

**ANÀLISI DE LES PRINCIPALS DIFICULTATS  
QUE ES TROBA UNA ESTUDIANT DE MESTRA  
DE PRIMÀRIA DURANT LA REALITZACIÓ D'UN  
PROJECTE INTERDISCIPLINARI D'EDUCACIÓ  
PLÀSTICA A LES PRÀCTIQUES III**

Treball Final de Grau en Mestre d'Educació Primària

Carla MAS INOCENTES

4t curs del Grau en Mestre d'Educació Primària

Tutor: Arnau Amat Vinyoles

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic- Universitat Central de Catalunya

Vic, 17 de maig de 2019

## **Resum**

El Treball Final de Grau que es presenta a continuació és un estudi de cas, en concret una autoetnografia, sobre un projecte d'art que es porta a terme durant les pràctiques III a una escola de Vic amb infants de cicle superior. L'objectiu principal d'aquest treball és analitzar les principals dificultats encarades durant la realització de la intervenció, així com intentar donar-hi un sentit. Per portar a terme aquesta recerca s'ha realitzat una anàlisi de les dades recollides en un diari, en el qual s'han anotat els episodis importants que s'han viscut com a dificultats durant les pràctiques. La investigació ha permès evidenciar que les principals dificultats encarades a l'hora de dur a terme un projecte interdisciplinari d'art, es troben relacionades amb la identitat o rol que ha d'adquirir l'estudiant en pràctiques, la implementació del projecte a l'aula i l'avaluació de l'art i la creativitat.

Paraules clau: Etnografia, educació plàstica i projectes interdisciplinaris.

## **Abstract**

The final degree project presented here is a case study, specifically an autoethnography, about an art project that take place during the thirds practices at a Vic school with the ten to twelve-years old students. The main objective of this project is to analyse the main difficulties encountered during the performance of the intervention, as well as giving them a sense. In order to carry out this research an analysis of the data collected in a diary has been carried out, in which the most important episodes that have been experienced as difficulties during the practices have been written. Research has shown that the main difficulties encountered in carrying out an interdisciplinary art project are related to the student's identity or role in the practices, the execution of the project in the classroom and the evaluation of art and creativity.

Keywords: Ethnography, arts and interdisciplinary projects.

## Índex

1.	Introducció.....	3
2.	Marc teòric.....	6
2.1.	Desenvolupament professional del professorat .....	6
2.1.1.	Les pràctiques .....	6
2.1.2.	El rol del docent i del practicant.....	7
2.2.	Coneixement Didàctic del Contingut.....	7
2.3.	El treball per projectes .....	8
2.3.1.	Els projectes interdisciplinaris.....	10
2.4.	L'educació Plàstica .....	12
3.	Metodologia de la investigació.....	17
3.1.	Perspectiva metodològica .....	17
3.2.	Context d'obtenció de dades.....	19
3.2.1.	L'escola .....	19
3.2.2.	Situació personal .....	20
3.2.3.	Grup d'infants en què es va realitzar la intervenció .....	20
3.2.4.	El projecte.....	21
3.3.	Procés d'anàlisi .....	22
3.4.	Resultats.....	26
4.	Conclusions .....	40
5.	Fonts de consulta .....	45
5.1.	Bibliografia .....	45
5.2.	Webgrafia.....	47
	Annexos.....	50

## 1. Introducció

El present Treball Final de Grau (a partir d'ara TFG) és un document realitzat a l'últim any del Grau en Mestre d'Educació Primària. Es pretén portar a terme una investigació en el camp de l'educació, a través d'un mètode orientat a la interpretació i a la comprensió d'una realitat i/o fenomen.

L'estudi realitzat vol donar resposta a una pregunta de recerca principal: Quines dificultats m'he trobat com a practicant en el moment de planificar, avaluar i portar a terme un projecte interdisciplinari d'art i ciències socials? Aquesta mateixa qüestió es troba subdividida en tres diferents nivells, essent aquests els més rellevants i amb més presència dins les dificultats encarades. El primer, a nivell d'identitat on es reflecteixen els principals dubtes sobre el rol que es té durant les pràctiques. Seguidament a nivell d'implementació del projecte, on s'exposen aquelles inquietuds envers com portar a terme un projecte interdisciplinari d'art i ciències a l'aula. Finalment a nivell d'avaluació, on apareixen dubtes sobre com avaluar la plàstica i la creativitat.

Aquest TFG ha sorgit a partir d'una motivació i interès a nivell personal, ja que anteriorment a la universitat vaig cursar dos cicles formatius, un de grau mitjà de fosa i galvanoplàstia i un de superior de tècniques aplicades a l'escultura. A més, l'art sempre ha estat per a mi la millor eina d'expressió i comunicació. Per tant, en gran mesura, aquest ha estat present al llarg de la meua vida i ha adquirit una gran importància i rellevància. Així doncs, crec important tractar-ho a les escoles i no deixar que continuï essent aquell àmbit oblidat. De la mateixa manera, també m'atreu el fet d'autoanalitzar les pròpies experiències, inquietuds i pensaments tant positius com negatius que sorgeixen al llarg de la realització de les pràctiques III, les quals acaben essent de gran rellevància en l'aprenentatge d'una estudiant en mestra. Així mateix adquireix un gran interès propi tenint en compte que com a futura mestra em podria trobar amb un o una practicant que experimenti el mateix que he viscut.

Per altra banda, té un interès a nivell acadèmic, ja que és un tema no gaire tractat ni investigat, el qual és interessant per a observar que és necessària una educació dels docents on la teoria de l'art no es trobi desvinculada de la metodologia d'ensenyament.

Així mateix, també adquireix un valor envers els rols dels estudiants en pràctiques i els docents, els quals conviuen i comparteixen espai, temps i coneixements.

Per a poder donar resposta a la pregunta d'investigació, el treball en qüestió pren la forma d'una autoetnografia, on es reflecteixen les dificultats, pensaments, dubtes, etc. que es troba una estudiant de mestra en pràctiques, a l'hora de portar a terme un projecte interdisciplinari d'art. Per aquest motiu es porta a terme prèviament una investigació etnogràfica. Mauss (1995) escriu que "*La ciencia etnológica tiene por meta la observación de las sociedades, y por finalidad general el conocimiento de los hechos sociales*" (p. 11). Per tal de poder realitzar aquesta observació l'etnògraf ha de ser precís i complert, sense deixar-se cap detall i essent objectiu a l'hora d'observar i de narrar les situacions contemplades.

Així mateix Woods (1995) exposa que l'etnografia és un camp personal i per tant un mètode adequat per investigar el que ens preocupa. Aquest intenta captar l'essència dels esdeveniments a través de les paraules, sensacions i percepcions d'un participant. De la mateixa manera descriu l'etnografia com aquella eina per facilitar la comprensió de la docència, Woods (1995) afirma:

L'etnografia, amb els seus èmfasis en el respecte del món empíric, en la penetració dels nivells de significat, en la facilitació de <<l'assumpció del paper de l'altre>>, en la definició de situacions i en la comprensió d'un sentit de procés, constitueix la metodologia natural per aquest enfocament i per intentar comprendre <<l'art de la docència>> (p. 108).

Per altra banda, no es porta a terme simplement una etnografia sinó que en aquest cas aquesta és sobre mi mateixa, és a dir, una autoetnografia. Adams, Bochner i Ellis (2011) descriuen l'autoetnografia com a un mètode que reuneix aspectes de l'autobiografia i l'etnografia, per tal de crear una investigació que vol descriure i analitzar sistemàticament les vivències personals. Així mateix, els autors afirmen que aquesta tècnica té en compte i reconeix la subjectivitat i la influència de l'etnògraf dins la investigació, ja que aquest narra i escriu sobre experiències viscudes. Per tal de poder fer memòria i poder realitzar la narració, l'investigador té la possibilitat de realitzar entrevistes i consultar diverses fonts com fotografies, diaris i gravacions.

Doncs, podem entendre que l'autoetnografia és un mètode que realitza una descripció i reconstrucció analítica dels escenaris, on els instruments de recollida de dades posseeixen un gran protagonisme per obtenir explicacions i consegüentment descobrir patrons de comportament.

Aquesta tipologia d'investigació ha estat possible, gràcies a la vinculació del TFG amb les pràctiques III. L'anàlisi s'ha efectuat a partir d'una investigació qualitativa, concretament l'autoetnografia, i en la qual s'ha utilitzat la tècnica de recollida de dades següent: les notes de camp i diaris de recerca (narrativa).

Pel que fa al present treball, es troba estructurat en quatre grans apartats. El primer parteix d'una fonamentació teòrica dels principals conceptes del tema a tractar i es vinculen amb les aportacions d'autors de referència. Aquest marc teòric es construeix a partir de diverses lectures d'articles i llibres creant així una base coherent i ferma on poder comparar i analitzar posteriorment les evidències obtingudes.

Seguidament, es presenta la metodologia de la investigació, la qual es desenvolupa en quatre subapartats. Al llarg d'aquests s'exposa la perspectiva metodològica, el context de la situació d'on s'han obtingut les dades, el procés que s'ha seguit per analitzar la informació recollida i finalment els resultats, on es mostren alguns dels casos i exemples més rellevants de les dades recollides, juntament amb una interpretació i justificació basada en la teoria cercada anteriorment.

Tot seguit, a les conclusions, es dona resposta a la pregunta d'investigació tot fent una reflexió sobre els resultats obtinguts. Per acabar també hi trobem una relació amb la futura professió de mestra.

A l'últim punt es presenta la bibliografia i webgrafia consultada, la qual menciona a tots aquells autors i autores de referència.

## **2. Marc teòric**

En el present apartat s'exposen els principals conceptes relacionats amb la investigació i es vinculen amb les aportacions de diversos autors de referència.

### **2.1. Desenvolupament professional del professorat**

Imbernón (1995) descriu el desenvolupament professional com aquells nous aprenentatges que necessiten els docents per a fer front a les situacions que van apareixent. Per tant, la formació del professorat està en constat construcció i evolució, no té un final i no tracta d'una acumulació de continguts (Imbernón, 2007).

La formació d'aquests, segons Imbernón (2007), és un punt clau en la qualitat de l'educació. Així mateix Marcelo (1994) afirma que el desenvolupament professional del professorat no és un procés únicament individual sinó que també implica el treball en grup. Perquè a les escoles es puguin dur a terme activitats d'aquest caire es necessita la cooperació i la participació de tots els i les mestres.

Imbernón (2007) descriu tres etapes essencials en el desenvolupament professional. El període de formació inicial a institucions especialitzades, el d'immersió a la pràctica com a novell i el de perfeccionament a través de l'experiència i la formació permanent.

D'altra banda Marcelo (1994) planteja quatre nivells de desenvolupament professional, aquests són: de despreocupació o indiferència, on el o la docent no es preocupa pel seu desenvolupament professional; d'informació, en el qual el o la docent tenen una mínima intenció de millorar però sense un compromís real; de construcció i aprofundiment, en el qual hi ha els i les mestres que han realitzat o realitzen formacions inicials; i finalment d'orientació i assessorament, on els i les docents amb més implicació i experiència professional fan d'assessors a les formacions inicials.

#### **2.1.1. Les pràctiques**

Les pràctiques segons Mellado i Bermejo (1995) són una part essencial per a la formació del professorat, ja que són una oportunitat perquè el futur docent s'introdueixi en aquesta professió. Així mateix, són útils perquè el practicant pugui reflexionar sobre l'ensenyament, l'aprenentatge, la docència i pugui començar a desenvolupar la didàctica del coneixement professional. Durant el procés que es porta a terme a les pràctiques

sobre aprendre a ensenyar, hi ha d'haver implicada la teoria de les assignatures que s'ha après durant la carrera. De la mateixa manera Pañellas, Boqué, Alguacil i Rosich (2012) exposen que els estudiants en pràctiques poden adonar-se de la interrelació entre la pràctica i la teoria. Mellado i Bermejo (1995) expliquen que en aquest sentit les didàctiques específiques haurien de jugar un paper important en el desenvolupament del coneixement didàctic del contingut de cada matèria (p. 124).

### **2.1.2. El rol del docent i del practicant**

El mestre segons Pañellas, Boqué, Alguacil i Rosich (2012) és qui analitza i guia la intervenció de l'alumne en pràctiques i l'ajuda a adquirir les competències professionals que li seran útils com a futur docent. Això és així, ja que és la persona amb qui el practicant viu el seu aprenentatge i té contacte amb la realitat escolar, per tant, ha de compartir situacions educatives complexes per a tenir unes pràctiques de referència. Així mateix, tal com descriu el Real Decreto article 11 (2014), el tutor de l'escola té un seguit de deures, com ara acollir al practicant, supervisar les seves accions, orientar i controlar la intervenció a través del respecte i el compromís amb l'aprenentatge, dotar dels materials necessaris per a poder dur a terme les pràctiques, facilitar i motivar a l'estudiant perquè faci propostes innovadores i ajudar-lo resolent aquells dubtes de caràcter professional, entre d'altres.

Per altra banda, el practicant, segons Mellado i Bermejo (1995), ha de ser crític amb les concepcions i accions que porta a terme a l'aula, comparant-les amb les dels companys i companyes i els i les docents experts. Tanmateix l'estudiant en pràctiques té un seguit de responsabilitats que no pot obviar. Aquestes són, segons el Real Decreto article 9 (2014), complir les normes referents a les pràctiques, mantenir el contacte amb el tutor o tutora de la universitat, complir l'horari i respectar les normes de l'escola, elaborar una memòria de les pràctiques realitzades, mantenir la confidencialitat envers la diferent informació del centre i ser respectuós amb la política de l'escola, entre d'altres.

## **2.2. Coneixement Didàctic del Contingut**

El coneixement didàctic del contingut són aquells elements de la teoria necessaris per a l'ensenyament, és a dir, aquells que són indispensables perquè els infants puguin comprendre el que se'ls hi està ensenyant (Bolivar, 1993).



En aquest sentit, es considera que el període de pràctiques és el moment perquè el o la mestra en formació pugui desenvolupar el coneixement necessari sobre com ensenyar unes àrees de coneixement concretes, ja que tal com diu Abell, Park, Hanuscin, Lee i Gagnon (2009) i Bolívar (1993) el coneixement de la matèria (CM) és essencial per a la professió del docent. Tanmateix, aquest CM no genera coneixements de com aplicar la teoria a l'aula, ja que es necessita un coneixement didàctic del contingut (a partir d'ara CDC) com el que tenen els docents amb grans trajectòries i experiències. Així mateix Bolívar (1993) exposa “Parece que este conocimiento (CDC) se construye con i sobre el conocimiento del contenido (CM), conocimiento pedagógico general y conocimiento de los alumnos (p. 116).

Bolívar (1993) defineix els quatre principals components del CDC com el :

- Coneixement de com els infants entenen els continguts, tenint en compte les dificultats i característiques d'aprenentatge de cada alumne.
- Coneixement del currículum i mitjans d'ensenyament tenint present els alumnes i els continguts a treballar.
- Coneixement d'estratègies didàctiques, per tal de posseir diferents possibilitats per a portar a terme una mateixa tasca.
- Coneixement de la finalitat d'una àrea, és a dir, tenir clar què significa ensenyar un tema en concret.

Els docents que posseeixen un bon CDC són capaços d'organitzar el currículum d'una forma significativa i accessible pels infants. Tenen l'aptitud d'interrelacionar el contingut amb la didàctica, ensenyant un tema a través de diferents mètodes. Però això no significa que el CDC siguin un recull de maneres d'ensenyar, sinó que és el pensament flexible el que permet aquesta organització del coneixement (Bolívar, 1993).

### **2.3. El treball per projectes**

Thomas (2000, citat per Berguedà, 2015) defineix els projectes com “tasques complexes que deriven de problemes o preguntes desafiantes; que impliquen els alumnes en activitats de disseny, de resolució de problemes, d'investigació i de presa de decisions; que donen als alumnes l'oportunitat de treballar d'una manera relativament autònoma

durant un període de temps ampli, i que culminen en una presentació o un producte real”.

Així mateix Carbonell i Gómez (1993) afirmen que el procés d’ensenyament-aprenentatge a través d’aquesta metodologia, pretén que els infants estableixin relacions entre els coneixements previs i els nous continguts, a través de diferents situacions on els i les alumnes cerquen, seleccionen i comprenen diferent informació. Aquesta relació provoca que l’aprenentatge que es construeixi de manera significativa.

En aquesta metodologia els infants tenen un paper actiu en el seu aprenentatge, en canvi, el docent adquireix un rol de guia. Aquest fomenta el diàleg i les converses a l’aula, proporciona diferents recursos als i a les alumnes i afavoreix el treball cooperatiu. D’aquesta forma els infants són més autònoms i responsables del seu aprenentatge (Berguedà, 2015). De la mateixa manera Tobón (2006) ressalta la importància del treball en equip, de realitzar diferents tipologies d’activitats i de la participació d’experts o altres persones o entitats externes. Tobón (2006) escriu:

Los proyectos despiertan el interés de los estudiantes por un determinado asunto, fomentan la creatividad, la autoestima y la innovación y promueven el trabajo en equipo (p. 5).

Tanmateix Amat (2017) proposa uns aspectes a tenir en compte en el moment de dur a terme un projecte:

<b>Tot projecte perquè sigui projecte hauria de:</b>
1. Seguir el cicle d’aprenentatge (Fase d’exploració, d’introducció de nous continguts, estructuració i aplicació)
2. Incloure diferents tipus d’activitats, en què els continguts introduïts provenguin de dades de diverses fonts
3. Promoure interaccions entre els membres del grup: agrupacions diferents en funció de l’activitat i amb grups heterogenis.
4. Contenir preguntes que estimulin la reflexió i el pensament dels infants
5. Treballar els valors d’una ciutadania crítica

Scutari (1977, citat per López-Barajas, 1997) planteja quatre tipus de projectes que variaran en funció de la relació de les àrees a treballar. Aquests són: projectes multidisciplinaris, pluridisciplinaris, interdisciplinaris o transdisciplinaris (a continuació només es desenvoluparà el projecte interdisciplinari).

### **2.3.1. Els projectes interdisciplinaris**

Els projectes interdisciplinaris no són cap novetat, apareixen a les escoles a finals del segle XIX basant-se amb la idea "d'aprendre fent" de Dewey i que posteriorment concreta Kilpatrick en el mètode de projectes. Aquest mètode persegueix la idea de construir coneixements a través de l'experiència. Kilpatrick considera que els projectes són aquelles activitats, amb una finalitat d'elaborar algun producte, que realitzen els infants (Majó i Baqueró, 2014).

D'altra banda, Majó i Baqueró (2014) expliquen que Decroly planteja un aprenentatge per centres d'interès, més globalitzat, on creu que l'infant construeix un coneixement global de manera espontània mentre està en contacte amb el món exterior. Aquest proposava un aprenentatge sense assignatures fragmentades, tenint en compte les necessitats i interessos dels infants i on es tenia una visió integral de què es treballava.

Majó i Baqueró (2014) comenten que a finals del segle XX la idea dels projectes interdisciplinaris torna a aparèixer com a alternativa a la metodologia tradicional, ja que aquests, segons Fazenda (2015), no pretenen organitzar el currículum amb assignatures independents unes de les altres, on els estudiants acumulen la informació que se'ls hi transmet, sinó que aquestes dialoguin entre elles creant així connexions. L'objectiu principal dels projectes no ha de ser simplement realitzar-los sinó que han de permetre una interrelació de les diferents àrees per donar resposta a un mateix problema.

Així mateix, Calafell i Bonil (2007) exposen que el diàleg interdisciplinari, entenent aquest com una articulació dels coneixements de les diferents disciplines per actuar i interpretar el món, permet veure un mateix fenomen a través de diferents punts de vista (disciplines) creant connexions entre aquests. També comenten que per a portar a terme el diàleg interdisciplinari a l'aula cal presentar-ho a través d'una pregunta medidora, la qual s'aproxima a un fenomen, a una realitat. Fazenda (2015) afirma que els projectes interdisciplinaris han de sorgir de manera natural, és a dir, no han de ser imposats sinó

que es plategin com a part d'una demanda o proposició. Tal com comenten Calafell i Bonil (2007), la pregunta plantejada ha d'integrar diferents punts de vista, és a dir, que es necessiti posar en funcionament diferents disciplines per respondre-la. De la mateixa manera Fourez (1997) explica que "Así, en la vida cotidiana no vemos los problemas desde un ángulo de una sola disciplina. [...] Pero para tener una interdisciplinarietà interesante es importante poder establecer una conexión entre las distintas disciplinas" (p. 38).

Garriga, Pigrau i Sanmartí (2012) descriuen les tres maneres més comunes d'escollir i presentar un "tema" per treballar a través d'un projecte. Segons el tipus que se segueixi els resultats i l'aprenentatge es veurà condicionat. En el primer cas és l'infant qui escull i decideix, però no es té en compte si el tema permet treballar diferents continguts i objectius. A més, solen ser temàtiques que desperten curiositat però no un interès verdader. En el segon cas, és el docent qui escull tenint en compte els objectius i continguts, però no els interessos dels nens i nenes (sovint està descontextualitzat). Així mateix, indiferentment del grup d'alumnes amb qui es treballa sempre es fa el mateix, ja que el o la docent ho té tot programat. L'últim tipus és una combinació dels dos anteriors, ja que és el o la docent qui escull el tema, però intentant tenir en compte els interessos dels i les alumnes.

Pel que fa a la planificació d'un projecte interdisciplinari, s'ha de tenir en compte que aquesta ha de ser general i flexible, plantejant de manera clara els objectius a assolir però no el camí fins a arribar a aquests (Majó i Baqueró, 2014). Els autors afirmen que depenent dels infants, dels docents, de les tasques i dels coneixements el projecte podrà estar en canvi constant, per tant, aquest s'anirà construint a mesura que es realitzen les sessions, essent un document viu. Aquests fets impliquen un dinamisme a l'hora d'ensenyar i una adaptació segons el grup-classe amb el qual es treballa, ajudant als infants a aconseguir els propòsits educatius plantejats.

Com expressen Garriga, Pigrau i Sanmartí (2012) un projecte per a ser un projecte, interdisciplinari o no, hauria de tenir uns aspectes imprescindibles reflectits en la seva manera d'executar-los. El primer és que les activitats portades a terme segueixin el cicle d'aprenentatge (comencen de concretes i simples a cada vegada més abstractes i complexes, fins a les últimes que són complexes i concretes), tanmateix, s'ha de tenir

present que les activitats i diàlegs realitzats estimulin i activin el pensament i la reflexió dels nens i nenes. Seguidament, també ha de contemplar la interacció social dels i les alumnes, de manera que treballin tant individualment com col·lectivament, i finalment hauria de tenir en compte, que hi hagi una varietat de tipologies d'activitats.

De la mateixa manera, segons la visió que es té sobre els projectes interdisciplinaris des de la Universitat de Vic, ha de complir majoritàriament o tots els ítems de la següent taula (Amat, 2017):

<b>Tot projecte perquè sigui interdisciplinari hauria de:</b>
1. Començar amb una bona pregunta que promogui la resolució d'una pregunta fruit d'un fenomen que necessiti més d'una àrea per resoldre's
2. Permetre la investigació utilitzant diferents àrees de forma natural
3. Integrar dues o més àrees (interdisciplinari o interdisciplinari pur) per tal de treballar la pregunta inicial.
4. Establir objectius generals i específics de cada àrea
5. Avaluar d'acord amb els objectius generals i específics
6. Acabar amb una acció o producte final que inclogui tantes àrees com sigui possible

Per acabar és necessari saber que no hi ha un model únic de projectes (Majó i Baqueró, 2014) sinó que existeixen diferents tipologies d'aquests, ja que dependran del context, de l'experiència dels alumnes i docents i de les dificultats que vagin apareixent.

## **2.4. L'educació Plàstica**

L'educació plàstica es troba dins l'àmbit artístic conjuntament amb l'educació visual, música i dansa. Aquest àmbit té com a objectiu principal desenvolupar les competències perceptives i d'expressió, permeten així, comprendre, interpretar i representar l'entorn i els diferents mons artístics i culturals. També té com a objectiu adquirir eines per a poder comunicar-se a través de l'art (Decret 11/2015, 2017). El currículum de primària proposa nou competències que es troben distribuïdes en tres dimensions (vegeu taula 1).

DIMENSIONS	DESCRIPCIÓ DIMENSIÓ	COMPETÈNCIES
<b>Dimensió percepció, comprensió i valoració.</b>	Fa referència a aquelles competències que permeten adoptar una actitud activa i conscient envers les realitats visuals i sonores.	<p><b>C.1</b> Mostrar hàbits de percepció conscients de la realitat visual i sonora de l'entorn natural i cultural.</p> <p><b>C.2</b> Utilitzar elements bàsics dels llenguatges visual, corporal i musical i estratègies per comprendre i apreciar les produccions artístiques.</p> <p><b>C.3</b> Comprendre i valorar elements significatius del patrimoni artístic proper, de Catalunya i d'arreu.</p> <p><b>C.4</b> Comprendre i valorar elements significatius de la contemporaneïtat artística.</p>
<b>Dimensió interpretació i producció.</b>	Fa referència a aquelles competències que permeten expressar, interpretar, comunicar i gaudir a través dels llenguatges artístics.	<p><b>C.5</b> Emprar elements bàsics del llenguatge visual amb tècniques i eines artístiques per expressar-se i comunicar-se.</p> <p><b>C.6</b> Interpretar música vocal i instrumental amb els elements i recursos bàsics del llenguatge musical.</p> <p><b>C.7</b> Emprar elements i recursos bàsics del llenguatge escènic, per expressar-se, interpretar i comunicar-se.</p>
<b>Dimensió imaginació i creativitat.</b>	Fa referència a aquelles competències que permeten aprendre i desenvolupar la creativitat i la imaginació.	<p><b>C.8</b> Improvisar i crear amb els elements i recursos bàsics dels diferents llenguatges artístics.</p> <p><b>C.9</b> Dissenyar i realitzar projectes i produccions artístiques multidisciplinàries.</p>

Taula 1. Descripció de les dimensions i competències de l'àmbit artístic, adaptació del Decret 11/2015, currículum educació primària.

Els continguts a treballar de cada dimensió es troben agrupats en dos blocs (Percebre i explorar i Interpretar i crear), aquests estan dividits en tres apartats segons si són continguts comuns, d'educació visual i plàstica o de música i dansa.

L'educació artística, per tant l'educació plàstica, és una àrea sense menys importància, ja que segons el Decret 11/2015 (2017):

L'educació artística afavoreix l'estructuració del pensament de l'alumnat en tant que contribueix a l'anàlisi de la realitat i ajuda a comprendre i a respondre, a sentir i a distingir, a pensar i a construir. L'aprenentatge de l'art, i a través de l'art, genera coneixement i transferència a altres situacions i contextos tot desenvolupant un pensament crític, obert i flexible (p. 129).

Collelledemont (2002) descriu el paper de l'art com un mitjà per treballar les sensibilitats i esmenta que gràcies a aquest àmbit es pot aprendre a observar, a descobrir i a intuir diferents percepcions de la realitat. Per aquest motiu, s'hauria d'ensenyar art amb la intenció de ser capaç de sentir i interpretar. En canvi normalment es treballa amb l'únic objectiu d'educar amb unes idees predeterminades, per conèixer artistes del passat o millorar alguna tècnica.

De la mateixa manera Acaso i Megías (2018) afirmen que a l'hora de portar a terme l'ensenyament artístic, els coneixements es troben fragmentats. Això és així, ja que no es realitzen projectes sinó que es fan activitats sense relació entre aquestes, utilitzant materials de mala qualitat amb l'única finalitat de crear alguna peça que els infants es puguin emportar a casa el mateix dia.

Eisner (2017) planteja algunes idees clau per treballar l'educació artística, i per tant, la plàstica. La primera fa referència al paper del docent, el qual no ha de transmetre uns continguts sinó que ha de crear situacions basades en els coneixements previs dels nens i nenes, perquè puguin experimentar, desenvolupar i aprendre. La segona està relacionada amb el que és necessari per treballar l'art. Es necessita que els infants reflexionin i siguin crítics amb allò que creen, aquest fet millora si reben crítiques constructives per part d'una altra persona. Els comentaris no s'han de realitzar en un únic moment, el docent haurà de tenir la capacitat d'adaptar el que sap i vol dir a cada situació i infant. Una altra idea important és tenir present que els i les alumnes no poden demostrar allò que saben a través de proves o tasques que plantegen les assignatures de manera fragmentada. On realment poden demostrar el seu aprenentatge és en un context real, on han d'utilitzar els seus coneixements per resoldre una situació. Tanmateix, expressa que un element diferenciat de l'educació artística és mostrar als infants que els

artistes pretenen comunicar alguna emoció, sensació o situació, que sovint no es veu a simple vista, ja que se sol donar importància a la tècnica, als materials utilitzats, etc.

El Decret 11/2015 (2017) ofereix unes orientacions metodològiques per a portar a terme a l'aula. Aquestes parteixen d'un aprenentatge simple i concret i van fins al més abstracte i complex, també donen importància al treball cooperatiu, a plantejar bones preguntes, a cercar informació i a interpretar-la, a reflexionar sobre el propi aprenentatge i finalment a comunicar els resultats obtinguts.

Per a poder desenvolupar correctament l'expressió plàstica, un cop l'infant es troba a l'etapa escolar, s'ha de disposar de diversos materials manipulables per a poder representar allò que s'imagina. Així mateix hi ha d'haver un docent preparat plàsticament per a ajudar-lo a aconseguir els seus objectius. Aquest ha de mantenir una objectivitat davant les produccions dels i les alumnes, evitant caure en l'error de voler que produeixin les seves obres segons la imatge que l'adult s'ha creat dins el seu cap (Boix i Creus, 1981).

Eisner (2017) comenta que la qualitat de l'ensenyament i del currículum són dos dels elements que més repercuteixen en l'aprenentatge dels infants i exposa:

Una mala enseñanza puede echar a perder un diseño excelente. A la inversa, la buena enseñanza no tiene ninguna virtud si el contenido con el que trabajan los alumnos carece de valor; si las ideas o las aptitudes que se enseñan no tienen valor educativo, no vale la pena enseñarlas bien (p. 71).

Altrament Martínez i Gutiérrez (2011) expliquen que els i les mestres gairebé no reben una formació sobre aquesta àrea, per aquest motiu té tan poca rellevància dins el currículum i normalment es troba com una àrea secundària a les altres. Així doncs, tal com comenten Caritx i Vallès (2017), els infants no assoliran les competències referents a l'àmbit artístic si els docents no estan preparats per a poder-les aplicar a l'aula.

Pel que fa a l'avaluació d'aquesta àrea, ha de facilitar l'aprenentatge i consegüentment ha d'ajudar a identificar les dificultats i els errors, així com superar-los (Decret 11/2015, 2017).



Eisner (2017) descriu que no només s'ha d'avaluar les produccions finals sinó també comparar-les al llarg del procés, però destaca tres qualitats de les obres dels infants que es poden avaluar, sempre tenint en compte que són una guia i no una pauta a seguir. La primera és la qualitat de la tècnica, és a dir, si utilitzen una tècnica en concret per emfatitzar el que volen transmetre i si saben manejar el material que treballen (sempre tenint en compte les habilitats i experiència de cada infant). La segona, la creativitat en la utilització i procés d'una idea, es relaciona amb la inventiva, és a dir, si les obres comuniquen alguna cosa nova o de manera diferent. I finalment, l'expressivitat o qualitat estètica, és a dir, si visualment són agradables a la vista i si expressen alguna emoció, sensació, situació, etc.

Així mateix Eisner (2017) parla de no focalitzar únicament l'avaluació sobre les qualitats de l'obra sinó que els infants exposin d'una manera pròxima què han après per observar altres aprenentatges que possiblement no estaven "planificats". Pel contrari Boix i Creus (1981) escriuen "Però ningú no pot jutjar la validesa de la grafia d'un altre i menys la d'un infant" (p. 58).

Aquesta dificultat a l'hora d'avaluar, és degut a veure-la com una pauta tancada i no modificable. En canvi, segons Eisner (2017), els procediments d'avaluació han de ser flexibles, donant l'oportunitat que els i les alumnes mostrin què han après realment. A més, s'ha de tenir en compte el context del moment de la creació, ja que aquest hi repercuteix, Eisner (2017) escriu que "una obra u otro trabajo, sea cual sea la forma que el estudiante elija usar, refleja el pensamiento del estudiante en ese contexto" (p. 228).

Per aquest motiu, per avaluar l'art cal crear i adaptar estratègies i instruments que permetin analitzar el procés d'aprenentatge que els infants han realitzat. Això és així, ja que els processos artístics són complexos i diferents segons la persona que els porta a terme (Caritx i Vallès, 2017).

### **3. Metodologia de la investigació**

Per tal de contextualitzar la investigació realitzada i les dades obtingudes és necessari descriure la seva estructura i el seu context. D'aquesta manera es podrà exposar, posteriorment, el procés que s'ha seguit per analitzar la informació i els resultats obtinguts.

#### **3.1. Perspectiva metodològica**

Per a poder portar a terme aquesta investigació he realitzat un estudi empíric qualitatiu, que es troba dins del paradigma interpretatiu. Aquest utilitza una metodologia orientada a la interpretació i la comprensió, és a dir, a comprendre un fenomen i/o una acció per a poder-ho interpretar. Així mateix per tal de poder realitzar aquest últim fet, es troba un vincle i relació bidireccional entre la teoria i la pràctica (Solà, 2009).

He utilitzat, concretament, l'autoetnografia com a metodologia per a realitzar un estudi de cas en el qual s'utilitza una eina narrativa. L'etnografia és un dels models generals d'investigació utilitzats pels científics socials en l'estudi del comportament humà (Goetz i LeCompte, 1988, p.29).

Aquest mètode d'investigació, com ja s'ha esmentat en punts anteriors, pretén interpretar les observacions i/o anotacions realitzades, Pulido (1995) explica que a l'etnografia la interpretació és l'essència de l'esforç etnogràfic. En el cas de ser inexistent aquest interès per interpretar o no quedar reflectit a l'informe de l'investigador, es pot dir que no és una etnografia. Així mateix Meriman (1988, citat per Pulido, 1995) exposa "l'etnografia és una interpretació socio-cultural de les dades" (p.23).

Segons Goetz i LeCompte (1988) l'etnografia és dels pocs tipus d'investigació científica que permeten, tant del participant com de l'investigador, fer visibles les seves percepcions i biaixos subjectius. Tanmateix, s'ha de tenir en compte que la implicació i relació que es crea entre l'etnògraf i els participants suscita diversos problemes. Goetz i LeCompte (1988) afirmen:

El más evidente es el de conservar la objetividad. Cuando se percibe en algún momento que esto no es ya posible conviene ausentarse por un tiempo del

campo; ello mejora la perspectiva, especialmente si el investigador tiene ocasión de revisar sus percepciones y sus notas con otros colegas (p. 116).

La investigació etnogràfica, en relació a la recollida de dades, es troba vinculada amb algunes estratègies per tal d'extreure informació rellevant. Tal com diuen Goetz i LeCompte (1988) les categories d'estratègies de recollida de dades més utilitzades en l'etnografia són l'observació, les entrevistes, els instruments dissenyats per l'investigador i les anàlisis del contingut dels artefactes humans (p. 124). Així mateix, García, Gil i Rodríguez (1995) exposen que les dades s'aconsegueixen principalment a través de tècniques com ara l'observació, l'entrevista i utilitzant diferents instruments com el diari i els qüestionaris oberts, entre d'altres.

No obstant això, Guerrero (2014) manifesta que en l'autoetnografia és bàsic descriure fidelment les variables i condicions de la investigació que s'està portant a terme, i esmenta algunes tècniques de recollida de dades, com per exemple l'entrevista o l'autoobservació. De la mateixa manera afirma que “ La auto-observación, el auto-análisis y la auto-reflexión suelen estar contaminados por automatismos y mecanismos de defensa inconsciente que dirigen nuestra atención hacia determinados aspectos, obviando otros o haciéndolos ocultos para los demás” (p.240). És per aquest motiu que el mateix autor esmenta que l'etnògraf o autoetnògraf ha de mantenir una actitud crítica, analítica i reflexiva per descobrir allò que realment l'interessa. De la mateixa manera, expressa que el procés de recollida de dades, en aquest tipus d'investigacions, no es realitza sempre de manera seqüencial o separadament de l'anàlisi i la interpretació d'aquestes, ja que sovint aquests processos succeeixen al mateix temps.

Així doncs, tenint en compte Goetz i LeCompte (1988) i Pulido (1995) l'etnografia (en aquest cas de les meves pròpies dificultats i pensaments) és tant el tipus de recerca realitzada com el mètode d'investigació utilitzat. Tanmateix, Cerri (2010) també la defineix com a una part dels instrument de recollida de dades, ja que totes les reflexions que es realitzen s'hauran d'analitzar posteriorment.

## **3.2. Context d'obtenció de dades**

### **3.2.1. L'escola**

El centre educatiu on he portat a terme la intervenció, el projecte interdisciplinari, de les pràctiques III, ha estat a una escola de Vic. Aquest és un centre públic d'Educació Infantil (EI) i Primària (EP), de doble línia on les ràtios són aproximadament de 25 infants per aula. És considerada d'alta complexitat per la seva gran diversitat cultural, social, econòmica, etc. que reuneixen els i les alumnes que hi assisteixen.

Gaudeix de diverses instal·lacions àmplies i amb llum natural, dividides en tres edificis diferents. Tots aquests espais es troben en força bon estat, però per altra banda, el material sovint és escàs per la quantitat d'infants que hi assisteix i es troba malmès. En el cas de les aules l'espai del qual es gaudeix és reduït, exceptuant l'horari de projectes on es formen grups reduïts.

L'escola es troba en un canvi de metodologia, ja que comença a treballar per projectes. Tot i que al curs 2017-2018 els docents realitzen diverses formacions, no és fins al curs 2018-2019 on es porten a terme els primers projectes (hi ha aproximadament 40 docents en plantilla, entre tutors i especialistes.). Aquest fet provoca que els projectes que es creen no siguin interdisciplinaris sinó més aviat multidisciplinaris, però els i les mestres tenen clar aquest fet, ja que de moment només intenten adaptar-se a aquesta nova metodologia i a les noves situacions que van apareixent.

Per a portar a terme els projectes els infants es divideixen per cicles i en cadascun d'aquests es barregen els i les alumnes dels dos cursos, per exemple a Cicle Superior (CS) els de cinquè i sisè treballen barrejats. En aquest cicle, on es porta a terme la intervenció, hi ha 5 grups d'infants distribuïts cadascun en un espai amb un o una mestra diferent i on es treballa entorn un àmbit concret. Es dedica una hora i mitja als projectes cada dilluns, dimarts i dimecres després de l'hora d'esbarjo de mig matí. Durant sis setmanes fan el mateix projecte i després canvien a un altre, modificant també el docent i l'àmbit a treballar. Els àmbits en qüestió són escollits pels i les mestres i en tots els cicles es treballen les mateixes competències i objectius, però són els infants qui decideixen com i a través de què treballar-ho.

Pel que fa al tractament de l'educació plàstica és fàcil observar que minva el seu valor a mesura que es canvia de cicle, ja que el material i l'espai d'aquest del qual es gaudeix, va disminuint significativament. Així mateix, en el cas de CS, l'armari on guarden el material d'art no és el més adequat per preservar-ne alguns, doncs hi ha una temperatura elevada que provoca que s'assequin fàcilment.

### **3.2.2. Situació personal**

La situació personal que vaig experimentar i viure durant la realització del TFG va ser la d'una estudiant del Grau en Mestre d'Educació Primària a l'hora de dur a terme les últimes pràctiques del Grau (Pràctiques III). La present investigació, però, no fa referència a la durada total de les pràctiques ni de les intervencions secundàries, sinó al projecte realitzat amb els infants de CS. Aquest va tenir una duració de quinze sessions d'una hora i mitja cadascuna, en un període de cinc setmanes. El meu rol va ser d'alumna i mestra, així doncs, havia de ser participant i observadora, sabent diferenciar entre les accions que tenien valor per a les pràctiques i/o pel TFG.

D'altra banda, també s'ha de tenir present el fet que la tutora que supervisava la meua intervenció no era la mateixa amb qui estava i observava la resta d'hores, per tant, la relació i vincle era més fred. A més, la tutora de la intervenció posseïa un alt càrrec dins del centre i això em provocava més incertesa, nerviosisme i no disposar de molt temps per a poder compartir les sessions amb aquesta.

### **3.2.3. Grup d'infants en què es va realitzar la intervenció**

El grup-classe on vaig portar a terme el projecte estava format per un total de 17 infants de Cicle Superior (CS), 3 nenes i 6 nens de sisè i 5 nenes i 3 nens de cinquè. Tot i que era el quart projecte que portaven a terme junts, vaig observar poca comunicació entre alguns membres del grup i la formació de subgrups dins d'aquest. Els infants estaven agrupats de manera conscient per part del professorat, ja que es va intentar aconseguir un ambient relaxat, tranquil i adaptat per a un infant amb autisme d'altas capacitats, un amb grans dificultats d'aprenentatge, un altre que va desenvolupar i "superar" mutisme selectiu i d'altres amb algunes dificultats de comunicació, ja que tenen una llengua mare que no és el català.

Era un grup molt treballador, però que necessitava molt temps per a fer una sola tasca, un fet a tenir en compte a l'hora de temporitzar les activitats del projecte. Era fàcil detectar la mancança o més ben dit la poca pràctica que tenien els nens i nenes per ser autònoms i prendre les seves pròpies decisions sense la constant aprovació del mestre o la mestra que tenien davant. Això és possible que sigui així, ja que aquest mateix curs van començar a treballar per projectes i aquests han de ser més guiats.

#### **3.2.4. El projecte**

La intervenció que he realitzat durant les Pràctiques III tracta d'un projecte interdisciplinari. Aquest l'he portat a terme a través del tema d'interès "el refugi", això és així, ja que formava part de la proposta d'Art i Escola, la qual cada any proposa una paraula amb què és possible treballar de manera interdisciplinària. Així mateix, les primeres sessions del projecte també es van veure condicionades per la participació d'una cooperativa externa, la Fera Ferotge, que treballa amb centres educatius sobre la realitat de la immigració i els refugiats. Els educadors d'aquesta cooperativa van guiar durant quatre sessions l'aprenentatge dels infants.

Tenint en compte aquests fets, vaig intentar crear un projecte modificable a mesura que s'avançaven les sessions, s'observaven els interessos i la manera de treballar dels infants, el material del qual es disposava, la manera de treballar de la cooperativa externa i dels objectius ja plantejats per l'escola i la proposta d'Art i Escola.

El principal objectiu del projecte era treballar l'art, en aquest cas crear una obra artística relacionada amb la paraula "refugi". Aquesta obra es va exposar al Centre d'Arts Contemporànies de Vic (ACVic) i per tant els infants van haver de crear una peça adequada per a un museu.

La intervenció realitzada es pot dividir en quatre etapes. La primera, la **planificació i contextualització**, engloba des de la planificació i inici del projecte fins al moment que la Fera Ferotge deixa de participar en les sessions. Aquesta etapa és molt important, ja que és on treballem i presentem, als nens i nenes, un context sobre què es treballarà. Però per altra banda, també és on el meu rol és més passiu i on se segueix el guió inicial de la mestra que portava anteriorment el projecte. Aquest últim fet és així, perquè es

pretén que tots els grups d'alumnes que passin per aquest projecte treballin gairebé els mateixos objectius.

La segona etapa, l'**experimentació**, comença un cop la cooperativa ja no assisteix a les sessions i acaba quan la idea de l'obra final es troba més definida. En aquesta etapa és on començo a seguir la meua pròpia planificació, els infants comencen a familiaritzar-se amb alguns materials i tècniques artístiques i a treballar la part més plàstica. De la mateixa manera, és un moment on dono gran valor a les produccions que realitzen els infants, explicant que no les han de fer visualment atractives des del meu punt de vista, sinó que han de produir i transmetre allò que senten, tenint clar que ells i elles són els artistes i on l'única premissa és justificar la seva acció.

La tercera etapa, la **producció del refugi personalitzat**, s'inicia un cop s'ha experimentat amb diversos materials i finalitza quan es du a terme el tancament del projecte i les seves sessions. En aquesta etapa, tot i no haver de ser així, s'hi dediquen poques hores, ja que el temps és limitat. D'altra banda, en aquesta observo la transició del disseny dels refugis dels i les alumnes que passa, en la majoria dels casos, inicialment de dues dimensions (dibuix) a tres dimensions (peça escultòrica).

L'última etapa, l'**avaluació**, és un cop s'ha finalitzat la intervenció i puc fer una revisió del que hem realitzat a cada sessió, del procés d'aprenentatge dels infants i del procés global del projecte.

### **3.3. Procés d'anàlisi**

L'anàlisi pretén donar sentit i interpretar les dades recopilades. Per a poder organitzar cronològicament el present anàlisi s'ha dividit en quatre fases.

#### **Fase 1. De l'experiència a la llibreta.**

A la llibreta hi ha escrites aquelles situacions de dubte, dificultat, incertesa o malestar, i que han estat per a mi les més rellevants durant les pràctiques III. Així doncs, es defineixen les unitats de significat com als episodis importants que he viscut com a dificultats durant les meves pràctiques.

Les anotacions realitzades es poden dividir en quatre etapes<sup>1</sup> diferents que coincideixen amb les etapes de la intervenció (esmentades en el punt anterior 3.2). Durant la planificació i contextualització del projecte, on explico aquells dubtes i preocupacions sobre com i què es podria treballar o quin és el meu paper i els dels altres; durant l'experimentació i la producció del refugi personalitzat, on descriu com m'he sentit amb el que ha succeït, què penso que hauria de canviar, etc.; i durant la seva avaluació i tancament, reflexionant sobre tot el procés realitzat. Tanmateix, aquests pensaments, dubtes i idees els he intentat escriure abans i després de la realització de cada sessió, obligant-me a ser metòdica i constant a l'hora de reflexionar sobre la intervenció realitzada.

### **Fase 2. De la llibreta a les Unitats de Significat i a unes primeres categories.**

L'anàlisi s'inicia des del moment que detallo de manera escrita les primeres dificultats, ja que observant i llegint les anotacions realitzades els primers dies, defineixo una categorització de les unitats de significat inicials. Així doncs, les diverses unitats de significat no es van preestablir des d'un inici sinó que han sorgit de manera inductiva, és a dir, en funció de les dades registrades. Després d'una primera lectura profunda vaig categoritzar les unitats de significat en quatre grans dimensions per tal de respondre a la pregunta d'investigació. Les dimensions van ser les següents: identitat, procés d'ensenyament-aprenentatge, avaluació i materials i recursos.

Un cop establertes les dimensions anteriors vaig atorgar un color diferent a cadascuna d'aquestes<sup>2</sup> i vaig subratllar les diferents unitats de significat.

### **Fase 3. De la primera categorització a les categories definitives.**

Per a poder dur a terme una bona anàlisi més detallada de les dades recollides, realitzo al mateix temps, una lectura acurada del que hi ha escrit al diari, mentre recordo com es van viure aquelles experiències. D'aquesta manera puc observar la freqüència i valor que dono a les anotacions. Per tant, aprecio no només la quantitat d'ocasions on escric sobre alguna de les unitats creades sinó que també la transcendència d'una experiència, la qual és possible trobar-la vinculada a una sola anotació. Així mateix, veient que una

---

<sup>1</sup> Veure annex 1

<sup>2</sup> Veure annex 1



de les unitats de significat no té una gran rellevància (Materials i recursos), decideixo unificar-la amb “Procés d’ensenyament-aprenentatge”. Així doncs, en creo una de nova anomenada “Implementació del projecte”. Basant-me en aquests fets s’elabora una taula (vegeu taula 2) on s’exposen les unitats de significat i en relació a aquestes unes categories, les quals són les que tenen un paper més important durant la intervenció.

Finalment, puc copsar com en funció de l’etapa que s’estava vivint les dades varien, un fet que suscita a pensar que quelcom ha canviat o que han sorgit dificultats noves i/o més importants.

#### **Fase 4. De les categories als resultats.**

Per tal de representar les categories en els resultats obtinguts, escullo diverses anotacions del diari<sup>3</sup>. Aquestes les selecciono si compleixen tres ítems:

- Les frases representen i es troben vinculades amb la categoria seleccionada.
- Com a autora hi identifico una dificultat i moment important.
- Com a lectora objectiva em transmeten les sensacions i dificultats que s’estaven vivint en el moment.

Els resultats els plantejo a partir d’unes vinyetes. Aquestes mostren com a partir de moments i experiències concretes, es poden plasmar les principals dificultats viscudes com a practicant.

---

<sup>3</sup> Veure annex 2

Pregunta d'investigació	Unitats de significat (Dimensions)	Categoria	L'anotació s'identifica amb aquesta categoria quan...
Quines dificultats m'he trobat com a practicant en el moment de planificar, avaluar i portar a terme un projecte interdisciplinari d'art i ciències socials?	IDENTITAT	Aprovació de la tutora envers les meves accions	Fa referència a aquelles accions o moments on em sento avaluada, no sé quina és l'opinió de la mestra o tinc la sensació que no confia en mi.
		Sentiment de pertinença del projecte realitzat	Fa referència a aquells moments on descriu com es realitza el projecte, és a dir, tal com jo vull, tal com el portaria a terme la mestra o quan qualsevol altra persona vol modificar-ho segons el seu punt de vista.
		Temps de tutorització amb la mestra	Fa referència a aquelles situacions de pànic on no sé si les activitats que duc a terme són correctes i que a causa del càrrec de la mestra dins l'escola, no hi ha temps per reunir-nos.
	IMPLEMENTACIÓ PROJECTE	Falta de coneixement i de vincle envers els infants	Fa referència a la dificultat de portar a terme el projecte amb nens i nenes que no conec i que per tant, m'és difícil motivar-los.
		Temporització	Fa referència a totes aquelles reflexions sobre el temps que tinc per complir l'objectiu del projecte i de les sessions.
		Treballar l'Educació Plàstica	Fa referència a les dificultats de treballar aquest àmbit sense saber com ho haig de fer metodològicament, quines accions prèvies hi ha d'haver i no tenint clar què és la plàstica.
		Treballar els projectes amb una altra visió d'aquests	Fa referència a aquells moments on es parla sobre com portar un projecte interdisciplinari, tal com jo l'entenc, si des del centre no tenen aquesta visió.
	AVALUACIÓ	Avaluar l'art i la creativitat	Fa referència a aquells entrebancs sobre com haig d'avaluar l'art, tenint en compte que aquest és molt obert, i especialment la creativitat, ja que aquesta sovint dependrà dels ulls de qui ho miren.

Taula 2. Representació del desglossament creat a través de l'anàlisi de les dades recollides.

### 3.4. Resultats

Els resultats es presenten a través de deu vinyetes, les quals estan dividies segons les unitats de significat creades anteriorment. A cadascuna d'aquestes s'exposa una anotació extreta de la llibreta, una descripció breu del seu context i finalment es vincula amb el marc teòric, per tal de donar resposta a cada situació. Per a identificar a quina etapa del projecte es troba ubicada cada vinyeta, es presenta a continuació una taula amb la informació pertinent (vegeu taula 3).

ETAPA	Planificació i contextualització	Experimentació	Producció del refugi personalitzat	Avaluació
VINYETA 1	X			
VINYETA 2	X			
VINYETA 3				X
VINYETA 4	X			
VINYETA 5	X			
VINYETA 6	X			
VINYETA 7			X	
VINYETA 8			X	
VINYETA 9	X			
VINYETA 10				X

Taula 3. Ubicació de les vinyetes segons les etapes de la intervenció portada a terme.

## IDENTITAT

A continuació exposaré quatre vinyetes que representen algunes de les situacions encarades com a practicant i que han fet que tingués problemes amb la meva identitat.

### **Vinyeta 1. La sensació de manca de confiança de la tutora amb les meves accions.**

*“Avui tenia una reunió d’Art i Escola amb la mestra, però no sap si hi podrà anar i crec que no l’interessa que hi vagi sense ella. Té por? No confia?”*

*23 de gener de 2019*

Les reunions d’Art i Escola es realitzaven un cop finalitzat l’horari escolar, els dimecres a partir de dos quarts de sis a l’ACVic. En aquestes hi participaven els docents dels diferents centres educatius que formaven part de la proposta i els assessors que orientaven les diverses propostes dels centres. Durant les reunions es compartien les experiències i activitats relacionades amb la paraula refugi que havien estat portant a terme els i les alumnes. Vaig fer l’anotació després d’aquesta situació: només s’havien realitzat tres sessions, la mestra em va preguntar si volia assistir a una de les reunions, però més tard em va comunicar que per motius personals no sabia si arribaria a temps. De totes maneres em vaig oferir per anar-hi sola i explicar el que preteníem dur a terme, però la contesta va ser que sola millor que no.

Aquesta situació no es va tornar a viure en cap altre moment posterior, ja que finalment sí que vam anar a la reunió i just acabar-la, vam poder parlar les dues una estona per resoldre dubtes i inquietuds.

He codificat aquesta vinyeta dins la categoria d’aprovació de la tutora envers les meves accions, ja que és un moment on sento que no hi ha una relació i confiança amb la mestra, per la qual cosa penso que dubta sobre el meu criteri i les meves accions tant dins com fora de l’aula. La mestra hauria d’haver supervisant i orientant la meva intervenció a través del

diàleg i el compromís (Real Decreto article 11, 2014) i jo hauria d'haver concertat alguna reunió prèvia, deixant de costat la por.

### **Vinyeta 2. La impressió de realitzar el projecte d'algú altre.**

*“No sento que sigui la meua aula ni el meu projecte... Intento realitzar-ho com ho faria la mestra i no com ho crearia i portaria a terme jo i no em trobo còmode.”*

*21 de gener de 2019*

Durant les primeres sessions per tal d'iniciar el projecte, vaig haver de seguir els mateixos passos que la mestra havia portat a terme amb els altres grups d'infants que ja havien passat pel projecte d'Art i Escola. La mestra em va demanar de fer-ho així, ja que d'aquesta manera tots els nens i nenes treballarien uns continguts similars. Aquest fet va causar que portés un projecte que intentava imitar el procediment que havia seguit ella anteriorment i no el que jo pretenia. Per tant, la meua principal preocupació era imaginar com ho hagués fet ella.

Aquesta situació es va anar repetint durant algunes altres sessions. Aquest fet es pot observar gràcies al diari, on hi ha diverses anotacions que fan referència a problemes relacionats, com ara a no poder escollir ni realitzar canvis en alguns aspectes del projecte, plantejar-me com l'hauria iniciat jo i fins i tot com la cooperativa Fera Ferotge el vol encaminar cap a un vessant més social i no tan artístic. Quan vaig poder començar a portar el projecte sense la intervenció de ningú més, aquestes situacions van desaparèixer.

He codificat aquesta vinyeta dins la categoria de sentiment de pertinença del projecte realitzat, ja que com es pot observar fa referència a una situació on el projecte que s'està portant a terme el guien altres persones i per la qual cosa jo només em puc adaptar. Com s'ha comentat anteriorment el tutor o tutora de pràctiques hauria de ser qui supervisa i ajuda a orientar el projecte (Real Decreto article 11, 2014), però no qui el

dicta, ja que com assenyalen Pañellas et al. (2012) el o la mestra ha de facilitar al practicant l'adquisició de les competències professionals que li serviran quan sigui docent.

### **Vinyeta 3. La sensació de ser i fer de mestra quan la tutora no hi és.**

*“En el moment que la tutora no ha pogut venir a les sessions m’he sentit més lliure i he sentit que el projecte era més meu. M’he sentit mestra de veritat”*

*20 de febrer de 2019*

Aquest fragment del diari s’ha de contextualitzar en un moment de les pràctiques on la mestra no va poder venir a algunes de les sessions. Conseqüentment va assistir un altre docent que no sabia de què anava el projecte i per tant la responsabilitat i el guiatge d’aquest va recaure absolutament sobre meu.

Aquesta situació es va reiterar en diverses sessions, especialment en les de realitzar la part més plàstica del projecte on tenia més seguretat en mi mateixa i a les del final, quan la mestra ja confiava més en mi i aprofitava per a dur a terme altres tasques i quan no podia venir per causes personals (al diari destaco un comentari sobre si la mestra agafa la baixa finalment jo podré portar el meu projecte).

He codificat aquesta vinyeta dins la categoria de sentiment de pertinença del projecte realitzat, ja que fa referència a una situació on aquest finalment s’està portant a terme com jo plantejava. Aquesta vinyeta està molt vinculada a l’anterior, ja que tant el rol de la mestra com el meu no era l’adequat, un cop ella va deixar d’intervenir, vaig poder posar en pràctica el que havia après durant la carrera, com comenten Pañellas et al. (2012). De fet, hauria d’haver tingut la sensació de fer de mestra molt abans, si aquesta m’hagués engrescat per a fer una proposta motivadora des d’un inici i no haver de seguir una pauta ja marcada (Real Decreto article 11, 2014). En aquesta situació el meu rol va canviar radicalment.

Vaig passar de ser una alumna en pràctiques que se sentia avaluada constantment, encara que aquesta sensació fos errònia, a ser una mestra, ja que en el moment que la tutora no va poder venir a les sessions, vaig deixar de sentir que estava en un “examen” i vaig poder actuar més relaxada.

#### **Vinyeta 4. La manca de comunicació complica l’inici del projecte.**

*“Costa molt fer tutories i reunions perquè té molta feina, però tot el que em preparo no serveix si ho explica ella.”*

*23 de gener de 2019*

Per entendre aquesta anotació s’ha de tenir present que la mestra amb qui realitzava el projecte tenia un alt càrrec dins el centre escolar, per tant tenia poca disponibilitat per a portar a terme reunions. Aquest fet provocava que les sessions que preparava prèviament no tinguessin el vistiplau de la mestra ni ella sabés què era el que jo volia portar a terme. Com a conseqüència, durant la primera sessió la mestra va fer una breu introducció del projecte que jo ja havia preparat, així doncs vaig intentar improvisar alguna altra activitat.

Aquesta situació es va repetir a les primeres sessions, especialment quan havia de seguir les pautes de la mestra. És un moment important, ja que va succeir a la primera sessió, una de les poques que em podia programar amb antelació i on encara no coneixia el grup d’infants ni teníem el projecte encaminat. Després de realitzar la primera reunió, explicada a la vinyeta 1, vam decidir que ens veuríem alguns matins abans de començar les classes per comentar el que tenia pensat portar a terme.

He codificat aquesta vinyeta dins la categoria de temps de tutorització amb la mestra, ja que és un moment en el qual sento que no hi ha guiatge previ per part de la mestra ni sé què és el que espera de mi. Tal com diu el Real Decreto article 11 (2014) i Pañellas et al. (2012) un dels deures del tutor del centre és orientar i guiar la pràctica de l’estudiant, així com

resoldre aquells dubtes de caràcter acadèmic. Però perquè es pugui dur a terme aquest guiatge, també ha de ser el practicant qui demani reunir-se amb el tutor. En aquest cas una mala comunicació per part dels dos subjectes va causar la situació descrita.

### IMPLEMENTACIÓ DEL PROJECTE

A continuació exposaré cinc vinyetes que representen algunes de les situacions encarades com a practicant i que han fet que tingués problemes a l'hora de portar a terme el projecte dins l'aula.

#### **Vinyeta 5. La sensació de no tenir un vincle amb els infants.**

*“Trobo a faltar conèixer els infants, els estic coneixent a mesura que avança el projecte i això és un problema, ja que els “perdo”, no els sé motivar o els hi demano massa o massa poc.”*

*23 de gener de 2019*

La meva intervenció va ser amb un grup concret d'infants de CS durant l'horari de projectes, però a la resta d'hores, que eren la majoria, em trobava a l'aula de 6è A. Per aquest motiu coneixia a cinc dels infants amb qui portava a terme el projecte, però no als altres dotze. A més, la mestra amb qui estava durant la intervenció, tampoc tenia un gran coneixement sobre els i les alumnes, ja que no els hi feia cap altre “classe”.

Aquesta situació, tot i no estar plasmada diverses vegades al diari, sí que va ser una dificultat rellevant, ja que no sabia què interessava als nens nenes i no podia motivar el seu aprenentatge. Aquesta situació es va donar altres vegades, ja que conèixer a una persona requereix el seu temps, a més, part del projecte tractava de plasmar les emocions i realitzant aquest tipus de treball sovint encara és més difícil saber quins interessos tenen i com són realment.



He codificat aquesta vinyeta dins la categoria de falta de vincle i coneixement envers els infants, ja que és un moment on s'observa una dificultat a l'hora d'intentar adaptar el projecte i l'ensenyament a uns i unes alumnes que no conec. Quan la relació entre mestre i alumne no és bona, és molt difícil crear un bon ensenyament-aprenentatge (Cotera, 2003, p.282 citat per García-Rangel, García i Reyes, 2014). Així mateix Zabala (2000) manifesta que l'èxit de l'ensenyament es basa en les relacions entre mestres, alumnes i continguts. Segons García-Rangel et al. (2014) per aconseguir un bon aprenentatge, la relació entre el docent i l'infant ha de ser respectuosa, atenta, responsable, etc. Adquirint un compromís un amb l'altre. Zabala (2000) afirma:

Que el alumno comprenda lo que hace depende, en buena medida, de que su profesor o profesora sea capaz de ayudarlo a comprender, a dar sentido a lo que tiene entre manos; es decir, depende de cómo se presenta, de cómo intenta motivarlo, en la medida en que le hace sentir que su aportación será necesaria para aprender (p. 93).

Aquest mateix autor afegix que la interacció i relació entre docents i alumnes ha de facilitar el seguiment de l'evolució dels infants.

#### **Vinyeta 6. El descontrol del temps en les sessions.**

*“La temporització és molt difícil, part del grup fa dues activitats i alguns altres gairebé no acaben la primera”*

*05 de febrer de 2019*

A la majoria de sessions els infants treballaven a ritmes molt diferents, però sabia que teníem el temps just per acabar les activitats. Conseqüentment havia de pensar com adaptar-les o quina estratègia seguir perquè tothom pogués treballar i acabar les tasques que s'avaluaven.

Aquesta situació es va repetir al llarg del projecte. Al diari es poden observar diferents anotacions fent referència aquest tema i en especial a

quina estratègia seguir perquè els i les alumnes fossin més autònoms i més àgils en el moment de realitzar les tasques. D'aquesta manera jo podia atendre els dubtes i necessitats dels infants.

He codificat aquesta vinyeta dins la categoria de temporització, ja que es reflecteix una situació on el temps de les activitats i del ritme de treball dels infants envers el de les sessions no coincidien. Hargreaves (1992) exposa “El tiempo, para un profesor, no es simplemente un obstáculo objetivo y opresivo, sino también un horizonte subjetivo definido que posibilita o limita” (p. 31). Per aquest motiu i segons l'autor, el temps és tan important en l'estructuració de l'ensenyament. Així mateix, assenyala que el temps s'està deformant per tal d'assolir unes exigències marcades pel currículum, per tant, el docent necessita recuperar el temps tan de manera quantitativa com qualitativa. A més a més, s'ha de tenir en compte que segons Majó i Baqueró (2014), per a dur a terme un projecte interdisciplinari s'han de marcar uns objectius a assolir, i per tant, se sap des d'on es parteix i on s'acaba però no com s'arriba al final. Per aquest motiu es necessita una flexibilitat a l'hora de treballar, ja que segurament les activitats que es portaran a terme s'hauran de modificar, eliminar i/o afegir segons els interessos i maneres de treballar de cada infant.

### **Vinyeta 7. El descontrol del temps en el projecte.**

*“No pot ser un projecte real si ja se sap que tindrà més durada que dies de sessions.”*

*19 de febrer de 2019*

El temps que se li va dedicar al projecte va ser solament de quinze sessions, quatre de les quals va venir la cooperativa Fera Ferotge. El projecte que vam realitzar va ser de grans dimensions, un fet que es va poder veure reflectit quan un cop finalitzades les quinze sessions, encara ens vam haver de reunir amb els infants per preparar la presentació del treball a la Universitat de Vic.

Aquesta situació va anar apareixent al llarg de les últimes sessions, ja que era fàcil veure que no podíem dur a terme tot el que ens demanaven des de la proposta d'Art i Escola. Així mateix, em plantejava que hauríem de ser conscients de quin tipus de projecte es pot o no realitzar tenint en compte les hores que se li dedicava. Tot i que la mestra m'havia comentat que no em preocupés perquè ja tenia en compte que no hi havia prou temps, jo continuava amoïnant-me, ja que no només s'acabaven les sessions sinó també les meves pràctiques.

He codificat aquesta vinyeta dins la categoria de temporització, ja que fa referència a una inquietud reiterada sobre com realitzar un projecte sabent que no hi ha suficients sessions per desenvolupar-lo. En aquest punt podria tornar a fer referència als autors de la vinyeta anterior sobre el temps i els projectes. Així mateix afegiria que l'ensenyament s'estructura i organitza segons el temps i a la inversa (Hargreaves, 1992).

**Vinyeta 8. La impressió de no treballar correctament el procés artístic tenint en compte els coneixements dels infants.**

*“Escollir el refugi i triar-ne la representació ha estat molt difícil pels infants. Es queden amb les idees inicials, no les desenvolupen, coneixen pocs materials (només pensen en cartró, plastilina i fang). Pensen en peces sense gaire volum, molt planes. Tenen poca vida i experiència artística; potser hauríem d'haver fet una recerca abans? Vídeos? Experts? Si volem que surtin les idees dels infants es necessita molt més temps.”*

13 de febrer de 2019

Aquest fragment del diari està situat en el moment de crear la peça que representava el refugi de cadascú. En aquest punt del projecte ja havien experimentat amb diversos materials i havien cercat informació sobre alguna tècnica artística. Primer els hi vaig demanar que fessin un dibuix per tal de dissenyar la seva obra, descrivint els materials i acabats finals que creien que utilitzarien. Tot seguit, aquest primer disseny l'havien de

passar a volum, és a dir fer una peça escultòrica. Però els materials escollits i els dissenys que realitzaven eren molt similars, no aconseguien que les peces adquirissin tres dimensions. Per aquest motiu em vaig plantejar si caldria una altra recerca a través de diferents fonts sobre escultures o el procés de crear-ne una, però això no era possible si no ampliàvem el temps del projecte.

Aquesta situació no es va repetir gaires vegades, però tot i això va ser molt rellevant durant les pràctiques, ja que un dels principals àmbits a treballar era l'artístic, el qual com ja he comentat anteriorment no sabia portar a terme didàcticament. Així mateix, a la llibreta es poden trobar algunes anotacions qüestionant-me sobre com poden ser creatius els infants amb tasques tan pautades o amb tan poques sessions per dedicar a aquesta àrea. També va aparèixer una situació similar on personalment no sabia com continuar i guiar el projecte, ja que amb les sessions tan fragmentades era difícil seguir el fil i que la imaginació es posés en marxa. Per aquest motiu i tal com es pot llegir a la llibreta, decideixo iniciar el mateix projecte pel propi compte, d'aquesta manera apareixen més idees i possibilitats que facilitaran el moment d'orientar els nens i nenes.

He codificat aquesta vinyeta dins la categoria de treballar l'Educació Plàstica, ja que dubto sobre com portar a terme un bon ensenyament-aprenentatge sobre art i sobre com desenvolupar les idees creatives. Segons el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2016) en el document E16 de l'àmbit artístic, on es detallen orientacions metodològiques de l'educació primària sobre la dimensió imaginació i creativitat, en el procés creatiu s'han de tenir presents quatre etapes: la primera és la fase de preparació o divergent, on es defineix el tema, es generen les idees, es realitzen cerques d'informació, etc. La segona anomenada fase d'incubació és aquell temps on no es pensa amb la idea original; la tercera, la fase del naixement de la idea, és on es busca i apareix una nova idea; finalment a l'última, la fase d'avaluació o

convergent, és on es valoren les millors idees i se'n desenvolupa una, comprovant que aquesta compleixi amb els objectius inicials.

**Vinyeta 9. La sensació de portar a terme un projecte que no és interdisciplinari.**

*“A la tercera sessió ja veig que no pot ser un projecte interdisciplinari tal com el conec jo.”*

*23 de gener de 2019*

Des de l'escola van realitzar una formació sobre què són i com treballar els projectes interdisciplinaris, gràcies a la qual van construir una imatge d'aquests diferent a la que he après jo a la universitat. Aquest fet fa que m'hagi de replantejar com enfocar-ho perquè sigui al màxim d'interdisciplinari possible però adaptant-me a la seva manera de treballar.

Aquesta situació va anar sorgint tant a la planificació com al principi del projecte, especialment a la introducció d'aquest, en el diari es pot observar alguna anotació explicant que podria haver estat presentat com una demanda o petició de l'ACVic. Per a mi va ser moment de dubtes i incertesa, ja que jo intentava que la meva intervenció fos un projecte interdisciplinari des del meu punt de vista i també del de la universitat.

He codificat aquesta vinyeta dins la categoria de treballar els projectes amb una altra visió d'aquests, ja que fa referència a una situació on era fàcil adonar-se que segurament no podria acabar dient que era un projecte interdisciplinari des del meu punt de vista. Tal com he exposat anteriorment hi ha moltes tipologies de projectes que dependran segons amb quin autor es basin, i segurament aquests s'adaptaran més o menys segons el context, els infants, els recursos, etc. (Majó i Baqueró, 2014). Tenint en compte aquest fet és comprensible que des de la Universitat de Vic es tingui una visió dels projectes interdisciplinaris que no és idèntica a la metodologia que portaven a terme a l'escola de pràctiques. Si

s'analitzen els projectes que s'havien observat durant l'estada de pràctiques amb la taula dels requisits d'Amat (2017), conclourem que no són interdisciplinaris segons l'assignatura d'Interdisciplinarietat a Primària de la Universitat de Vic.

Tot projecte perquè sigui projecte hauria de:

- Seguir el cicle d'aprenentatge (fase d'exploració, d'introducció de nous continguts, estructuració i aplicació).

*S'intenta seguir un cicle d'aprenentatge, tot i que sovint no s'aconsegueix.*

- Incloure diferents tipus d'activitats, en què els continguts introduïts provenguin de dades de diverses fonts.

*La informació l'extreuen de diferents fonts, però la gran majoria de pàgines webs.*

- Promoure interaccions entre els membres del grup: agrupacions diferents en funció de l'activitat i amb grups heterogenis.

*He observat diverses agrupacions (individual, parelles, grups i grup-classe).*

- Contenir preguntes que estimulin la reflexió i el pensament dels infants.

*Realitzen algunes preguntes que estimulen la reflexió dels infants, però sovint són llunyanes al seu entorn i context.*

- Treballar els valors d'una ciutadania crítica.

*Depenent del projecte es treballa més o menys aquest valor, però en general sí que ho fan.*

Tot projecte perquè sigui interdisciplinari hauria de:

- Començar amb una bona pregunta que promogui la resolució d'una pregunta fruit d'un fenomen que necessiti més d'una àrea per resoldre's.

*Les preguntes són fàcilment respostes a través d'informació, com per exemple per què giren els huracans?*

- Permetre la investigació utilitzant diferents àrees de forma natural.

*Sovint utilitzen les àrees sense ser necessàries i sense sentit, simplement pel fet de treballar-les.*

- Integrar dues o més àrees (interdisciplinari o interdisciplinari pur) per tal de treballar la pregunta inicial.

*En alguns casos han integrat dues o més àrees, però sovint les àrees treballades no són necessàries per respondre la pregunta inicial.*

- Establir objectius generals i específics de cada àrea.

*Plantegen objectius generals i específics de cada àrea.*

- Avaluar d'acord amb els objectius generals i específics.

*Les avaluacions es realitzen d'acord amb els objectius plantejats.*

- Acabar amb una acció o producte final que inclogui tantes àrees com sigui possible.

*El producte final observat sovint no treballava diverses àrees.*

En aquest cas l'avaluació realitzada no es pot generalitzar, ja que he observat projectes en concret, per tant, per a poder-ho definir correctament hauria de fer una observació més metòdica.

## AVALUACIÓ

A continuació exposaré una vinyeta que representa una situació encarada com a practicant i que ha fet que tingués problemes amb l'avaluació de l'àmbit artístic, concretament l'educació plàstica.

### **Vinyeta 10. La impressió de no avaluar coherentment la creativitat**

*“Tot i poder crear unes avaluacions adequades, avaluar la creativitat és molt difícil, ja que s'han de tenir presents molts factors, els quals en tan poques sessions no és possible.”*

*21 de febrer de 2019*

Les avaluacions que vaig realitzar van ser a través de diferents activitats al llarg del projecte, els nens i nenes sabien en tot moment què era el que jo observaria i tindria en compte per a l'avaluació. Pel que fa a la part més plàstica, a les primeres sessions només em vaig fixar en alguns aspectes, com ara ser respectuós amb el material, ja que no podia avaluar la tècnica si no l'havien utilitzat mai anteriorment. Aquestes primeres representacions artístiques em van ser útils per a descobrir la seva manera de treballar, la seva fluïdesa, etc. Tot i això, un dels ítems de la rúbrica

final era per avaluar la creativitat, un aspecte difícil d'analitzar (vegeu taula 4).

OBJECTIU	COMPETÈNCIA	CRITERI D'AVALUACIÓ	AS. SATISFACTORI	AS. NOTABLE	AS. EXCEL·LENT
Conèixer i utilitzar diferents tècniques visual i plàstiques.	Emprar elements bàsics del llenguatge visual amb tècniques i eines artístiques per expressar-se. (Competència Ed. Artística)	Utilitzar diferents elements i tècniques del llenguatge visual i plàstic per realitzar produccions artístiques.	Elabora creacions artístiques visuals a través de recursos i tècniques.	Elabora creacions artístiques visuals a través de recursos i tècniques de forma creativa.	Elabora creacions artístiques visuals a través de recursos i tècniques creatives i tenint cura del material utilitzat.

Taula 4. Fragment de la rúbrica d'avaluació del projecte Art i Escola.

Aquesta situació va aparèixer des de la planificació del projecte, sempre ressaltant la dificultat de com realitzar les avaluacions i en concret les de l'àmbit plàstic. Al diari hi ha anotacions d'altres moments similars, sobre tenir present si han utilitzat els materials prèviament, si hi ha alguna diversitat a tenir en compte o com avaluar la creativitat, ja que per a mi una obra artística serà o no tan creativa com per algú altre.

He codificat aquesta vinyeta dins la categoria d'avaluar l'art i la creativitat, ja que fa referència a aquelles dificultats relacionades a la manera d'avaluar els diversos aspectes de les obres artístiques, com ara la creativitat. Com expressen Caritx i Vallès (2017) caldria realitzar una rúbrica o algun altre instrument d'avaluació que permeti observar el procés d'aprenentatge que han realitzat els infants durant el projecte, però per a poder observar si realment hi ha hagut una evolució, s'hauria de poder realitzar amb més temps. Així mateix, i seguint amb la idea d'Eisner (2017) possiblement hauria d'haver realitzat una rúbrica específica per a poder avaluar les obres artístiques dels infants, tenint en compte els tres elements avaluable que exposa: la qualitat de la tècnica, la creativitat de les idees i l'expressivitat o qualitat estètica.



## 4. Conclusions

Les conclusions del present TFG es presenten dividides segons la categorització de la unitat de significat a la qual pertany.

### Conclusions a nivell d'identitat

Puc concloure que una de les principals dificultats encarades durant l'estada de pràctiques ha estat la comunicació entre tutor i practicant, per aquest motiu el diàleg entre ambdues parts és important i pot ajudar a fer desaparèixer molts dels problemes derivats d'aquest fet. Així mateix, he pogut observar que cronològicament aquesta dificultat va anar desapareixent, això és així, ja que a mesura que es va anar creant una relació i vincle entre la mestra i jo, no només va créixer la confiança entre nosaltres sinó i que la meua també va augmentar.

És cert que el o la docent del centre és qui ha d'acollir, guiar i orientar al practicant (Pañellas et al., 2012 i el Real Decreto article 11, 2014), però no queda definit ni s'aconsella com fer-ho. Això pot provocar una incertesa a l'hora de relacionar-se i pot produir una sensació negativa al futur docent envers la professió. Aquest últim fet seria desfavorable, ja que com diuen Mellado i Bermejo (1995) les pràctiques són una etapa de la formació del futur professorat molt important, ja que és on entra amb contacte amb la realitat de la professió. A més, considero que a les pràctiques és on es desenvolupa el CDC, ja que és on es comença a aprendre com ensenyar els continguts treballats durant el grau a la universitat (Abell et al., 2009 i Bolivar, 1993).

A nivell d'implementació didàctica penso que és molt interessant poder descobrir aquest fet que sovint, tot i ser tan evident, passa desapercbut. Els mestres i els futurs mestres hem de tenir present que aquesta dificultat és molt real en un estudiant en pràctiques, ja que ens trobem en una etapa on entrem per primer cop en contacte amb l'educació escolar, amb un rol de docent davant els infants i d'alumnes davant del o la mestra. Per aquest motiu el tutor o tutora ha d'estar predisposat a oferir el seu temps i a ensenyar els seus coneixements, així com a aprendre i acceptar noves idees.

De la mateixa manera puc concloure que una de les altres dificultats importants que han aparegut a nivell d'identitat i molt vinculat amb una categoria d'implementació del

projecte (treballar els projectes amb una altra visió d'aquest), ha estat no sentir aquest com a propi. Per aquest motiu, posar-se d'acord i marcar uns objectius entre tots els i les participants en facilitaria el guiatge i execució. Si s'observa la dificultat cronològicament, es pot observar com aquesta ha estat present a la primera etapa del projecte i s'ha anat esvaint en el moment que la cooperativa Fera Ferotge i la tutora han deixat d'intervenir al projecte.

Encara que Pañellas et al. (2012) i el Real Decreto article 11 (2014) exposin que el o la docent ha de guiar i orientar la intervenció del practicant, no especifiquen cap manera de fer-ho. Un punt clau del qual tampoc parlen, és del fet d'haver-se d'adaptar a les situacions que ja vénen definides des del centre i/o des del o la mestra que tutoritza. Però si es reflexiona, és una obvietat que com a futur docent t'hauràs d'adaptar, en certa mesura, a les dinàmiques i metodologies de cada escola.

A nivell d'implementació didàctica crec que és important tenir clar que els estudiants en pràctiques ens hem d'intentar adaptar, tant com sigui possible, a la metodologia i manera de fer de l'escola i del o la tutora, però també s'ha d'entendre que aquesta situació pot provocar una inseguretats per part de l'estudiant si no es deixa clar què s'espera d'ell o ella. Per tant, com s'ha esmentat anteriorment, una bona comunicació és necessària i aconsellable.

### Conclusions a nivell d'implementació del projecte

Una de les principals dificultats encarades relacionada amb la realització del projecte, ha estat no conèixer inicialment els infants amb qui es realitzava el projecte, ja que ha afectat a la temporització de les sessions i el guiatge d'aquest. L'esmentada situació m'ha causat una certa desesperació en no conèixer els interessos, ritmes de treball o com motivar els nens i nenes. Per tant, conèixer i realitzar observacions prèviament dels i les alumnes seria positiu per a començar un treball amb aquests. Cronològicament es pot observar com aquest contratemps ha anat desapareixent, ja que m'he anat creant una idea de com eren els i les alumnes. Per aquest motiu es pot afirmar que és interessant que el tutor o tutora de la intervenció i la resta de mestres facin petites aportacions sobre els infants, però és més important estar atent i observar aquells i aquelles que tens al davant.

Conèixer els infants és un element essencial per a poder realitzar un bon ensenyament-aprenentatge. Com comenta Bolivar (1993) tenir coneixement sobre les dificultats, habilitats i de com els nens i nenes comprenen el que se'ls hi explica, és un dels principals components per a desenvolupar i posseir un bon CDC. Així mateix quan Garriga et al. (2012) descriuen l'última manera de presentar un projecte als infants, exposen que és el o la mestra qui decideix el "tema" però tenint en compte els interessos dels infants. També en parla Eisner (2017) quan esmenta algunes idees clau per treballar l'art, dient que el o la mestra ha de crear situacions basades en els coneixements previs dels infants perquè puguin experimentar i aprendre. Però com es poden complir aquests requisits si no es coneixen els i les alumnes amb qui es treballarà? Per tant, saber com són, que els hi agrada i què no, què saben, etc. és indispensable per a poder crear un ensenyament satisfactori.

A nivell d'implementació didàctica penso que els i les tutores dels practicants han d'ajudar i donar la possibilitat de conèixer els nens i nenes amb qui realitzaran la intervenció, sempre sense caure en l'error de fer judicis de valor sobre aquests. Igualment, els estudiants en pràctiques hem d'estar atents, observar i tenir un rol actiu, sempre que ens sigui possible, amb els infants amb els quals treballem.

De la mateixa manera puc concloure que saber distribuir el temps de les activitats i del projecte ha estat un dels problemes més recurrents. Per aquest motiu, buscar alternatives perquè els infants siguin més autònoms, portar les tasques més pautades o marcar petits objectius en el procés del projecte, el qual té una durada molt curta, pot ajudar a minvar les dificultats que això comporta. Si s'observa de manera cronològica, aquesta dificultat ha anat apareixent al llarg de totes les etapes.

A nivell d'implementació didàctica s'ha de comprendre que els i les alumnes tenen ritmes de treball diferents i s'han de respectar, per aquesta raó és important tenir diverses activitats preparades i si fa falta adaptades per a la diversitat d'una aula. Així mateix, s'ha de tenir en compte que un bon projecte respecta el temps de treball de cadascú, però si aquest té com a objectiu crear un producte o obra final de grans dimensions i es disposa de poques sessions, és evident que els infants gaudiran de poc temps per acabar les tasques i el projecte.

En relació al coneixement didàctic de l'art la principal dificultat ha estat no saber aplicar a l'aula els coneixements que tenia sobre l'expressió plàstica. Tot i que com a mestra és essencial tenir coneixements sobre un tema, àrea, etc. també es necessita un coneixement didàctic del contingut que permeti posar a la pràctica la teoria i continguts que es tenen. Així mateix, puc observar que cronològicament aquesta dificultat ha aparegut especialment a l'etapa de planificació i contextualització del projecte i de la producció del refugi personalitzat, essent una de les poques dificultats on no s'ha obtingut el desenllaç més desitjat.

Així mateix, tal com comenten Caritx i Vallès (2017) si el o la mestra no sap ensenyar els continguts artístics els infants no els podran aprendre ni assoliran les competències d'aquest àmbit. Per aquest motiu s'han de posseir coneixements previs sobre els infants, el currículum, estratègies diverses i el que significa treballar l'àrea, en aquest cas l'educació plàstica, per a adquirir el CDC (Bolivar, 1993). Però sovint, com diuen Martínez i Gutiérrez (2011), aquesta formació sobre l'art és gairebé nul·la en els docents.

A nivell d'implementació didàctica s'ha de tenir present que la professió de mestre no requereix únicament tenir molts coneixements sobre les diverses àrees o moltes idees innovadores per a portar a terme a l'aula, sinó que es necessita una interrelació entre la teoria i la pràctica. Per aquest motiu un o una mestra ha d'estar en constant formació i ha de desitjar voler aprendre i no solament ensenyar.

### Conclusions a nivell d'avaluació

A nivell d'avaluació, puc concloure que una de les principals dificultats encarades durant l'estada de pràctiques ha estat la qualificació de les produccions artístiques i la seva creativitat. Per aquest motiu formar-se i tenir clar què avaluar, ajudaria a resoldre aquesta situació. En el projecte, les característiques de les obres han estat molt difícils de valorar, ja que no vam dedicar moltes sessions a l'experimentació i producció. Per aquest motiu hauria estat encertat dedicar més temps a la part plàstica i crear un instrument d'avaluació específic que facilités aquestes observacions. Cronològicament la dificultat ha aparegut especialment a la primera etapa del projecte, en el moment de planificar, i a l'última en el moment d'avaluar.

Per orientar l'avaluació Eisner (2017) planteja tres aspectes en el moment d'avaluar una obra plàstica: la qualitat de la tècnica, la creativitat en desenvolupar i portar a terme una idea, i finalment l'expressivitat de l'obra. Però és cert que aquestes són envers una peça o creació en concret. Per aquest motiu, explica que l'avaluació no cal que sigui únicament del producte final sinó també del procés, comparant totes les creacions que han realitzat, ja que aquestes comuniquen i representen el pensament de l'infant en un context determinat. Tenint en compte aquest últim punt, podem descobrir que l'estat emocional de l'infant afectarà i es veurà reflectit a les seves creacions. Eisner (2017) continua dient que el o la mestra d'art té moltes possibilitats per avaluar les creacions dels infants, entre les quals hi ha la part de desenvolupament personal que no es troba vinculat amb l'art. Així mateix i tenint en compte que aquestes pautes només són una guia i no unes instruccions a seguir, cal ser conscients que cada persona té una visió diferent de l'art. Per aquest motiu s'han d'adaptar instruments per avaluar correctament el procés d'aprenentatge dels infants (Caritx i Vallès, 2017).

A nivell d'implementació didàctica s'ha de tenir en compte que, com he esmentat anteriorment, s'ha de saber presentar i treballar l'art (en aquest cas la plàstica) amb els infants, tenint clar quins coneixements i destreses tenen aquests i finalment marcar i/o pactar uns ítems que reflecteixin què vol dir que una obra artística és creativa.

Així mateix i tenint en compte que no s'ha destacat en cap moment del present treball, no ha aparegut a cap vinyeta ni s'ha donat importància durant les anotacions del diari, puc concloure que el projecte que en un inici havia de ser una interrelació d'art i ciències socials, ha esdevingut ésser realment d'art i llengua, ja que han estat les àrees avaluades al final del projecte.

A nivell d'implementació didàctica seria positiu reflexionar amb deteniment què és el que s'espera aconseguir treballant amb el projecte o seqüència d'activitats. Sovint es plantegen objectius que no s'acaben treballant i/o avaluant i a la inversa, per aquest motiu és aconsellable crear i tenir a mà la rúbrica d'avaluació final, essent conscients de què es treballarà.

## 5. Fonts de consulta

### 5.1. Bibliografia

- Acaso, M. i Megías, C. (2018). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación* (3ª ed.). Barcelona: Paidós
- Bolivar, A. (1993). Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado: El programa de L. Shulman. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 113-124.
- Carbonell, L., Gómez, M. (1993). Los proyectos de trabajo y el aprender a aprender en educación infantil. *Aula de innovación educativa*, 11, 38-44.
- Caritx, R. i Vallès, J. (2017). *Desarrollar las competencias artísticas en primaria* (2ª ed.). Barcelona: Graó.
- Collelldemont, E. (2002). *Educació i experiència estètica* (1a ed.). Vic: Eumo Editorial.
- Boix, E. i Creus, R. (1981). *Ús i funció formativa de l'expressió plàstica* (2a ed.). Barcelona: Editorial Laia.
- Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària (2017).
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. (2016). *Competències bàsiques de l'àmbit artístic. Educació artística: visual i plàstica, música i dansa. Identificació i desplegament a l'educació primària* (1a ed.). Servei de Comunicació i Publicacions.
- Eisner, E. (2017). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia* (7ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Fazenda, I. (2015). Interdisciplinarietà: definizione, progetto e investigación. Dins I. Fazenda (coord.), *Práticas interdisciplinares en la escuela* (pp. 17-22). Barcelona: Octaedro.

- Fourez, G. (1997). Las disciplinas no deben ser un fin en sí mismo. *Zona educativa*, 17, 36-38.
- García, E., Gil, X. i Rodríguez, G. (1995). Anàlisi de dades en la investigació etnogràfica. *Temps d'Educació: Monografia: Recerca Etnogràfica*, 14, 11-32.
- Hargreaves, A. (1992). Monográfico: El tiempo y el espacio en el Trabajo del profesor. *Revista de Educación*, 298, 31-53.
- Imbernón, F. (1995). La formación y el desarrollo del profesorado: de la formación espontánea a la formación planificada. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 8, 12-33.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional* (7ª ed.). Barcelona: Graó.
- López-Barajas, E. (1997). *Integración de saberes e interdisciplinariedad*. Madrid: Universidad nacional de educación a distancia.
- Majó, F. i Baqueró, M. (2014). *8 ideas clave: Los proyectos interdisciplinarios* (1ª ed.). Barcelona: Graó.
- Martínez, L.M. i Gutiérrez, R. (2011). *Las artes plásticas y su función en la escuela* (3ª ed.). Málaga: Ediciones Aljibe
- Mauss, M. (1995). Advertencias preliminares: Dificultades de la encuesta etnográfica y principios de observación. *Introducción a la Etnografía* (pp. 11-18). Madrid: ISTMO.
- Mauss, M. (1995). Métodos de observación: Plan de estudio de una Sociedad y métodos de observación. *Introducción a la Etnografía* (pp. 19-30). Madrid: ISTMO.
- Mellado, J. i Bermejo, M.L. (1995). Los diarios de prácticas en formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23, 121-136.
- Pañellas, M., Boqué, M.C., Alguacil, M. i Rosich, C. (2012). El rol de l'estudiant, del professor i del mestre en la formació pràctica de l'alumnat dels graus en Educació

Infantil i en Educació Primària. *Temps d'Educació: Educació Superior*, 42, 251-266.

Pulido, R. (1995). Etnografia i investigació educativa: concepcions esbiaixades, relacions malenteses. *Temps d'Educació: Monografia: Recerca Etnogràfica*, 14, 11-32.

Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios, BOE núm. 184 §9 (2014).

Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios, BOE núm. 184 §11 (2014).

Tobón, S. (2006). *Método de trabajo por proyectos*. Madrid: Uninet.

Woods, P. (1995). Aprofundir en la vida de les coses: l'etnografia a la investigació educativa. *Temps d'Educació: Monografia: Recerca Etnogràfica*, 14, 107-132.

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa: cómo enseñar* (7ª ed.). Barcelona: Graó.

## 5.2. Webgrafia

Abell, S., Park, M., Hanuscin, D., Lee, M. i Gagnon, M. (2009). Preparing the Next Generation of Science Teacher Educators: A model for Developing PCK for Teaching Science Teachers. *Journal and Science Teacher Education*, 1, 77-93. doi 10.1007/s10972-008-9115-6

Adams, T.E., Bochner, A. P. i Ellis, C. (2011). Autoethnography: an overview. *Historical Social Research*, 36(4), 273-290. doi 10.12759/hsr.36.2011.4.273-290

Amat, A. (2017). *Criteris consensuats sobre com ha de ser un Projecte Interdisciplinari* [Apunts acadèmics de la interdisciplinarietat a primària]. UVic-UCCMoodle.

Berguedà, N. (2015, maig 17). 15 avantatges indiscutibles de treballar per projectes [entrada blog]. Recuperat de <https://natibergada.cat/15-avantatges-indiscutibles-de-treballar-per-projectes>

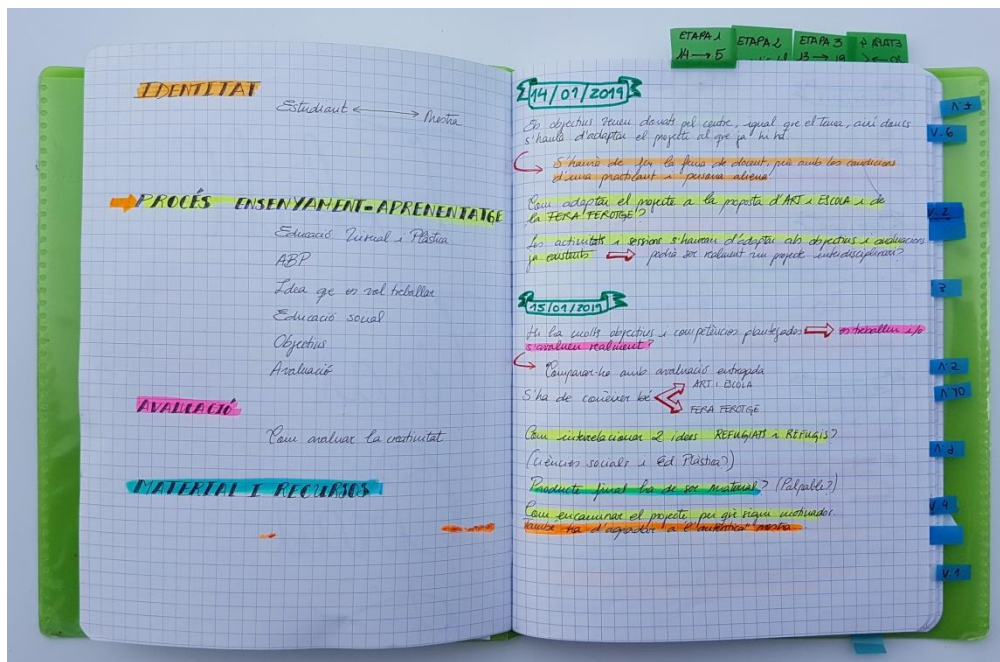


- Calafell, G. i Bonil, J. (2007). El diàleg disciplinar como herramienta para diseñar islotes de racionalidad. *Encuentros Multidisciplinares*, 25, 1-6. Recuperat de <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/>
- Cerri, C. (2010). La importancia de la metodología etnográfica para la investigación antropológica: El caso de las relaciones de valores en un espacio asociativo juvenil. *Revista de recerca i formació en antropologia*, 13 (2), 1-32. doi 10.5565/rev/periferia.549
- Escola Dr. Joaquim Salarich. (2019). *Escola Salarich*. Recuperat de <http://escolasalarich.net/>
- García-Rangel, E., García, A. i Reyes J. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10 (5), 279-290. Recuperat de <https://www.redalyc.org/html/461/46132134019/>
- Garriga, N., Pigrau, T. i Sanmartí, N. (2012). Cap a una pràctica de projectes orientats a la modelització. *Ciències: revista del professorat de ciències de Primària i Secundària* (21), 18-28. Recuperat de <http://www.raco.cat/index.php/Ciències/article/view/252512>
- Goetz, JP. i LeCompte, MD. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Recuperat de <https://upeldem.files.wordpress.com/2018/03/libro-etnografic3ada-y-disec3b1o-cualitativo-en-investigacic3b3n-educatica-j-p-goetz-y-m-d-lecompte.pdf>
- Guerrero, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como Fuente de la investigación social: del método a la narrativa. *AZARBE: Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3, 237-242. Recuperat de <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/198691>
- Morales, P. i Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13, 145-157. Recuperat de <http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/574/Aprendizaje%20basado%20en%20problemas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Solà, J. (2009). Els paradigmes en la investigació educativa i el model de camp psicològic. *Temps d'educació*, 37, 235-252. Recuperat de <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/viewFile/186894/241880>

## **Annexos**

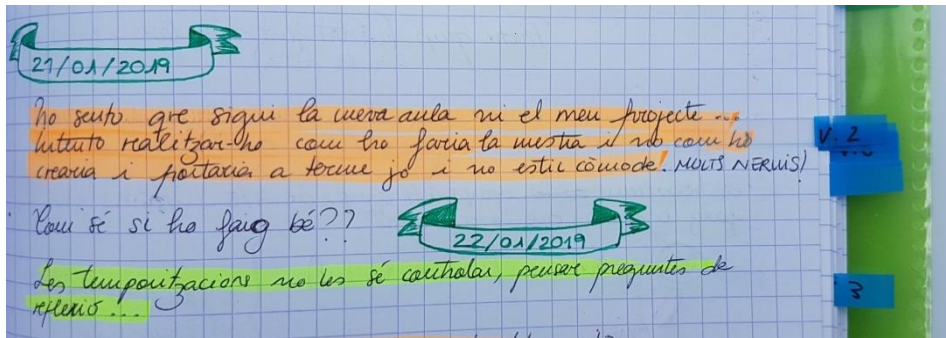
Annex 1



En aquesta fotografia es pot observar el diari realitzat durant les pràctiques. A la pàgina de l'esquerra hi ha escrites les unitats de significat inicials amb el seu color assignat i a la dreta algunes de les anotacions realitzades subratllades segons la seva relació amb les unitats de significat.

A la mateixa pàgina de la dreta també es pot distingir amb els marcadors verds enganxats a la part horitzontal de la pàgina, la divisió de les etapes i a la part vertical d'aquesta, amb marcadors blaus, la localització de les anotacions que es descriuen a les vinyetes.

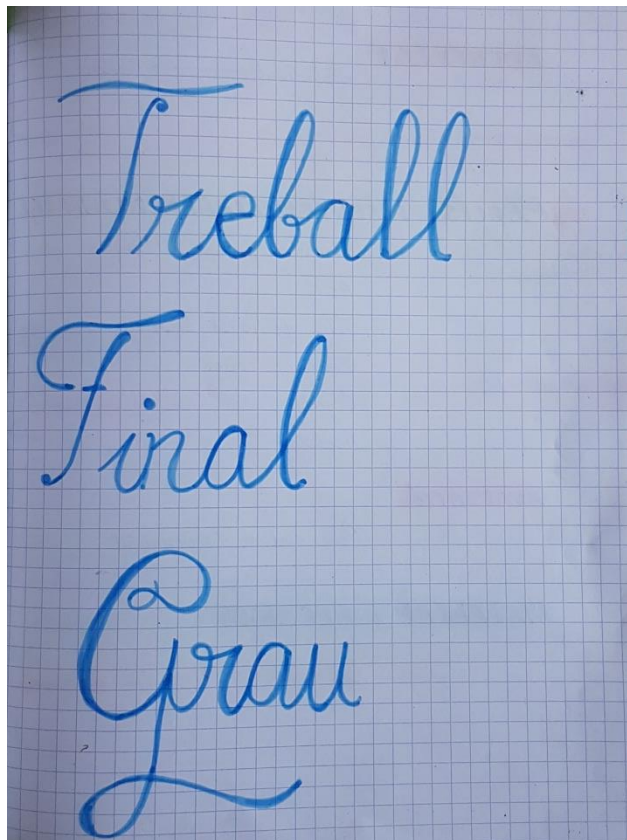
## Annex 2



En aquesta imatge es pot observar com els marcadors blaus identifiquen on es troba cada anotació de les vinyetes dins el diari, i per tant, dins les etapes.

## Annex 3

A continuació es mostra el diari complet.





# IDENTITAT

Estudiant ↔ Mestre

# PROCÉS ENSENYAMENT-APRENTATGE

Educació Visual i Plàstica

ABP

Idea que es vol treballar

Educació social

Objectius

Avaluació

# AVALUACIÓ

Com analitzar la creativitat

# MATERIAL I RECURSOS

14/01/2019

Es objectius venen donats pel centre, igual que el Tava, així doncs s'haurà d'adaptar el projecte al que ja hi ha.

S'haurà de fer la feina de docent, però amb les condicions d'una practicum i pensant aliena.

Com adaptar el projecte a la proposta d'ART i ESCOLA i de la FERRA FEROTGE?

Les activitats i sessions s'hauran d'adaptar als objectius i avaluacions ja existents → potria ser realment un projecte interdisciplinari?

15/01/2019

Hi ha molts objectius i competències plantejats → es treballen i/o s'avaluen realment?

Comparar-ho amb avaluació entropida

S'ha de conèixer bé ART i ESCOLA FERRA FEROTGE

Com interrelacionar 2 idees REFUGIATS i REFUGIS? (vídeos socials i Ed. Plàstica?)

Producte final ha de ser material? (Palpable?)

Com examinar el projecte, per què sigui motivador. També ha d'agradar a l'alumne/mestra.

1

16/01/2019

Cal fer agrupacions? → Pla d'equip es necessari?

avaluació (autoavaluació) si es fa que ho sàpiguen abans d'iniciar el projecte?

Saber bé tots els conceptes que es treballaran

17/01/2019

Les autoavaluacions han de ser al final o poden ser setmanals?

Si són setmanals s'ha d'adaptar al que s'han fet agra els dies

De més organització a més de temes, conceptes...

Les poden canviar les existents?

18/01/2019

Un cop explicada la seva manera (idea) d'avaluar (documents) s'han de crear i modificar objectius i crear nous rúbriques per infants i pel "docent"

Per les setmanals són no recorden el q venen per a l'infant? així també saben que s'espera d'ells

Tant l'avaluació que realitzarà jo, com l'autoavaluació setmanal (les han de veure i saber)

Per a les primeres sessions s'ha de crear una carta, quin sentit té dir el projecte? → PLA DE TREBALL, però com vincular-ho amb el projecte refugiat/refugiats? Trobar un SENTIT!

2

Petris

21/01/2019

No sento que sigui la meua aula ni el meu projecte... intento realitzar-ho com ho faria la meua si no com ho crearia i portaria a terme jo i no estic comode. MOLTS NERVIS!

Com se si ho faig bé??

22/01/2019

Les temptacions no les sé controlar, pensar preguntes de reflexió...

Tot hom vol posar la mà al projecte !! WTF!?

ÉS MOLT DIFÍCIL!

Utilitzar les autoavaluacions com a guia

23/01/2019

Així tenia una reunió d'Art i Escola amb la meua, però no sap si hi podria haver i crec que no li interessa que hi vagi sense ella. Té por? no confia?

Què coi passa? Si sóc o faig de meua ha de ser amb tot el q s'explora

Costa molt per futures i recursos pq fe molta feina, però tot el que em prepa-ho no serveix si no explica ella...

FEM UN DRIVE?

3



Una hora i mitja fent el water és massa estona per infants, massa estona fent el water, inclús a un major.

Què far? → Més d'una activitat (partir temps)

Partir grup (unitat fent una tassa i l'altra fent una altra).

Donar rob (alguna dia q. fem de mestres l'últim quart)?

Si treballen ~~en~~ grups (4 grups de 4/5 infants) els faig o deixo que escolleixin?

Quan rau for el grup-classe ja hi rau pensar.

Trobo a faltar cavereix als infants, els estic cavereixent a mesura que avança el projecte i així és un problema, ja que és "poca", no és, si motuar o és la decaués massa o massa poc.

A la 3a sessió ja veig que no pot ser un projecte interdisciplinari, tal com el coneix jo, ja que per causes alienes no puc excluir moltes coses i de fet que he intentat adaptar, s'han explicat prou bé per la mostra i no s'adquireix un sentit real.

Error meu, crec que no estic prou compresa en casa. Haig de creure més en mi i deixar de pensar en com ho facia la mostra i deixar-me errar estic fent pràctiques.

④

24/01/2019

Després de la reunió em sento més relaxada, creiem que serà més senzill que les noies de la fira fessin els seus taulels i ja fem el projecte a partir d'aquí.

Per poder avaluar la creativitat, les tècniques, l'ús del material i el paper l'hauré de provar i cavereix com funciona, abans de com el produeixem.

El projecte es podria haver presentat com una petició o demanda de l'Amic... més motivador.

S'hauria de fer una bona recua d'ambició per tenir en compte tots els recursos materials a utilitzar.

27/01/2019

Tinc objectius, competències... que null o poc que treballarem, però realment no ho puc avaluar tot, com saber si hi ha una millora, aprenentatge?

Mostrar les que si hi ha avaluació!

Mentre l'ed. plàstica va agafant forma dins el meu cap, continuo sense saber si ho sabré canviar... hauré de fer molt bona observació!

Per entendre el projecte i cap a on guiar-lo podria fer-lo per a un material amb tindrè i ides.

Necessito material divers per no quedar estancada! Els materials limiten la imaginació!

⑤

Treballa amb el decà del currículum i l'exala amb altres documents, la meua planificació es basa en tots, intentant adaptar-se a mi i a la mostra!

28/01/2019

Són un grup molt treballador, però es poden fàcilment si no tenen les activitats i tasques molt pactades!

Com puen ser creatius així? Com canviar la visió que tenen de la plàstica?

Aquests infants treballen molt lentament! TEMPORITZACIÓ

⑥

29/01/2019

Podem canviar la forma de taules, la dinàmica? Que siguin més participants? → amb estem + atents!

Possiblement la mostra agafaria la baixa (si no acaba projecte), que canviaria? Partir de el MEU projecte!

Potin a través dels recuperats posen treballar el que els hi ha passat a ells i ells.

Pròxima intenció: pensada
 
 Acabar l'obra. Gravare frases. Pintar el q. sentiu (segons frases).

Buscar material i suports diversos!
 
 Dintre una taula al mig.

Col·loquem les taules en cercle (amb treballarem), cada infant té la seva i estan separades (no es toquen). Al mig del cercle hi ha una taula gran o un conjunt de taules, amb els treballs diferents suports, papers, materials, pintures, llapis, etc.

Cada infant treballa a la seva taula i va a buscar el q. necessita a la taula compartida, quan acaba la de tornar i en pot canviar/farir + d'un a l'altre.

Sabem utilitzar-ho correctament? Compartir-ho? Respectar-ho?

Treballarem o es distanciam més? → Possible? caldrà crear una xifra entre tots i tots o presentar l'autavaluació prèvia.

⑦



30/01/2019

Utilitzo gravadora per captar el q. diuen els infants, saber com interactuen, com parlen, etc.

S'ha de deixar clar què heu fet (d'on veniu) i què haureu de fer (en hem d'arribar).

**Començar a avaluar la interacció social! Pq són sessions molt participatives i on puc estar pendent d'ells!**

«ITEMS»

- 1- S'ESCOLTEN (en centren en el tema o parlen d'altres coses?)
- 2- RESPECTEN OPINIONS
- 3- TORNA DE PARALLA (s'interrompen)
- 4- PARTILLEN
- 5- S'ENTEN EL Q. DIUEN (vocabulari)
- 6- ES DISTREUEN O ESTAN ATENTS

04/02/2019

Més i més alta vegada t'ho hem intentat quan el projecte i el seu producte final, jo intento que els infants cap a una cosa on es reflecteixi el q. s'ha treballat i es pugui expressar l'element, però és molt difícil si t'ho hem (d'ent) té una idea d'últim d'on arribat.

**Causes d'última hora a les sessions** → sessió seguint acabar carta + activitat chorales? (aunquen sapells?)

05/02/2019

6/02/19, agra (inlbi)

La **temporització** és molt difícil, part del grup ja duen activitats i alguns altres gairebé ni acabar la primera.

La **carta** és part de l'avaluació, es podria avaluat bé si s'ha fet una bona observació.

06/02/2019

És molt difícil que tots els infants portin el mateix ritme de treball realitzat, hi ha infants que fan moltes absències. Heig que la durada del projecte es matisa curta per a poder treballar tots els obj. → La Jora Pedagoga ha estat molts dies treballant un únic tema.

L'avaluació hauria de ser **primera en brut i després en net!**

No li ha temps!

07/02/2019 + 08/02/2019

S'han d'aprofitar les hores del pati per acabar feines!

Quan es preparaven les exposicions? Si gairebé no li ha temps per fer el producte final.

Si sempre tinguéssim el mateix grup d'infants podríem allargar i millorar el projecte segons necessitats.

11/02/2019

Hay de portar un **múltip control de què fa cada persona**, ja que es troben en diferents punts del projecte.

Mentre feu feina m'haureu de prendre un moment per saber-ho i apuntar-ho.

**Han fet autoavaluacions i són força sincers.**

**Han tingut un gran interès en els materials nous.**

Què us diu a acabar targes anteriores? I què feu la resta que no han acabat encara?

12/02/2019

No puc dedicar moltes més hores a la recerca d'informació (infants) hauré d'afegir alguna activitat més i aplanar les targes i activitats.

La @ deia no hi són → m'ha donat idea per dinamitzar l'aula.

Enganxen autoavaluacions, necessitareu llibretes per avaluar.

13/02/2019

Si els infants tenen diferents targes utilitzades i pintades són + autònoms.

Escollir el refugi i tenir-ne la seva representació ha estat molt difícil pels infants → es gosen amb les idees inicials: no les desenvolupen, comencen posant materials (moses, penes en cartó, pastilina i fang). Penen en pensar així gairebé voluen, molt plens.

Tenim poca vida i exposició artística → Potser hauríem d'haver fet una recerca abans? Què? Expos?

Si voleu que surtin les idees dels infants es necessitat molt + temps.

Heus fet un temps de preparació, però no l'he pogut disposar durant 2 dies → A apletat majorment a la dinamització de l'aula.

No recorden (i no ho interactuen) el que estaven fent, la pròxima sessió s'hauria de fer memòria, exome grup calor a Pd.

Que sigui molt visual!

Part del projecte que hauríem de fer els infants, no es podria fer ho feu je? Ho feu amb alguns infants a l'hora del pati?

El projecte no és del tot real → No li ha suficient temps per acabar-ho tot.



19/02/2019 - 20/02/2019 → i endavant!

No pot ser un projecte real si ja se sap q. téndria + durada del "normal" i no es disposen de tants dies

El fet de no tenir sempre el mateix grup ni una planificació estructurada és molt difícil per un bon projecte amb un bon desenvolupament.

L'avaluació ha estat més senzilla amb una rúbrica concret amb els objectius.

S'ha de tenir el material, tasques avaluatives + a mà.

Quan la tutora no ha pogut veure a les sessions m'he sentit més lliure i he sentit q. el projecte era + meu.  
↪ m'he sentit més a l'altura!

Quan he anat adquirint confiança he pogut parlar obertament amb la tutora d'allò q. em preocupava i he vist q. no necessitava constants la seva aprovació per poder a tenir les sessions, l'error és part de la pràctica.

tot i poder crear més avaluacions adequades, avaluar la complexitat és una tasca molt difícil de realitzar, ja que s'han de tenir presents molts factors els quals en tantes poques sessions és difícil.

Creo q. es va plantejar en un judici un projecte d'ent i treballs socials però observant l'avaluació podria dir que es d'ent a llarg. L'avaluació devia donar que treballar.