

El Treball per Projectes a secundària.

Estudi d'un cas a l'Institut de Sils

“La metodologia del Treball per Projectes té cada cop més implantació en les nostres aules catalanes. No obstant, el cert és que aquest tipus de treball es realitza, majoritàriament, als centres de primària. El treball que es presenta a continuació pretèn cercar, a un institut públic les causes d’aquest desequilibri però també analitzar els punts forts i febles d’aquesta metodologia, a partir de les vivències i els coneixements de tots els agents implicats.”

Autora: Paula Castañeda Hidalgo

Tutor: Jaume Trilla Bernet

Data de presentació: 03-09-12

Descriptors: Treball per projectes,
socioconstructivisme, aprenentatge
significatiu

Sumari

Introducció	3
Revisió de la literatura publicada	4
Què són els Projectes de Treball	4
Per què la recerca sobre el treball per projectes?	8
Una breu revisió històrica	8
El treball per projectes a primària i a secundària	9
El treball per projectes a l’Institut de Sils	10
Contextualització.....	10
Presentació de l’Institut	10
El treball a l’Institut	10
El treball de camp	17
Metodologia emprada	17
Anàlisi dels resultats.....	21
L’observació participant.....	21
Les entrevistes en profunditat	25
El grup de discussió	30
Conclusions.....	34
Revisió del treball fet	36
Referències utilitzades	37
Bibliografia	37
Altres documents:	38
Annexos.....	39
Annex 1. El Projecte Educatiu de Centre (PEC) de l’Institut de Sils	
Annex 2. Projecte “Món real, món virtual”	
Annex 3. Transcripció de l’entrevista a l’equip directiu	
Annex 4. Transcripció de l’entrevista a l’equip docent	
Annex 5. Transcripció del grup de discussió	

Introducció

Aquest treball és un exercici de recerca que vam dur a terme a l'Institut de Sils durant el curs 2011-2012. En ell s'hi mostren les opinions recollides per diversos membres de la comunitat educativa (professors, equip directiu i alumnes) sobre el desenvolupament del treball per projectes, que és la metodologia emprada en aquell centre.

Aquesta recerca es va centrar en el treball per projectes perquè creiem fermament que es tracta d'un mètode interessant i que aporta nous horitzons a l'educació. Aquesta metodologia fa que els estudiants aprenguen segons les seves capacitats i els seus interessos i considerem que aquest fet pot ajudar a eradicar el problema dels joves sense graduar, amb tot el que això implica (principalment, l'exclusió dels joves de l'oferta formativa, a banda dels altres factors socials i econòmics que poden influir-hi). Això està lligat a la creença que no hi ha d'haver uns continguts mínims (ni màxims) que assolir en l'etapa de l'educació obligatòria. Podem conèixer-ne experiències en diversos centres de primària però malauradament és molt poc habitual en l'etapa secundària. En un altre punt del treball hi entrarem amb més profunditat.

El centre escollit per dur a terme la investigació ha estat l'Institut de Sils perquè la seva línia pedagògica s'adequa al treball que volíem dur a terme.

L'estructura està formada per una revisió de la literatura publicada sobre aquest tema (que inclou tot el marc teòric), per un treball de camp que consta d'observació participant, d'entrevistes en profunditat i d'un grup de discussió, tot precedit per la contextualització del centre educatiu. Finalment, hi hem inclòs les conclusions així com una breu revisió del treball fet.

En qualsevol cas, aquest no és un treball finalista sinó que està pensat per a retornar a l'Institut en forma de document de suport, sense pretensions, però amb la voluntat que sigui una eina útil per a continuar millorant el projecte.

Revisió de la literatura publicada

Què són els Projectes de Treball¹

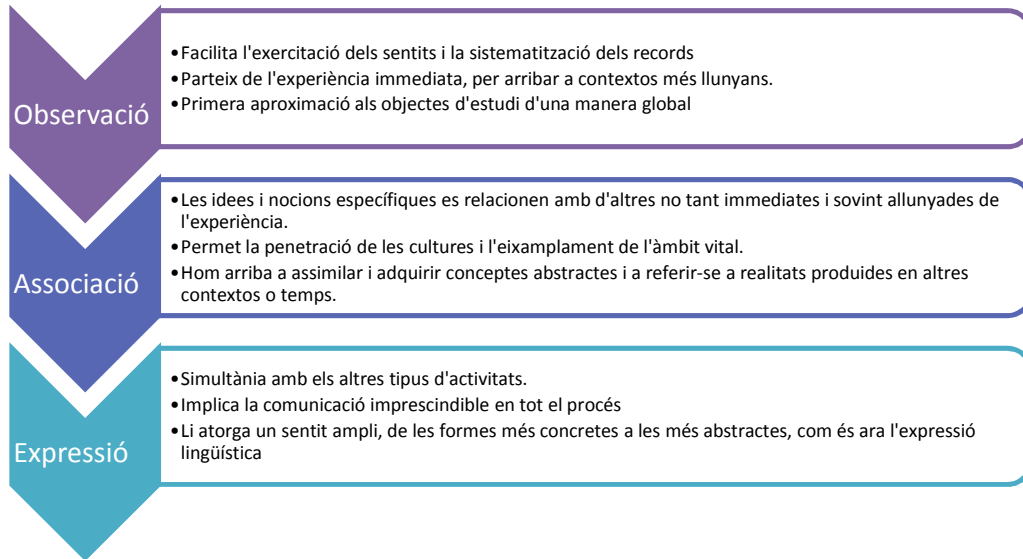
Tot i que no existeix una definició única i definitiva, el Treball per projectes és, en paraules de Domínguez (2000:27) *“una forma de entendre y organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su nombre ha sido asociado a autores como Kilpatrick, Decroly, Freinet, Dewey y Bruner, aunque no todas sus teorías coinciden con el sentido actual de P.T. Hoy en día esta práctica educativa se fundamenta en los principios que proceden de la teoría constructivista y del enfoque globalizador del conocimiento escolar, entendido éste último como un proceso en el que las relaciones entre contenidos de las distintas áreas de conocimiento, se hacen en función de las necesidades que surgen a la hora de resolver problemas para comprender y mejorar la realidad.”* Ojea (2000: 138) en fa una descripció molt més tècnica i manifesta que *“en los proyectos de Trabajo la atención se centra en la actuación, se crea un organismo de funcionamiento, donde se pregunta al grupo qué sabe del tema y qué quiere conocer y comienza a buscarse información. Ello da lugar a un Trabajo en que el objetivo está más centrado en dar respuestas a las preguntas planteadas que en cómo deben tratarse. A sí pues, los proyectos requieren una nueva estructura de funcionamiento que permita una mayor organización de la información y apertura de las escuelas, y sobre todo, la participación compartida en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje”*

Hem de tenir en compte que, tot i que les escoles i els instituts que treballen per projectes al nostre país són considerats centres innovadors, aquesta metodologia fou plantejada a finals del segle XIX, en el moviment d’“educació progressista” als EUA. Pozuelos (2007: 15) exposa que *“se planteó toda una corriente que entendía la educación como algo ligado a la vida real del sujeto; y las materias del currículum como un medio para resolver problemas. Esta corriente fundamentada en la ideas de Dewey y su teoría de “aprender haciendo” se concretó en el conocido “método de proyectos” descrito y expuesto por Kilpatrick en 1918.”*

En aquest mateix camí i per la mateixa època a Europa, Decroly plantejava l’educació a partir de nuclis unitaris, vitals i significatius, és a dir, al voltant d’interessos específics en la vida de l’estudiant. Va proposar els *centres d’interès* basant-se en “el respecte per l’activitat espontània i per les formes naturals de comportar-se dels infants i de l’home prova el seu rebuig del programa tradicional, dividit per matèries i, dels mètodes verbalistes centrats en el mestre, tot plantejant l’interès com a únic motor de l’aprenentatge, tal com ho és en qualsevol activitat humana” (Decroly i Boon, 1921:8). Manifestava que el que veritablement interessava a l’ infant en edat escolar era la realitat immediata, sobretot la vida que hi havia al seu voltant, la qual no estava parcel·lada en assignatures, proposant d’aquesta manera la transformació radical de l’escola i dels programes educatius vigents. Decroly va defensar que cada centre d’interès havia de satisfer una de les necessitats fonamentals (Decroly, Boon 1934:32): la necessitat d’alimentar-se, de lluitar contra les intempèries, de defensar-se contra els perills i

¹ A banda de Projectes de Treball, s’utilitza freqüentment un altre terme: Treball per Projectes, així com les dues abreviacions: (P.T) i (T.P)

accidents diversos, de l'acció, de treballar, de la renovació constant i de l'alegria solidàriament. A més, va proposar tres tipus d'activitats bàsiques com a eix vertebrador de l'aprenentatge escolar: l'observació (adquisició personal i directa), d'associació (adquisició indirecta) i els exercicis d'expressió (necessari per poder transmetre les adquisicions realitzades).



Mallart (1998: 64) manifesta que “per organitzar les activitats i les ensenyances de l'escola d'acord amb aquests principis, de manera que tinguin sempre una tensió d'interès per als alumnes, cal buscar uns quants punts comuns d'aspiració i de desig, anomenats *centres d'interès*, als quals s'ha de referir tota la tasca de l'escola. Les assignatures i les disciplines escolars perden el caràcter de tals, es desmembraren i passen a formar part d'unes altres unitats orgàniques, constituïdes a l'entorn dels centres d'interès”. En la mateixa línia, Puig (coord) (2000:50) expressa que “seria insuficient escollir, modificar o ampliar continguts des dels límits de les àrees curriculars. Cal una visió global, que ajudi a relacionar i organitzar els continguts des d'una perspectiva menys compartimentada”. El treball per projectes doncs, sorgeix com una resposta per combinar diversos tipus de coneixements, activitats i objectes d'estudi, d'una manera coherent i equilibrada.

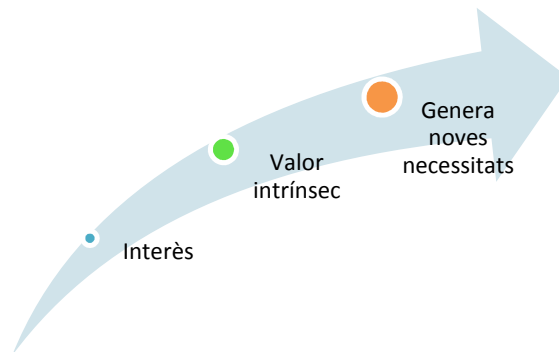
Actualment, distingim entre els *centres d'interès* i el *treball per projectes* per la evolució que han sofert els dos termes tot i que en un inici, com hem vist, van ser sinònims. Del Pozo (2007: 163) manifesta que “*ambos planteamientos llegaron a ser identificados hasta tal punto que una misma experiencia admitía cualquiera de las dos expresiones, indistintamente: podía ser considerada como centro de interés o proyecto según las simpatías que por uno u otro término tenía el docente responsable*”. Hernández i Ventura (2002: 50) presenten aquesta taula per evidenciar les diferències entre els Projectes de Treball i els Centres d'Interès en l'actualitat:

Elements	Centres d'Interès	Projectes
Model d'aprenentatge	Per descobriment	Significatiu
Temes que es treballen	De Naturals i Socials	Qualsevol tema
Decisió sobre quins temes	Per votació majoritària	Per argumentació
Funció del professorat	Expert	Estudiant, intèrpret
Sentit de la globalització	Sumatori de matèries	Relacional
Model curricular	Disciplines	Temes
Rol de l'alumnat	Executor	Coparticip
Tractament de la informació	La presenta el mestre	Es busca amb el mestre
Tècniques de treball	Resumen, subratllat, qüestionaris, conferències...	Índex, síntesi, conferències...
Procediments	Recopilació de fonts diverses	Relació entre fonts
Avaluació	Centrada en els continguts	Centrada en les relacions i els procediments

Pozuelos (2007:16) parla també de la importància de l'obra de Freinet per l'actual concepció del treball per projectes. *“para el desarrollo de su alternativa propone los “complejos de interés”² que, a su decir, corresponde a los niños su elección³. Y serán las diferentes técnicas didácticas elaboradas por el movimiento Escuela Moderna (asambleas, salidas, correspondencia escolar, texto libre, investigación...) y los materiales por ellos creados (archivos, libros de vida, dossier, cuadernos de trabajo, biblioteca de aula...) los que articulen y desarrollen en la clase.”*

Un altre dels autors essencials en la literatura del Treball per Projectes és Dewey. Segons ell, s'han de donar unes quantes condicions perquè els P.T siguin veritablement educatius. Domínguez (2000) ho recull de la següent manera:

1. Ha de provocar interès en els alumnes, però no només. Un cop obtingut aquest interès, s'han de destacar els objectius i les activitats que contenen.
2. L'activitat ha de tenir algun valor intrínsec. Han d'excloure's les activitats trivials, les que no tenen altra finalitat que el plaer immediat que produeix la seva execució.
3. El Projecte ha de presentar problemes que despertin la curiositat i creen una demanda d'informació.



² Més conegut com *Pla de Treball*.

³ A Sils, en canvi, no correspon als alumnes la tria del projecte que realitzaran, sinó que ve pautat pel claustre. Segurament, això és a causa de la inflexibilitat del marc curricular.

Una altra característica del treball per projectes és que requereix més temps que altres pràctiques educatives més *tradicionals* “*para llevar a cabo el desarrollo de un proyecto se debe contar con un considerable margen de tiempo*” Domínguez (2000:28). És per això que Mallart (1998:68) diu que “aquesta manera d’actuar de l’escola entorn de centres d’interès⁴ fa indispensable un canvi radical en la disposició de l’horari escolar. La distribució del treball no permet la rigidesa i la uniformitat que tenen els horaris d’assignatures i classes. [...] l’escola que en comptes d’*assignatures* tingui *centres d’interès* haurà de tenir un horari molt diferent del que regeix, en general, a les escoles. Un sol centre d’interès pot absorbir ell tot sol tota l’activitat escolar d’una setmana o d’un mes, o fins encara més temps, procurant als infants una gran varietat d’exercicis. Aquí no hi té lloc cap horari rígid de successió de matèries d’ensenyament, sinó que hi ha d’haver un pla de treball molt flexible temporalment.”

⁴ En aquest cas, Mallart utilitza l’expressió “centres d’interès” fent referència al que actualment entenem per “treball per projectes”.

Per què la recerca sobre el treball per projectes?

Una breu revisió històrica

Presentem aquest treball des d'una concepció constructivista de l'ensenyament. Considerem que els individus segons l'edat tenen un desenvolupament determinat que condiciona l'aprenentatge, però també és cert que l'entorn influencia al nen/a i que li podrà permetre adquirir molts o pocs aprenentatges i de qualitat variable. Algunes teories psicològiques veuen el desenvolupament al marge de l'aprenentatge, segons les quals s'ha d'esperar que el nen estigui en una edat concreta per aprendre un fet concret (Piaget)⁵. Malgrat aquests estadis de desenvolupament puguen ser un factor vàlid a l'hora de planificar el procés d'ensenyament-aprenentatge no s'han de contemplar com uns límits infranquejables.

D'altres teories relativament properes defensen que l'aprenentatge permet el desenvolupament. És a dir, sense un aprenentatge no hi ha desenvolupament possible (Vigotsky)⁶. L'ensenyament eficaç és el que parteix del nivell de desenvolupament efectiu dels estudiants, però no per acomodar-s'hi, sinó per fer-lo progressar a través de la zona de desenvolupament proper, per ampliar i generar nous coneixements.

Actualment, s'han seleccionat idees de diverses teories i, per això, s'entén que el desenvolupament i l'aprenentatge estan totalment relacionats entre si. Estem influenciats, tant per una base genètica que ens condiciona el desenvolupament, com per un medi que ens envolta que ens pot transformar els esquemes de coneixement. Així doncs, creiem que els alumnes, a mida que van adquirint nous aprenentatges, els han de poder relacionar amb els seus coneixements previs, de manera que aquest procés esdevé significatiu alhora que infinit perquè obre nous espais per a coneixements futurs.

Presuposem, doncs, que el treball per projectes és un dels mètodes amb els quals es relacionen més i més efectivament coneixements previs i nous sabers, alhora que es generen situacions d'aprenentatge reals.

⁵ En el procés d'ensenyament-aprenentatge cal tenir en compte el que un alumne és *capaç de fer* i aprendre en un moment determinat, depenent de l'estadi de desenvolupament operatori en què es trobe (segons les teories de *J. Piaget*). La concreció curricular que es face ha de tenir en compte aquestes possibilitats no només pel que fa a la selecció dels objectius i dels continguts, sinó també en la manera de planificar les activitats d'aprenentatge, de forma que s'ajusten a les peculiaritats de funcionament de l'organització mental de l'alumne.

⁶ S'ha d'establir una diferència entre el que l'alumne és *capaç de fer* i d'aprendre sol i el que és *capaç de fer* i d'aprendre amb ajuda d'altres persones, observant-les, imitant-les, seguint les seves instruccions o col·laborant-hi. La distància entre aquests dos punts, que *Vigotsky* anomena *Zona de Desenvolupament Proper (ZDP)* perquè se situa entre el nivell de desenvolupament efectiu i el nivell de desenvolupament potencial, delimita el marge d'incidència de l'acció educativa.

Per una altra banda, en el treball per projectes, a priori, l'estudiant té llibertat per decidir què vol aprendre, quan vol fer-ho, i de quina manera. Així doncs, hem de suposar que la seva predisposició per a l'adquisició de nous aprenentatges serà més alta que en el marc d'una altra metodologia de caire més *tradicional*.

El treball per projectes a primària i a secundària

Quan algú es vol documentar en el treball per projectes, troba estudis i experiències centrades només en l'etapa de l'Educació Primària⁷. És una metodologia de treball que sembla que va guanyant implantació de mica en mica, però majoritàriament a les escoles de primària. Quan vam decidir portar endavant aquest treball era, en certa manera, també per donar resposta a un buit documental. No entrarem a veure en profunditat les causes d'aquest desequilibri però creiem que poden estar relacionats, per una banda amb la major formació pedagògica dels professionals de l'educació primària i, per una altra banda, amb la pressió que exerceixen els estudis post-obligatoris sobre l'etapa d'educació secundària.

Així mateix, desenvolupar un estudi (basat en els projectes a secundària) permet afegir una variable que ens sembla especialment rellevant: l'opinió dels mateixos estudiants. Les experiències vitals viscudes per un jove estudiant d'ESO li permeten configurar una opinió o un esquema ideològic que resulta decisiu per a l'investigador o per al docent en el marc de desenvolupament de la seva activitat, en tant que aquest jove estudiant és, en definitiva, el protagonista de l'educació.

⁷ Vegeu per exemple: Pozuelos (2007), Hernández (2002) i Martín (2006)

El treball per projectes a l'Institut de Sils

Contextualització

Presentació de l'Institut

El municipi de Sils està situat a l'interior de la comarca de la Selva. Té aproximadament 5.500 habitants i compta, des del 2008, amb un institut propi. Fins aquell moment, els alumnes de secundària s'havien de desplaçar fins l'Institut de Santa Coloma de Farners, situat a 10km de Sils. En l'actualitat a l'Institut de Sils només s'hi realitza l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria i no està previst ampliar la franja d'estudis ofertats, de manera que un cop acabada l'etapa obligatòria, els estudiants han de marxar del seu municipi per poder continuar estudiant.

Quan la proposta de construcció de l'Institut va ser ferma, la majoria de professors que hi van anar a treballar eren membres del grup "La Font"⁸, un col·lectiu creat el 1997 que englobava professionals de l'educació i tenia com a finalitat millorar el tractament de la diversitat en el grup heterogeni així com un replantejament profund de l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria. Aquest fet, ha marcat la línia de treball del centre i ha influït molt en el tipus de treball que es realitza a l'Institut, ja que des de l'inici tenien un projecte clar i definit.

L'institut està situat als afores de la vila i encara no té una construcció definitiva, de manera que utilitzen mòduls prefabricats. Tot i ser una localitat petita, es tracta d'un centre de tres línies⁹ que acull a tots els joves i a totes les joves del municipi.

El treball a l'Institut

Com anirem veient al llarg del treball, l'Institut de Sils és un centre ben peculiar que té unes característiques pròpies que el defineixen i el diferencien d'altres centres educatius. El seu Projecte Educatiu (PEC¹⁰) inclou un ideari, el desplegament del currículum i el sistema d'avaluació.

El seu **ideari** parteix de la idea que l'alumnat és divers i cal entendre aquesta diversitat dins del grup heterogeni. Incideixen molt en el concepte d'autonomia i és una de les seves prioritats: "Entenem l'educació obligatòria com una formació general per als futurs ciutadans, els quals tendeixin a aprendre de forma autònoma i tendeixin igualment a desenvolupar les capacitats de ser conscients, responsables i creadors respecte a les seves dimensions física, emocional i racional i, tendeixin encara a desenvolupar la col·laboració com a ciutadans democràtics, arrelats i universals, solidaris i compromesos" (Annex 1: 2). El principal objectiu d'aquest centre és que cada alumne aprengui tant com pugui a partir dels seus coneixements previs.

El **currículum** que utilitzen parteix de les competències proposades pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Segons el currículum oficial, hi ha 8 competències bàsiques que s'han d'anar treballant al llarg de l'escolarització i que han d'estar

⁸ Adreça web del col·lectiu: <https://sites.google.com/site/gruplafont/> Pàgina web consultada per darrer cop el 24 de juny de 2012

⁹ Terme que fa referència a l'existència de 3 grups de cada curs: 3 grups de 1r, 3 grups de 2n...

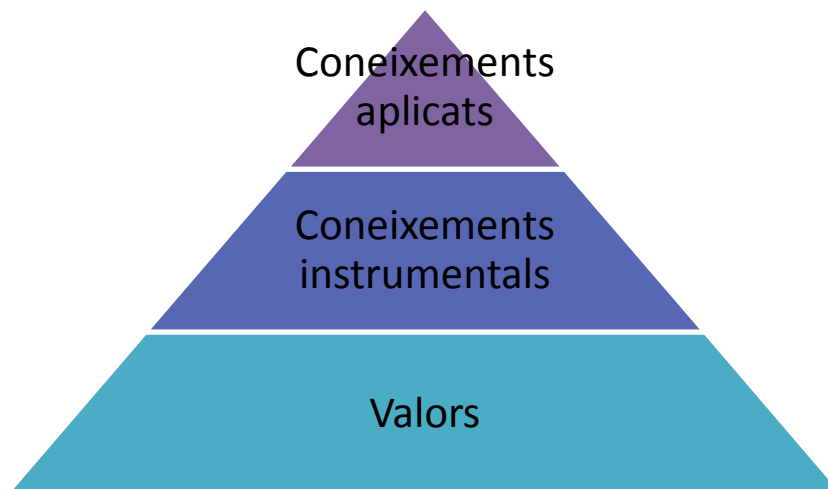
¹⁰ El document íntegre es pot trobar a l'Annex 1

assolides al finalitzar-la. Les vuit competències s'agrupen en quatre grans grups, que fan referència a les competències comunicatives, metodològiques, personals i les referents a viure i conviure al món. A continuació presentem un esquema de com s'estructuren aquestes competències:



A l'Institut de Sils, aquesta proposta s'ha desenvolupat àmpliament i per fer-ho han tingut en compte el desplegament vertical del currículum i el desplegament horitzontal.

El desplegament vertical fa referència a la selecció, desplegament i programació de les competències, subcompetències i indicadors de cada subcompetència, de manera que s'asseguren que cada alumne ha treballat cada subcompetència i cada indicador al finalitzar l'etapa. Aquest treball de replantejament del treball ha donat lloc a una manera d'entendre el currículum pròpia (basada en una piràmide on cada nivell inspira i prioritza el superior) que es mostra a continuació:



El nivell de valors inclou les competències que ajuden a configurar una persona sana, equilibrada i implicada socialment: competència d'aprendre a aprendre, competència d'autonomia i iniciativa personal i competència cultural i artística. Com que és la base de la piràmide, ha d'inspirar el treball dels altres nivells. El treball que es fa en els altres nivells de concreció (coneixements instrumentals i coneixements aplicats) ha de prioritzar el treball dels valors.

El nivell dels coneixements instrumentals són fonamentals per poder adquirir coneixements aplicats posteriorment, ja que el possibiliten. En aquest nivell s'inclouen els aprenentatges de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC), les matemàtiques i les llengües i les competències treballades són la competència comunicativa lingüística, la competència matemàtica i la competència del tractament de la informació i competència digital.

En darrer lloc, hi ha els coneixements aplicats, que inclouen coneixements del medi natural, social i cultural i tecnològics i "permeten a l'alumne situar-se i posar-se en contacte amb el món que l'envolta, donant-li eines per poder interpretar-lo i millorar-lo" (Annex 1: 6). En aquest nivell es treballen les competències següents: la competència del coneixement i interacció amb el món físic i la competència social i ciutadana.

El desplegament horitzontal, per la seva banda, és el buidatge de les competències, que dona lloc a la tria d'uns continguts que permeten als estudiants treballar i progressar en l'adquisició d'aquestes competències. Aquest desplegament dona lloc a uns temes monogràfics (projectes) que es treballen mensualment. És per això que cada curs els alumnes treballen 10 temes específics i en faran 40 fins al final de l'etapa obligatòria. Prioritzen una programació bàsica al voltant de grans temes de medi perquè són el cim de la piràmide i a partir dels coneixements instrumentals i del treball dels valors, poden arribar a nous aprenentatges. L'objectiu, segons el seu PEC (Annex 1: 8) és "que persones amb valors treballen i aprenen amb instruments eficaços sobre coneixements significatius del medi en què viuen".

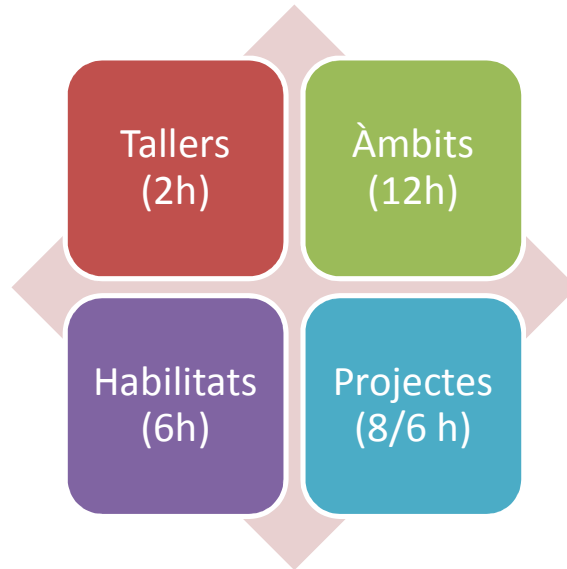
Com ja hem dit, al finalitzar l'ESO, els alumnes hauran treballat 40 temes. La tria d'aquests temes, segons els professors i l'equip directiu del centre té en compte la motivació dels alumnes, la seva utilitat, la diversitat d'aprenentatges que aporten (temes relacionats amb medi social, natural, i a la tecnologia) i a la realitat d'aquest. Els temes treballats són els següents:

	1r. ESO	2N. ESO	3R. ESO	4R. ESO
SETEMBRE	1A. FAMÍLIA	2A. COS HUMÀ	3A. LA TERRA ("UN PLANETA QUE CANVIA")	4A. ELS DINERS ("QUANT VAL?")
OCTUBRE	1B. HISTÒRIA ANTIGA.	2B. HISTÒRIA MEDIEVAL	3B. HISTÒRIA MODERNA ("JO SÓC WASHINGTON, JO SÓC ROBESPIERRE")	4B. EVOLUCIÓ DE LA TERRA / PRIMERS AUXILIS / ART
NOVEMBRE	1C. ARTS PLÀSTIQUES / LITERATURA	2C. DANSA I EXPRESSIÓ CORPORAL	3C. MÚSICA ("PRESENTA'T AL CONCURS")	4C. GLOBALITZACIÓ
DESEMBRE	1D. ÉSSERS VIUS	2D. UN MÓN DIVERS	3D. LA VIDA ("SI EM DIUS COM ETS ET DIRÉ ON VIUS")	4D. HERÈNCIA I EVOLUCIÓ / ORIENTACIÓ / CREACIÓ LITERÀRIA
GENER	1E. MATÈRIA I ENERGIA	2E. EL POBLE	3E. DEMOCRÀCIA ("DE LA 'D' DE DEMOCRÀCIA A LA 'P' DE PARTICIPACIÓ")	4E. HISTÒRIA CONTEMPORÀNIA
FEBRER	1F. RELIGIÓ	2F. GEOGRAFIA FÍSICA	3F. COS HUMÀ I SALUT ("COMPTE AMB EL COS!")	4F. FÍSICA DE LA REALTAT / EMPRENEDORS / CINEMA I TV.
MARÇ	1G. DRETS HUMANS	2G. COS I MODA	3G. QUÍMICA ("TOT ÉS QUÍMICA")	4G. POLÍTICA
ABRIL	1H. ESPORT	2H.. EDUCACIÓ	3H. SEXUALITAT ("SEXUALITY")	4H. AUTOMATISMES 2 / ? / AUTOMATISMES 1 I 2
MAIG	1I. ENERGIA	2I. PRODUCCIÓ INDUSTRIAL	3I. MÓN VIRTUAL ¹¹	4I. UTOPIA
JUNY	1J. SOSTENIBILITAT	2J. MERCAT	3J. OCI ("TOT EL TEMPS DEL MÓN...")	4J. PENDENT

Aquests projectes són fixes però s'adapten a les necessitats del grup i es revisen posteriorment de la seva execució per modificar-los i millorar-los, de manera que estan en un procés de revisió constant. Es pot observar que hi ha projectes pendents de dissenyar a 4t d'ESO, aquest fet s'explica perquè aquest curs és el primer que es realitza aquest nivell i el PEC encara no està actualitzat.

¹¹ El quadre ressaltat és el projecte on vaig fer el treball d'observació i a partir del qual pren cos aquest treball.

La planificació horària del currículum també és diferent a altres centres educatius i reparteixen l'horari en quatre franges: àmbits, habilitats, projectes i tallers.



Els àmbits corresponen a les matèries convencionals: es dediquen unes 12 hores setmanals. Aquestes sessions les imparteixen, en gran mesura, professors d'àmbit. És a dir, els professors de l'àmbit humanístic fan classe de català, castellà i ciències socials, els professors d'àmbit científic fan classe de tecnologia, matemàtiques i naturals i la resta d'àrees les imparteixen professors especialistes. Aquesta organització pretén que hi hagen menys rotacions del professorat i que hi hagi més estabilitat i continuïtat didàctica.

Les sessions d'àmbits tenen una estructura estable: s'inicia amb la presentació per part dels alumnes del tema tractat durant la darrera sessió, posteriorment el professor exposa un tema molt concret de l'àrea (pot fer-ho de diferents maneres: classe magistral, col·loqui, lectures...), hi ha una estona per aclarir dubtes i ampliar el tema i finalitza exposant la lliçó que s'ha d'estudiar a casa i que servirà per iniciar la següent sessió d'àmbit.

Les sessions d'habilitats són hores dedicades al treball individual i individualitzat, seguint un currículum personalitzat a través del portafoli¹² de cada alumne. Durant aquestes hores, els estudiants tenen les seves propostes de treball de cada una de les àrees i van realitzant-les al seu ritme.

Els projectes són segons el PEC (Annex 1: 14) "un procés planificat d'activitats en grups cooperatius, centrades en un tema, que parteixen d'un repte (motivació) en vistes a un resultat en forma de producte". Es dediquen 8 hores setmanals als tres primers cursos de la ESO i 6 hores a 4t. Cada projecte incorpora unes motivacions inicials, uns objectius i uns productes finals. Per guiar aquest procés d'aprenentatge, es proposen un seguit d'activitats i

¹² Els portafolis són plans de treball personalitzats que l'alumnat va elaborant a partir de les seves necessitats, els seus coneixements i les seves interessos i que els professors s'encarreguen d'orientar i de planificar.

s'inclou una presentació oral del projecte al finalitzar-lo, així com una prova de l'assoliment de els competències bàsiques.

El projecte s'inicia amb una motivació inicial que pretén despertar l'interès de l'alumnat en el tema del projecte. Hi ha diverses opcions per fer-ho, però en tot cas, es tracta de centrar el projecte a partir d'un estímul (*happening*). Tot i que tots els projectes tenen els mateixos objectius generals (aprenentatge actiu, treball cooperatiu, tractament integral de les àrees, la globalització, motivació i autonomia personal), també n'hi ha d'específics que s'inclouen en el desenvolupament de cada projecte.

Els productes que s'obtenen de cada projecte varien ostensiblement. Tenen en compte l'existència de les intel·ligències múltiples¹³ i poden ser individuals o col·lectius.

D'altra banda, els agrupaments varien segons el grup i les necessitats puntuals. És a dir, tot i que els equips són de quatre membres, es va donant cada curs més autonomia als alumnes perquè siguin ells els que facin els agrupaments. A 1r els grups els fa el professor i es mantenen durant tot un trimestre, a 2n els grups els fa el professor però es poden canviar cada dos mesos, a 3r inicia l'agrupament el professor, però ha d'anar donant autonomia als alumnes perquè puguin decidir com agrupar-se i a 4t els grups els poden fer els alumnes.

Després de la presentació de cada projecte, es facilita a cada grup un dossier que inclou el tema del projecte, els objectius que es treballaran, les diferents propostes de treball, la temporalització i els criteris d'avaluació que se seguiran.

Com ja hem dit, cada projecte culmina amb una presentació oral del treball realitzat durant tot el projecte on es demostra el que s'ha après però també serveix per exercitar l'expressió oral. Aquesta exposició s'avalua, però es tenen en compte també les notes de procés (a cada sessió de projectes s'avalua els alumnes), les notes de compromís (grau d'implicació de l'alumne) i les notes dels productes (s'avalua la qualitat dels productes presentats per cada grup). La següent sessió es dedica a una prova de competències (de l'àmbit humanístic i científic) que recull els continguts treballats durant tot el mes.

Cada taller té una durada mensual i hi dediquen 2 hores a la setmana. Es tracta d'activitats d'aprenentatge aplicat al treball amb la sensibilitat i l'expressivitat. Hi ha una oferta variable de tallers i els agrupaments són segons afinitats, de manera que els alumnes es barregen amb estudiants d'altres cursos. Els tallers ofertats durant l'estada d'observació eren diversos (guitarra, ball, pintura...) i incloïen l'aprenentatge-servei¹⁴ (treballs a una residència d'avis, informàtica per aturats, etc.)

¹³ Howard Gardner proposa la teoria de les intel·ligències múltiples, segons la qual els éssers humans poseïm set intel·ligències més o menys desenvolupades: lingüística, lògica, espacial, musical, cinestèsica, interprofessional i intrapersonal (posteriorment, en va afegir dues més: la intel·ligència natural i l'espiritual). Per més detalls, recomanem la lectura de: GARDNER, H. (1993). Intel·ligències múltiples. Barcelona: Paidós.

¹⁴ El Centre Promotor de l'Aprenentatge Servei el defineix de la següent manera: "L'aprenentatge servei és una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulats en el qual els participants es formen tot treballant sobre necessitats reals de

L'**avaluació** dels alumnes, té en compte el procés d'aprenentatge de cada estudiant i els resultats de seu treball. Per fer-ho, utilitzen dues avaluacions diferents:

- L'avaluació de procés: és la que es posa en els expedients de cada alumne. Valoren si es compleixen els objectius marcats i cada alumne i alumna ha après el màxim possible a partir dels seus coneixements i de les seves possibilitats
- L'avaluació de resultats: valoren els aprenentatges que l'alumnat demostra. La nota indica el nivell d'adquisició de coneixement dels continguts, de procediments i dels valors. No consta a l'expedient acadèmic sinó a l'expedient personal pedagògic i serveix tant a professors com als pares per veure l'evolució de l'estudiant. Es fa servir també, en el procés d'orientació acadèmica i/o laboral.

El treball de camp

Metodologia emprada

A l'inici d'aquest treball d'investigació em vaig plantejar si la metodologia de treball per projectes és un bon mètode d'aprenentatge. Com que la meua resposta només podia ser intuïtiva i subjectiva, vaig buscar centres on es treballés seguint aquest model d'aprenentatge per observar-ho i plantejar-ho a professionals i estudiants que l'haguessin viscut en primera persona. Malauradament, la recerca de centres de secundària on es seguís aquesta metodologia a les Comarques Gironines va ser àrdua i després de visitar dos centres educatius¹⁵, vaig decidir basar tota la recerca en l'Institut de Sils.

Sóc conscient que una mostra que només té en compte un cas pot donar una visió sesgada i parcial de la realitat, però l'altre centre que vaig visitar havia adaptat tant la metodologia a les seves necessitats, que ja no es tractava del mètode d'aprenentatge que volia investigar. He de dir també, que per falta de temps no he pogut visitar la realitat de centres d'altres indrets i crec que la comparació dels resultats extrets en dos o més centres li haurien donat un caràcter més global, ric i matisat a aquest treball.

Un dels factors que ha influït en la manca de temps per fer aquesta recerca ha estat que ho hi havia una relació temàtica directa entre l'estada de pràctiques que vaig realitzar i aquest treball. Dit això, i tenint en compte que és el primer treball d'aquestes característiques que he realitzat, la recerca pren cos al voltant de tres tècniques qualitatives: l'observació participant, les entrevistes amb profunditat i el grup de discussió.

Abans de la investigació, segons Valles (1997) cal tenir una pregunta, una idea o una noció sobre el que es vol investigar. Després aquesta primera qüestió s'ha de convertir en un problema d'investigació i *"el caràcter més qualitatiu que quantitatiu (o viceversa) lo dará la formulación del problema, el tipo de preguntas que plantee el investigador"*¹⁶. En aquest cas, va quedar clar que les tècniques emprades havien de ser, per força, qualitatives.

L'inici de la recerca va consistir en l'observació sistemàtica del desenvolupament d'un projecte. Com ja hem dit, la durada d'aquestes unitats era mensual, de manera que vaig estar observant durant el mes de maig, a un dels grups de 3r dur a terme el projecte "Món virtual, món real" que descriurem més endavant. Martínez (2006: 138) manifesta que *"Ésta es la técnica clásica primaria y más usada por los investigadores cualitativos para adquirir información. Para ello, el investigador vive lo más que puede con las personas o grupos que desea investigar, compartiendo sus usos, costumbres, estilo y modalidades de vida. Para lograr esto, el investigador debe ser aceptado por esas personas [...]"*. Valles (1997: 164) esmenta els avantatges, al seu parer, d'aquesta tècnica: *"[...] aproximarse a la 'realidad social' intentando observarla de modo directo, entero y en su complejidad, sin artificios ni simplificaciones y en el momento en que acontecen los fenómenos a estudio, constituye una gran baza de la 'observación' frente al 'experimento', la 'encuesta' o incluso las técnicas de 'entrevista cualitativa'."* Com a contrapartida, Ruiz i Ispizua (1989: 81) manifesten que *"estas técnicas*

¹⁵ L'Institut de Sils i l'Institut de Maçanet de la Selva

¹⁶ Valles (1997: 83)

encuentran, por definición, límites insuperables cuando lo indagado no es observable directamente. Fenómenos ‘demasiado profundos’ que ‘sólo una entrevista en profundidad, un test proyectivo o un experimento posibilita el aproximarse a su conocimiento’; o fenómenos que por su dispersión requieren una observación extensiva tipo encuesta”

Dels diferents rols exercits per l'investigador, el que més s'ajusta a l'observació realitzada és la que Spradley (1980: 60) anomena "participació moderada". La defineix amb aquestes paraules: "[...] es el balance entre 'miembro' y 'extraño', entre 'participación' y 'observación' que el etnógrafo trata de lograr." Per a Valles (1997: 156) aquesta opció tàctica té diversos avantatges: "Facilita el acceso del investigador al significado que dan los actores a su actividad, pues este rol permite pedir aclaraciones. Estas solicitudes de aclaración, a su vez, dan pistas a los anfitriones sobre la dirección de la investigación. Lo que contribuye a minimizar o incluso olvidar la presencia del observador, y que la situación se aproxime a la normalidad".

Les entrevistes en profunditat es van dur a terme amb la directora del centre i amb dos tutors. La tria dels dos docents va fer-se seguint criteris de màxima heterogeneïtat. És a dir, vam entrevistar a un professor que exerceix a l'Institut de Sils des de fa tres cursos, i una professora que es va incorporar aquest curs. A més a més, vam valorar positivament un fos el tutor d'un dels grups de 4t i l'altra la tutora d'un dels grups de 1r perquè ens semblava que l'experiència i les percepcions viscudes generarien diferències en el discurs.

Delgado (1997: 228) descriu l'entrevista en profunditat com "una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental [...]. La entrevista es pues una narración conversacional, creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado, que contiene un conjunto interrelacionado de estructuras que la definen como objeto de estudio (Grele, 1990:112)". Vam optar per les entrevistes semiestructurades per poder seguir un guió, però adaptant-lo en cada entrevista i sense seguir un ordre preestablert. Així mateix, consideràvem enriquidor poder realitzar altres preguntes i resoldre dubtes que anessin sorgint durant l'entrevista, de manera que el guió havia de ser flexible i modelable. Les qüestions incloses en el guió orientatiu eren les següents:

- Avantatges del treball per projectes
- Inconvenients del treball per projecte
- Autors de referència
- El punt més fort (en una paraula)
- El punt més feble (en una paraula)
- Per què hi ha tants pocs centres de secundària a les comarques gironines que treballen per projectes?
- Quantes hores setmanals es dediquen als projectes?
- Complica l'organització del centre, aquesta manera de treballar?
- Quan un professor entra nou a l'Institut... té un temps d'adaptació?

A l'hora de dissenyar el grup de discussió vam tenir en compte els criteris recomanats per l'Observatori Català de la Joventut¹⁷: les variables socioestructurals (sexe i edat), l'eix de conveniència (el treball per projectes), els criteris de compatibilitat (llenguatge, situació educativa, no jerarquitza... i el continu homogeneïtat-heterogeneïtat intergrupals).

Seguint aquestes recomanacions, el grup de discussió el van formar 5 alumnes (3 noies i 2 nois) de diferents cursos que van accedir a col·laborar en aquesta recerca. El triatge de l'alumnat va ser aleatori, prenent visions i percepcions diverses. Hem de tenir el compte que la captació dels membres del grup de discussió es va fer durant l'estona d'esbarjo i que no coneixia a la gran majoria d'estudiants, de manera que vaig anar explicant que necessitava voluntaris per fer un grup de discussió sobre el treball per projectes a cada grup i provant d'extreure'n un voluntari. He de dir però, que no va ser una tasca fàcil perquè durant l'estona que hi vam dedicar al debat els alumnes tenien tallers¹⁸ i són, en general, activitats que els interessaven i motiven molt.

Segons Ibáñez (1994: 58) *"un grupo de discusión es un dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la puesta de colisión de los diferentes discursos y cuyo producto es la puesta de manifiesto de los efectos de la colisión (discusión) en los discursos personales (convencimiento: convencido es el que ha sido vencido por el grupo) y en los discursos grupales (consenso)"*. Callejo (2001: 25) manifesta que la diferència entre un grup de discussió i un grup focalitzat és que *"Las definiciones del grupo de discusión tienden a la apertura y la interacción entre los participantes. Las del grupo focalizado, derivando éste de la entrevista, acentúan la interacción con el moderador. Así, Morgan (1998a:1) define el grupo focalizado como una entrevista en grupo."* Com que en el nostre cas vam optar per cedir el protagonisme als estudiants i mirar d'afavorir la interacció en el grup, considerem que s'adiu més la definició del grup de discussió, encara que no se segueixin algunes recomanacions¹⁹. Disposàvem d'un guió molt simple i esquemàtic sobre els temes que volíem tractar i vam anar introduint-los, procurant generar debat. Vam aprofitar les aportacions dels estudiants per generar noves qüestions i reflexions i el paper del moderador va quedar en segon pla en tot moment.

La intencionalitat en aplicar aquesta tècnica era poder escoltar i compartir els pensaments, creences i inquietuds dels joves, en les seves paraules i seguint els seus propis criteris, sense imposar els de l'investigador. Volíem allunyar-nos de reflexions massa forçades o políticament correctes i del fet de sentir-se jutjats. Així mateix ens interessava la percepció grupal de la metodologia analitzada per arribar a una *confesión col·lectiva*. *"Durante un momento el 'grupo de discusión' parece una confesión colectiva (uno se confiesa a una colectividad o a una persona). Pero el 'grupo de discusión' dejará de ser un dispositivo de confesión –el sujeto del*

¹⁷ "Els grups de discussió amb joves i agents socials del territori". Observatori Català de la joventut. Generalitat de Catalunya. Article en línia disponible a: <http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/Documents/Arxiu/discussio%20amb%20joves.pdf>
Consultat per darrer cop el 30 de juny de 2012

¹⁸ Hores dedicades a activitats d'aprenentatge aplicat al treball amb la sensibilitat i l'expressivitat. Per més detalls vegeu la pàg. 12

¹⁹ La majoria de publicacions consultades recomanen un nombre d'entre 6 i 12 integrants en cada grup de discussió, així com fer-ne més d'un per aconseguir la informació i els discursos desitjats.

enunciado dejará de ser el sujeto de la enunciación-: se hablará en grupo, en segunda o tercera persona de cualquier cosa” (Ibáñez, 1979: 45).

El guió orientatiu del grup de discussió era el següent:

- Quins són els avantatges del treball per projectes?
- Quins són els inconvenients?
- Com es podria millorar?
- Tenint en compte les experiències d’aprenentatge prèvies...
 - Nivell d’aprenentatge de continguts
 - Altres tipus d’aprenentatges: valors, actituds...
 - Interessos o motivacions
 - Relacions entre iguals
 - Relacions entre professorat i alumnat

Anàlisi dels resultats

L'observació participant

Se'm va oferir la possibilitat d'observar un projecte íntegre al mes de maig. El projecte, que portava per títol "Món virtual, món real"²⁰ es va realitzar a 3r d'ESO. Es plantejava la necessitat de contemplar els avantatges del *món virtual* i les seves aplicacions didàctiques i la impossibilitat d'excloure'l del *món real* en l'actualitat. A més, pretenia incloure als estudiants en el debat sobre la importància de les noves tecnologies en el procés d'ensenyament-aprenentatge, i en la necessitat (o no) i els avantatges i inconvenients de la relació entre el *món virtual* i el *món real*.

L'agrupament d'aquest projecte va ser diferent a la resta perquè un dels objectius era treballar, amb l'ajut de les noves tecnologies, la comunicació síncrona de manera que es van fer grups interclasses. És a dir, cada grup havia de tenir, per força, un alumne de cada classe de 3r. La comunicació intergrup al doncs, es feia amb l'ajut de les TIC.

A continuació, es mostra la planificació del projecte, així com les sessions en que vaig fer-hi l'observació²¹

Setmana	SESSIÓ 1: 2 MAIG Hapennig Exercicis pràctics Wikiloc Prova Inicial	SESSIÓ 2: 3 MAIG Matrix (part 1)	SESSIÓ 3: 7 MAIG Matrix (part 2) Grups Debat El Projecte El bloc del grup Les teves comunitats virtuals	SESSIÓ 4: 8 MAIG El nostre avatar Possibilitat d'iniciar un intercanvi amb el centre d'Utrecht via email	SESSIÓ 5: 9 MAIG Geocaching + gimcana	SESSIÓ 6: 10 MAIG Fem un viatge virtual per Utrecht (Google maps+Street View)
Setmana 1						
Setmana 2						
Setmana 3						
Setmana 4						

²⁰ El projecte estava descrit en un dossier per al professorat, i un altre per als estudiants. Podeu consultar el dossier del professorat a l'Annex 2.

²¹ Les sessions que vaig observar es mostren en color. La planificació de les sessions està extreta del dossier del projecte (Annex 2), tot i que va patir diverses modificacions.

La primera sessió va consistir en una exposició d'una professora de l'institut sobre *Wikiloc*, una comunitat on excursionistes comparteixen rutes i localització per GPS. Habitualment, les primeres sessions de cada projecte es destinen a generar interès i motivació pel projecte als alumnes. Posteriorment, van haver d'omplir una enquesta que pretenia evidenciar els coneixements previs de cada alumne i els continguts que voldrien aprendre sobre el tema. Aquest és un dels punts claus de la metodologia per projectes: saber de quins coneixements parteix cada estudiant, què volen aprendre del tema i plantejar-se quines activitats i contextos poden servir per adquirir-los. Durant aquesta etapa de motivació i de generació d'interès, cada classe va visionar la pel·lícula "Matrix" i el professor va dinamitzar un debat sobre ella. Durant el transcurs de la sessió el tutor va anar parant el film per fer preguntes amb la finalitat d'assegurar que tots els estudiants estaven seguint-la, però també per resoldre dubtes o plantejar qüestions relacionades amb el tema i la vida real. Al finalitzar la pel·lícula el professor va fer una petita reflexió i va animar als alumnes a participar-hi. Tot i que a l'inici van parlar pocs alumnes, el tutor va anar fent preguntes adreçades als alumnes menys participatius per promoure el debat i la reflexió.

Els agrupaments els van fer els tutors²², i van presentar a l'alumnat el dossier del projecte, que incloïa activitats suggerides, objectius a treballar, els criteris d'avaluació i els productes que haurien d'entregar.

La primera activitat que van realitzar els alumnes va ser la creació d'un bloc de grup, que els permetria penjar altres productes i activitats que anirien realitzant durant el mes, a més de la publicació d'un diari de cada sessió. Tenint en compte l'heterogeneïtat del grup, el tutor va fer un seguiment més acurat dels alumnes que no havien fet mai cap bloc, i va fomentar l'autonomia dels qui sí que tenien aquests coneixements previs. Aquesta sessió va finalitzar amb una activitat individual que consistia en la redacció, per part de cada estudiant de totes les comunitats virtuals a les que pertanyia, indicant-ne al mínim un aspecte positiu i un de negatiu de cadascuna. Aquest text el van haver de lliurar i era una de les tasques avaluable.

Una altra de les activitats avaluable era la creació d'un avatar del grup. Tot i que la idea inicial era que els alumnes utilitzessin el programa "Flockdraw"²³ per fer un avatar cooperatiu, per problemes tècnics no tots els grups van poder-ho fer i alguns van haver de fer-lo a mà amb els seus companys. També per problemes tècnics van haver de desistir ràpidament sobre la idea de fer un intercanvi amb estudiants d'Utrecht, i el professorat va decidir que la nova destinació seria Tarragona, on van anar al finalitzar el projecte.

Una de les activitats que més èxit va tenir va ser una gimcana amb geolocalització per la localitat: es tractava d'anar per Sils i buscar pistes i respondre a les qüestions amb l'ajuda d'un *smartphone* i del programa "Eduloc"²⁴. Les pistes trobades, les qüestions i les respostes, així com el recorregut seguit pel municipi s'havien d'incloure en el bloc de cada grup amb una reflexió i valoració personal perquè el professorat pogués avaluar-ho.

²² Seguint com a únic criteri que cada grup tingués com a mínim un grup de cada classe.

²³ Adreça web: <http://flockdraw.com/> Consultada per darrer cop el 2 de juliol de 2012

²⁴ "Eduloc" es un programa de descàrrega gratuïta per *Smartphone* que permet crear itineraris, experiències i escenaris a partir de la localització. En aquest cas, els professors van crear una gimcana 2.0. Adreça web: <http://eduloc.geoemotion.net/> Consultada per darrer cop el 2 de juliol de 2012

A banda de les activitats esmentades, els alumnes van haver de crear una galeria d'art individual i una de grupal amb el programa "Google Art"²⁵. Havien de realitzar una visita a dos museus inclosos en el programa i triar entre 5 i 10 quadres seguint tres criteris i categories: retrats, paisatges i el color de l'obra. Cada alumne havia de realitzar la tria de les obres primer de manera individual i després en grup. És a dir, quan ja tenien les seves galeries (amb cada obra d'art comentada), les havien de compartir amb els altres membres del grup i acordar quins quadres formarien part de la galeria comuna. Per avaluar aquesta activitat, a banda del procés, es tenien en compte els comentaris de cada obra artística, així com el debat –per mitjà de xat- que cada grup havia tingut per consensuar les galeries de grup.

També van haver de fer un *viatge virtual* a Tarragona perquè, com ja hem dit, el projecte culminava en una excursió a la ciutat. Utilitzant "Google Maps"²⁶ havien de decidir el recorregut i amb l'aplicació "Streetview" realitzar captures de pantalla amb imatges significatives i rellevants de la ciutat.

Les dues darreres activitats van consistir en millorar la difusió del centre a l'espai virtual. D'una banda es va realitzar una descripció bilingüe (en català i anglès) de cada personatge o topònim que dona nom a les aules²⁷. Cada grup va haver de fer un esborrany del text que volia publicar, revisar-lo, millorar-lo i finalment convertir-lo en un codi QR per penjar-lo a cada mòdul i a cada aula del centre. I també van haver de realitzar una millora del Wikispace del centre²⁸: cada grup va haver de millorar i ampliar algun dels temes de l'aula virtual del centre. Aquesta millora també havia de ser bilingüe, de manera que van haver d'escriure els textos en català i en anglès.

La penúltima sessió va consistir en una presentació oral del treball realitzat per cada grup (mitjançant l'Skype) i la darrera fou la prova de competències mensual.

²⁵ Adreça web: <http://www.googleartproject.com/es/> Consultada per darrer cop el 3 de juliol de 2012

²⁶ Adreça web: <https://maps.google.es/> Consultada per darrer cop el 3 de juliol de 2012

²⁷ A l'Institut cada classe i cada despatx té el nom d'un personatge o topònim rellevant. A l'aula virtual de l'Institut, els alumnes expliquen les raons: *"Els noms de les nostres classes no són com els dels altres instituts, cada classe té un nom relacionat amb una història, a primer d'ESO els noms de les classes estan relacionats amb la història de La Odisea, a segon d'ESO els noms de les classes són de llocs per on va passar Marco Polo mentre feia la ruta de la seda i a tercer d'ESO els noms de les classes estan relacionats amb la història d'un científic que es deia Darwin, que va descobrir l'evolució de les espècies. El fet de posar noms a les nostres classes de llocs de viatges que la gent ha fet és perquè algú quan s'embarca a fer un viatge en un país desconegut aprèn valors i coneixements que no sabia, i aquest és una mica el lema del nostre institut, cada curs és un viatge en el que s'intentarà que els alumnes aprenguin el màxim de coneixements i valors per tal que al final de l'ESO estiguin preparats per poder navegar en un viatge que tot just començarà allà, que és la vida."*

²⁸ Es pot consultar a <http://institutdesils.wikispaces.com/L'aula+virtual+de+l'institut>

Apunts breus sobre l'observació:

El professor:

- Resol dubtes de manera individual, atenent les necessitats de cada estudiant
- Focalitza l'atenció de l'alumnat quan cal per millorar el seu rendiment
- Guia en el procés d'aprenentatge
- Acompanya durant les activitats, però sense protagonitzar-les
- Avalua el procés d'aprenentatge dels alumnes cada sessió: demana quina nota creuen que mereixen i si no hi ha consens entre la nota que l'alumne es posa i la que vol posar el professor, debaten fins arribar a un acord

Els estudiants:

- Treballen de manera autònoma: quan tenen un dubte han de mirar de resoldre'l pel seu compte, amb l'ajut d'un altre estudiant o amb l'ajut del mestre seguint aquest ordre
- No tots ho fan tot: treballen al seu ritme i això vol dir que no fan totes les activitats, o no les fan tant intensament com altres companys i companyes
- Han de treballar en un grup que no han decidit: membres que no cooperen, estudiants que treballen més del compte...
- Generen un clima de treball molt tranquil i relaxat. Hi ha força autocontrol i en general, el professor no ha d'intervenir per reconduir la situació

Les activitats:

- Diversitat d'activitats: generen motivació i ganes d'aprendre'n més
- Adaptables a cada alumne: cadascú treballa al seu ritme i les activitats estan pensades perquè puguin fer-ho
- Totes les activitats s'avaluen (encara que no hi hague producte, hi ha una nota de procés)
- Activitats d'aprenentatge estimulants

L'avaluació:

- Hi ha avaluació inicial, de procés i final
- L'avaluació inicial vol evidenciar els coneixements previs i els interessos de cada alumne.
- Cada sessió té una nota. Es té en compte la nota de procés cada sessió i els productes.
- La nota de procés ha de ser consensuada entre professor i alumnat
- L'exposició oral final pretén mostrar els coneixements adquirits per part de cada estudiant.
- Aquesta varietat de tipus d'avaluació permet reconèixer l'esforç individual i el nivell de coneixements adquirits per cadascú.

Les entrevistes en profunditat

Com ja hem dit, es van fer dues entrevistes: una a la directora i una altra a dos docents del centre²⁹.

Entrevista a la directora

Lloc: Despatx de direcció	Data: 21 de maig de 2012	Durada de l'entrevista: 1:15'
<p>Guió orientatiu de l'entrevista:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avantatges del treball per projectes ▪ Inconvenients del treball per projecte ▪ Autors de referència ▪ El punt més fort (en una paraula) ▪ El punt més feble (en una paraula) ▪ Per què hi ha tants pocs centres de secundària a les comarques gironines que treballen per projectes? ▪ Quantes hores setmanals es dediquen als projectes? ▪ Complica l'organització del centre, aquesta manera de treballar? ▪ Quan un professor entra nou a l'Institut... té un temps d'adaptació? 		

La directora del centre exerceix aquest càrrec des de fa dos cursos, i té previst abandonar-lo el curs vinent (al centre pretenen que la direcció sigui rotativa i tots els professors vagen passant per ell). Ha fet de professora i de tutora la majoria d'anys que ha exercit docència i pertany, com molts altres docents de l'Institut, al grup "La Font".

A l'Educació Obligatoria no hi poden haver coneixements mínims.

Segons ella, els aprenentatges més importants que els estudiants adquireixen a l'Institut són el treball en grup heterogeni i l'autonomia. I, de fet, aquesta paraula és un dels pilars del seu discurs i del seu ideari. Manifesta que cada alumne ha d'adquirir el màxim de coneixements que pugui i que, aquest esforç s'ha de reconèixer amb el GES³⁰. A l'Institut hi ha molts pocs casos d'estudiants que surtiguin sense graduar precisament per aquest canvi de paradigma i per la creença que no hi ha nivells mínims, ni continguts imprescindibles, sinó que a l'Institut se'ls dóna eines perquè siguin capaços d'adquirir aquest continguts a mesura que els necessiten.

El concepte clau: l'autonomia.

El punt més fort i el més feble del treball per projectes és, per a ella, el mateix: l'autonomia. Explica que als alumnes els resulta difícil adaptar-se als canvis en la metodologia i en el treball que realitzen a l'Institut quan arriben i que si un alumne no és prou madur o no sap gestionar bé aquesta autonomia el treball que han de realitzar els docents per reconduir la situació és imprescindible per poder continuar treballant ("L'autogestió, la responsabilitat que

²⁹ Podeu veure la transcripció de l'entrevista a l'equip directiu a l'Annex 3 i la transcripció de l'entrevista als professors a l'Annex 4

³⁰ GES són les sigles de Graduat d'Educació Secundària

demanem... pot ser negativa o positiva. Si la metodologia que utilitza el professor no és l'adient tenim un problema i, a més, requereix molta més coordinació, cosa que també és positiva!" Annex 3: 1)

Quan parlem d'autors, tot i que s'intueixen algunes influències, no n'esmenta cap. En el transcurs dels anys han llegit moltes obres que van ajudar a bastir l'escola *ideal* del grup "La Font" i que ara es veuen aplicades a l'escola *real*³¹.

El Treball per Projectes no pot ser un afegitó, ha d'estar inclòs en el PEC del centre.

Parla de les particularitats que suposa el treball per projectes en l'organització i en la manera de treballar dels centres i considera que és una de les causes perquè hi hagi tanta escassetat d'Instituts amb aquestes característiques. Esmenta també la forta dedicació que ha d'invertir el professorat i l'alt grau de coordinació que exigeix aquesta metodologia i afegeix que "tenim tècniques de treball a l'aula diferents, que no s'assumeixen en gran mesura per gran part del professorat de secundària" (Annex 3: 1)

La dedicació horària als projectes varia en funció del curs: es dediquen 8 hores setmanals a 1r, 2n i 3r i 6 hores a 4t, tot i que és possible que l'any que ve augmenten el nombre d'hores.

Manifesta que el treball per projectes és igual de lent que qualsevol mètode d'aprenentatge efectiu, és a dir, que "depèn de les habilitats prèvies dels alumnes, de l'autonomia i del seu sentit de la responsabilitat" (Annex 3:2). Entén que el fet diferencial amb d'altres metodologies es que han d'**entendre les dificultats com oportunitats d'aprenentatge**, que enriqueixen i nodreixen el coneixement.

Els docents reticents.

Quan parlem del professorat, expressa que tot i que es fa un procés d'*acollida* i d'*acompanyament* als docents nous, n'hi ha que no s'avenen a treballar d'aquesta manera i aquest és, precisament, un dels problemes als que s'enfronten, malgrat això no són posicions enfrontades, sinó dubtes que s'inclouen en la dinàmica professional: "[...] *Otros comentaban su resistencia a abandonar los vínculos con sus asignaturas, y el miedo y la vergüenza de sentirse incompetentes a la hora de tratar materias y temas nuevos con los que no están familiarizados*" [Hargreaves et al., 2001:114]. Els mateixos autors expliquen les raons d'aquestes pors, atribuïbles, sota el seu punt de vista, a una visió encotillada i segmentada de l'educació: "*Muchos docentes de enseñanza media y secundaria, al igual que sus identidades, han sido conformados por las asignaturas tradicionales. Sus intereses y carreras profesionales se han encasillado en las estructuras compartimentadas en torno al sistema de asignaturas de la escuela secundaria*" [Hargreaves et al., 2001:114]. Els professionals del centre tenen però, molt bona relació amb l'Administració i amb l'inspector, fet que els facilita treballar a la seva manera.

³¹ Quan el grup "La Font" era un espai de trobada per professors de les comarques gironines es van plantejar com seria la seva escola *ideal*. Actualment, a la seva pàgina web es pot observar una comparativa entre l'escola *ideal* i l'escola *real*. <https://sites.google.com/site/gruplafont/el-nostre-projecte>

El retorn cap a metodologies més “tradicionals” no és cap problema.

Com que el centre és força nou, encara estan construint ponts de diàleg amb els altres centres educatius. A Sils hi ha dues escoles (una d'elles és un centre de nova creació que està molt a prop de l'Institut) i han començat a intercanviar informacions i percepcions. Per continuar estudiant, els alumnes de l'Institut han d'anar a Santa Coloma de Farners o a Vidreres. La percepció de la direcció és que, com a tots els centres, hi ha alumnes més ben preparats que d'altres, però no creuen que hi hagi cap problema en la incorporació d'aquests estudiants a mètodes més *tradicionals*.

Una de les reclamacions de l'equip directiu és una major implicació dels pares i mares dels alumnes. Diu però, que hi ha “un gran sector poblacional amb determinats perfils socioeconòmics i que aquest fet, afegit a la major implicació, enteniment i col·laboració que demana l'Institut dificulta les relacions” (Annex 3:2). Parla també de la rellevància de les tutories i de l'efecte “terapèutic” que generen.

“No sabem ben bé quins continguts aprenen”

Després d'explicar-me que els dos primers anys del centre tot el claustre en bloc feia les funcions de director, defensa que aquest nou model de direcció facilita molt la tasca i allibera als professors de la paperassa, però que l'equip directiu del centre només pot prendre unilateralment decisions organitzatives, tota la resta han de passar pel claustre. La direcció doncs, serà un càrrec que anirà rotant entre els professors del centre. Acabem l'entrevista parlant de les coses que van malament al centre i comenta que hi ha una gran dificultat a l'hora de definir els coneixements adquirits pels alumnes. Ara estan redactant un currículum de seqüenciació de continguts i la intenció és que puguin detectar i fiabilitzar els coneixements apresos per cada estudiant.

Entrevista amb l'equip docent

Lloc: Sala de reunions	Data: 15 de juny de 2012	Durada de l'entrevista: 45'
Guió orientatiu de l'entrevista: <ul style="list-style-type: none">▪ Avantatges del treball per projectes▪ Inconvenients del treball per projecte▪ Autors de referència▪ El punt més fort (en una paraula)▪ El punt més feble (en una paraula)▪ Per què hi ha tants pocs centres de secundària a les comarques gironines que treballen per projectes?▪ Quantes hores setmanals es dediquen als projectes?▪ Complica l'organització del centre, aquesta manera de treballar?▪ Quan un professor entra nou a l'Institut... té un temps d'adaptació?		
Entrevistats: Mestra 1 (M1): Tutora de 1r, nouvinguda al centre Mestre 2 (m2): Tutor de 4t, 3 anys de docència a l'Institut		

L'altra entrevista es va realitzar a dos professors del centre, una tutora de 1r i un tutor de 4t. Tot i que, en general, les respostes són molt semblants a les de l'equip directiu, introdueixen matisos i percepcions que ens semblen rellevants.

El treball cooperatiu: avantatge principal

Tots dos valoren el treball cooperatiu com el fet més significatiu del treball per projectes i l'associen a l'ajuda entre alumnes, a la complementació d'aprenentatges i, en general, a un coneixement més ampli ("El noi que potser no es veuria amb cor de fer una feina, amb l'ajuda d'un altre se'n surt, i com que cadascú domina coses diferents, es complementen. Individualment, per separat, segurament no sortiria el mateix". M2, Annex 4: 1) Però reconeixen que aquest treball en grup també és el que més costa a l'alumnat: treballar, arribar a acords i aplicar-los representa un gran esforç, per als estudiants, sobretot per als qui no estan acostumats.

Entre els punts forts esmenten la interacció, l'autonomia i l'autoaprenentatge. És a dir, valoren positivament l'intercanvi i les relacions que genera el treball en grup però també l'autonomia i el fet de ser cadascú responsable dels coneixements que va adquirint. Entre els punts febles en canvi, es troben la dificultat per treballar en un grup malavingut ("Si algú els cau malament, els costa molt rectificar. Els costa molt col·laborar amb algú que no els cau bé. A més pot passar que dos persones s'avenen i al cap d'un mes resulta que s'han discutit i que ni es parlen. Aquest prejudici que tenen a l'hora de refer amistosats que han perdut els dificulta la feina". M2, Annex 4: 2), així com la necessitat de millorar les activitats d'aprenentatge i els projectes contínuament.

La transversalitat fa por...

Resulta molt interessant la reflexió que fan els dos docents sobre el dèficit de centres de secundària que treballen per projectes. A banda de la tradició, parlen de la inseguretat que genera a l'equip educatiu el fet de no *controlar* la situació d'ensenyament-aprenentatge (Hargreaves *et al.*, (2001:117) teoritzen sobre aquesta aparent valentia que ha de tenir un professor en la transversalitat de continguts inherent als projectes: "[...] *hace falta que los docentes se arriesguen a salir de la zona en la que se sienten cómodos y transgredan las fronteras de los territorios de sus disciplinas tradicionales anteponiendo las necesidades de aprendizaje de sus alumnos a sus propias inseguridades con respecto a los contenidos curriculares*"). però apunten també a la influència que l'etapa d'estudis post-obligatòria genera en els darrers anys d'escolarització: "[...] després hi ha uns estudis post-obligatoris en què un hi va a aprendre unes coses concretes. Clar, secundària és el pas anterior, i suposo que fan el raonament de pensar que és millor que es vagin adaptant al sistema d'aprenentatge dels estudis que vindran després. Potser és perquè la secundària està pensada mimetitzant els estudis post-obligatoris (que no farà tothom, tampoc)" (Annex 4: 2, M1)

No és qüestió de velocitat, sinó d'efectivitat

Tal i com apuntava la directora, els docents creuen que el mètode de treball per projectes no és més lent que qualsevol altre, però fan molt d'èmfasi en el fet que no és el mateix memoritzar uns continguts que integrar-los i aprendre'ls. Esmenten també la dificultat per establir quins són els temes (els 40 projectes que duren a terme en tota l'etapa) que els alumnes realitzaran, però creuen que aquesta metodologia permet donar-los eines i que, d'aquesta manera seran capaços de continuar formant-se i aprenent durant tota la vida.

Execució, qüestionament i replantejament: un procés permanent

Expliquen que tots els projectes són de socials, naturals o tecnologia (coneixements aplicats) i que se'n fan 10 cada curs, o siga 40 en tota l'etapa. Cada projecte es revisa i millora després de la seva aplicació però tot i això encara estan introduint canvis nous i, per exemple, ja hi ha dos maneres de fer diferents –el pla vell i el pla nou-; Un treballa per competències i l'altre ho farà el curs vinent. Aquesta és una clara mostra de les revisions i les millores que els docents van introduint al treball per projectes: en només quatre anys ja hi ha dos maneres de fer i d'entendre els projectes.

S'aprén amb la pràctica

Quan parlem de l'arribada al centre d'un professor nou, expliquen que l'inici és dur: "Al principi et sobrepassa una mica perquè és molta informació en poc temps, i es tot com molt teòric, i fins que no ho portes a la pràctica no ho entens del tot" (Annex 4: 4, M1) però manifesten que van aprenent a mesura que ho van aplicant. La tutora de primer (en el seu primer any de docència al centre) explica que per ella ha suposat un gran aprenentatge i que l'ha pogut fer paral·lelament als seus alumnes, fet que segons ella ha sigut una experiència molt enriquidora. L'altre professor apunta que, quan estan fent un projecte, succeeix un fet molt estimulant: estan molt més pendents del tema i això fa que recopilen molta informació i documentació ("sempre estàs pendent de tot allò que surt relacionat amb el teu projecte. És molt interessant, ho vius molt" Annex 4: 4, M2)

El grup de discussió

Lloc: Sala de reunions	Data: 15 de juny de 2012	Durada del grup de discussió: 1h aprox.
<p>Guió orientatiu del grup de discussió:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quins són els avantatges del treball per projectes? • Quins són els inconvenients? • Com es podria millorar? • Tenint en compte les experiències d'aprenentatge prèvies... <ul style="list-style-type: none"> ○ Nivell d'aprenentatge de continguts ○ Altres tipus d'aprenentatges: valors, actituds... ○ Interessos o motivacions ○ Relacions entre iguals ○ Relacions entre professorat i alumnat <p>Integrants del grup: Alumne 1 (A1): 3r d'ESO Alumne 2 (A2): 1r d'ESO Alumna 3 (A3): 3r d'ESO Alumna 4 (A4): 4t d'ESO Alumna 5 (A5): 2n d'ESO</p>		

El grup de discussió el formen 5 estudiants de diferents procedències, edats, característiques i experiències viscudes. Tot i que no és representatiu, vam pretendre fer un grup el màxim d'heterogeni possible per compensar aquesta subrepresentació i intentar, amb els pocs recursos disponibles, extreure el màxim de percepcions i experiències. La captació dels membres del grup de discussió es va fer, com hem dit anteriorment, durant l'estona d'esbarjo i va ser una tria totalment aleatòria, cercant diferents perfils però sense conèixer-los³². Després d'explicar-los en què consistia el grup de discussió, els vaig explicar que m'interessava la seva opinió i les seves reflexions pel treball que estava realitzant. L'acollida per part dels membres, així com les aportacions que van fer em semblen summament interessants i necessàries per entendre d'una manera global el que representa treballar per projectes.

Uns continguts connectats amb el món real

Vam començar la conversa posant sobre la taula avantatges i inconvenients del mètode de treball per projectes i, si bé és cert que a l'inici els costava començar a parlar, a mesura que passava l'estona anaven intervenint cada cop més i amb més espontaneïtat. Creuen que els punts forts del treball per projectes són el fet de compartir responsabilitats, el treball en grup i una formació que "els prepara per la vida". Una membre del grup manifesta que "D'alguna manera ens preparem per quan siguem grans perquè, per exemple, treballant en empreses haurem de treballar en grup i compartir la feina" (Annex 5: 1, Alumna 3). Tot i això però, no es pot oblidar el treball individual, imprescindible al parer dels joves ("De tota manera, no sempre es bo treballar en grup, a vegades també va bé treballar de manera individual -per això tenim hores d'habilitats i de projectes- perquè aprens a treballar sol i a no dependre dels altres"

³² Només coneixia als joves de 3r i el grup de discussió el van formar joves de tots els cursos

Annex 5:1, Alumne 1). És, de fet, una reflexió molt interessant perquè observen i manifesten la importància de saber combinar les habilitats socials i relacionals que els exigeix la feina cooperativa així com l'esforç intel·lectual que demanen els treballs individuals.

Propostes per millorar

Entre els inconvenients es troben tots els casos i les experiències viscudes en el si del treball en grup heterogeni (distraccions, conflictes, manca d'entesa...) i per millorar aquestes situacions proposen diverses alternatives: l'adquisició de més compromisos per part de l'alumne, un seguiment més exhaustiu per part del professor de l'alumne ("El que fa el professor és que treballi per objectius, per a la gent que li costa més planteja objectius concrets i els fa un seguiment permanent, per encomanar-los a complir els objectius" Annex 5: 2, Alumne 1) i, el més extrem, la separació del grup si no funciona cap de les altres alternatives. Arrel d'aquesta proposta i abans de canviar de tema, els demano si creuen que separar-los del grup és una bona manera de solucionar aquests problemes. Responen el que segueix:

A3: S'espavilen més.

A1: A banda, s'espanten i d'alguna manera se n'adonen i els fa reflexionar sobre què han fet.

A4: Ajuda a fer-los entendre la idea de treballar en grup, que hi ha altres persones que l'ajuden, no ho ha de fer tot sol.

Tot i que no és una mesura desitjable, el cert és que és lògica. Tenint en compte que les altres dues propostes (adquisició de més compromisos i major seguiment de l'alumne per part del mestre) són les que s'apliquen en major mesura, el fet de separar algú del seu grup de treball puntualment pot suposar un punt d'inflexió en el comportament de l'estudiant. Hem de dir però, que en el cas dels càstigs i les correccions no hi ha un model únic a seguir i ens sembla que el més correcte és adequar-se a cada cas concret i a les persones implicades. Al PEC del centre hi ha un apartat que parla de disciplina: "Les mesures correctores no han de denigrar ni ferir l'autoestima, han de ser raonades i raonables i hem de treballar perquè l'alumne accepti la mesura proposada per a la seva millora. Cal rebutjar les accions però no les persones i creure sempre que l'alumne pot fer algun aprenentatge que millori la seva resposta a situacions semblants" (Annex 1: 26)

Major importància del procés i un treball més profund dels valors

Quan parlem dels continguts i de les semblances o diferències respecte al treball a l'escola, els estudiants manifesten que es diferencien sobretot en el treball més profund dels valors que fan a l'institut, però també parlen d'altres diferències: expressen que a l'escola es valorava més el resultat i a l'institut es fixen sobretot en qüestions procedimentals: "Sí, són maneres diferents. A l'escola els era igual com estudiessis, la qüestió era treure bona nota, si treus un aprovat ja està. Aquí, en canvi, et valoren el procés que fas diàriament, si millores o empitjores, i després això t'afecta en el procés [referint-se a la nota corresponent al procés d'aprenentatge]" (Annex 5: 2, Alumna 5). Tenint en compte aquestes aportacions, ens

endinsem en el tema de les actituds i els valors. Les seves intervencions em semblen molt significatives:

A1: Prioritzen l'educació com a persones...

A5: Volen que siguem persones preparades pel món exterior, i no es fixen tant en els resultats, perquè una persona que estudia memoritzant després no es recorda de res, això no té cap sentit, necessiten persones que estiguin preparades i equilibrades, tot i que avui en dia n'hi ha poques (la gent vol resultats, resultats i resultats), i aquí t'ajuden a fomentar aquelles coses que semblen poc importants: el caràcter, saber-se comportar, saber-se relacionar amb l'exterior...

A2: Aquí et formen com a ciutadà, i a d'altres llocs valoren només els resultats acadèmics. De fet, aquí busquen un equilibri entre els estudis i valors.

A1: Aquí s'interessen per tu. No és que estiguin molt a sobre, perquè si no no aprendríem a anar sols per la vida, sinó que es fan les dues coses. Ens ajuden, ens donen suport... i sempre ens diuen el perquè de les coses, i sempre ens demanen que ho justifiquem tot. A d'altres instituts potsser et demanen coses que no tenen importància (per exemple, quin any va néixer Cristòfol Colom?), que amb una cerca per internet en un moment tens la resposta, i no aprens res. Aquí et demanen el perquè de les coses, et demanen un resum personal (personal, és molt important) sobre el què has entès del tema, i això no pots buscar-ho enlloc, també has de fer mapes conceptuals del que estàs fent...

A4: Et deixen més llibertat per escollir què vols aprendre i com vols aprendre, perquè tu et coneixes a tu mateix i saps com estudiar. De l'altra manera et demanen, per exemple, "has de fer un resum per tal dia", i aquí ens diuen que fem el que més ens ajuda a aprendre.

Aprendre per la vida i l'aprenent creador

Parlen de la importància i de la necessitat dels aprenentatges per la vida i de la formació com a ciutadans. El discurs i les paraules que empren reproduïxen molt fidedignament la filosofia del centre i al seu ideari, però inclouen valoracions personals, exemples de situacions i sentiments viscuts durant el procés d'aprenentatge a l'institut, fet que em porta a creure que han interioritzat fidelment les línies ideològiques i pedagògiques del centre i hi creuen veritablement. Quan parlen de les diferents activitats d'aprenentatge plantejades esmenten la importància de la pròpia creació, és a dir, valoren molt positivament el fet que es plantegen activitats que cadascú realitzi a la seva manera i que no siguin mecàniques. Manifesten que, tot i això, no és més costós ni demana més compromís que altres mètodes d'aprenentatge.

A altres centres els estudiants s'han d'esforçar més per aprendre.

"Aquí si hi ha feina la fem, però no has d'estudiar per aprendre" Annex 5:4, Alumna 3. Resulta molt difícil que els aprenents arribin a una concepció de l'aprenentatge àmplia on la finalitat ni siga memoritzar, sinó aprendre en un sentit més extens i sembla que a l'institut de Sils ho han aconseguit. Valoren molt positivament que els aprenentatges i les activitats s'adaptin a l'aprenent i no a la inversa, així com que es tingui en compte l'esforç de cadascú.

Diferencien entre la figura del mestre i la del professor ja que, segons ells, una manera diferent de treballar, d'ensenyar i aprendre fa que les relacions entre docent i estudiant varien.

La confiança com a element clau

A4: Jo crec que tenen una altra manera d'ensenyar. Ells creuen que és així, i diuen que a través de la confiança també s'aprèn... A l'escola també es preocupaven per nosaltres, però era d'una altra manera.

A5: Aquí el professor no és el que et posa els deures... És... No tant com un amic, però és una persona en qui confies i que li expliquis el que li expliquis no ho dirà a ningú i sempre tindrà un vincle de... no allò típic que et posa les notes i et deixa en pau, sinó que el professor és una persona en qui pots confiar, que es preocupa de les coses acadèmiques i les coses personals, llavors intenta donar-te consells per superar els teus problemes i vulguis o no et dona força interior per fer les coses.

Coincideixen doncs, amb les percepcions de la directora sobre la confiança que docents i alumnes dipositen els uns en els altres i en la importància d'aquestes relacions com un factor clau en l'èxit educatiu.

La descripció d'un *bon* professor

Un bon professor ha de ser, segons els estudiants, pacient, constant, que sàpiga explicar-se, amigable i amb autoritat. Expliquen que noten molta diferència quan un professor acaba d'arribar i no vol (o no sap com) treballar seguint la línia metodològica del centre i "venen fan la seva classe normal, posen deures que posarien allà i nosaltres ens quedem igual, perquè estem acostumats a treballar d'aquesta manera" Annex 5: 5, Alumna 3 i Alumna 5. Aquesta descripció coincideix en gran mesura amb les especificacions que, un altre grup d'adolescents, atribueixen a un *profe enrotllat*, al llibre de Puig (coord) (2000: 36): un professional proper, dialogant, amigable, comprensiu...

També apunten que el treball que realitzen modifica les relacions entre els alumnes: cal que es comuniquen més i es relacionen amb més companys i companyes. Aquest fet fa que necessiten saber com defensar les seves idees però també, saber arribar a acords i acceptar els criteris dels altres.

Conclusions

Aquestes conclusions es deriven del treball de camp realitzat a l'Institut de Sils, que inclou entrevistes amb tots els agents educatius implicats així com la meua pròpia valoració fruit de la observació que hi vaig realitzar.

Entre els avantatges del treball per projectes trobem conceptes com ara l'**autonomia** i el **treball cooperatiu**. Tant l'equip directiu i el docent com els alumnes consideren que són els punts més forts d'aquesta metodologia ja que els permet realitzar un treball més profund i complet i compartir les responsabilitats. De fet, resulta un binomi indestriable ja que un es deriva de l'altre, perquè és gràcies a la autonomia que el treball cooperatiu s'enriqueix i resulta més profitós.

El principal inconvenient que s'observa en el si del treball per projectes són les dificultats que es deriven del treball en grup: s'han de fer **encaixar** i **coordinar** diferents maneres de ser, de fer i de treballar i això mai no és senzill. Els alumnes es mostren preocupats davant la poca implicació d'alguns companys. En aquest punt, és on el professor té un paper clau en el rol de coordinador perquè ha de garantir que els grups funcionen i que el treball flueixi.

Representa un canvi de paper del docent: realitza funcions de guia i d'**acompanyant** proper, fet que suposa que el **protagonista** de l'aprenentatge esdevingue l'alumne. Haver de sortir de les matèries en les que són especialistes genera cert recel en els docents que no hi estan avessats i els professors que arriben nous a l'institut, igual que els alumnes, aprenen amb la pràctica.

Els estudiants també tenen un paper primordial en aquest canvi metodològic: deixen de ser receptors dels continguts per esdevenir **creadors** del seu propi aprenentatge. De manera que conformen el seu camí particular sense uns continguts mínims generals als quals han d'arribar. Més enllà dels aprenentatges curriculars, el treball per projectes té el valor afegit de realitzar un treball profund dels valors i les actituds en situacions d'aprenentatge real i no fingides o passades pel sedàs d'un llibre de text.

Aquests canvis en els rols (el professor ja no ho sap tot i actua com un guia en el procés d'ensenyament-aprenentatge i l'alumne deixa de ser un simple oient) han produït, també, un canvi en les **relacions** entre mestres i estudiants. El factor social guanya importància, i la confiança és el pilar que sustenta un tipus de treball en el qual també hi intervenen la responsabilitat i l'empatia.

Suposa un canvi en l'estructura del centre. No hi ha un ordre jeràrquic com en d'altres centres, sinó que la presa de decisions de l'equip directiu se centra de manera exclusiva en l'apartat organitzatiu de l'institut i totes les decisions de caire pedagògic còrren al càrrec del claustre de professors en el qual es procura treballar i avançar a partir del **consens**. L'aplicació d'aquesta metodologia també implica per força d'altres canvis més enllà de la dinàmica de treball de l'equip humà: els horaris canvien, les hores dedicades a les matèries com a objecte de l'aprenentatge queden reduïdes a 12 a la setmana i, en la resta d'hores, es busca que el treball d'aquestes matèries s'aplique de manera **transversal** en el projecte que s'estigui duent a terme en aquell moment.

Una altra qüestió que ha suscitat debat és la “lentitud” de l’aprenentatge a través del mètode de projectes. És, certament, molt més ràpid el mètode memorístic, però tant professors com estudiants estan d’acord en que és molt menys significatiu i aquesta qualitat preval sobre la rapidesa. Acabem aquestes conclusions amb una reflexió sobre aquesta qüestió que no ens és pròpia, sinó manllevada d’*Elogi de l’educació lenta* (Domènech, J (2009: 82)): “L’educació és una activitat lenta. Per pròpia naturalesa. Sobretot, l’educació que transforma l’ensenyament en saviesa, l’educació que es fa en profunditat. Però és que hi pot haver una educació que pretengui consolidar-se, fer-se tant àmplia com sigui possible i ser compartida per un nombre ben elevat de persones que no s’hagi d’allargar cronològicament?”

Revisió del treball fet

Tot i que en línies generals estic força satisfeta del treball realitzat hi ha algunes coses que, observant-les *a posteriori*, tenen un marge de millora substancial.

En primer lloc, crec que una millor gestió del temps de què disposava per fer la recerca hauria permès una organització més eficient i, per tant, un major aprofundiment en aquesta part del treball, perquè hauria facilitat l'observació de més grups de treball, i més projectes, alhora que hauria estat possible fer més entrevistes i més grups de discussió. En resum, una major mostra donaria peu a obtenir un resultat més fiable i acurat.

Per altra banda, però relacionat amb aquesta manca de temps crec que hauria estat molt interessant fer l'anàlisi en més d'un centre. Tanmateix, aquesta falta d'elements comparatius no era només deguda a la manca de temps, sinó que no vaig conèixer l'existència de cap altre centre amb aquestes característiques a les comarques gironines. La cerca vaig acotar-la als centres públics de secundària que treballéssin per projectes, amb la qual cosa, el resultat era per força reduït. Anteriorment ja parlo de la conversa amb l'Institut de Maçanet, però descarto la seva incorporació a la recerca perquè el tipus de feina que hi fan dista molt del que volia investigar.

Per altre costat, els aspectes metodològics que es deriven del treball de camp eren desconeguts per a mi, de manera que (i partint dels meus coneixements previs) em vaig trobar fent un treball de camp mancat d'una base teòrica que vaig anar incorporant més tard. Per exemple, en el cas dels grups de discussió, en coneixia l'existència i en tenia un coneixement bàsic. Després de dur-lo a terme, vaig incorporar al treball les consideracions teòriques que se'n derivaven, quan el més raonable hauria estat partir d'una teoria més ferma.

Finalment penso que hauria estat bé poder incorporar al treball el feedback rebut per part del centre, és a dir, si l'equip de Sils hagués pogut llegir aquest treball un cop acabat i aportar aquí les seves percepcions, s'hauria enriquit la feina d'una manera que no serà possible només llegint-lo després del lliurament d'aquest.

En resum, vull reiterar que aquest és el primer treball d'aquestes característiques que realitzo, de manera que m'ha donat la possibilitat d'introduir-me en la recerca i de conèixer-ne les seves especificitats. Així doncs, si ara m'hagués d'enfrontar a un treball d'aquestes característiques ho faria d'una manera força diferent a l'actual, intentant aportar-hi d'entrada tot allò que en aquest hi ha mancat.

Referències utilitzades

Bibliografia

CALLEJO, J (2001): *“El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación”*. Barcelona. Ariel Practicum

DECROLY, O (1987): *“La funció de globalització i altres escrits”*. Capellades. Textos pedagògics. Eumo Editorial

DELGADO, J i GUTIÉRREZ, J (1994): *“Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales”*. Madrid. Editorial Síntesis

DOMÈNECH, J (2009): *“Elogi de l’educació lenta”*. Barcelona. Graó

DOMINGUEZ, G (2000): *“Proyectos de trabajo. Una escuela diferente”*. Madrid. La Muralla

FOURCADER, R (1979): *“Hacia una renovación pedagógica”*. Madrid. Editorial Cincel

HARGREAVES, A (et altri) (2001): *“Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles”*. Barcelona. Ediciones Octaedro.

HERNÁNDEZ, F (1988): *“La globalització mitjançant projectes de treball”*. Revista Quaderns de pedagogia núm.185, 12-14.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M (2002): *“La organización del currículum por Proyectos de Trabajo”* Barcelona. ICE Graó

IBÁÑEZ, J (1979): *“Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica”*. Madrid. Siglo veintiuno de España editores.

IBÁÑEZ, J (1994): *“Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas”*. Madrid. Universidad Complutense

MALLART, J (1998): *“L’educació activa”*. Capellades. Textos pedagògics. Eumo Editorial

MARTÍN, X (2006): *“Investigar y aprender. Cómo organizar un proyecto”*. Barcelona. Horsori Editorial

MARTÍNEZ, M (2006): *“La investigación cualitativa (Síntesis conceptual)”*. Revista IIPSI Facultad de Psicología UNMSM; 9:123.

OJEA, M. (2000): *“Los proyectos de trabajo: una alternativa educativa como modelo de atención a la diversidad”*. Revista Española de Pedagogía núm.215, 137-154.

POZUELOS, J (2007): *“Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias”*. Sevilla. Cooperación Educativa

POZO, M^a M. del (2007): *“Desde L’Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión a apropiación de los “centros de interés” decrolyanos (1907-1936)”*. Revista de Educación, número extraordinario, 144-166.

PUIG, J. M. (coord.) (2000): *“Educar a la secundària: 30 punts per treballar en els centres”*. Barcelona. EUMO

RUIZ, I i ISPIZUA, M. (1989): *“La descodificació de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa”*. Bilbao: Universidad de Deusto.

SPRADLEY, J (1980): *“Participant observation”* New York: Holt, Rinehart & Winston

VALLES, M (1997): *“Técnicas cualitativas de investigación social”*. Madrid. Síntesis

Altres documents:

Projecte Curricular de Centre de l’Institut de Sils

Projecte de treball “Món real, món virtual

Annexos

[Annex 1. El Projecte Educatiu de Centre \(PEC\) de l'Institut de Sils](#)

[Annex 2. Projecte "Món real, món virtual"](#)

[Annex 3. Transcripció de l'entrevista a l'equip directiu](#)

[Annex 4. Transcripció de l'entrevista a l'equip docent](#)

[Annex 5. Transcripció del grup de discussió](#)