continuïtat al primer curs de l'E.G.B.

c) *No esgotar una idea, una activitat en si mateixa*

Quan vàrem realitzar l'experiència sobre el desig de pintar (veure capítol 1), vàrem observar que, en molts casos, era el mateix adult qui es "cansava" del material, i que mitjançant la manipulació o el diàleg el nen/nena trobava noves possibilitats de combinació, extensió i aplicació. Però el problema que es presenta, i que en ocasions, sobretot en els aspectes relacionats amb la lecto-escriptura, se'ns ha presentat, és el que assenyala Bruner (1971) de "¿cóm organitzar l'aprenentatge de manera que el nen reconegui que pot anar més enllà de la informació que té, que hi ha connexió entre els fets que ha après i altres dades i situacions?". Això implica donar oportunitat a l'alumne de provar fins on el que ha après es pot estendre, i quins són els límits on el que ha après es torna inútil o contradictori. A la nostra experiència, sobretot des del punt de vista de la utilització de ma-

terial, hem tractat de verificar respostes mitjançant procediments i camins diferents, de variar les situacions amb criteris de complementaritat, o senzillament de canvi, que situïn el nen en la via de l'assimilació del concepte.

Aquests són els aspectes més significatius destacats del model d'aprenentatge per descobriment, que són vàlids, però que no són exclusius del model ni del sistema desenvolupat a classe.

3.2. De l'aprenentatge significatiu per recepció

Ja hem destacat, a l'apartat 2.2., els aspectes que hem incorporat a aquest model; volem en aquest apartat destacar-ne alguns, així com obrir alguns aspectes de control que facilitin la comprensió i l'assimilació i que puguin contribuir a la tasca d'investigació, no ja del nen, sinó del mateix ensenyant.

a) *Adequar els coneixements a la seva estructura cognoscitiva*

Tot deixant ben clar que la nostra acció pedagògica no s'emmarca dins un plantejament verbalista, sinó fonamentalment d'acció, s'ha d'assenyalar que sempre s'ha intentat que la introducció d'un concepte nou s'incorpori a allò que el nen té o està en procés d'assimilar. Això ha implicat, en ocasions, centrar una activitat en període de proves durant un temps (per regla general una setmana), per poder, a partir del resultat obtingut, delimitar si l'adequació a les estructures s'està produint o bé, al contrari, estem aplicant una acceleració inadequada. Aquest fet porta aparellat el tipus de relació que es vol estimular a l'aula, entre els nens i nenes i amb els educadors. Amb això volem destacar la necessitat d'un clima de classe on les funcions estiguin explicitades, la tasca reverteixi de forma constant en la pròpia

reflexió de l'alumne,... tot plegat com a única via per a poder prestar atenció a les individualitats, a la recuperació de processos no assimilats... Queda pendent, i això és un objectiu de futur, una sistematització més gran en el seguiment d'aquests processos i situacions cognoscitives de cada nen. L'experiència portada a cap fins ara ens ha permès elaborar pautes d'observació periòdiques, on es constata aquest desenvolupament.

b) *El material com a element d'aprenentatge significatiu*

A tota la tasca realitzada fins ara, la de creació de material ha estat, possiblement, la més destacada, o si més no la que ha tingut més ressò entre els ensenyants amb qui hem compartit la nostra experiència. A la nostra comunicació sempre hi hem volgut destacar un doble fet: a) que el material s'adequa als grups amb què treballem, i al context social i escolar on es desenvolupa. Per això les idees poden ser útils per a la seva extensió, però sempre que s'acomodin a cada realitat. Això ho hem portat a l'extrem que, en el treball d'equip, de creació de material dels educadors, no l'hem fet igual a cada una de les classes, sinó tenint en compte sempre el moment i la necessitat de cada una; i b) que hem pretès en tot moment que la presentació del material faciliti la seva assimilació significativa. Això ha suposat una organització del material que, si més no, ha intentat "ajudar a distingir, relacionar i organitzar jeràrquicament conceptes, tècniques, que facilitin la integració del que és nou amb continguts ja adquirits, oportunitats per a expressar les idees i dades noves en forma clara i precisa, sense repetició verbalista, i de manera que es puguin aplicar en situacions pròximes al nen" (Gibaja, 1979). L'intent de

presentació global de tot el material, de la seva estructuració interna per part nostra, comporta verificar a posteriori la validesa del procés seguit, i situar-nos altre cop davant la classe, en trobar la confirmació o rectificació de moltes qüestions que es van anar plantejant al llarg del procés i que la verificació posterior possibilita refermar o rectificar.

4. Vies de sistematització del procés d'aprenentatge

Del que s'ha dit, i de cara al futur immediat, ja sigui realitzat sobre la pròpia activitat que s'ha portat a cap, o sobre la que es posi en marxa el curs vinent, es pot confeccionar una articulació d'indicadors d'anàlisi que influeixin (a priori) en el disseny de la tasca i (a posteriori) en la seva avaluació. Aquests aspectes serien:

4.1. L'assimilació de coneixements

Que comprendria les activitats que van adreçades a fer que el nen assimili i retengui els continguts impartits, o determinats aspectes dels mateixos. El suport per a això serien els textos representacionals o les entrevistes, com a formes bàsiques.

4.2. La sistematització de la informació

On s'ha d'incloure aquelles activitats que requereixen criteris formals de classificació, tant en processos que siguin similars, diferents, o activitats que puguin ser incloses en categories més àmplies.

4.3. Elaboració de coneixement

S'entén que hi ha elaboració quan el nen ha de treballar sobre un contingut, i no només reduir-lo al seu

propi llenguatge (tot i que aquest aspecte ja queda inclòs a l'apartat 4.1., aquí s'assenyala i es destaca, perquè del que es tracta és d'ampliar la formulació en altres circumstàncies i situacions).

4.4. Aplicació del coneixement a/en el seu entorn

Ja sigui com a forma d'investigació organitzada, o com a recollida d'informació de la realitat del nen, del que es tracta és de generalitzar o estendre els coneixements que ha adquirit a la seva experiència extraescolar; obrir el pont imprescindible entre la classe i la comunitat.

Aquestes podrien ser les quatre vies d'ampliació, on l'activitat futura podria complementar el procés iniciat, i la reflexió sobre els models d'aprenentatge desenvolupats ens serveix com a suport de revisió i referència al que s'ha realitzat fins al moment present.

53

5. Bibliografia

- AUSUBEL, D.: *Educational Psychology: a cognitive view*. New York, Rinehart and Wiston, 1969. Versió castellana. México. Ed. Trillas, 1976.
- Reception learning and the rote-meaningful dimension. A. E. Stones (comp.). *Readings in Educational Psychology*. Londres, Metuen, 1970.
- BRUNER, J.: *Hacia una teoría de la instrucción*. México, UTEHA. 1969.
- *On knowing: Essays for the left hand*. New York, Atheneum. 1973.
- WITTRÖCK, M. C.: La hipótesis del aprendizaje por descubrimiento. A Lee S. Shulman i Evan R. Keislar (comps.) *Aprendizaje por descubrimiento: evaluación crítica*. México, Trillas. 1974.

VI. BIBLIOGRAFIA

- ARBE MATEO, E.; FERRERAS, M. C. y OISA, C.:
La organización de las clases en talleres para los niveles de preescolar y Ciclo Inicial. Vida escolar.
- BASSEDES, E.; ROSELL, M. y SOLÉ, I.: *Juego y trabajo en el parvulario*. Cuadernos de Pedagogía, 81-82. Octubre 1981 (13-17).
- CLIMENT, M. Rosa: *Els tallers a les nostres classes de cinc anys*. Perspectiva Escolar, 72. Febrer 1983, (8-12).
- COLL, C.: *Naturaleza y planificación de las actividades en el parvulario*. Cuadernos de Pedagogía, 81-82. Octubre 1981, (8-12).
- SALA, C.: *Apuntes sobre situaciones difíciles en la organización de la clase*. Renovación escolar.
- SEMINARI PERMANENT D'ESPLUGUES: *¿Por qué un trabajo por rincones?* Material d'ús intern. 1983.
- VERA, Pepita: *Parvulari: una classe cooperativa*. Guix, 63. Gener 1983 (47-50).
- VIGY, J.: *Organización cooperativa de la clase*. Ed. Kapeluz 1980.
- VILARRÚBIAS, P.: *Racons? Tallers? Petits grups? Crear una infraestructura que permet millorar el diàleg pedagògic*. Revista de l'IME de Barcelona. 5, Febrer 1983, (2-5).

Barcelona, estiu 1983

Disseny: T. Jordà

publicacions
edicions
universitat
de barcelona

