



UNIVERSITAT  
ROVIRA I VIRGILI  
FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ I PSICOLOGIA  
GRAUS D'EDUCACIÓ INFANTIL, PRIMÀRIA I DOBLE TITULACIÓ

ENSENYAMENT DE MESTRES  
EDUCACIÓ PRIMÀRIA

TREBALL DE FI DE GRAU

**“IMPLEMENTACIÓ DEL PROGRAMA ESCOLA NOVA XXI  
EN UN CENTRE DE REFERÈNCIA”**

Autora: Andrea Fraile Hernández

Tutora: Dra. Martina Morell Gonzalo

Tarragona, 31 de Maig de 2023



## **Agraïments**

*A la meva tutora, Martina Morell, per la seva ajuda, dedicació i confiança depositada en mi en tot moment, pel seu compromís, i de la qual he pogut aprendre també com a mestre durant la carrera.*

*També volia agrair a l'alumnat i professorat de les dues escoles que vaig anar durant el Pràcticum I i II, ja que m'han volgut ajudar quan ho he necessitat alhora de participar en la meva investigació, sent els protagonistes principals.*

*Finalment, a la meva família, per haver demostrat sempre estar al meu costat i donar-me força per seguir el final d'aquest camí. Gràcies per sempre donar suport als meus somnis!*

## **Resum**

En els últims anys, hi ha hagut molts moviments, com és el cas del programa "Escola nova 21", que s'han alçat demanant un canvi en el procés d'ensenyament i aprenentatge actual, ja que la nostra societat es caracteritza per estar en constant evolució, sent l'àmbit de l'educació un dels més afectats. Un dels propòsits que es volia aconseguir amb la implementació d'aquesta nova metodologia és respectar el ritme de l'alumnat fent les adaptacions oportunes segons les seves característiques i necessitats, així com suprimir els recursos tradicionals, com els llibres de text, per d'altres molt més dinàmics i manipulables. Tot plegat, el present treball fa un petit recorregut de la història de l'educació, centrant-se sobretot en el moviment "d'Escola Nova 21", el qual va esdevenir el model de referència per a molts centres, com és el cas del qual vaig anar durant el Pràcticum II. De fet, aquest tipus de metodologia és considerada un element de millora en el desenvolupament de l'autonomia de l'alumne i en la positivitat del seu estat d'ànim per aprendre. En definitiva, la finalitat de la investigació és analitzar l'impacte que ha tingut el programa "Escola nova 21" en una escola que va ser partícip del moviment des dels seus inicis fins al final, alhora que es fa una comparació amb un altre centre de metodologia tradicional, tenint en compte sobretot la repercussió que causa a l'alumnat la manera de funcionar en ambdós centres. El disseny de la investigació és mixt i ha implicat un total de 168 participants mitjançant la realització d'una enquesta a alumnes de 2n, 4t i 6è de primària, coincidint amb el final de cada cicle per veure les diferents perspectives segons l'edat. Per concloure, els resultats demostren una incidència positiva vinculada amb la motivació per aprendre que provoca en l'alumnat les metodologies innovadores.

**Paraules clau:** innovació, motivació, aprenentatge basat en projectes, escola nova 21.

## **Resumen**

En los últimos años, ha habido muchos movimientos, como es el caso del programa "Escola Nova 21", que se han alzado pidiendo un cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje actual, puesto que nuestra sociedad se caracteriza por estar en constante evolución, siendo el ámbito de la educación uno de los más afectados. Uno de los propósitos que se quería conseguir con la implementación de esta nueva metodología es respetar el ritmo del alumnado, haciendo las adaptaciones oportunas según sus características y necesidades, así como suprimir los recursos tradicionales, como los libros de texto, por otros mucho más dinámicos y manipulables. El presente trabajo hace un pequeño recorrido de la historia de la educación, centrándose sobre todo en el movimiento "Escola Nova 21", el cual significó el modelo de referencia para muchos centros, como es el caso del que fui durante el Prácticum II. De hecho,

este tipo de metodología es considerada un elemento de mejora en el desarrollo de la autonomía del alumno y en la positividad de su estado de ánimo para aprender. En definitiva, la finalidad de la investigación es analizar el impacto que ha tenido el programa "Escola Nova 21" en una escuela que fue partícipe del movimiento desde sus inicios hasta el final, a la vez que se hace una comparación con otro centro de metodología tradicional, teniendo en cuenta sobre todo la repercusión que causa al alumnado la manera de funcionar en ambos centros. El diseño de la investigación es mixto y ha implicado a un total de 168 participantes mediante la realización de una encuesta a alumnos/as de 2º, 4º y 6º de primaria, coincidiendo con el final de cada ciclo para ver las diferentes perspectivas según la edad. Para concluir, los resultados demuestran una incidencia positiva vinculada con la motivación para aprender que provoca en el alumnado las metodologías innovadoras.

**Palabras clave:** innovación, motivación, aprendizaje basado en proyectos, escuela nueva 21.

### **Abstract**

In recent years, there have been many movements, such as the "Escola Nova 21" program, that have risen calling for a change in the current teaching and learning process, since our society is characterized by constant evolution, being education one of the most affected areas. One of the main purposes with the implementation of this new methodology is to respect the rhythm of students, making the appropriate adaptations according to their characteristics and needs, as well as eliminate traditional resources, such as textbooks, by others that are much more dynamic and manipulable. The present work makes a short tour of the history of education, focusing mainly on the "Escola Nova 21" movement, which become the reference model for many centers, as is the case of the one I was during Practice II. In fact, this type of methodology is considered an element of improvement in the development of student autonomy and in the positivity of their mood to learn.

In short, the purpose of the research is to analyze the impact that the "Escola Nova 21" program has had on a school that participated in the movement from its beginnings to the end, while making a comparison with another center that uses a traditional methodology, taking into account in particular the impact on pupils of the way in which they operate in both schools. The design of the research is mixed and has involved a total of 168 participants by conducting a survey of 2nd, 4th and 6th primary students, coinciding with the end of each cycle to see the different perspectives according to age. To conclude, the results demonstrate a positive impact linked to the motivation to learn that causes innovative methodologies in students.

**Key words:** innovation, motivation, project-based learning, new school 21.

## ÍNDEX:

1. INTRODUCCIÓ.....	8
2. MARC TEÒRIC.....	10
Capítol 1: Origen de la metodologia tradicional.....	10
1.1. Escola Prussiana.....	11
1.2. Evolució de l'ensenyança primària en espanya (1857-1990).....	12
1.3. Autors de l'escola tradicional.....	15
Capítol 2: Origen treball per projectes.....	17
2.1. Fases per la realització d'un projecte.....	18
2.2 Autors/es sobre treballar per projectes.....	20
Capítol 3: Origen de l'Escola nova 21.....	22
3.1. Fases del programa Escola nova 21.....	23
3.2. Resultats de la implementació del programa.....	26
3.3. Finalització del programa Escola nova 21.....	27
3.3.1 Crítiques a Escola nova 21.....	28
3. MARC METODOLÒGIC.....	30
3.1. Pregunta d'investigació.....	30
3.2. Objectius.....	30
3.3. Disseny metodològic.....	31
3.3.1. Introducció i temporalització.....	31
3.3.2. Metodologia.....	32
3.3.3. Anàlisi del centre de referència que va pertànyer al programa escola nova 21...32	
3.3.4. Context i mostra.....	47
3.3.5. Instruments per la recollida de dades.....	48
3.4. Resultats.....	49
4. CONCLUSIONS.....	58
5. REFERÈNCIES CONSULTADES.....	61
6. ANNEXOS.....	65
Annex 1. Enquestes 2n d'educació primària.....	65

Annex 2. Enquestes 4t d'educació primària.....	68
Annex 3. Enquestes 6è d'educació primària.....	71

# 1. INTRODUCCIÓ

Els diversos moviments d'innovació educativa que s'han anat desenvolupant en els últims anys han comportat la demanda de la necessitat d'un canvi en el sistema educatiu en general. Els canvis socials que s'han anat produint en el món té molt a veure amb aquesta situació.

El present Treball Final del Grau d'Educació Primària centra la investigació en dos centres escolars de titularitat pública on funcionaven d'una manera molt diferent. Una es trobava dins de la xarxa anomenada "escola nova XXI" la qual explicaré més detalladament perquè es pugui entendre el seu funcionament, on el seu objectiu és desenvolupar les destreses de l'alumnat així com les seves habilitats d'una manera dinàmica, mentre que l'altre treballava amb els instruments tradicionals, com són els llibres i els quaderns on el seu objectiu era adquirir el màxim de coneixements possibles. En aquest sentit, i de manera més concreta, la mostra consta de 168 alumnes, 76 d'un centre i 92 de l'altre, corresponents a 2n, 4t i 6è de primària. Per tant, l'objectiu de la recerca és analitzar l'impacte que té la metodologia tradicional i la de treball per projectes segons el grau de satisfacció que l'alumnat presenti.

Tot seguit, abordaré en profunditat quines característiques presenta cada metodologia juntament amb el seu origen i quina ha sigut la seva evolució durant els anys, ja que encara que sembli que l'escola nova fa poc temps que es troba present en les aules, es va començar a fundar a finals del s. XIX gràcies a precursors com Rousseau i Dewey.

D'altra banda, i partint també de la pregunta d'investigació "*en quin grau les metodologies emprades en l'escola afavoreixen la implicació del nen a l'hora d'anar a les aules?*", l'interès per aquesta qüestió ha estat determinada pel fet de ser un tema actual, important i essencial que aborda aquesta professió. Cal destacar també la meua experiència personal quan vaig dur a terme l'etapa d'educació Primària, la qual va ser de mètode tradicional, poc flexible, i sobretot l'experiència als Pràcticums I i II.

Així mateix, en relació amb la determinada estructura que s'ha seguit, durant el marc teòric com en el pràctic, i que consisteixen a analitzar en profunditat en què consisteixen la metodologia per projectes (capítol 1), com es va originar la xarxa coneguda com a "Escola nova 21" (capítol 2), i quins trets principals presenta la metodologia tradicional (capítol 3). De fet, és crucial comentar les perspectives que diversos autors/es coneguts han tingut sobre les metodologies, ja que és un aspecte fonamental per definir de quina manera funciona una escola.

Per tant, el recorregut d'aquest Treball Final de Grau té l'inici en el marc teòric, dividit en quatre capítols, el capítol 1 "*Origen treball per projectes*", el capítol 2 "*Origen de l'escola nova 21*", i el capítol 3 "*Origen de la metodologia tradicional*".

Finalment, ja en el marc metodològic, s'explica quina és la pregunta d'investigació, l'objectiu general i els específics, el disseny metodològic i la corresponent metodologia, el context juntament amb la mostra i els instruments per a la recollida de dades, el qual s'ha basat en una enquesta dirigida als alumnes. Per concloure, s'exposen les conclusions a les quals he arribat durant la realització d'aquest treball, les referències consultades i els annexos.

## 2. MARC TEÒRIC

### CAPÍTOL 1: Origen de la metodologia tradicional

En aquest apartat m'agradaria fer una petita introducció de com es troba l'àmbit educatiu i quina evolució ha tingut. Per observar millor quines diferències hi ha entre la metodologia tradicional i la innovadora que ha sorgit en els darrers anys, exposaré els principis bàsics de la denominada "Escola Tradicional" segons l'evolució que ha anat experimentant. A més, s'analitzarà quins autors es van posicionar en aquest tipus d'aprenentatge, juntament amb les característiques que presenta.

El concepte d'escola tradicional, la qual és coneguda avui dia, es va començar a desenvolupar al llarg del segle XVII, coincidint amb l'aparició de la burgesia, i on els seus dos principals fundadors van ser els pedagogs Comenio i Raticius (Gómez-Naranjo, 2011). Les idees principals que van anar desenvolupant aquests dos autors es basaven en l'ensenyança col·lectiva on el docent era l'encarregat de ser la figura central, una educació pública, la inclusió de les dones a les aules i el fet de proporcionar un ensenyament a nenes i nenes que presentessin alguna necessitat educativa especial, ja que aquest aspecte era considerat impropï en aquella època.

Segons Ceballos (2004) en aquest mateix segle van començar a sorgir les primeres crítiques sobre l'ensenyament que es practicava en algunes escoles, les quals es basaven en ordes religiosos, la llengua escolar era el llatí i la seva finalitat era allunyar als alumnes dels problemes propis que hi havia en l'època. A més, l'escola tradicional del segle XVII estava lligada als conceptes de "mètode" i "ordre" i es caracteritzava principalment per:

- **Magistrocentrisme:** el docent és l'encarregat d'organitzar el coneixement, aïllar i elaborar la matèria que ha de ser apresada. També és el model i el guia, al qual els alumnes han d'imitar i fer cas en la major part possible alhora que la disciplina i el càstig són fonamentals.
- **Enciclopedisme:** les classes es caracteritzen pel fet de ser col·lectives, organitzades i ordenades mitjançant el manual escolar, el qual és l'expressió d'aquesta organització i és on es troba tot allò que els infants han d'aprendre.
- **Verbalisme i passivitat:** el procés d'ensenyament-aprenentatge serà el mateix per a tots els nens i les nenes i el repàs dels continguts es realitzarà mitjançant la repetició de tot

allò que el docent hagi explicat, ja que aquest com he comentat anteriorment té un paper fonamental en aquest mètode.

D'altra banda, segons Gómez-Naranjo (2011), a través de les pintures de Jan Havickszoon Steen, l'educació durant el segle XVII es caracteritzava per les escasses infraestructures que presentaven les aules, on l'element principal que destacava era la taula del docent. En relació amb els alumnes, en una de les obres de Steen es pot observar una escola unitària, on nens i nenes de diferents edats entre ells/es es troben en la mateixa aula amb diferents tasques.

Segons l'autora García-Jiménez (2009) l'escola tradicional només s'encarrega de transmetre coneixements i no té en compte l'educació de la personalitat dels alumnes. A més, presenta un gran autoritarisme, el qual produeix submissió i en conseqüència les necessitats de vigilància predominen sobre les d'educació. També cal destacar que el clima de temor i por que els infants percebien feia que la seva espontaneïtat es desenvolupés fora de l'àmbit educatiu.

Tot seguit, tal com indica Mayordomo-Pérez (1990), en la seva obra anomenada *Historia de la educación en España*, no és fins al segle XVIII que es coneixen les bases principals de l'estructura de l'escola tradicional, coneguda avui dia, afirma: "*Toda la filosofía del siglo XVIII ha venido a encarnarse en nuestra escuela actual, en su modo de enseñar, con todos sus programas, toda la distribución del tiempo y del trabajo, todos los conocimientos actuales*". En general, l'escola tradicional educava religiosament, ja que en aquella època el magisteri espanyol sempre havia sigut catòlic.

### **1.1. Escola Prussiana**

Aquest moviment anomenat "escola prussiana" va ser la base de l'escola tradicional i va servir de model durant el franquisme.

Segons Gómez – Rodríguez de Castro et al. (2012) l'estat més poderós d'Alemanya va ser Prússia, on Wilhelm von Humboldt entre 1809 i 1810 va ser nomenat encarregat de l'àmbit educatiu en el Ministeri d'Interior. En un dels primers escrits recollits al document "*Ideas para un intento de limitar las competencias del Estado*" Humboldt va afirmar que l'educació pública no havia sigut capaç d'assolir l'objectiu principal que s'havia proposat, el qual es basava en la conformació dels costums segons el model que l'Estat creia més convenient.

Tot seguit, Montoro-Rodríguez (2015) afirma que Humboldt va establir tres nivells ben diferenciats, per la consecució de l'educació nacional general, els quals presentaven funcions de formació pròpies i cadascun pogués servir de preparació per al següent. En primer lloc, es trobava l'educació elemental, en segon lloc, l'educació secundària i finalment l'educació universitària. Tots tres es caracteritzaven pel fet de tindre un esperit idealista i per estar orientats en el món dels oficis, per tant, els alumnes ja des de ben petits/es estaven instruïts en la idea de “ser útils” a la societat. Finalment, tal com indica l'autora un dels principals aspectes que Wilhelm va tractar en la revisió de les escoles de secundària, les quals algunes d'elles acabarien nomenant-se “Gymnasium”, va ser el fet d'atorgar a la classe social més alta l'encàrrec de formar a la seva descendència.

Els dos objectius que segons Montoro-Rodríguez (2015) el *Gymnasium* pretenia assolir era, en primer lloc, atraure a l'aristocràcia, la qual impartia la formació educativa en acadèmies privades i, en segon lloc, aconseguir treure fora del sistema a la classe social mitjana i baixa que anteriorment compartien escola amb l'alta burgesia mitjançant l'eliminació de les beques i ajudes.

## **1.2. Evolució de l'ensenyança primària en Espanya (1857-1990)**

Segons l'estudi d'Egido-Gálvez (1994) l'evolució del nivell d'ensenyament primari en Espanya va ser caracteritzar per la regularització de les grans lleis educatives dels segles XIX i XX: llei Moyano de 1857, la llei d'Ensenyança primària de 1945, la llei general d'educació de 1970 i L.O.G.S.E de 1990., les quals han tingut un període de vigència relativament llarg i han incidit profundament en l'estructura del que posteriorment es denominarà educació primària.

Tal com indica Egido-Gálvez (1994) el sistema educatiu en Espanya es va configurar en el segle XIX, encara que no va ser en aquesta data quan es va identificar el començament de l'educació en el nostre país, ja que l'educació és un procés tan antic com la mateixa història de la humanitat i amb anterioritat al segle XIX no es feia cap diferenciació per nivells, és a dir, no es parlava d'un ensenyament primari, preescolar o secundari.

A continuació detallaré en què van consistir cadascuna d'aquestes lleis i com es van desenvolupar segons l'època en la qual van succeir:

- **Llei Moyano (1857):** segons Montero-Alcaide (2009) aquesta llei va establir una ordenació general de quasi tot l'ensenyament que presentava el sistema educatiu en

Espanya i va constituir un marc normatiu que va durar més de cent anys, concretament fins al 1970, ja que en aquest any és quan es va produir la promulgació de la Llei General d'Educació. Els continguts que tractava aquesta llei van ser: el caràcter públic o privat dels ensenyaments, la distribució dels ensenyaments en tres graus (primera, segona i superior), la possibilitat de realitzar el primer ensenyament en la llar... Cada període tenia una finalitat que els alumnes havien d'assolir; en el cas de la primera es dividia en elemental i superior, la segona comprenia estudis generals (a partir dels nou anys) i d'aplicació a treballs industrials (a partir dels deu anys) i la superior habilitava als alumnes per l'exercici de determinades professions (inclou facultats, escoles superiors i escoles professionals).

Tal com indica Egido-Gálvez (1994) el context socioeconòmic, en el qual es va desenvolupar aquesta llei era el d'una societat rural que es trobava en crisi l'estructura que presentava la primària era de dues etapes: elemental (dels 6 fins als 9 anys) i la superior (dels 9 fins als 12 anys).

- **Llei d'Ensenyança primària (1945):** Tal com indica Egido-Gálvez (1994) el context socioeconòmic en el qual es va desenvolupar aquesta nova llei va ser durant la postguerra. Tot seguit, l'estructura de la Primària va passar a tindre quatre etapes, en comptes de dos com l'anterior llei esmentada, les quals es denominaven de la següent manera: maternal i parvulari (menors de 6 anys), elemental (dels 6 fins als 10 anys), perfeccionament (dels 10 fins als 12 anys) i iniciació professional (dels 12 fins als 14 anys).

Segons del Pozo-Andrés i Rabazas-Romero (2013) les matèries d'ensenyança en aquest període estaven classificades en tres tipus: matèries instrumentals, les quals incloïen la lectura, l'expressió gràfica, l'escriptura, el càlcul i l'ortografia, matèries formatives, les quals incloïen la religió, geografia i història, llengua nacional, matemàtiques i educació física i les matèries complementàries, les quals es basaven en les ciències de la naturalesa, música, cant i dibuix. Cal destacar que l'objectiu de la pedagoga franquista amb aquesta llei era el fet de dotar a tota l'ensenyança primària espanyola, tant en continguts com en valors, fins a arribar a convertir-la en un poderós mitjà d'expansió de la ideologia del règim. Per tant, aquesta llei tal com indiquen aquestes dues autores va establir dos grans pilars en l'educació primària, els quals consistien en l'esperit religiós, mitjançant l'obediència i el compliment dels preceptes de l'Església catòlica i l'amor a la pàtria, basat en el respecte cap a totes les normes i institucions del moviment.

- **Llei general d'educació (1970):** l'autora Egido (1994) contempla aquesta nova etapa com una formació integral a les aptituds i capacitats de cadascú com la finalitat principal de la primària. Possiblement, el context en el qual es trobava la societat, amb el desenvolupament econòmic, hagi tingut a veure amb aquest nou enfocament. Tot seguit, l'educació primària estava dividida en dues etapes: la primera etapa estava formada pels cursos que anaven de 1r a 5è, és a dir, nens de 6 a 11 anys, mentre que la segona incloïa els cursos de 6è fins al 8è, on hi havia alumnes d'11 anys fins als 14. Cal destacar que la durada que presentava la primària era de sis anys (dels sis fins als dotze) però amb aquesta llei aquesta tendència va canviar, ja que es va ampliar fins als catorze anys amb vuit cursos de durada. A més, un dels canvis més significatius que es van produir va ser sobre els aspectes curriculars, ja que a banda de la importància que es donava a les assignatures instrumentals, es van incorporar a la primària noves àrees desconegudes fins aleshores.

Segons Rico (2020) amb la promulgació d'aquesta llei el nivell educatiu es va establir amb una base única, caracteritzada pel fet de ser obligatòria i gratuïta pels alumnes de sis fins als tretze anys. L'objectiu d'aquesta nova llei era implantar la democratització dins de l'ensenyança a l'hora d'evitar qualsevol diferenciació a causa de l'origen social. A més, els alumnes que no continuessin els corresponents a l'etapa de batxillerat rebrien una formació professional obligatòria i gratuïta de primer grau.

- **L.O.G.S.E. (1990):** segons Egido-Gálvez (1994) l'estructura que presentava la primària es caracteritzava pel fet d'haver-hi tres cicles: el primer cicle anava dels 6 fins als 8 anys, el segon cicle comprenia dels 8 fins als 10 i el tercer era dels 10 fins als 12 anys. En relació, amb les matèries que no es van donar grans modificacions, però sí que es va introduir la llengua estrangera a partir del segon cicle alhora que es va ratificar la llengua pròpia de la comunitat autònoma.

Tot seguit, l'autora Ruiz-Ruiz (1992) descriu les principals innovacions que introdueix aquesta llei com l'ampliació de l'escolaritat bàsica i obligatòria fins als setze anys, una nova estructuració del sistema educatiu alhora que es va produir una renovació de la Formació Professional (FP). Un dels aspectes que més va tindre en compte la L.O.G.S.E. va ser en aconseguir una reforma qualitativa d'ensenyança, i en conseqüència la renovació de diversos continguts i mètodes. A més, a diferència de la

lleu general d'educació (LGE), la qual es va proposar fer front al repte de “quantitat” aquesta nova lleu pretén fer front a la “qualitat” del sistema educatiu.

Per tant, segons l'autor Cabrera-Montoya (2007) la LOGSE va tractar de regular el sistema educatiu mitjançant un conjunt de mecanismes basats en l'adaptació sobre les noves realitats econòmiques, socials i polítiques de la societat espanyola alhora que es van multiplicar les tecnologies en les aules.

### **1.3. Autors de l'escola tradicional**

A continuació explicaré els diferents autors que van ser els fundadors de la pedagogia tradicional, la qual he explicat anteriorment.

#### **1. Comenio**

Segons Nuñez-Llorente i Revilla-González (2015) Juan Amós Comenio defensava la idea que ningú havia de ser exclòs dels beneficis de l'educació i no es posicionava amb els que pretenien allunyar a les dones dels estudis científics i literaris, ja que per ell les dones estaven dotades d'una intel·ligència àgil i fina.

En relació amb el seu sistema pedagògic un dels conceptes que defensava era l'aplicació del poder de l'ordre, el qual consistia a eliminar de l'educació de qualsevol violència que es pugui donar, com per exemple, evitant el càstig corporal.

Tal com indica Herrera-Correa (2005) en el seu estudi Comenio defensava la idea que l'escola havia d'estar a càrrec de l'estat, coneguda com a pública i va proposar la creació de quatre escoles, amb una durada de sis anys cadascuna, per poder desenvolupar una bona educació integral alhora que s'acompanya al desenvolupament de l'ésser humà. La primera escola s'anomena “*maternal*”, engloba fins als sis anys, i és on va escriure el primer informe, en el qual ofereix indicacions sobre les regles, mitjançant paraules i accions, les quals s'han de tindre en compte a l'hora d'ensenyar als infants. La segona fase és coneguda amb el nom “*d'escola elemental o de lletres*” i començava als sis anys fins als dotze. El seu objectiu era desenvolupar la intel·ligència, la memòria i la imaginació i es on es posava en pràctica el pla d'estudis comentat anteriorment, el qual incloïa matèries com la geometria, la història universal, etc. La tercera escola s'anomenava “*l·latina o gimnàs*”, dels dotze fins als divuit anys, on el seu pla d'estudis presentava les següents sis matèries: retòrica, gramàtica, física, ètica, dialèctica i

matemàtiques. Finalment, l'últim centre era denominat "l'acadèmia i viatges o excursions" basat en l'exploració lliure de diferents aspectes que envolta a l'ésser humà.

Finalment, per a Comenio segons Herrera-Correa (2005) un element primordial que hi havia d'estar present en el procés d'ensenyament-aprenentatge dels infants eren els llibres de text, els quals es classificaven segons els continguts que hi havia en cadascun d'ells, com per exemple, els que ensenyaven aspectes relacionats amb l'església, la societat i l'educació.

## **2. Wolfgang Ratke**

Tal com indiquen els autors de Oliveira i Gomes-Machado (2010) el pensament que tenia Ratke sobre el paper del docent era el d'una figura fonamental en l'educació de tots els alumnes de manera col·lectiva. Tot seguit, en un dels capítols d'una de les seves obres, anomenat "Memorial" explica les característiques principals de la seva proposta educativa, ja que sempre ha d'estar lligada a la perspectiva religiosa, sent el Déu Luterà un suport molt important.

D'altra banda, segons de Alencar- Arnaut de Toledo i Ayres-Barboza (2009) l'organització pedagògica i didàctica de Ratke tal com comenta Hoff, el qual va ser l'encarregat de traduir les seves obres, es basava en l'ús de la llengua materna en tots els nivells escolars i en la renovació de l'estructura escolar del luteranisme. Respecte al mètode d'ensenyança tradicional, aquest requeria que els estudiants aprenguessin diverses lliçons amb l'objectiu que les memoritzessin mitjançant la repetició excessiva. Però, amb el seu mètode el domini d'un idioma ajudaria a comprendre la simetria dels altres alhora que l'alumne no tindria dificultats per aprendre. La figura del docent per aquest autor era imprescindible que sàpigues i compregués tot allò que anava a ensenyar i per evitar el descontentament i el treball pesat s'havia de mantenir una bona organització en l'estudi. A més, el docent havia de ser conscient que els nens presenten diferents habilitats i destreses per tal de conèixer, a l'hora d'ensenyar, la forma en què cada nen construeix el seu coneixement.

## **CAPÍTOL 2: Origen treball per projectes**

La metodologia basada en projectes va estar present a les aules d'educació infantil des de finals del segle XIX , gràcies a Johann Heinrich Pestalozzi, ja que tenia en compte l'interès i la motivació dels alumnes mitjançant la creació de racons.

Més endavant, a partir del segle XX, segons Garcia-Vera (2012) qui es refereix als orígens del mètode basat en projectes en l'educació assenyalen com els seus inspiradors a John Dewey i a

William H. Kilpatrick en la posterior materialització concreta de la proposta. Ambdós autors, Dewey caracteritzat per haver sigut un pedagog i filòsof nord-americà amb un plantejament més filosòfic de l'ensenyança i Kilpatrick per una perspectiva metodològica concreta, es van endinsar en un corrent renovador de l'escola. Aquesta, contraresta el saber fragmentat que reproduïxen les disciplines de les escoles, la passivitat dels estudiants i la memorització de continguts sense dur a terme la seva aplicació pràctica.

D'altra banda, segons diversos autors que han tractat la metodologia basada en projectes durant el procés d'ensenyament-aprenentatge com Lacueva (1998) trobem una definició que engloba totes les seves característiques més generals. El treball per projectes es defineix, per tant, com *“Un treball educatiu més o menys prolongat [...], amb una forta participació dels nens i de les nenes en el seu plantejament, en el seu disseny i el seu seguiment, i propiciador de la indagació infantil en una labor autopropulsada conduent a resultats propis”*.

Una altra definició d'aquesta metodologia és la següent: *“Una forma d'organitzar l'activitat d'ensenyança/aprenentatge en la classe, que implica assumir que els coneixements escolars no s'articulen per a la seva comprensió de forma rígida, en funció d'unes referències disciplinàries preestablertes, i d'una forma homogeneïtzada dels individus i de la didàctica de les disciplines. Per aquesta raó, la funció dels projectes de treball és la de crear estratègies d'organització dels coneixements basant-se en el tractament de la informació i l'establiment de relacions entre els fets, conceptes i procediments que faciliten l'adquisició dels coneixements”* (Hernández & Ventura, 1998).

Per tant, segons els diferents estudis que han dut a terme diversos autors, les diferents definicions analitzades i segons l'observació que vaig poder experimentar durant la meua estada de pràctiques en un centre que treballava per projectes, he arribat a la conclusió que el treball per racons potencia la necessitat i els desitjos d'aprendre dels infants. A més, aquesta forma de treballar, desenvolupa la investigació i afavoreix la utilització de diferents tècniques i estratègies d'aprenentatge quan és necessari donar-li resposta a un problema, i ajuda als infants a ser conscients de les possibilitats, a valorar els seus progressos, a acceptar els errors, a continuar fent feina, i a no rendir-se fàcilment davant les dificultats.

Un altre aspecte important que permet el treball per racons és que permeten que els infants escullin els exercicis que volen dur a terme, dins les possibilitats proporcionades pels docents.

## 2.1. Fases per la realització d'un projecte

Cada tipus de projecte que es presenta planteja unes etapes particulars en el seu desenvolupament, segons les seves característiques, però tal com assenyala Lacueva (1998) hi ha unes fases genèriques que es troben presents habitualment en un treball d'investigació. Aquestes fases es divideixen en tres tipus que a continuació explicaré segons l'estudi que va dur a terme aquesta professora i segons vaig poder observar, durant la meua estada de pràctiques en una escola que treballa per projectes:

- **Fase de preparació:** tal com el seu nom indica en aquesta primera part es duen a terme les primeres converses i intercanvis que plantegen un possible tema de projecte. Tot seguit, també s'inclouen els moments quan s'especifica l'assumpte, el propòsit, les possibles activitats a desenvolupar durant el curs i el material necessari. A més, el paper de l'educador en aquesta part és molt important, ja que ha de saber valorar en cada cas fins on poden arribar els seus alumnes, tenint en compte que sobretot els més petits no solen fer llargues accions, excepte si el contingut els resulta molt familiars. Per tant, és recomanable que es comenci a planificar només la primera etapa de la seva investigació i després, segons el resultat que s'obtingui es plantegi la següent.

Per dur a terme aquesta fase en l'escola, en la qual vaig estar durant la meua estada de pràctiques, utilitzen els anomenats "fulls de ruta". Aquests consisteixen en una mena de rúbrica que serveix perquè el nen se situï des del començament de cada espai. Els docents els reparteixen en la primera sessió per veure quins objectius pretenen assolir cada alumne durant el trimestre. Cal recalcar que, segons el curs on va dirigit el full de ruta el mestre ha marcat un mínim d'activitats que ha de fer el nen/a i aquest té la llibertat de marcar més activitats que creu que assolirà de les que el mestre ha proposat.

- **Fase de desenvolupament:** aquesta fase implica posar en pràctica el projecte i els diversos equips necessitaran espai i temps per poder anar fent el treball. Les activitats que han d'anar fent poden ser molt variades, segons el tipus de projecte i el tema escollit, com per exemple, poden haver-hi enquestes, experiments, visites, accions en la comunitat escolar... Un aspecte important a tenir en compte és que els alumnes siguin els mateixos encarregats de dur a terme el seguiment de les seves tasques, i per això s'hauria de reservar uns minuts del temps de classe i tenir el suport del docent. Alguns mestres amb experiència, tal com indica Lacueva (1998) recomanen que cada grup tingui una fulla de paper gran perquè els alumnes es puguin anar anotant quines activitats de l'espai van realitzant. Per tant, el seguiment i el control, especialment

realitzat pels mateixos alumnes, ajuden a no perdre de vista les finalitats del treball i que el docent pugui anar corregint els errors que vagin sortint durant el procés. No obstant això, hem de trobar la manera de no fer una tasca massa vigilada i supervisada, ja que en conseqüència es perdria l'espontaneïtat i l'alegria del treball fet pels alumnes. Aquesta segona fase en l'escola, pertany a l'execució del full de ruta, pel fet que cada vegada que passin per un microespai i facin el full de treball corresponent, els alumnes hauran de marcar la casella de la proposta o repte d'aquell microespai al qual han anat.

- **Fase de comunicació:** aquesta última part és molt important, encara que a vegades s'oblida o s'utilitza com una breu explicació oral davant dels companys/es, ja que és molt rellevant en qualsevol investigació. Alguns autors diferencien entre “*la posta comuna*”, basada en una senzilla comunicació als companys/es sobre els resultats d'un projecte, i la denominada “presentació / celebració”, la qual implica una comunicació més enllà de la classe amb una major amplitud, mitjançant eines que poder ser poemes, cançons, gravacions... A més, el fet de comunicar la investigació duta a terme als altres, és una acció que ajuda als alumnes a ordenar els seus pensaments i a completar i perfeccionar les reflexions, a les quals s'han arribat, i també permet avaluar de manera externa el treball.

Aquesta fase correspon a l'última part del full de ruta, ja que quan acaba el trimestre els alumnes han de reflexionar sobre el treball fet, mitjançant una rúbrica. A més, segons el curs la rúbrica té diferents parts que a continuació explicaré:

1r: Els alumnes han d'encerclar *l'emoticona* que els ha representat mentre acomplien les activitats que s'havien marcat a assolir: content/a, avorrit/da o trist/a.

2n: En aquest curs hauran de fer el mateix que a primer amb la diferència que hauran de contestar dues preguntes per reflexionar:

- “Valora el teu treball... has pogut fer tot el que t'havies marcat?” SÍ o NO

- “Què et proposes per la ronda següent?”

3r: La primera part i la segona és la mateixa que el curs anterior però, a l'hora de valorar el treball fet hauran de seleccionar una resposta de les quatre possibles: expert, avançat, aprenent o novell.

Per acabar, cal recalcar que tots els fulls de ruta proporcionen un espai perquè el mestre/a pugui anotar les observacions que cregui oportunes per fer a cada alumne.

## 2.2. Autors/es sobre treballar per projectes

L'escola pública es troba en constant renovació i tal com indica el mestre Raventós-Garcia (2018) l'educació formal clàssica basada en el fet que l'educador llegeix la lliçó a l'educand, ha estat en debat en moltes ocasions per resultar fallida en el procés d'ensenyament-aprenentatge. En conseqüència, s'ha donat pas a metodologies on l'educand es converteix en el protagonista de la seva educació amb autonomia i poder de decisió, acompanyat i no dirigit. A més, el fet de treballar per projectes i ambients d'aprenentatge han demostrat ser eficaços en aquesta direcció.

A continuació, explicaré els autors i autores que defineixen aquest nou model d'ensenyança segons Raventós-Garcia (2018) des dels seus inicis:

### **Maria Montessori:**

Va ser una de les primeres autores que va trencar amb l'educació tradicional, ja que va fer un canvi sobre el fet de donar èmfasi al coneixement memoritzat a donar-lo a les estructures cognoscitives, és a dir, la participació passiva de l'alumne es converteix en activa. A continuació adjunto una de les frases que reflecteixen el seu pensament en el llibre que va publicar anomenat "*La mente absorbente del niño*":

*"La educación ya no debe basarse en un programa preestablecido, sino en el conocimiento de la vida humana."* (Montessori, 1986).

Tot seguit, el seu mètode es va posar en pràctica per primera vegada a la Casa dei Bambini l'any 1907, situada al barri de San Lorenzo, a Roma, la qual feia referència, tal com el seu nom indica, a la casa dels nens/es. Per Montessori una gran barrera pel procés d'ensenyament-aprenentatge que desenvolupa l'alumne és tindrà un ambient hostil a l'aula i, per tant s'havia de transformar de la següent manera; en primer lloc, la disposició de la classe hauria d'estar d'esquerra a dreta i adaptar els mobles i els urinaris a la seva alçada; en segon lloc, s'hauria de servir el paper mural com a calendari i intentar ordenar els materials per colors, entre altres.

D'altra banda, segons Lopez-Goñi (1999) Montessori es basava en la idea la lliure activitat que havia de tindre l'alumnat durant el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Segons l'autora la condició humana necessària per aconseguir l'evolució en la nostra vida és la llibertat i critica la necessitat que els nens i les nenes estiguin assegurats i reservats en l'escola, així com els càstigs i els premis que es solen donar per assolir la disciplina. Per tant, per poder interioritzar tot allò que es troba a l'exterior és necessari "actuar, sentir, tocar i fer i en conseqüència s'assoleix aprendre i desenvolupar l'autoeducació.

Per acabar, tal com indica l'autora Santerini (2013) el mètode Montessori es basa en tres aspectes molt importants: una mestra humil, un ambient adaptat i un material científic. A més, la mestra ha de mostrar una actitud pacient cap a l'alumne alhora que ha d'intentar respondre a la seva necessitat de "ajuda'm a fer-lo sol/a". Per tant, la mestra ha de respectar les etapes del desenvolupament del nen/a i valorar la manera, en la qual, el nen de forma espontània presta atenció i mostra interès cap a diversos estímuls i aprenentatges.

### **Freinet:**

A la primera meitat del segle XX Freinet va convertir el concepte d'escola en taller, donant resposta a l'educació pel treball. En aquesta concepció es troben dos tipus de tallers diferents: per una banda, el treball manual de base, i per l'altra els que tenen relació amb l'activitat evolucionada, socialitzada i intel·lectualitzada: coneixements i documentació, experimentació de tota mena, creació i comunicació artística i expressió i comunicació escrits.

Però, abans de profunditzar més en la seva ideologia d'ensenyança cal destacar com va començar a desenvolupar obres que posteriorment van ser molt importants. Segons Serret-Segura et al. (2016) Freinet va créixer en un ambient rural i en un continu contacte amb la natura, fet que l'acompanyarà fins a la resta de la seva vida i que reflectirà en bona part de les seves obres. A més, l'alumnat desenvolupa el paper de protagonista en el procés del seu aprenentatge, sent l'actor principal de la seva experiència en la qual el professor exerceix el paper de guia i sent l'experimentació com la principal font d'aprenentatge i la realització d'activitats alternatives al llibre de text.

Tot seguit, segons l'estudi que va dur a terme Chourio-Muñoz i Segundo-Meleán (2008) Freinet es basava en uns principis que posteriorment van ser fonamentals per descriure la "pedagogia freinetiana", els quals a continuació explicaré:

- Expressió, comunicació i creació: aquestes són definides com a funcions prioritàries de l'individu que permeten al nen/a construir-se com persona.
- Tempteig experimental: segons el mestre i pedagog francès el saber no pot transmetre's unilateralment del mestre "que sap" a l'alumne que no ho fa. El nen arran de tot allò que sap i coneix anirà adquirint altres sabers, al mateix temps que posarà en marxa un mètode de recerca, mitjans d'adquisició, un esperit crític, un mètode d'anàlisi i de síntesi.
- Vida cooperativa i participativa: l'educand aprèn a acomplir tasques de manera autònoma i aquest aprenentatge és molt més ric i potent quan es realitza de manera col·lectiva. Per tant, el nen aprèn a fer aquestes pràctiques ajudant als altres mitjançant

els treballs en equip i en conseqüència desenvolupen el sentit de la responsabilitat i valors humans tan importants, com per exemple, el respecte i el compromís.

- Relació escola – vida: constantment Freinet fa al·lusió a la relació vida quotidiana – ensenyança i viceversa, considerant que ambdues s’aporten coses entre si i que molt sovint es poden arribar a retroalimentar-se. Per tant, hi ha una relació molt estreta entre allò que succeeix diàriament fora de la classe que a l’hora de ser observats provoquen reflexions que poden utilitzar-se per explicar continguts de la classe de geografia, ciències, matemàtiques...

### **CAPÍTOL 3: Origen de l’Escola nova 21**

Fins a finals del s. XIX no va sorgir la revolució coneguda com a Escola Nova, ja que segons les autores del Pozo-Andrés i Rabazas-Romero (2013), s’entén com el moviment complex iniciat l’any 1875 aproximadament, el qual es va començar a extingir-se per diversos punts del món, formant una consciència global sobre els problemes pedagògics i on el seu objectiu era la transformació de la realitat escolar.

Una altra aportació que segons Narváez (2006) es va fer de la terminologia “escola nova” ens fa anar als últims anys del segle XIX on l’ús del seu nom feia referència a un moviment que es va desenvolupar segons determinades idees sobre l’educació i la seva pràctica a Europa i a diferents països del món. Aquest moviment, estava en contra de la pedagogia basada en el formalisme i la memorització, en el didactisme i la competència, l’autoritarisme i la disciplina, entre d’altres.

Segons Martí i Tarrasón (2020) l’escola Nova XXI, ha estat una aliança de centres educatius i entitats per un sistema educatiu avançat que s’ha dut a terme entre 2016 i 2019, responent a l’agenda 2030 de Nacions Unides i a la crida de la UNESCO per la participació de tots els sectors en un procés inclusiu per possibilitar el canvi de paradigma educatiu. L’objectiu d’aquest canvi és que tot infant, independentment del seu context i condicions, pugui gaudir en qualsevol centre del Servei Educatiu de Catalunya d’experiències d’aprenentatge empoderadores i rellevants que li permetin desenvolupar el seu projecte de vida amb dignitat, sentit i benestar.

Aquest programa, tal com indiquen aquests dos autors, pren el plantejament pedagògic del moviment anomenat Escola Nova de la República, a inicis del segle xx, que va trencar amb els esquemes de l’ensenyament tradicional, per impulsar l’aprenentatge actiu dels infants, i que va

inspirar el moviment de renovació pedagògica de les escoles actives catalanes de fa cinquanta anys, actualitzant-lo amb els reptes que planteja el segle XXI.

La font d'inspiració ha estat l'informe UNESCO «*Repensar l'educació: vers un bé comú mundial?*», que tracta la qüestió de quina educació necessitem per al segle XXI, i la Declaració d'Incheon i Marc d'Acció ODS 4-Educació 2030, cap a una educació inclusiva i equitativa de qualitat i aprenentatge al llarg de la vida per a tothom

Les entitats promotores van ser la Fundació Jaume Bofill, UNESCOCAT, la Universitat Oberta de Catalunya, l'Obra Social "la Caixa" i la Diputació de Barcelona.

Tot seguit, la finalitat d'Escola Nova 21 ha estat catalitzar la voluntat de canvi educatiu en una acció de tres anys que generés un moviment sense retorn per a l'actualització del sistema educatiu català. A més, tal com especifica la seva pàgina web, l'aliança d'aquesta escola va néixer el 2016 amb tres grans objectius:

- Actualitzar què entén la nostra societat per "educació de qualitat", vinculant-ho a l'Agenda 2030 de Nacions Unides, i crear una presa de consciència social i un consens ampli sobre la necessitat, la urgència i la direcció de la transformació educativa, perquè esdevingui política pública.
- Posar en marxa accions de transformació educativa d'un ampli nombre d'escoles i instituts, de la mà de centres educatius que ja hi estan treballant i que contribueixen a fer-la possible.
- Posar en valor el treball de moltes escoles i docents que estan duent a terme aquesta actualització, i generalitzar i desenvolupar cooperativament procediments i eines que facin possible la transformació de totes les escoles i instituts.

### **3.1 Fases del programa Escola Nova 21**

Aquest últim any, vaig poder fer la meva estada de pràctiques en una escola que treballa per projectes i que sobretot va pertànyer a la xarxa del programa anomenat Escola Nova 21, el qual segons Martí i Tarrasón (2020) l'estratègia d'impuls del canvi a través d'un acompanyament intensiu als centres de la mostra ha desplegat una sèrie de fases i accions que els centres han seguit.

En cada fase, el programa ha desplegat una sèrie d'accions amb la finalitat d'assolir els objectius establerts, les quals han consistit en formacions i capacitacions, experiències d'aprenentatge entre iguals com ara les visites i residències, jornades amb objectius específics...

A continuació explicaré les fases i accions que segons Martí i Tarrasón (2020) van formar part del programa Escola Nova XXI durant la seva durada:

- **Fase 1: Crisi i oportunitat (curs 2016-2017):** l'objectiu d'aquesta fase ha estat sensibilitzar i comprometre tota la comunitat educativa sobre la necessitat i la urgència de la transformació. El primer pas va ser preparar els equips directius per al procés de canvi a través d'una formació inicial sobre el procés de canvi. Tot seguit, el programa va acompanyar a la creació d'equips impulsors, proveint orientacions als centres sobre les funcions i característiques que han de tenir. A més, en aquesta formació es va donar a conèixer els referents i fonaments sobre el paradigma d'educació.

A banda de la formació comentada anteriorment, a través de les visites a centres de referència, els equips impulsors han pogut veure i comprendre el marc d'escola de qualitat en el context dels projectes, pràctiques i experiències d'aquests centres educatius per tal d'inspirar els equips impulsors en el moment d'inici de la transformació del centre. A més, el programa va facilitar una eina d'autodiagnosi consistent en un qüestionari en línia que abordava els quatre eixos del marc d'educació de qualitat (propòsit, pràctiques, avaluació i organització de centre) i per a cada eix es valoraven una sèrie de criteris a través de diverses preguntes.

Finalment, el programa va convocar els equips impulsors i directius a la primera Escola d'Estiu, la qual va servir perquè els equips impulsors intercanviessin experiències i aprenentatges amb altres centres de la mostra sobre el procés viscut durant el curs en el marc de l'activitat anomenada "*La mostra de la mostra*".

- **Fase 2: Capacitació (curs 2017-2018):** la finalitat d'aquesta segona fase va ser capacitar l'equip impulsor per liderar el procés de transformació. Una de les primeres accions que es van dur a terme va consistir a proposar als equips impulsors dinamitzar el procés participatiu de concreció de la visió del centre per poder construir un consens de tota la comunitat educativa (incloent-hi infants i joves, famílies i claustre) per donar resposta a la següent pregunta: "*Quina escola volem el 2030?*". Aquest fet va portar al replantejament del propòsit, les pràctiques educatives, l'avaluació i l'organització del

centre. El material de suport que el programa va proporcionar per poder desenvolupar aquesta fase va ser un kit sobre la creació de la visió del centre.

A banda, en aquest període també es va donar prioritat a la ideació i prototipatge de canvis a petita escala, els quals es van realitzar amb el mínim de recursos, com per exemple, temps i persones implicades en l'objectiu d'aprendre i capacitar els docents abans d'iniciar canvis estructurals a gran escala. A més, també es va continuar fent visites als centres de referència per tal que els docents busquessin aprendre sobre aspectes concrets relacionats amb els canvis que estan prototipant en els seus centres.

Per concloure amb aquesta fase, el programa va convocar els equips impulsors i directius a la segona Escola d'Estiu, en la qual els equips impulsors van orientar i gestionar una formació interna en els centres prèvia a la trobada presencial. En aquesta trobada cada centre va poder aprofundir en els aspectes que s'haurien d'haver treballat durant la segona fase, en funció de les seves necessitats.

- **Fase 3: Transformació (curs 2018-2019):** aquesta última fase pretenia iniciar un procés de transformació del centre fonamentat i sistematitzat. Una de les primeres accions que es van dur a terme va ser concretar la transformació desitjada pel centre en un escenari a quatre anys, l'any 2022, en coherència amb la visió establerta anterior. El recurs que es va proporcionar per als equips impulsors va ser el Kit Escenari 2022 i posteriorment es va continuar fent visites als centres de referència a altres, estrès del claustre que no formen part de l'equip impulsor amb l'objectiu de sensibilitzar sobre la necessitat i l'oportunitat del canvi, però aquesta vegada adreçades a tota la totalitat del claustre. Una altra de les accions d'aprenentatge horitzontal realitzada en aquesta fase ha estat la Jornada d'aprenentatge entre iguals organitzada i liderada per una comissió formada per membres dels equips impulsors de diferents centres. Aquesta comissió va decidir centrar el tema de la jornada en la transformació dels informes d'avaluació. Finalment, el programa va desenvolupar amb directores, inspectors i experts en l'àmbit educatiu una eina de síntesi anomenada Rúbrica del canvi, la qual descriu els criteris que defineixen l'educació de qualitat.

### **3.2. Resultats de la implementació del programa**

Una vegada he comentat en què consisteixen el programa, les fases que ha tingut juntament amb els objectius que pretenia assolit segons els autors Martí i Tarrasón (2020) en el seu llibre anomenat *“Escola nova 21: Per una educació de qualitat per a tothom”*, en aquest apartat explicaré segons els autors esmentats anteriorment, quins canvis s’han aconseguit en els centres durant el programa.

Tot seguit, l’exploració dels canvis esdevinguts en els centres educatius ha permès conèixer tres principals qüestions amb els seus resultats respectivament:

#### **1. Si hi ha hagut canvis en aquells aspectes o ítems en els quals el programa pretenia incidir amb relació al 2016:**

En relació amb la primera qüestió basada en el grau de canvi, es va constatar que al llarg dels tres anys de funcionament del programa una part important dels ítems o aspectes en els quals pretenia incidir (82% dels ítems) s’haurien transformat amb relació al 2016 alhora que per a una part important el canvi ha estat rellevant. Seguidament, pel que fa a les dimensions i criteris, si s’observa la distribució dels canvis, es va concloure que en totes les dimensions del marc de referència, és a dir, propòsit, pràctiques d’aprenentatge, avaluació, organització de centre i relació amb l’entorn es van donar canvis rellevants amb relació al 2016, concretament entre el 75% i el 79% dels ítems haurien canviat molt. En segon lloc, mirant en quines de les dimensions han esdevingut els canvis en cada centre, va destacar el fet que la pràctica totalitat d’aquests han realitzat canvis rellevants en les cinc dimensions.

Finalment, els criteris que es van valorar en aquesta primera qüestió van ser catorze, entre els quals destaquen per sobre del 75% el criteri 4 *“foment de l’aprenentatge col·laboratiu”* amb el 90% d’ítems amb molt o bastant canvi, i el criteri 10 *“lideratge compartit i lideratge distribuït”* amb 85% d’ítems amb molt o bastant canvi. Per sota del 50% destaquen el criteri 13 *“col·laboració amb agents externs al centre educatiu amb la finalitat de millorar la pràctica educativa”* i el criteri 14 *“col·laboració amb agents externs amb la finalitat de millorar l’organització de manera continuada”*.

## **2. Quina ha estat l'extensió d'aquests canvis:**

La segona qüestió d'interès que es van plantejar en l'anàlisi dels autors Martí i Tarrasón (2020) va ser l'abast o extensió dels canvis esdevinguts en els centres. Els canvis esdevinguts durant la implementació van tindre un ampli abast en els centres, ja que la majoria dels canvis esdevinguts (76%) són en un estadi avançat de la transformació: un 42% s'han generalitzat a tot el centre i un 34% s'han estès a determinats cursos i cicles. En relació amb la distribució de l'extensió dels canvis entre els criteris de cada dimensió, per sobre del 70% es troba el criteri 1 *“l'aprenentatge té en compte de forma equilibrada el desenvolupament de competències per ser, conviure, fer i conèixer”*, amb el 94% d'ítems, el criteri 4 *“Foment de l'aprenentatge col·laboratiu entre aprenent”*, amb el 92% d'ítems, el criteri 6 *“Els aprenentatges competencials s'organitzen d'acord amb un enfocament globalitzador”*, amb el 82% i el 14 *“El centre col·labora amb agents externs amb la finalitat de millorar l'organització de manera continuada”*, amb 87% d'ítems.

## **3. Quina ha estat la repercussió que aquests canvis han tingut en la configuració i el tipus de temps lectiu:**

En aquesta tercera qüestió d'interès es presenten els resultats de l'anàlisi de la proporció del temps de l'horari lectiu dedicat a pràctiques educatives o amb pràctiques d'avaluació que, a la finalització del programa, compleixen els criteris d'avaluació del marc *“d'Educació de qualitat”*. En relació amb el balanç global, els canvis esdevinguts en les pràctiques d'aprenentatge han contribuït al fet que el 42% del temps lectiu (en les etapes d'infantil, primària i secundària) dels 29 centres educatius de la Mostra s'hagi reconfigurat. Per tant, des de l'inici del programa Escola Nova 21 l'any 2016, s'han produït efectes en l'àmbit global en el conjunt dels centres que han aconseguit transformar les característiques de les pràctiques educatives i d'avaluació i, en conseqüència, del temps d'aprenentatge dels infants.

A més, segons la distribució dels centres es pot observar que la majoria (52%) ha reconfigurat entre el 25% i el 50% del temps lectiu. El 34% ho ha fet en una proporció de temps una mica superior (entre el 50% i el 75%) i el 14% en una proporció de temps inferior al 25%..

### **3.3. Finalització del programa**

Tal com indica Diez (2021) el programa va començar l'any 2016 i va finalitzar el 2019, a causa que el Departament va començar a refredar les expectatives dels promotors i el desembre del

2019 el conseller Bargalló va decidir deixar de donar suport ni continuïtat al programa. Aquest fet va contradir al que el Departament s'havia compromès un any abans i no l'estendria a la resta d'escoles. Aquesta decisió es va originar a causa dels informes que arribaven discretament de la Inspecció Educativa, els quals no compartien l'optimisme dels impulsors del programa. Un d'ells es relacionava amb la gran dedicació i unes hores molt més enllà de tota racionalitat, concloent caps de setmana i vacances incloses, fins al punt que una part significativa acabava amb la síndrome *burnout*. Aquesta síndrome, segons Rodríguez-Ramírez et al. (2017) és una resposta a l'estrès laboral mitjançant emocions i actituds negatives cap al treball.

### **3.3.1 Crítiques a Escola nova 21**

Un dels arguments que van donar les autores Bermejo i Borrut (2016) en contra de l'Escola Nova 21 és que implica naturalització de pràctiques antipedagògiques, com ara el fet de seleccionar una llista de centres, tant públics com concertats, i publicitar-los com a mostra de centres avançats. En conseqüència, es dona la impressió de veure quina escola treballa més en una cursa que aboca a vegades a situacions d'asfíxia, algunes d'elles viscudes per companys/es en centres que s'han hagut de quedar cada dia dues i tres hores més enllà del seu horari laboral a causa d'assumir càrregues de feina inabastable.

Tot seguit, el fet de proposar un programa per a la transformació de les escoles on només participa una selecció de centres provoca una competència per tal d'aconseguir més matrícules, rebre més formació i sobretot per cobrar un sou digne que variarà en funció de resultats de proves, mitjançant campanyes de màrqueting, disseny de tríptics, vídeos amb música...

En tercer lloc, un dels punts que defensa el moviment d'Escola Nova 21 és l'estabilitat de les plantilles docents, sense tindre en compte la borsa de treball o les oposicions, ja que el desplegament del Decret de Plantilles contingut a la Llei d'Educació de Catalunya fa temps que permet a més centres tria a dit els mestres que integraran als claustres. Cal destacar que si aquests processos es tractessin d'altres àmbits del sector públic, possiblement serien titllats de corruptes. A més, segons aquestes autores el projecte Escola Nova 21 a banda de no concreta res, realment no s'adreça a les escoles sinó a les famílies per mitjà de la construcció d'una opinió pública. La manera de captar a les famílies és mitjançant l'aprofitament del recel per part d'algunes d'elles envers el món de l'educació a través de la publicitat de centres com a avançats respecte de la resta.

D'altra banda, segons Diez (2021) malgrat l'esforç, dedicació, propostes ha dit, assetjaments, explotació laboral, caps de setmana de treball i altres danys col·laterals, les propostes d'Eduard

Vallory i la Fundació La Caixa, les conseqüències, pel que fa a resultats educatius, són nuls, amb un efecte placebo sobre les xifres. Aquesta afirmació va estar sostinguda i fomentada pels resultats globals comparatius que es va fer respecte dels centres que formaven part del programa Xarxa de Competències Bàsiques i les dels centres participants a Escola Nova 21. Aquest autor també recalca que no es pot confiar plenament en qualsevol persona o entitat que promet millorar el sistema sense evidència científica.

Així i tot, per tal de focalitzar la idea que l'ensenyament vigent a les escoles resultava caduc i no donava resposta als reptes del segle XXI el programa va comptar amb una elevada cobertura mediàtica (mitjans públics com privats) i va propagar la necessitat d'un sacseig transformador de l'escola. Encara que, el sistema educatiu no formava part de la "xarxa d'escoles pel canvi" no responia en absolut a l'etiqueta d'obsoletes o tradicionals, sinó tot al contrari, ja que el salt educatiu dut a terme en els darrers vint anys ha estat ben evident, provocant que la immensa majoria de centres i professorat hagin evolucionat de manera espectacular.

Finalment, segons Morales-López i Teberosky (2020) Escola Nova 21 no va ser una proposta ideològica al marge del capitalisme, ja que va ser promoguda des de la iniciativa privada i en conseqüència el professorat ja no desenvolupa un paper tan actiu. A banda, al programa presentat per Escola Nova 21 li manca una visió crítica envers el context social de l'escola, la qual ha de formar als individus amb coneixements i habilitats i sobretot ha de saber transmetre el coneixement acumulat en el passat mitjançant un procés d'ensenyament-aprenentatge basat en el diàleg entre el professorat i l'alumnat.

### 3. MARC METODOLÒGIC

Una vegada duta a terme la investigació en profunditat i l'anàlisi sobre en què consisteixen treballar per racons d'activitat a educació primària, i havent centrat el meu treball en comparar aquesta metodologia i la tradicional amb les seves característiques cadascuna, he volgut centrar la mirada a una aula real, concretament a l'aula de 2n de primària.

#### 3.1. Pregunta d'investigació

El present estudi va sorgir a conseqüència de l'observació i de les vivències viscudes en el procés d'ensenyament-aprenentatge durant el Pràcticum I i II, les quals van comportar reflexionar sobre el grau de implementació que es va fer amb la xarxa Escola Nova 21 i el grau de satisfacció que mostraven els alumnes davant d'aquesta metodologia innovadora en comparació amb una escola en procés de canvi.

D'altra banda, la investigació se centra en els següents tres àmbits, alguns dels quals actualment són millorables a l'educació: les metodologies utilitzades en els centres, la satisfacció de l'alumnat a l'hora d'anar a l'escola i aprendre a aprendre. En aquest sentit, el grau de satisfacció que tenen els alumnes durant la seva estada a l'escola ha suposat la següent pregunta:

**En quin grau les metodologies emprades afavoreixen la implicació del nen/a a l'hora d'anar a l'escola?**

#### 3.2. Objectius

Aquest Treball Final de Grau (TFG) té **dos objectius generals** i sis específics els quals es presenten a continuació:

- **Examinar l'impacte de la xarxa Escola Nova 21 a una escola que va formar part del programa.**
  1. Conèixer l'evolució de l'educació fins a l'aparició del moviment d'Escola Nova 21.
  2. Identificar les característiques del treball per projectes.
  3. Conèixer el funcionament del centre que va formar part de la xarxa Escola Nova 21.
- **Analitzar el grau de satisfacció dels alumnes en una escola en procés de canvi i en una del programa Escola Nova 21.**
  1. Conèixer la influència de les noves metodologies en l'estat d'ànim de l'alumnat.

2. Observar les relacions amb els companys/es segons la metodologia de cada escola.
3. Considerar el grau de comprensió dels continguts segons la metodologia emprada.

### 3.3. Disseny metodològic

Tal com indica, Bisquerra et al. (2004) la metodologia quantitativa es caracteritza pel fet d'imitar el procediment de la investigació de l'àmbit de les ciències físiques i naturals amb l'objectiu de formular generalitzacions probabilístiques, mitjançant instruments com: test, qüestionaris, proves objectives... En canvi, la qualitativa fa referència a tots aquells procediments d'investigació que proporcionin dades descriptives mitjançant l'observació participant i les entrevistes.

Per tant, les principals metodologies d'investigació emprades són la quantitativa i la qualitativa. La primera fa referència a la recollida de dades numèriques orientades al càlcul d'estadística, en canvi, la segona està relacionada amb variables descriptibles i analitzables, com per exemple el funcionament de l'escola. Com a resultat, també hi ha la metodologia mixta, la qual inclou alhora una visió qualitativa i quantitativa.

#### 3.3.1. Introducció i temporalització

La temporalització del present Treball Final de Grau (TFG) se sintetitza en la següent taula:

TASQUES	SETEMBRE	OCTUBRE	NOVEMBRE	DESEMBRE	GENER	FEBRER	MARÇ	ABRIL	MAIG
Inicials (tria del tema, context, fonts prèvies.)									
Recerca teòrica, revisió bibliogràfica, redacció i revisió general.									
Explicació i aplicació del disseny metodològic, creació d'instruments, selecció del context i participants.									
Obtenció i redacció dels resultats.									
Redacció de les conclusions.									
Revisió final del Treball Final de Grau (TFG).									

Taula 1. Cronograma de l'estudi. Font: Elaboració pròpia

### **3.3.2. Metodologia**

El tipus de metodologia que ha sigut utilitzada en aquest Treball Final de Grau (TFG) és la que té un enfocament mixt, la qual segons Chaves-Montero (2018) presenta els següents avantatges:

- Els números són utilitzats per comprendre les imatges, les paraules i la narrativa.
- Els números es poden usar per afegir precisió i en conseqüència poder entendre les imatges i la narrativa.
- Permet respondre a una gamma més ampla de preguntes.
- Un investigador pot emprar les fortaleses d'un mètode per superar les debilitats de l'altre mètode.
- La convergència de conclusions pot ajudar a corroborar els resultats.
- La conjunció de tècniques qualitatives i quantitatives en conjunt produeixen en un coneixement més complet.

A més, tal com indica l'autor, les investigacions mixtes són complementàries i provenen de diferents tipus de coneixements i avantatges a l'investigador com, per exemple, la informació més detallada i nous enfocaments de la investigació. Alhora generen i verifiquen teories, amplien la confiança, i comprensió dels resultats.

### **3.3.3. Anàlisi del centre de referència que va pertànyer al programa escola nova 21**

#### **Com accedeix aquesta escola a formar part del projecte escola nova XX1**

La seva història va començar l'any 2009-2010, amb 41 alumnes d'entre 2 i 3 anys (dividits en dos grups de P3) i un claustre de 4 mestres. Aquest primer any, van haver d'ocupar dues aules d'una altra escola, la qual que no utilitzava llibres ni quaderns com a suport en els aprenentatges dels infants i es va convertir en el centre que va acollir-la durant els primers cinc anys. A més, l'escola va néixer amb una clara intencionalitat: contribuir al desenvolupament integral dels seus alumnes (tenint en compte tots els seus vessants: emocional i afectiva, física i motora, social i cognitiva), proporcionant un clima de confiança a l'aula i a la resta d'espais amb els quals comptava, amb la idea que se sentin acollits i amb expectatives d'aprenentatge.

Tot seguit, la idea era que comencessin sense aquests tipus de suport i fer-ho tot més lliure, és a dir, per racons i permetent la màxima participació de les famílies. Aquestes característiques que volien plasmar en l'escola els va portar a entrar al "Projecte de comunitats d'aprenentatge",

el qual consistia en una organització per grupets internivell, on els uns ajuden als altres. Tot seguit, per desenvolupar més en profunditat aquesta idea de treballar per grups internivell van començar a pensar i executar propostes que funcionessin soles i que els alumnes poguessin anar més lliures, mitjançant la visita d'un parell d'escoles referents, com per exemple, "El Martinet".

Tot seguit, quan va sorgir escola nova 21, l'any 2016, no van dubtar a participar en aquest nou projecte durant els tres anys que va durar la seva formació, el qual posteriorment s'acabaria convertint en el laboratori de transformació del departament, és a dir, un nou projecte amb molts documents d'escola nova 21, que va ser absorbit pel departament. A més, en una de les formacions que van realitzar van explicar una mica la seva història, la qual incloïa com funcionaven (racons, comunitat d'aprenentatge, grups interactius...) i el 2016 va ser quan van canviar als espais.

En una de les formacions que va pertànyer aquesta escola se'ls va demanar fer una diagnosi inicial, el qual va permetre que sortissin com a centre referent durant dos anys. Aquest any haurien d'haver de tornar-lo a ser, però com no els donaven personal per atendre a la diversitat, un grup de directors van firmar una carta que no participarien.

## **El currículum**

En aquest apartat explicaré com l'escola dur a terme el currículum d'educació primària, com per exemple, quantes hores estan destinades a cada matèria i com han implementat el nou currículum que es troba vigent des del 27 de setembre de 2022, conegut com a Decret 175/2022.

Abans de començar a explicar aquests apartats, en relació amb el marc normatiu i, situant-nos a Catalunya m'agradaria destacar els següents tres decrets, els quals explicaré a continuació:

- **Decret 119/2015 (23 juny):** aquest decret estableix l'ordre i els ensenyaments que formen part de l'educació primària i, per tant, inclou també el currículum bàsic fixat d'acord amb la Llei Orgànica d'Educació (LOE) 2/2006, de 3 de maig, el qual suposa una guia a l'hora d'aplicar la tasca docent. També cal destacar que s'insisteix en el caràcter competencial, el qual fomenta l'equilibri entre els quatre pilars de l'aprenentatge: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a ser i aprendre a viure junts, amb la finalitat de preparar l'alumnat en l'assoliment d'objectius d'àmbit personal i social. Finalment, es concreten les hores lectives mínimes i globals de l'etapa

mitjançant àrees de coneixement, calculant unes trenta-cinc setmanes lectives per curs, que a la vegada corresponen a 25 hores setmanals.

- **L'ordre ENS/164/2016 (14 de juny):** es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària., responent al decret comentat anteriorment. Aquesta desenvolupa les normes d'avaluació, d'acord amb els objectius proposats per la normativa esmentada, estableix el procediment, els documents i requisits formals necessaris que assegurin la coherència del procés d'avaluació, de manera que informa de l'evolució de l'aprenentatge dels alumnes, i orienta la presa de decisions en el desenvolupament del procés educatiu. Per tant, és plantejada com un procés objectiu, personalitzat, continu, formador formatiu i global.
- **Decret 175/2022 (27 de setembre):** Aquest decret estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica en els termes que recull l'article 3.3 de Llei orgànica 3/2020, del 29 de desembre. També inclou el currículum bàsic de l'educació primària, l'Educació Secundària Obligatòria i els cicles formatius de grau bàsic establert d'acord amb la Llei orgànica 3/2020, del 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació i la normativa de desplegament. A més, en aquest Decret es defineix l'estructura del currículum, que inclou com a novetat les competències clau, els indicadors competencials al final de l'etapa, que constitueixen el perfil competencial de sortida, i els nous elements curriculars per al desplegament de les àrees i matèries: competències específiques, criteris d'avaluació, sabers i situacions.

En relació amb la implementació del currículum, tant el nou com l'antic, l'horari i les assignatures en aquesta escola el tenen definit segons el nombre d'espais i de sessions que fan en cadascun d'ells, és a dir, 8 espais en 6 sessions. Les matèries que no són espais, com per exemple, l'assignatura de projecte la destinen 3 hores setmanalment i es distribueixen fent mitja sessió de català, mitja sessió de castellà, ja que no hi ha una assignatura que es digui projecte. Tot seguit, les hores d'etapa establertes al currículum segons la matèria són les següents: català (525 h), castellà (525 h), llengua estrangera (420 h), matemàtiques (695 h), medi (485 h), art (500 h), educació física (385 h), religió (210 h), valors (35 h) i esbarjo (525 h).

### **Distribució dels nivells**

L'escola està situada a un terme municipal de la comarca del Tarragonès, la qual compta amb dues línies per cada curs, des de P3 a 6è, exceptuant el grup de 3r que aquest any es divideix en tres línies. Abans de començar a explicar com estan distribuïts els cursos, cal recalcar que els

grups d'alumnes s'elaboren per tal de confegir dos grups els més heterogenis possibles i es fan en començar cadascun dels cicles, és a dir, P3, 1r i 5è. A més, s'intenta respectar l'opinió dels nens i de les nenes en la petició que fan de possibles companys, ja que almenys és respecta a un company preferent, i sobretot es té molt en compte les valoracions dels mestres per aconseguir potenciar el treball cooperatiu, la bona convivència i l'èxit educatiu en el següent cicle

Tot seguit, tradicionalment la divisió dels cursos a primària es feia en cicle inicial (1r i 2n), cicle mitjà (3r i 4t) i cicle superior (5è i 6è), però en aquest centre es divideixen en tres comunitats:

- Comunitat de petits: engloba educació infantil, és a dir, P3, P4 i P5
- Comunitat de mitjans: engloba 1r, 2n i 3r
- Comunitat de grans: 4t, 5è i 6è

Aquesta classificació té molt a veure a l'hora de fer espais, els quals explicaré més endavant, ja que a l'hora de dur-los a terme els alumnes es barregen segons el grup on estiguin. A més, en cada comunitat hi ha la zona d'assemblea, la qual consisteix en un espai prou gran a l'aula lliure de taules i cadires per fer reunions on es tractin diversos temes, com per exemple, curiositats, angoixes que tenen els alumnes, millores...

Finalment, el fet de tindre grups amb diferents nivells d'aprenentatges, les propostes que es plantegen en cada microespai estan classificades en 4 nivells, els quals estan representats amb una figura geomètrica segons el número de vèrtex que tenen:

- Nivell cercle: representa el nivell més fàcil de tots, ja que aquesta figura no té cap vèrtex
- Nivell triangle: no presenta massa dificultats, però és una mica més complex que el nivell cercle.
- Nivell quadrat: arribats a aquest nivell els alumnes hauran de pensar una mica en profunditat, perquè aquesta figura té 4 vèrtexs.
- Nivell estrella: és el màxim nivell que poden assolir, pel fet que és la figura que més vèrtex té.

Cal recalcar que els alumnes poden escollir el nivell que ells creguin que poden assolir, ja que el mestre s'encarrega de fer de guia dels seus aprenentatges i no de limitar el procés d'ensenyament-aprenentatge dels infants.

## Horaris i assignatures

Un altre aspecte que em va cridar l'atenció va ser la distribució dels horaris, ja que cada classe té una durada d'una hora i mitja, quan normalment les sessions de cada assignatura acostumen a durar una hora, i l'hora de sortida al pati es realitza de 10:30 a 11:00 h.

Tot seguit, arran que vaig estar durant el Pràcticum II a la classe de 2n A, explicaré quines assignatures curriculars tenien durant el curs i en què consistia cadascuna:

- **Innovamat:** recordo que el primer dia que vaig arribar a l'aula als nens/es els hi tocava fer Innovamat i jo no sabia en què consistia, ja que era la primera vegada que sentia aquesta paraula, que després vaig veure que equivalia a l'assignatura de matemàtiques. L'objectiu d'aquest projecte és ensenyar i aprendre matemàtiques mitjançant materials manipulatius, quadern de treball i la conversa. A més, a vegades l'aplicació requereix la utilització de les tauletes, permetent als alumnes tindre un contacte més proper amb les noves tecnologies per treballar les matemàtiques a l'aula i també a casa. Finalment, la manera de com és treballar a classe aquest projecte és mitjançant taller, els quals són una dinàmica en gran grup on la mestra fa de guia i presenta propostes de treball, i rutines.
- **Música:** aquesta és una de les especialitats que tenen els alumnes de 2n, on s'utilitza una metodologia activa i la mestra introdueix conceptes musicals mitjançant el joc i altres activitats dinàmiques. Per exemple, quan va ensenyar el nom d'alguns instruments va emprar el conte com activitat introductòria perquè els nens s'involucressin més en les activitats.
- **Espais:** permeten dotar a l'infant d'autonomia, autogestió dels aprenentatges i sobretot que hi hagi un aprenentatge entre iguals. Aquest any, els espais que han tingut en la comunitat de mitjans, en la qual es troba el grup de 2n, són vuit: *Da Vinci* (medi natural i social), *Vila Canaleta* (joc simbòlic, vida real, competencial, expressió oral en castellà), *La Revista* (llengua escrita en català i castellà), *Matrix* (matemàtiques), *Xiuxiueig* (expressió oral en català), *Trend Talk* (llengua anglesa), *Express@rt* (artística) i *Tic Tac Toc* (digital i salut). En el següent punt explicaré més detalladament quins continguts es treballen, com funcionen, quines propostes s'ha proposat cada docent perquè facin els alumnes de cara al primer trimestre i adjuntaré una foto de cadascun.

- **Projecte:** en la comunitat de mitjans es duen a terme dos projectes durant el curs, un al primer trimestre i un altre al segon. En el primer trimestre es tria el nom de la classe alhora que es treballa la persona que representarà als alumnes, la qual ha de presentar una diversitat funcional, que és el tema que es va decidir treballar en la comunitat de mitjans. L'objectiu del projecte és plantejar-se una problemàtica social i aconseguir un producte final per millorar aquesta problemàtica. Cal recalcar que en aquest cas el producte final que hi ha és la consciència, és a dir, que els alumnes compreguin que siguis com siguis i passi allò que et passi ets capaç de fer tot allò que et proposis. Pel que fa al segon trimestre, es treballen els ODS, les quals estan estipulades per saber quina treballa cada nivell, on si s'assoleix un producte final més clar, el qual a vegades també és la consciència social. A més, un aspecte que es treballa la major durant la realització del projecte és el treball cooperatiu i la llengua utilitzada és el castellà.
- **Educació Física:** a l'hora de començar les classes d'educació física la mestra en començar la sessió reparteix i nomena als encarregats que hauran de fer les següents tasques: un encarregat del vestidor de nois, una encarregada del vestidor de noies i dos alumnes per encarregar-se del material que s'utilitzarà per després guardar-lo al seu lloc i ordenar-lo. Aquest fet permet als alumnes ser més autònoms a l'hora de fer les tasques. Tot seguit, els continguts que es treballen en el primer trimestre a la comunitat de mitjans són la lateralitat, la consciència corporal i equilibri, mitjançant la realització de diversos jocs individuals i grupals. Per exemple, a l'hora de treballar la lateralitat la docent s'encarrega d'observar molt i preguntar als infants "amb quina mà escrius" o "quina de les dues mans et va millor per fer coses", ja que aquest contingut és molt important que l'assoleixin abans dels set anys.
- **Sistemàtica:** en aquesta matèria es treballa llengua (lectura, comprensió i ortografia) i el càlcul d'una forma molt rutinària, ja que hi ha continguts que si no es treballen moltes vegades, com per exemple, aprendre a sumar i/o llegir no aconsegueixen adquirir-se adequadament. Per exemple, un alumne pot saber escriure però si no escriu molt sovint no tindrà adquirit una bona cal·ligrafia i una bona ortografia, entre d'altres. Normalment, es treballa l'àmbit de la llengua, ja que alhora d'Innovamat i en l'espai de "Matrix" ja es treballen les matemàtiques. A més, altres anys es van trobar que llengua només es treballava en alguns espais i en conseqüència els tutors que no feien l'espai de llengua no sabien l'evolució que tenien els alumnes en aquesta àmbit. D'aquesta manera el tutor treballa amb els alumnes matemàtiques i llengua, que són les assignatures

troncals i que les famílies prioritzen més. Els materials que se solen utilitzar son manipulatiu, com per exemple, les categories gramaticals de Montessori.

- **Religió:** aquesta especialitat és lliure d'elecció per part de les famílies, ja que qui fa religió no fa convivència i viceversa. Els continguts que es treballen principalment són: festes i tradicions, conèixer en què consisteixen les diferents cultures i religions del nostre voltant amb la finalitat d'entendre millor els nostres companys/es d'aula.
- **Convivència:** els alumnes treballen les emocions, les relacions amb els altres, el respecte per un mateix i pels altres i la resolució de conflictes, entre altres. Per exemple, una activitat que van fer consistia en com es veien cadascun d'ells i en un full havien d'escriure els punts febles i els punts forts que tenien. A més, en cada aula hi ha l'anomenat "club dels valents" el qual defineix a tots i a totes com valents/es amb l'objectiu d'evitar que la violència es normalitzi dintre de les aules. També ajuda a conscienciar-los que qui denuncia un cas d'assetjament no és un delator sinó un valent i a lluitar contra la llei del silenci perquè tots els alumnes no es quedin callats davant d'una agressió i denunciïn els fets.

### **Funcionament dels espais**

En aquest punt parlaré sobre el funcionament general que tenen els espais d'aquesta escola. Per començar, cada aula disposa de 5 microespais i cadascun té un lloc específic a l'aula, el qual s'ha d'intentar mantenir per situar i no confondre als infants. Tot seguit, a sobre de cada microespai hi ha un rètol de cartó amb el seu nom perquè sigui més fàcil pels alumnes saber en quins estan situats. En relació amb els materials intentaran, en la mesura del possible, que estiguin als mobles que hi ha més a prop de cada microespai per tal que els nens no tomben en excés per l'aula.

Abans d'explicar cada espai en profunditat, cal recalcar que aquesta escola prioritza la rotació lliure pels microespais dins de l'aula, sense fer grups de rotació ni sense ser l'adult l'encarregat de dir per on ha de passar cada alumne, encara que un cop hagin triat un microespai no poden marxar fins que no finalitzen l'activitat a fer en aquest. Tot i això, cada alumne tindrà un **full de ruta** personalitzat segons el seu nivell i les seves necessitats educatives específiques, ja que en el cas de la comunitat de mitjans es barregen nens/es de 1r, 2n i 3r. Aquest full de ruta consisteix en un document per guiar el treball de l'alumne i fer-ne un seguiment dels microespais pels quals va passant. A més, perquè els alumnes sàpiguen l'afora màxim que hi

ha en cada microespai, cada taula tindrà un nombre de cadires en concret i, per tant, no podran accedir més infants que cadires que disposa al microespai.

El funcionament que es dona en els espais en general és el següent: en primer lloc, els alumnes s'asseuen en rotllana a l'assemblea perquè el/la docent passi llista i pugui controlar si hi ha algun nen/a que encara no ha anat el seu espai per parlar-lo amb la seva tutora. La primera ronda de tots els espais s'utilitza per presentar als alumnes que anirà cada espai, ja que cada any hi ha alguna variació en la temàtica d'alguns espais i en el seu nom, les propostes que hauran de realitzar i el material que tindran a la seva disposició. A més, se l'explica que en cada espai hi ha un racó determinat per deixar l'estoig, l'arxivador dels espais i els auriculats (si són necessari per veure algun vídeo des de la tauleta).

Tot seguit, cap a la segona sessió es reparteixen els "fulls de ruta" els quals ajudaran a l'alumne a saber quines són les propostes i /o reptes mínims que ha d'aconseguir fer durant el trimestre. Cal recalcar que el nombre de propostes a fer les assigna el docent segons el curs on es trobi el nen/a i les necessitats educatives que presenti, però el fet d'escollir a quina proposta ha d'anar i el repte és decisió única de l'infant sent el protagonista principal del seu aprenentatge. En segon lloc, una vegada ja tenen el full de ruta poden començar a desplaçar-se per l'espai per fer les propostes que escullin, mentre que el docent supervisarà i anirà anotant en el seu quedaren de notes totes les observacions interessants que cregui convenients.

Finalment, les feines que quedin per acabar s'hauran de dipositar en uns calaixos que estaran representats per un color amb un gomet, el qual representar el color del grup que hagi anat en aquell espai i així el següent dia podran continuar la feina que havien començat.

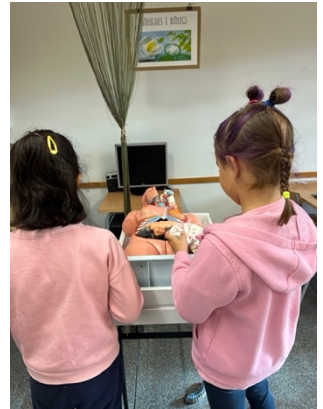
### **Espai Da Vinci:**

En aquest espai es pretén desenvolupar aquelles parts del currículum de la comunitat de mitjans (1r, 2n i 3r) de l'àmbit de medi (àrees de medi natural i medi social i cultural), complementant el que ja es treballa als projectes a cada nivell.

En relació amb les propostes es caracteritzen pel fet de ser motivadores, manipulatives i obertes, és a dir, que els alumnes amb diferents nivells de maduresa i aprenentatge puguin manipular i interactuar amb un mateix material però acomplint diferents activitats. Els diferents microespais de l'espai *da Vinci*, seran sempre els mateixos i el que s'anirà canviant seran les propostes de cada microespai. Cada microespai està relacionat amb algun bloc o blocs de continguts del

currículum, i amb la realització de les diferents propostes que s'aniran presentant durant els cursos de 1r, 2n i 3r es pretén contribuir a l'assoliment de les competències bàsiques de tots i totes les alumnes. A continuació explicaré els sis microespais que formen aquest espai:

- **Biòlogues:** els alumnes investigaran sobre els éssers vius mitjançant per la contraposició als éssers inerts, per també pel que fa als tipus d'éssers vius del nostre entorn juntament amb les seves característiques i com es relacionen amb l'entorn.



- **Científics:** els alumnes aprendran com utilitzar els estris i les eines que es poden utilitzar en un laboratori i s'incidirà tot en l'ús dels materials, com en la neteja, ordre i manteniment d'aquests.
- **Metgesses i infermers:** els i les alumnes prendran consciència amb coneixements científics de quins són els millors hàbits per aconseguir el benestar físic i l'equilibri emocional mitjançant coneixements sobre el cos i les malalties més comunes.
- **Enginyers i inventores:** amb la finalitat de poder crear màquines o estris que ens ajudin a executar algunes activitats més fàcilment, s'investigarà les característiques i propietats de diferents materials, com per exemple, el magnetisme així com el funcionament de diferents operadors mecànics.
- **Investigació pròpia:** tal com indicia el seu nom els infants podran portar a cap petites investigacions per iniciativa pròpia, fer ús de la biblioteca de coneixements que es troba al passadís, així com les tauletes i altres materials que puguin necessitar.

- **Geògrafs:** en aquest cas els infants aniran adquirint estratègies per poder interpretar l'entorn, a partir d'elements que es poden trobar. En el territori (construccions humanes, accidents geològics...) i les seves representacions (croquis, plànols, mapes...). Els aprenentatges aniran de l'entorn més proper fins al més llunyà (l'univers).



## Rituals i costums

En aquest apartat es podrà veure quins rituals realitzen els alumnes en aquesta escola i quins avantatges els proporciona, alhora que s'explicarà alguns dels costums que fan des del començament del curs.

### - Ritual de la calma:

Aquest ritual de relaxació és dur a terme just després de tornar del pati, és a dir, a les 11:00 h de dilluns a divendres. En primer lloc, els nens es renten les mans, abaixen les persianes i s'asseuen a l'assemblea on es troba la taula preparada amb el material per poder començar la relaxació, mentre que la docent fica música relaxant i encén l'espelma perquè sigui més fàcil als alumnes concentrar-se en el procés.

Al cap de cinc minuts, la mestra anomena a l'alumne que serà el rei o la reina de la calma, i aquest s'ha de dirigir a la taula per fer el ritual. El primer pas que fa és donar la volta al rellotge de sorra que hi ha, el qual durà 2 minuts, perquè l'Infant sàpiga més o menys el temps que ha de fer cada fase. Tot seguit, treu les diferents peces de fusta i pedres que es troben damunt del quadre de sorra i les fica en un bol. Una vegada està el quadre buit, amb un raspall fa una mena de dibuix lliure en la sorra i quan acaba torna a ficar les peces damunt com ell/a vulgui.

Finalment, l'infant ha de tocar el bol tibetà tres vegades per senyalitzar que el ritual de la calma ha finalitzat alhora que s'encarrega de pujar les persianes.

Cal destacar que a banda d'aquest rei/na, també hi ha un altre del poema, el qual és anomenat per la mestra i s'encarrega de llegir dues pàgines d'un conte que ell vulgui, mentre el rei de la calma està fent el ritual, perquè la mestra pugui observar i analitzar com llegeix per anotar-lo a "*l'Additio*", que més endavant explicaré en què consisteix.



Per acabar, l'objectiu principal d'aquest ritual és aconseguir que els alumnes tornin més relaxats del pati i es puguin concentrar més, ja que es van adonar que els alumnes quan tornaven del pati es mostraven molt nerviosos i en conseqüència els hi costava molt concentrar-se.

## - Aniversari Montessori

Un altre aspecte que em va cridar l'atenció va ser la manera de com celebren els aniversaris dels alumnes, pel fet que els realitzen seguint el mètode de Montessori. Aquest tipus d'aniversari es fan amb l'objectiu que els infants reconeixin el pas del temps, entenguin com han crescut i canviat des que van néixer i el fet de valorar els nous reptes o habilitats que han assolit. A més, també s'obté que els alumnes augmentin la seva autoestima i seguretat alhora que prenen consciència del seu lloc en el món i en el seu entorn.

En relació amb el seu funcionament, aquest es caracteritza pel fet que un familiar pot celebrar l'aniversari de l'alumne si així ho desitja acompanyant a l'infant un dia a l'aula, el qual haurà de concretar amb la tutora quan es durà a terme l'activitat. Tot seguit, l'adult ha de portar a la classe una foto de cada any de la vida de l'alumne, la qual haurà de presentar el nen/a a la resta dels companys/es. Cal recalcar que, en la comunitat de mitjans, segons el curs que faci el nen/a la presentació es realitzarà de diferent manera:

- Primer: l'alumne prepara una foto o objecte representatiu de cada any per portar-ho i explicar-ho a l'aula, encara que pot rebre l'ajuda de la família per fer l'exposició.
- Segon: l'alumne prepara una foto representativa per cada any, la qual haurà de portar-la i explicar-la a l'aula i haurà d'intentar fer l'explicació ell sol/a, sense rebre l'ajuda de l'adult.
- Tercer: l'alumne s'haurà de preparar la línia temporal, la qual serà donada per l'escola, per completar-la amb els anys, les fotografies i una breu explicació. A més, els infants caldrà que es preparin la presentació oral.

Una vegada que ja es coneixen les persones implicades i el material necessari per portar a l'aula, a continuació explicaré la manera de com se celebra. En primer lloc, tots els alumnes han de seure a l'assemblea en forma de rotllana i al centre es col·loca una vela, que simbolitza el sol i al voltant els cartells de colors diversos, segons l'estació de l'any, amb el dels dotze mesos. Cada volta que faci el nen/a al sol és un any, i aquesta la donarà cada vegada que expliqui una fotografia d'ell/a. A continuació, expliquem als alumnes que la terra, és el planeta on vivim i que aquesta gira al voltant de sol, i la durada que té en donar la volta és d'un any.

Tot seguit, l'alumne es col·loca davant del mes del seu aniversari i explica als seus companys/es que ell/a va néixer en aquell mes i en aquell dia, mentre que la mestra li dona el globus terraquí, el qual simbolitza la terra perquè aquest doni la volta al voltant de la vela, que simbolitza al sol, i als mesos.

Finalment, quan realitza la primera volta, es mostra la imatge del primer any, es pot comentar coses sobre ella i aquest procés es repeteix fins a arribar a l'edat que té l'infant.

### - **Les “cros” o sabates d'escola**

Quan vaig arribar a la classe el primer dia, em va sorprendre el canvi de sabates que feien tots els alumnes abans d'entrar a classe, ja que concretament es canviaven les sabates que portaven de casa per uns *cros* que les guarden en el seu sabater del passadís, perquè és el lloc on més espai tenen per efectuar el canvi.

Amb el pas dels dies em va sorgir el gran dubte de per què feien aquest canvi de sabates, pel fet que en altres escoles que havia estat no feien aquest costum. Llavors vaig anar a preguntar-li a la meua tutora de l'escola, la qual va resultar ser la coordinadora, i em va explicar els dos motius de per què va sorgir aquesta idea. En primer lloc, es va pensar amb l'objectiu de mantenir l'aula neta, ja que el fet de tindre una gran catifa al centre de l'aula dificultava molt mantenir-la neta quan hi havia dies de pluja i els nens entraven amb les seves sabates dins de l'aula. Per tant, cal que els alumnes i també els mestres entrin a les aules amb sabates que no trepitgen al carrer ni sobretot al pati.

En segon lloc, i el que més em va cridar l'atenció, va ser quan em va explicar que aquesta idea també va ser pensada arran que quan algú arriba a casa, una de les primeres accions que fa és canviar-se les sabates per posar-se més còmode i el fet de fer-lo a l'escola significaria per l'infant que es troba com a casa, és a dir, en un lloc acollidor, ja que és el primer que fan abans d'entrar en l'aula tant al matí com a la tarda, en sortir i entrar del pati i en marxar cap a casa o al menjador.

Finalment, el fet d'utilitzar aquest model de sabates és sobretot per la comoditat que presenta a l'hora de caminar als més petits, ja que no pesen res, el fet de ser resistents a les olors i ser antibacterians, i el fet de no marcar el terra, la qual cosa provocar mantenir la classe més neta possible.

### **La distribució del centre**

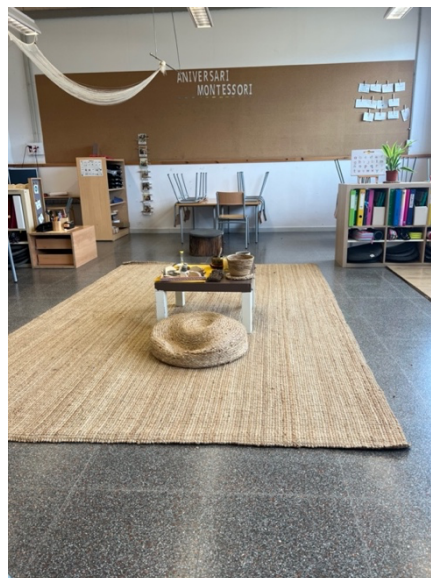
En aquest punt explicaré de quina manera estan distribuïts els diferents elements que formen l'escola, principalment les aules i el passadís, el qual em va sorprendre molt les funcions a les quals estava destinat i que després explicaré detalladament.

## - Aula

L'estudi dels autors Trilla-Bernet i Puig-Rovira (2003) mostra el recorregut sobre els quatre models educatius que han sorgit en relació amb l'organització d'aquest espai educatiu tan important: preceptor, aula-caos o petradicional, aula tradicional o l'ordre formal i l'aula postradicional o l'ordre complex.

Tot i això, destaca **l'aula postradicional o l'ordre complex**, la qual és el model de l'escola que he analitzat durant el Pràcticum II. Les característiques que presenta, tal com indiquen Trilla-Bernet i Puig-Rovira (2003) són les següents: en primer lloc, es tracta d'una transformació de fons i també de forma, ja que la figura del docent ja no es troba en el centre de la classe i de l'activitat, sinó que l'organització de l'espai no té res a veure amb els models anteriors. Aquest nou espai és variable i funcional, permeten als alumnes moure's lliurement i fer moltes coses a banda d'escoltar al mestre, alhora que duen a terme diversos experiments i es manipulen els objectes que s'han d'aprendre.

En relació amb la distribució que presenta cada aula d'aquesta escola es distribueix de la següent manera: en primer lloc, hi ha la zona d'assemblea, formada per una gran catifa al centre, la qual serveix per dedicar un espai prou gran a l'aula lliure de taules i cadires per fer reunions, la calma, lectura individual, dinàmiques i exposicions entre altres coses. Tot seguit, es troba la zona digital formada per un ordinador com a mínim i tres tauletes per classe, ja que moltes activitats requereix aquestes eines per poder aconseguir que sigui més dinàmica i entretinguda sobretot per als més petits, com per exemple, a l'hora de fer Innovamat. Pel que fa a la zona de treball és important preveure treball en taules altes, taules baixes i el terra, tan asseguts a cadires com a drets, com en coixins... En la comunitat de grans, la qual engloba 4t, 5è i 6è presentava el mateix mobiliari però en grans dimensions, ja que estava adaptat a l'evolució de l'alumne i quasi totes les aules disposaven d'una pissarra digital.



Tot seguit, els alumnes estan distribuïts en taules de treball cooperatiu, no individuals ni per parelles i depèn de cada tutor/a si vol assignar un lloc determinat a cada infant o no, per les estones de treball a l'aula. En el cas del meu grup classe, és a dir 2n, la mestra a l'hora de

distribuir-los quan hi ha assemblea ho fa seguint l'ordre dels dies d'aniversaris que tenia cada infant, per tant, tots els nens i nenes que coincidien en el mes estarien asseguts un al costat de l'altre, depenent del dia de l'aniversari de cadascú.

D'altra banda, un aspecte que em va semblar molt curiós en comparació amb altres escoles, va ser el mobiliari que tenia cada aula, ja que a simple vista es podria preveure que l'escola no tenia res en comú amb el mètode tradicional que tots i totes coneixen o hem sentit parlar alguna vegada. El mobiliari que presenta aquesta escola és el següent: 2 prestatges kalax, els quals serveixen perquè els alumnes guardin el seu arxivador i el seu estoig, ja que no utilitzen llibres ni agenda escolar. El material dels mobles és de fusta i els colors són marrons i blaus proporcionant un ambient molt relaxant, i diferent dels clàssics com són les taules i cadires verdes. Al passadís cada grup disposa d'un sabater per guardar els crocs i fer el canvi de sabates a l'hora de marxar cap a casa i anar al pati. En relació amb el mobiliari del tutor/a estava format per dues prestatgeries de mitjana altura, on podia fent feina i/o corregint mentre els alumnes acomplien activitats, però no tenia cap taula ni cadira assignada, com era habitual en altres escoles, sinó que havia de seure en una cadira com la dels alumnes i en les taules que hi havia a l'aula.

Finalment, la decoració que presenta les parets de cada aula és bastant simple, sense estar massa carregades de colors ni imatges, ja que la majoria de les classes tenen penjat el calendari del temps i les fotos dels encarregats/des juntament amb el nom de l'alumne que li toca fer la feina assignada.

#### - **Passadís**

Tal com comenta Gonzalves-Calatayud (2011) el passadís s'ha convertit en un lloc que els alumnes s'han apropiat per jugar, romandre i sobretot que ells mateixos han ocupat amb el sentit responsable de la llibertat.

El passadís de les escoles sempre s'ha vist com l'element connector que uneix, vincula les diferents aules, on s'organitzen els alumnes en una fila per a sortir del col·legi i on antigament es castigava aquells alumnes que distorsionava l'aula i no estaven atents, traient-los de l'aula al passadís durant uns minuts per reflexionar.

Però quan vaig anar a fer el pràcticum II a l'escola em vaig trobar aquest mateix lloc destinat a diverses funcions que mai havia vist i que a continuació explicaré.

En primer lloc, els nens i les nenes de totes les comunitats, és a dir, petits, mitjans i grans, tenen a la seva disposició un moble sabater i un armari anomenat “kalax”, els quals es troben en el passadís al costat de cada aula per a poder canviar-se les sabates cada vegada que surten de l'aula i per a guardar les seves motxilles, jaqueta, etc.

En segon lloc, aquesta escola utilitza el passadís com una extensió de l'aula se sol sobretot a l'hora de fer espais, com per exemple el de Vila-canaleta i el de Xiuxiueig. Cada aula sol estar dividida en tres o quatre propostes i segons la temàtica es requereix dur-la a terme en el passadís, ja que és un lloc més extens i espaiós. També cal destacar que la majoria de les activitats que es realitzen en aquest lloc de l'aula solen requerir treballar en equip i poder mantenir una conversa sense sorolls de fons, els quals són comuns tenir dins de l'aula a l'hora de treballar tots els companys junts. A més a més, requereix que el/la docent hagi d'estar pendent dels dos grups, ja que a vegades el fet que treballin en el passadís d'una manera més independent sense la supervisió constant del docent, pot derivar a quin volum de la parla molesti a les altres classes i en conseqüència la resta d'alumnes es distreguin en comptes d'estar pendents de la lliçó.



En el cas de l'espai de “Vila-Canaleta”, a l'hora de fer la proposta d'aprendre hàbits de casa, els nens utilitzaven l'espai habilitat com si fos una casa per a desenvolupar les diferents activitats. Una d'elles es diu “Dobleguem roba”?, en la qual els nens/as hauran de doblegar sis peces de roba diferent per a després guardar-la en l'armari mitjançant el doblador que la docent li proporcionarà. El fet de desenvolupar l'activitat fora de l'aula provoca que els alumnes s'introdueixin més en la situació d'una manera més real i autònoma.



D'altra banda, en l'espai “Xiuxiueig” també hi ha una proposta anomenada “Notícies boges”, que és realitzar just en la zona del passadís que es troba enfront de l'aula, on els alumnes per parelles o en grups hauran de jugar a donar les notícies per televisió seguint una sèrie de passos en concret, entre els quals, es troba preparar el material i pensar la notícia que es desenvolupés.

## **Punts dèbils i punts forts**

Els principals punts forts que presenta aquesta escola són sobretot: el respecte cap a l'alumne i el seu ritme, l'autonomia, i el fet d'aprendre a autogestionar-se mitjançant els fulls de ruta que cada espai proporciona.

A més, un avantatge econòmic que presenta és el fet de no utilitzar llibres, ja que el preu que les famílies han de pagar cada any és de 95 euros, sent bastant més econòmic en comparació amb aquelles escoles de metodologia tradicional. La mitja que les famílies es gasten per comprar els llibres com a material escolar és de 215 euros aproximadament, dificultant en molts casos la tornada a l'escola després de les vacances i sent un dels costos més elevats que les famílies han d'afrontar perquè el/la seu/va fill/a pugui seguir el procés d'ensenyament-aprenentatge sense cap problema.

D'altra banda, en relació amb els punts dèbils cal destacar que aquesta nova metodologia suposa molta més feina per als mestres perquè sempre han d'estar creant propostes noves per als diferents espais, a l'hora de fer una proposta l'han de modificar i canviar segons els diferents ritmes de l'alumnat. En conseqüència d'utilitzar aquest funcionament, les famílies no saben exactament en l'àmbit general d'escola descriure com es treballa, és a dir, el/la seu/va fill/a si, la seva pròpia comunitat (petits, mitjans i grans) també però a nivell de projecte no. A més, no tenen disponibilitat de cap guia didàctica, com per exemple, els llibres de text, per facilitar el funcionament i la preparació de les classes.

### **3.3.4 Context i mostra:**

- Centre 1:

Un dels centres escolars que ha estat escollit per a la recollida de dades és de titularitat pública, està situat a un poble de la comarca del Tarragonès i acull les etapes d'Educació Infantil i Primària: és de dues línies a infantil i de dues línies a primària, excepte la classe de 3r (3r A, 3r B i 3r C). La majoria dels alumnes provenen d'Espanya, encara que també hi ha, en grau més baix, els que són procedents d'Amèrica del Sud i del Marroc. Les principals metodologies emprades per tal de potenciar l'aprenentatge en els alumnes són el treball per racons i el treball per projectes, les quals permeten tenir en compte les diverses maneres d'aprendre de cada infant. A més, quan va sorgir escola nova 21, l'any 2016, no van dubtar a participar en aquest nou projecte durant els tres anys que va durar la seva formació.

- Centre 2:

La segona escola, en la qual he realitzat l'enquesta, és un centre públic en educació infantil i primària amb trenta-vuit anys d'història al municipi de Vila-seca (Tarragona). A més, la plantilla que presenta actualment està formada per 32 mestres i és una escola laica i ideològicament pluralista. Tot seguit, conté dues línies, on la llengua vehicular i d'aprenentatge és el català, ja que és la llengua emprada a l'escola en qualsevol mena d'activitat desenvolupada en horari lectiu, tant pel que fa a les activitats escolars com en les complementàries. En l'actualitat, l'escola treballa de manera tradicional, encara que ha començat per introduir

la metodologia de l'aprenentatge basat en projectes en alguna matèria puntual.

En relació amb els subjectes d'investigació han estat l'alumnat de 2n, 4t i 6è de primària dels dos centres, perquè s'ha volgut involucrar als infants pel fet de ser els protagonistes principals del procés ensenyament-aprenentatge. L'elecció dels cursos ha estat pel fet de coincidir amb el final de cada cicle, és a dir, inicial, mitjà i superior i perquè hi havia varietat d'edats entre els alumnes per veure quina satisfacció tenien a l'hora d'anar a l'escola.

### **3.3.5. Instruments per la recollida de dades**

L'instrument emprat en aquest Treball Final de Grau (TFG) és una enquesta validada per un expert en la matèria per als alumnes anteriorment esmentats.

Pel que fa a les enquestes, els seus objectius difereixen en funció de la pregunta, és a dir, les que estan dirigides a l'estat d'ànim de l'alumne estan relacionades amb l'objectiu específic número 3 "Considerar la incidència que té una nova metodologia en la satisfacció de l'alumnat" i les destinades a l'opinió que tenen dels docents i del centre a l'objectiu número 1 "Saber la visió dels alumnes sobre aquesta nova metodologia". Cal destacar que l'enquesta duta a terme en els dos centres educatius està formada per 9 preguntes obligatòries per tot l'alumnat i s'han fet arribar a través de l'escola, i mitjançant el respectiu enllaç de l'aplicatiu *Google Forms*.

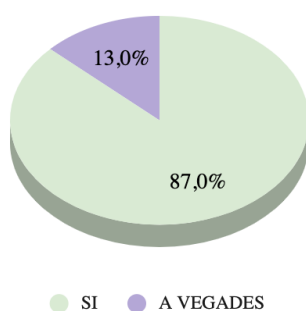
### 3.4. Resultats:

En aquest apartat es fa la recollida de dades que han estat obtingudes a partir de les enquestes dirigides a l'alumnat (objectiu específic n°1 i n°2). En aquest sentit, els resultats es troben agrupats pels objectius anteriorment esmentats.

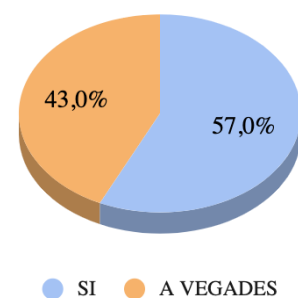
Cal recalcar que és una mostra observacional, la qual pretén recollir dades per mitjà d'una enquesta sense modificar l'entorn, i petita, ja que s'ha dut a terme a alguns cursos. Així i tot, ens pot donar una idea de la percepció que tenen els/les alumnes del seu estat d'ànim, entre altres coses, a l'hora d'anar a l'escola.

La primera pregunta de l'enquesta dirigida als alumnes del centre 1, que utilitza la metodologia per espais, "T'ho passes bé amb els teus companys/es?", el 87% (80 respostes) ha contestat que sí que s'ho passen bé, en canvi, el 13% (12 respostes) a vegades. Pel que fa al centre 2, el qual ha tingut una metodologia tradicional i enguany ha introduït els espais en alguna matèria, el 57% (44 respostes) ha confirmat que sí que s'ho passa bé amb els seus companys/es, mentre que el 43% (32 respostes) a vegades. Aquests resultats demostren que la metodologia innovadora, la qual requereix el treball cooperatiu, afavoreix les relacions amb els companys/es, envers la metodologia tradicional. En aquesta, es pot observar com les relacions amb els companys/es s'han vist afectades, ja que els percentatges entre que s'ho passen bé i que a vegades si i no són molt similars en el centre 2. Durant el meu Pràcticum I i II vaig poder analitzar les relacions que hi havia entre els/les companys/es durant l'esbarjo i a l'aula, els quals mostraven respecte dels uns amb altres a l'hora de fer treballs cooperatius i durant l'hora del pati no hi havia cap alumne exclòs a l'hora de jugar. En conclusió, cal destacar que un 0% dels vots han anat destinats a la resposta que no s'ho passen bé amb els seus companys/es en les ambdues escoles.

CENTRE 1  
T'HO PASSES BÉ AMB ELS TEUS COMPANYS/ES?



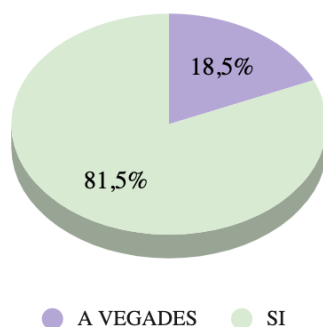
CENTRE 2  
T'HO PASSES BÉ AMB ELS TEU COMPANYS/ES?



A la segona pregunta “**Et sents a gust en classe?**”, al centre 1 el 81,5% (75 respostes) de les respostes indicaven que sí, mentre que el 18,5% (17 respostes) a vegades se sentien a gust en classe i d’altres no. En canvi, al centre 2 el 40,3% (30 respostes) van confirmar que si se sentien a gust en classe, el 49,5% (39 respostes) a vegades i el 10,2% (7 respostes) no se sentia a gust. En aquest cas, sí que hi ha hagut més diferència amb els resultats obtinguts, ja que en la primera escola no hi ha hagut cap alumne que indiqués que no se sentia còmode, mentre que en la segona hi ha hagut diverses desfavorables i més de la meitat dels alumnes que opinen que a vegades sí que se senten bé però d’altres no. Aquest fet ha pogut tindre relació amb el procés que s’estava produint en el centre, ja que quan vaig anar a presentar les enquestes alguns alumnes que vaig tenir durant el Pràcticum I, actualment cursant sisè de primària, em van fer arribar que no els hi estava agradant massa la nova metodologia, perquè havia sigut una transformació significativa pel poc temps que portaven de curs, com per exemple, el fet de portar bosses en comptes de motxilla o la supressió dels llibres de text com a suport a l’hora de fer activitats i entendre determinats conceptes explicats en ell. Aquesta distinció de resultats entre les dues escoles pot estar afavorida pel mètode d’ensenyança que utilitzen, per exemple, en el cas de la segona sempre ha funcionat d’una manera tradicional mitjançant els llibres de text com a suport on la funció dels alumnes era escoltar les explicacions del/la docent i fer les activitats corresponents. Enguany es trobava en procés de canvi per innovar les dinàmiques d’algunes matèries puntuals amb racons i suprimint alguns dels llibres, però encara havien de canviar molts aspectes per poder aconseguir una dur a terme una metodologia innovadora que permeti millorar el comportament i les ganes de l’alumnat a l’aula, tal com demostren els resultats del centre 1.

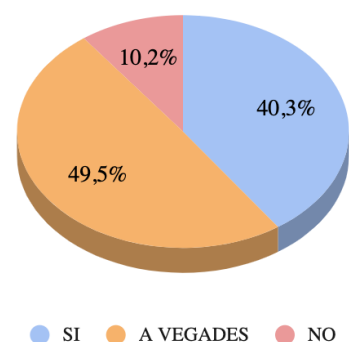
CENTRE 1

ET SENTS A GUST EN CLASSE?



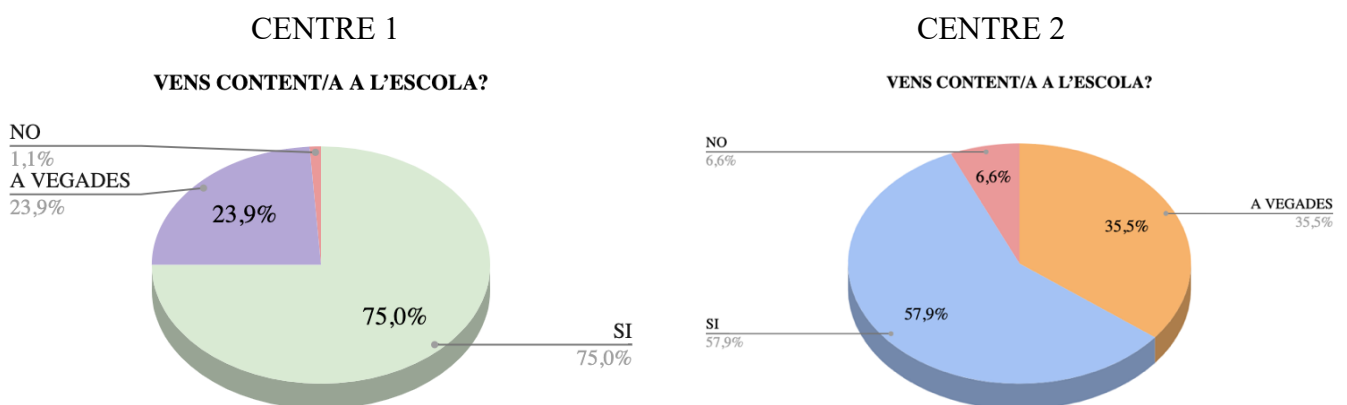
CENTRE 2

ET SENTS A GUST EN CLASSE?



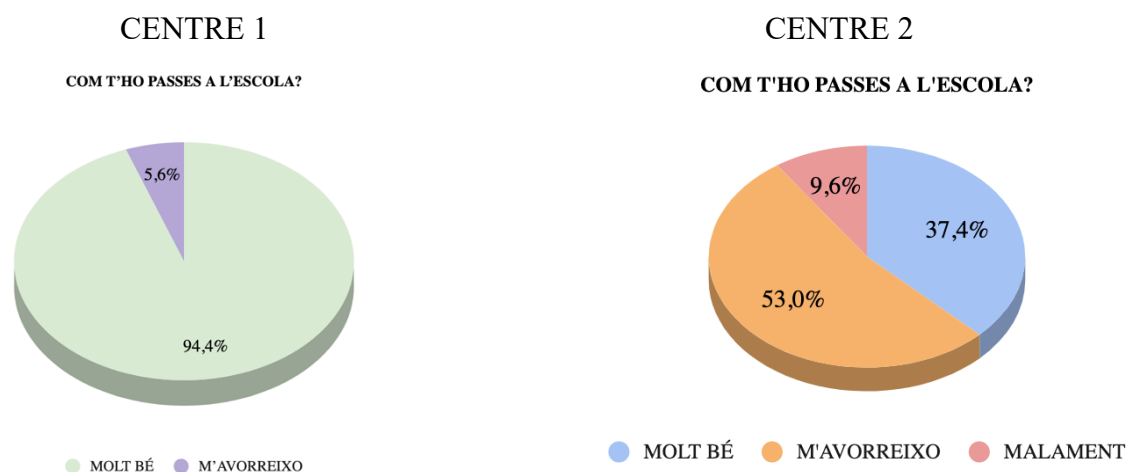
A la tercera pregunta **“Vens content a l’escola?”** els alumnes del primer centre, amb un 75% (69 respostes) van indicar que si venen contents, el 23,9% (22 respostes) a vegades i l’1% (1 resposta) expressava que no venia content. El segon centre, en canvi, va aconseguir uns resultats diferents, ja que el 57,9% (44 respostes) va indicar que si venia content, el 33,5% (27 respostes) a vegades i el 6,6% (5 respostes). Aquesta pregunta és molt important abordar-la perquè el fet que un nen/a expressi que va content/a a l’escola és un element clau per poder construir la seva felicitat, perquè una gran part de les hores del dia les utilitzen en aquest lloc i segons els sentiments que els hi provoqui l’estada en ell, afectarà el seu estat d’ànim, la seva forma de ser i als resultats acadèmics alhora que es fomenta la motivació per aprendre. Respecte a les respostes cal destacar que encara que hi hagi una petita part de l’alumnat que afirma no anar content/a a l’escola, més de la meitat sí que hi van en tots dos centres.

Els resultats més significatius d’aquesta pregunta s’han donat a dos grups: en primer lloc, trobem als de 4t, els quals en el centre 1 van respondre amb un 80% (24 respostes) que sí i el 20% (6 respostes) a vegades; mentre que en el centre 2 van contestar amb un 50% (12 respostes) que sí, el 45,8% (11 respostes) a vegades i amb 4,2% (1 resposta) que no. En el cas dels alumnes de 6è també es troben aquestes diferències, sobretot en el cas de l’escola 2 on hi ha alumnes que també mostren que no venen contents a l’escola, per molt minoritari que sigui el percentatge. Aquesta diferència de resultats entre un centre i l’altre és important tractar-lo, ja que és un problema molt greu que en un futur pot acabar desenvolupant el fracàs escolar.



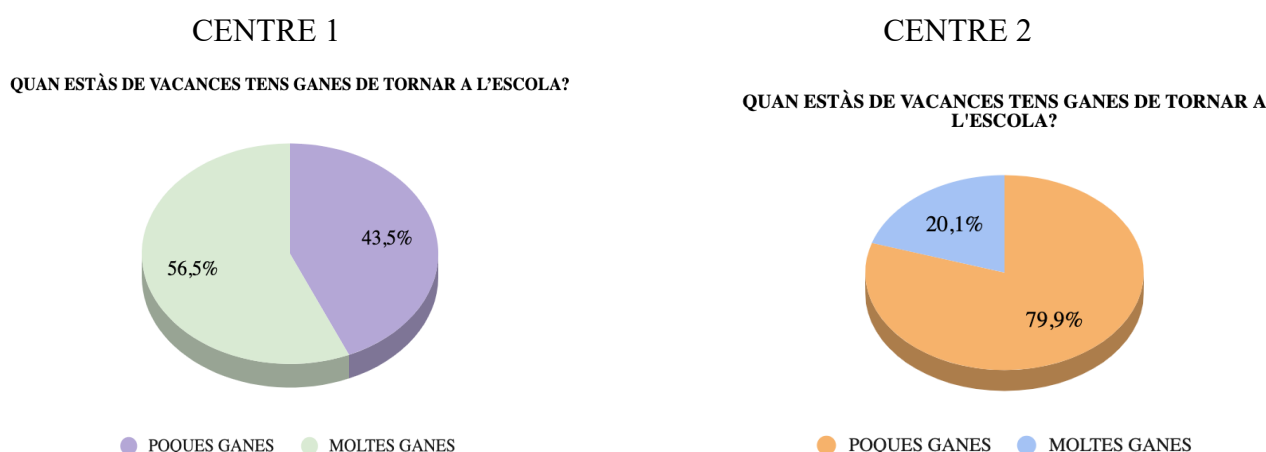
A la quarta pregunta **“Com t’ho passes a l’escola?”** els alumnes del centre 1 van respondre amb un 94,6% (87 respostes) que s’ho passen molt bé, mentre que el 5,4% (5 respostes) s’avorreixen. En canvi, el centre 2 el 37,4% (28 respostes) van respondre que a l’escola s’ho passen molt bé, mentre que el 53% (41 respostes) s’avorreixen i el 9,6% (7 respostes) expressa

que a l'escola ho passa malament. Durant la meua estada de pràctiques en els dos centres educatius vaig poder observar com en el primer, el qual segueix una metodologia innovadora, als nens/es els agradava anar als espais i aprendre diferents continguts, ja que es presentaven d'una manera molt dinàmica i requerien la participació de l'alumnat per la resolució de les activitats. En canvi, quan vaig estar en el segon centre, el qual encara treballava amb la metodologia tradicional, molts nens/es m'expressaven les poques ganes que tenien per anar a classe, sent l'hora de l'esbarjo i educació física la seva preferida, ja que la major part de les vegades estaven asseguts escoltant la teoria que la docent havia de donar i després havien de completar un seguit d'activitats ja programades. Amb aquesta reflexió vull arribar al punt que un dels aspectes positius que ha demostrat en aquesta petita mostra les noves metodologies, caracteritzades per no utilitzar llibres, entre d'altres, és que els alumnes venen més motivats a l'hora d'aprendre i intenten esforçar-se més per millorar els seus resultats. Cal destacar que encara que el percentatge de les respostes negatives, corresponents al centre 2, ha sigut minoritari, és un indicador molt important que s'ha de controlar per part dels docents.



A la cinquena pregunta **“Quan estàs de vacances tens ganes de tornar a l'escola?”** el centre 1 va contestar amb un 56,5% (52 respostes) que tenien moltes ganes de tornar a l'escola i amb un 43,5% (40 respostes) poques ganes. En el centre 2 els resultats van ser bastant diferents, ja que amb un 20,1% (15 respostes) van respondre que tenien moltes ganes, un 79,9% (61 respostes) van respondre que tenien poques ganes. Aquesta qüestió la vaig plantejar amb la intenció de veure si encara que es trobin de vacances, període en el qual els nens/es descansan, i s'ho passen bé, se sentien motivats per tornar amb il·lusió i optimisme, ja que la majoria no volen tornar a l'escola perquè els seus hàbits tornen a canviar en tots els aspectes i tenen obligacions (deures). Al centre 1 una mica més de la meitat d'alumnes van expressar que tenien

moltes ganes de tornar a l'escola, però al centre 2 més d'un terç expressava les poques ganes que sentien alhora de tornar al període lectiu. Aquesta controvèrsia d'opinions pot estar relacionada amb la manera de funcionar de cada centre, ja que com he comentat anteriorment, el fet que els alumnes estiguin una hora (durada que té una matèria) asseguts i escoltant en silenci a la docent pot resultar avorrit, en canvi, si la matèria es presenta amb mètodes interactius, que requereixin la participació de l'alumnat alhora que en algunes sessions es troben incloses les TIC com a material didàctic, possiblement l'alumne mostrarà més interès, il·lusió i motivació cap a l'escola i en conseqüència no li provocarà un sentiment d'angoixa la tornada a aquesta.

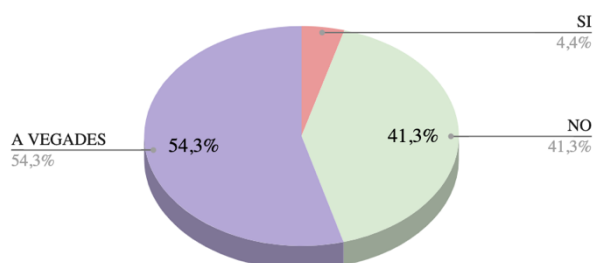


A la sisena pregunta **“Quan vas a l'escola et fa mal la panxa o el cap?”** al centre 1 el 4,4% (4 respostes) van respondre que si, el 54,3% (50 respostes) a vegades i el 41,3% (38 respostes) que no. Respecte als resultats que se'n van obtenir al centre 2, el 30,9% (24 respostes) dels alumnes van respondre que si, el 47,4% (36 respostes) van contestar que a vegades i el 21,7% (16 respostes) que no.

El rere fons d'aquesta qüestió és que els mals de cap i/o panxa són els indicadors més potents a l'hora de mesurar el grau en què l'alumne pateix en l'escola. Per tant, hem d'aprofitar les expressions corporals que els alumnes ens mostrin a l'aula per poder ajudar-los i intentar arreglar allò que li provoca aquest malestar. En relació amb aquest tema, mitjançant l'observació durant el Pràcticum I i II, vaig poder vivència aquest malestar de cap en un alumne pel fet d'haver-se oblidat l'esmorzar. En un primer cop, no va comunicar res ni a la tutora ni a mi, però quan el vam preguntar que li passava i perquè es trobava malament ens va reconèixer que era per no haver portat el menjar i patia el sentiment de culpa. Cal recalcar que aquests símptomes són un dels indicatius més potents a l'hora de mesurar el grau en què l'alumne pateix en l'escola.

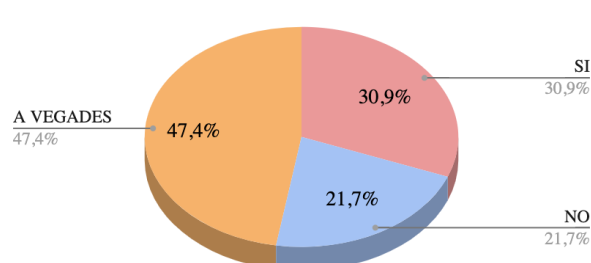
## CENTRE 1

QUAN VAS A L'ESCOLA ET FA MAL LA PANXA O EL CAP?



## CENTRE 2

QUAN VAS A L'ESCOLA ET FA MAL LA PANXA O EL CAP?

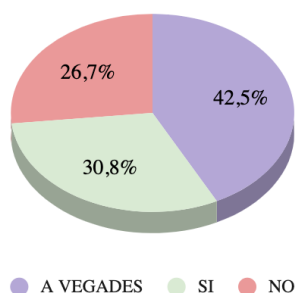


A la setena pregunta **“Quan s’ha de fer una tasca, tens clar el que s’ha de fer?”** al centre 1 amb un 30,8% (28 respostes) van respondre que si, el 42,5% (39 respostes) a vegades i un 26,7% (25 respostes) no ho tenia gens clar. Pel que fa al segon centre, amb un 43,9% (33 respostes) sí que ho tenien clar i el 56,1% (43 respostes) a vegades. La conclusió a la qual he arribat amb aquests resultats i amb l’observació que vaig dur a terme en els dos centres, és que avui dia hi ha un problema a les aules a l’hora de presentar les tasques als alumnes, ja que més de la meitat en tots dos centres no tenen clar allò que s’ha de realitzar. En el cas del centre 1, el fet de no utilitzar cap llibre de text ni cap guia didàctica com a suport per als docents, és la seva imaginació i la innovació el seu suport per donar les classes.

Alguns cops vaig observar com hi havia alumnes que tenien davant una fitxa, prèviament explicada, i no sabien per on començar ni que havien d’escriure. En conseqüència, tal com es pot veure en el gràfic, un nombre elevat d’alumnes no comprenen les tasques que han de fer. Aquest fet, no només pot ser problema de concentració de l’alumnat, sinó que podria radicar en la manera en què el docent presenta els continguts, ja que l’enquesta mostra com més de la meitat dels alumnes es troben en la mateixa situació. A més, pot provocar en els infants el sentiment de frustració per no saber que han de fer. Alguns d’ells, em van verbalitzar, a l’hora de preguntar-los perquè no li explicaven a la mestra que no ho havien entès, que preferien no dir res per evitar poder ser reprimits amb la típica frase “no ho tornaré a explicar dues vegades”.

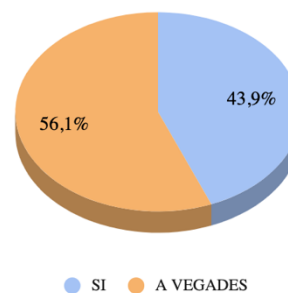
## CENTRE 1

QUAN S'HA DE FER UNA TASCA, TENS CLAR EL QUE S'HA DE FER?



## CENTRE 2

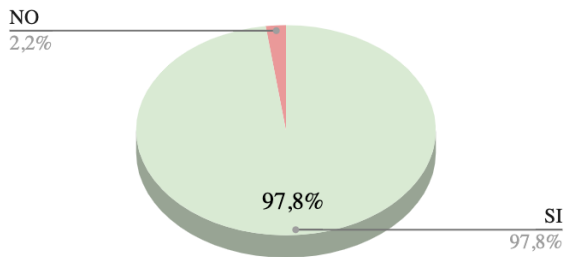
QUAN S'HA DE FER UNA TASCA, TENS CLAR EL QUE S'HA DE FER?



A la vuitena pregunta “**Et cau bé el/la teu/va professor/a**”?, al centre 1 van contestar amb el 97,8% (90 respostes) que si els hi cau bé, i el 2,2% (2 respostes) no. En canvi, el centre 2 va contestar amb un 95,9% (70 respostes) que si els hi cau bé, el 4,1% (3 respostes) que no i tres alumnes no van contestar. Aquesta pregunta va ser clau per esbrinar quin vincle hi havia entre el docent i l’alumnat, el qual és fonamental que es doni per aprendre. El fet que hi hagi una bona relació entre els infants i el/la tutor/a, tal com demostren els resultats obtinguts, permet un desenvolupament de l’autonomia de l’alumnat alhora que se sent motivat/a per assolir l’èxit. Durant l’observació que vaig dur a terme en el Pràcticum I i II vaig veure que en tots dos centres la relació que hi havia entre els alumnes si el docent anava més enllà d’una relació acadèmica, si no que era la persona a la qual acudien quan tenien algun problema i la veien com el seu referent tant dins com fora de l’aula. Aquest vincle afectiu que es va donar entre els alumnes i el docent es va donar també amb les famílies les quals van mostrar respecte i admiració per la feina que estaven fent amb els seus fills/es, ja que el/la tutor/a és una de les persones que més hores passen al dia amb els infants i s’encarreguen de transmetre qualsevol inquietud que observin en ells a l’àmbit familiar, entre altres coses. A més, cal destacar que en tots dos gràfics quasi el 100% van votar que si els hi queien bé el/la seu/va tutor/a i sent una gran minoria els vots que deien que no, sobretot al centre 1 que funciona amb una metodologia innovadora i més dinàmica, la qual permet que l’alumne i el docent creïn un vincle més afectiu tant dins com fora de l’aula.

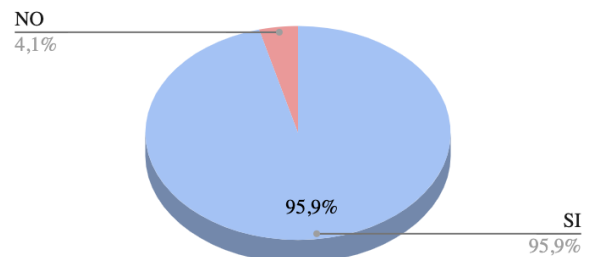
### CENTRE 1

ET CAU BÉ EL/LA TEU/VA PROFESSOR/A?



### CENTRE 2

ET CAU BÉ EL/LA TEU/VA PROFESSOR/A?

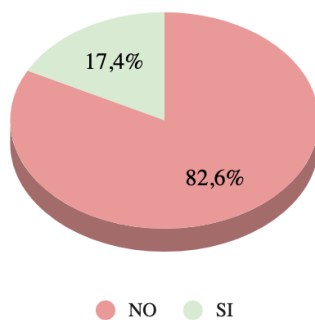


Finalment, a la novena pregunta “**Alguna vegada has pensat a anar a una altra escola?**” els alumnes del centre 1 van respondre amb un 82,6% (76 respostes) que no i un 17,4% (16 respostes) que sí. Pel que fa al centre 2 el 48,2% (36 respostes) van contestar que no i el 51,8% (40 respostes) que sí. La conclusió a la qual vaig arribar arran d’aquests resultats és que la gran majoria d’alumnes, corresponents al centre 1, es troben còmodes en el seu centre, ja que tenen molt en compte els interessos dels alumnes envers el procés d’ensenyament-aprenentatge, sent la minoria els que van votar que alguna vegada han pensat a canviar-se d’escola.

Així i tot, els resultats no van ser tan favorables al centre 2, perquè van ser molt igualats entre els alumnes que no havien pensat mai a canviar d’escola i els que sí. Per tant, és molt important que els infants es trobin acollidors en la seva escola i com a docents estiguem alerta en el moment en què algun infant expressi el desig de voler canviar-se d’escola, ja que possiblement és perquè hi ha alguna raó de pes que provoca aquest pensament, la qual ha de ser investigada per evitar possibles problemes en el seu desenvolupament social i personal.

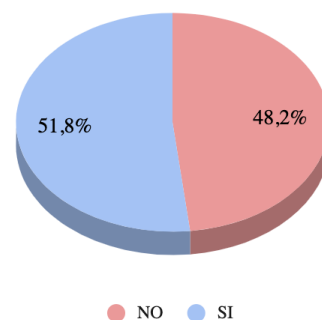
### CENTRE 1

ALGUNA VEGADA HAS PENSAT EN ANAR A UNA ALTRA ESCOLA?



### CENTRE 2

ALGUNA VEGADA HAS PENSAT EN ANAR A UNA ALTRA ESCOLA?



Per acabar, se sintetitza les diferències més significatives que s'han donat amb el centre 1 i el centre 2, mitjançant la realització de les enquestes, dels conceptes més importants de la investigació a la següent taula:

QÜESTIONS	CENTRE 1	CENTRE 2
<b>Relació amb els companys/es</b>	La gran majoria d'alumnes van respondre que tenien molt bona relació amb els seus companys/es, sent la minoria els que s'vegades s'ho passaven bé amb ells/es. Cal destacar que cap va respondre que s'ho passava malament.	El percentatge de respostes positives va ser menor en comparació amb el centre 1, i en conseqüència va haver-hi un augment de les respostes que mostraven que a vegades sí que ho passaven bé però d'altres no.
<b>Estat d'ànim a l'aula i a l'escola</b>	Els resultats d'aquest centre van sortir molt positius, respecte a l'altre, ja que més del 80% van indicar que se senten molt a gust en classe, sense haver-hi cap alumne que respongués que no.	Una mica més de la meitat dels alumnes sí que ven contents a l'escola i s'entén còmodes a l'aula, encara que hi ha un percentatge d'alumnes que va respondre que no venen contents i a l'aula no se senten gens còmodes.
<b>Retorn de les vacances</b>	Cal destacar que més de la meitat dels alumnes van respondre que tenien moltes ganes de tornar a l'escola, sent minoria els que mostraven una actitud negativa quan començava el període lectiu.	Els resultats d'aquest centre són el contrari de l'1, ja que més de la meitat va contestar que tenia poques ganes per tornar a l'escola, mentre que la minoria sí que mostrava entusiasme per començar el nou curs.
<b>Comprensió dels conceptes</b>	En aquesta pregunta, més de la meitat dels alumnes van respondre que moltes vegades no saben, i en conseqüència, no entenien quina tasca havien de fer, havent-hi algun cas que va respondre que no ho tenia gens clar.	Els resultats, malauradament, van ser molt similars als obtinguts del centre 1, ja que més de la meitat dels alumnes van respondre que a vegades no entenien les tasques encomanades, sent la minoria els que comprenien els conceptes sense cap dificultat.

Taula 2. Comparació de les dues escoles. Font: Elaboració pròpia

## 4. CONCLUSIONS

Un cop finalitzada aquesta investigació, la recollida i el buidatge de dades que s'ha realitzat permeten donar resposta a l'objectiu general i els específics que han estat proposats anteriorment, conclouent així la investigació. A continuació, es presenten els resultats més significatius, els quals permeten valorar l'estratègia metodològica plantejada, a més de la valoració personal de tot el procés com les futures línies d'investigació de l'estudi.

En aquest Treball Final de Grau (TFG), s'ha volgut *examinar l'impacte de la xarxa Escola Nova 21 a una escola que va formar part del seu programa i analitzar el grau de satisfacció dels alumnes en una escola en procés de canvi i en una del programa Escola Nova 21*. En el cas de l'objectiu **“Conèixer l'evolució de l'educació fins a l'aparició del moviment Escola Nova 21”** (objectiu específic nº1) vinculats amb la recerca bibliogràfica, han permès observar les característiques principals que tenia l'educació segons l'etapa en la qual es trobava la societat, concretament des del seu origen, juntament amb les diferents lleis que l'han regulat fins a la implementació de l'Escola Nova 21.

Un dels altres objectius específics que es pretenia indagar, en relació amb el segon objectiu general *analitzar el grau de satisfacció dels alumnes en una escola en procés de canvi i en una del programa Escola Nova 21*, era **conèixer la influència de les noves metodologies en l'estat d'ànim de l'alumnat** (objectiu específic nº1). Gràcies a l'enquesta dirigida a l'alumnat de 6è, 4t i 2n de primària de les dues escoles descrites a l'apartat *“3.3.3. Context i mostra”*, els resultats demostren que els alumnes del centre 1, el qual va pertànyer a la xarxa de l'anomenada Escola Nova 21, la seva metodologia té un impacte molt positiu sobre la satisfacció de l'alumnat i l'augment de la motivació, i això es veu reflectit en els sentiments que la majoria han expressat alhora de la seva sensació quan estan en les aules, amb els seus companys/es, amb els docents i quan es troben de vacances. Un punt de la motivació també és causat pel fet que l'aprenentatge es dona des de diferents espais de l'escola, a més de la realització d'activitats on els alumnes tenen un paper actiu, ja que s'utilitzen recursos molt manipulatius i amb una metodologia que no requereix pas el procés de memorització de continguts sinó en l'experimentació, entre d'altres i sobretot el fet de poder escollir allò que volen aprendre, mitjançant l'adaptació en tres nivells de cada activitat que es presenta en els diferents espais, tenint en compte els gustos i els interessos.

El següent objectiu específic consistia a **observar les relacions amb els companys/es segons la metodologia de cada escola** (objectiu específic nº 2). D'acord amb aquest, l'enquesta comentada anteriorment ha indicat que el funcionament del centre que va pertànyer a la xarxa Escola Nova 21, el qual es caracteritza pel treball cooperatiu entre els alumnes en diverses activitats, fomenta les bones relacions entre ells/es (així ho considera el 81,5%), aconseguint que l'alumnat estigui còmode en classe, s'ho passi molt bé (així ho considera el 94,6%), tinguin ganes per aprendre i que els conflictes entre ells siguin minoritaris. En aquest sentit, s'ha demostrat com el centre que funcionava amb una metodologia tradicional, no afavoria la motivació de l'alumnat per aprendre i anar contents a l'escola (així ho considera el 57,9%), i tampoc es treballava força la relació amb els mateixos companys mitjançant activitats en grup, sent un element clau per assolir un desenvolupament personal i social adequat en cada infant.

El següent objectiu específic consistia a **considerar el grau de comprensió dels continguts segons la metodologia emprada**. D'acord amb aquest, com tots els tipus de metodologies que existeixen actualment, totes presenten aspectes positius i d'altres que es poden millorar, com és el cas de les dues en les quals s'ha centrat la meua investigació, ja que el fet de no treballar amb llibres com a material de suport i que els docents hagin d'estar innovant cada any les activitats que formaran el seu espai, requereix que l'explicació dels continguts estigui molt clara i ben explicada. En aquest sentit, l'enquesta destinada a una part de l'alumnat de cada centre ha facilitat saber que l'escola que va pertànyer al programa Escola Nova 21 consideren que quan s'ha de fer una tasca a vegades no tenen clar el que s'ha de fer (així ho corrobora el 52,2%), ja que sobretot els més petits (2n de primària) es troben amb mancances per comprendre alguns conceptes fonamentals per poder assolir un adequat procés d'ensenyament-aprenentatge.

Tot i això, també hi ha qui és totalment contrari o contrària a la metodologia que emprava la xarxa d'Escola Nova 21 i que alguns centres, com és el cas del qual vaig fer el Pràcticum II utilitza actualment, per qüestions relacionades amb els continguts que queden sense aprendre i les conseqüències que aquest fet té a l'hora de finalitzar l'Educació Primària i començar l'Educació Secundària Obligatòria (ESO). Cal recalcar que la majoria d'instituts, encara usen una metodologia tradicional, basada en la memorització de certs continguts amb l'objectiu d'aprovar les diverses proves de cada matèria, sent la teoria un dels principals elements que es proporciona en comptes de la pràctica. Aquest fet, per als alumnes que provenen d'una escola on l'alumne es caracteritza de tindre un paper actiu i ser el centre del procés de l'aprenentatge els resulta molt més complicat la seva adaptació en comparació d'altres que provenen d'una

escola amb metodologia tradicional, mitjançant la utilització dels llibres de text com a material de suport.

En definitiva, en cada centre he après molts conceptes que sens dubte seran la base del meu futur com a docent, però si hagués de destacar un, em centraria en el fet que encara no existeix una metodologia eficient i motivadora per als alumnes, ja que el que presenta una li manca a l'altra.

Per tant, i després d'aquesta anàlisi dels objectius específics, tornant a fer referència a la pregunta d'investigació **“En quin grau les metodologies emprades en l'escola afavoreixen la implicació del nen a l'hora d'anar a les aules?”** i els consegüents dos objectius generals *“Examinar l'impacte de la xarxa Escola Nova 21 a una escola que va formar part del programa”* i *“Analitzar el grau de satisfacció dels alumnes en una escola en procés de canvi i en una del programa Escola Nova 21”* es conclou que la metodologia fomentada per la xarxa Escola nova 21 ha tingut una incidència molt positiva, i d'una manera més concreta, en l'estat d'ànim de l'alumnat no només dins de les aules, sinó també en les relacions entre els companys/es i amb el professorat i en la motivació per aprendre gràcies a la dinàmica que s'utilitza, en aquest cas, en els diferents espais.

D'altra banda, cal recalcar que el disseny metodològic plantejat ha facilitat el compliment dels objectius generals i específics perquè per aquests últims era indispensable l'ús d'una metodologia qualitativa i quantitativa per assolir una recollida de dades eficient. Tot i això, la recerca també presenta algunes limitacions, les quals es troben relacionades en el fet que els resultats obtinguts només es poden extrapolar als dos contextos determinats, descrits a l'apartat *“3.3.3. Context i mostra”*, juntament amb les respostes recollides de l'enquesta de tres determinats cursos (2n, 4t i 6è).

Per acabar, i ja de manera més personal, la realització d'aquest treball ha servit de gran ajuda a l'hora de conèixer la metodologia d'un programa que va ser molt conegut i propagat per diversos centres, com és l'anomenat Escola nova 21, a més de saber en profunditat les seves característiques i com és dur a la pràctica en una escola que va pertànyer a la seva formació. Finalment, cal destacar la importància de conèixer l'opinió de l'alumnat, ja que segons l'autora Moreno-Torres (2009) les hipòtesis del fracàs escolar estan relacionades amb els factors interns de l'alumne, basats en el desinterès per l'escola, i les dificultats d'atenció i d'aprenentatge relacionades amb el mètode emprat pel docent a l'hora d'ensenyar.

## 5. REFERÈNCIES CONSULTADES

Bermejo, E., & Borrut, M. (2016, Desembre 3). Escola Nova 21: Cavall de Troia contra l'educació pública. *Coordinadora Obrera Sindical*. <https://bit.ly/3onFzm4>

Bisquerra-Alzina, R., Dorio-Alcaraz, I., Gómez-Alonso, J., Latorre-Beltrán, A., Martínez-Olmo, F., Massot-Lafon, I., Mateo-Andrés, J., Sabariego-Puig, M., Sans-Martin, A., Torrado-Fonseca, M., & Vilà-Baños, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla. <https://bit.ly/3MsdDab>

Cabrera-Montoya, B. (2007). Políticas educativas en clave histórica: La LOGSE de 1990 frente la LGE de 1970. *Tempora*, (10), 147-181. <https://bit.ly/41rPTI6>

Camison-Goienetxea, M. (2017). Rebeca eta Mauricio Wild. *Hik Hasi: Euskal Heziketarako Aldizkaria*, 2017, 30-34. <https://bit.ly/3St01MM>

Ceballos, A. (2004). La escuela tradicional. *Universidad Abierta*. 1-11. <https://bit.ly/2RMN3Na>

Chaves-Montero, A. (2018). La utilización de una metodología mixta en la investigación social. En K. Delgado, W. Gadea & S. Vera (Eds.), *Rompiendo barreras en la investigación* (pp. 164-184). UTMACH. <https://bit.ly/3m2z8Db>

Chourio-Muñoz, J.A., & Segundo-Meleán, R. (2008). Pensamiento e ideas pedagógicas de Celéstin Freinet. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, (4), 48-55. <https://bit.ly/2JlzsEX>

De Alencar-Arnaut de Toledo, C., & Ayres-Barboza, M. (2009). Escritos sobre el arte de enseñar de Wolfgang Ratke (1571-1635). *HISTEDBR*, (34), 323-327. <https://bit.ly/3ABtJqO>

De Oliveira, L.A., & Gomes-Machado, M.C. (2010). Escritos sobre a nova arte de Ensinar de Wolfgang Ratke (1571–1635). *UEPG*, 18(1), 76-79. <https://bit.ly/3AanABC>

Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Catalunya, 26 de juny de 2015, núm. 6900, pp. 1-136.

Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Catalunya, 19 d'octubre de 2017, núm. 7477, pp. 1-18.

- Del Pozo-Andrés, M.M., & Rabazas-Romero, T. (2013). Políticas educativas y prácticas escolares: La aplicación de ley de enseñanza primaria de 1945 en las aulas. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 65(4), 119-133. <https://doi.org/10.13042/bordon.2013.65408>
- Diez, X. (2021, Febrer 7). L'Escola Nova 21 certifica el seu fracàs. *VilaWeb: Espai de Dissidència*. <https://bit.ly/3WDAadz>
- Egido-Gálvez, I. (1994). La evolución de la enseñanza primaria en España: organización de la etapa y programas de estudio. *Tendencias Pedagógicas*, (1), 75-86. <https://bit.ly/3m9Wbfy>
- Garagarza-Cambra, A., Alonso-Sáez, I., & Aguirregoitia, M. (2020). El auge del movimiento de educación alternativa. Antecedentes, características y reflexiones sobre su futuro. *Boletín Redipe*, 9(1), 40-54. <https://bit.ly/3ZgKDoS>
- García-Jiménez, M.C. (2009). Corrientes críticas a la escuela tradicional. *Innovación y Experiencias Educativas*, (14), 1-9. <https://bit.ly/2IVtP3Y>
- García-Vera, N.O. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: Una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 685-707. <https://bit.ly/3KN2nEe>
- Gómez-Naranjo, J.A. (2011). La escuela del siglo XVII, según la pintura de Jan Steen. *Anales de Historia del Arte*, 21(1), 241-247. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ANHA.2011.37460](https://doi.org/10.5209/rev_ANHA.2011.37460)
- González-Monteagudo, J. (1988). Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Aspectos generales de su didáctica. *Investigación en la Escuela*, (6), 51-61. <https://bit.ly/3SqleqF>
- Gonzalves-Calatayud, P. (2011). El pasillo. Abrir espacios. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (42), 79-90. <https://bit.ly/3ma0cjQ>
- Hernández, F., & Ventura, M. (1998). *La organización del currículum por proyectos de Trabajo: El conocimiento es un calidoscopio*. Graó. <https://bit.ly/3ItqBAG>
- Herrera-Correa, R. (2005). El genio pedagógico de Comenio y las vicisitudes de la educación de hoy. *Praxis Pedagógica*, 5(6), 94-95. <https://bit.ly/3EDCq6d>

- Lacueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿Mito o reto? *Revista Iberoamericana de Educación*, (16), 165-190. <https://bit.ly/3kBY7wY>
- Lopez-Goñi, I. (1999). Maria Montessori. *Hik Hasi: Euskal Heziketarako Aldizkaria*, (41), 40-42. <https://bit.ly/3KLiD96>
- Martí, N., & Tarrasón, D. (2020). *Escola Nova 21: Per una educació de qualitat per a tohom*. Fundació Jaume Bofill i Bonal·letra Alcompàs. <https://bit.ly/3SsiTvp>
- Mayordomo-Pérez, A. (1990). *Historia de la educación en España. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de posguerra*. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://bit.ly/3Iz7Pbm>
- Montero-Alcaide, A. (2009). Una ley centenaria: La Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857). *Cabás*, (1), 105-127. DOI: <https://doi.org/10.35072/CABAS.2009.21.76.007>
- Montessori, M. (1986). La educación para la vida. En A. Ceballos (Ed.), *La mente absorbente del niño* (pp. 21-33). Diana. <https://bit.ly/3xPvzTG>
- Montoro-Rodríguez, M.D. (2016). El gymnasium prusiano: Templo griego del idealismo alemán. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 68(1), 115-130. <https://bit.ly/3NaAVBF>
- Morales-López, E., & Teberosky, A. (2021). Análisis discursivo e interpretación ideológica de los textos promocionales de la reforma educativa “Escola Nova 21”. *Language and Society*, 8(2), 27-46. <https://bit.ly/4220BEo>
- Moreno-Torres, M. (2009). ¿Por qué aprenden los estudiantes? Los objetivos de logro y su relación con el éxito o fracaso escolar. *Zona Próxima*, (11), 184-195. <https://bit.ly/3IKWiX4>
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 10(35), 629-636. <https://bit.ly/3m5Xhc3>
- Nuñez-Llorente, A., & Revilla-González, M. (2015). Jan Amos Komenský, Comenio (1592-1670). En I. Pérez (Ed.), *Principales pensadores de la educación infantil* (pp. 13-20). FahrenHouse. <https://bit.ly/3Z7NmRV>
- Raventós-García, P. (2018). La introducción dels ambients d'aprenentatge a les escoles públiques. Estudi de cas. *Comunicació Educativa*, (31), 21-31. <https://doi.org/10.17345/comeduc201821-31>

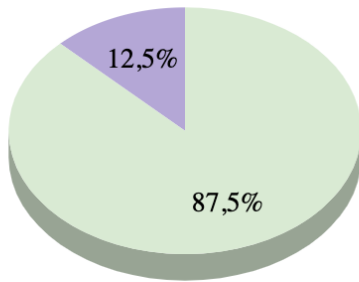
- Rodríguez-Ramírez, J.A., Guevara-Araiza, A. & Viramontes-Anaya, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 8(14), 45-67.
- Ruiz-Ruiz, E. (1992). ...Y llegó la LOGSE. *Tabanque: Revista Pedagógica*, (8), 53-66. <https://bit.ly/3ZpdaZq>
- Santerini, M. (2013). Grandes de la educación: Maria Montessori. *Revista Padres y Maestros/ Journal of Parents and Teachers*, (349), 1-4. <https://bit.ly/3J1hb15>
- Segundo-Meleán, R. (2008). Pensamiento e ideas pedagógicas de Célestin Freinet. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, (4), 48-55. <https://bit.ly/2rPNN5D>
- Serret-Segura, A., Martí-Puig, M., & Corbatón-Martínez, R. (2016). Freinet en la enseñanza de los maestros del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas*, (27), 189–200. <https://bit.ly/3EF4ndZ>
- Tiana-Ferrer, A., Ossenbach-Sauter, G., Sanz-Fernández, F., Escolano-Benito, A., Gómez-Rodríguez de Castro, F., del Pozo-Andrés, M.M., de Puelles-Benitez, M., & Ruiz-Berrio, J. (2012). *Historia de la educación (edad contemporánea)*. UNED. <https://bit.ly/40ytoj2>
- Trilla-Bernet, J., & Puig-Rovira, J.M. (2003). El aula como espacio educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, (325), 52-55. <https://bit.ly/3xUgAaZ>

## 6. ANNEXOS

### Annex 1. Enquestes 2n d'educació primària

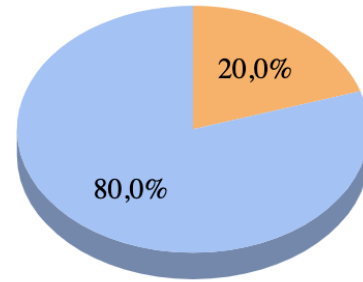
Centre 1	Centre 2
----------	----------

T'HO PASSES BÉ AMB ELS TEUS COMPANYS/ES?



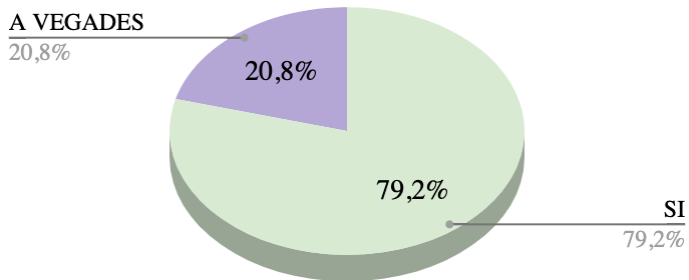
● SI ● A VEGADES

T'HO PASSES BÉ AMB ELS TEUS COMPANYS/ES?

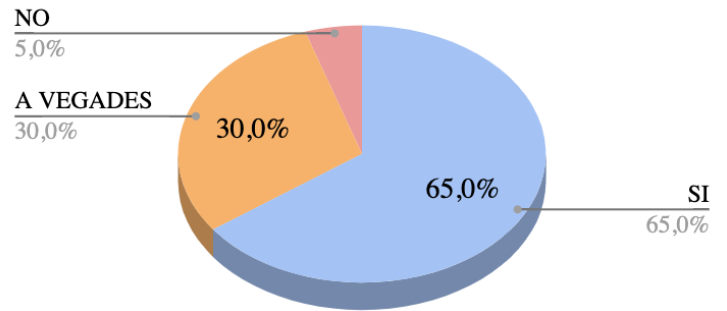


● A VEGADES ● SI

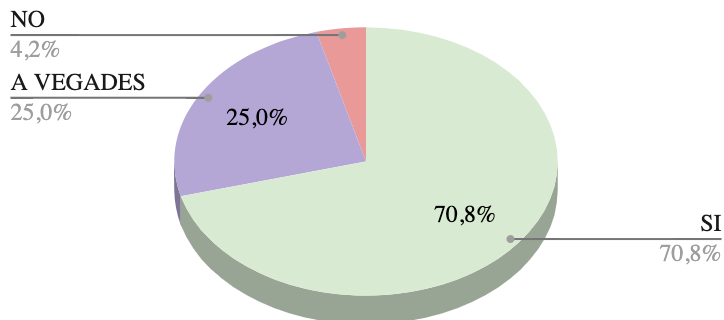
ET SENTS A GUST EN CLASSE?



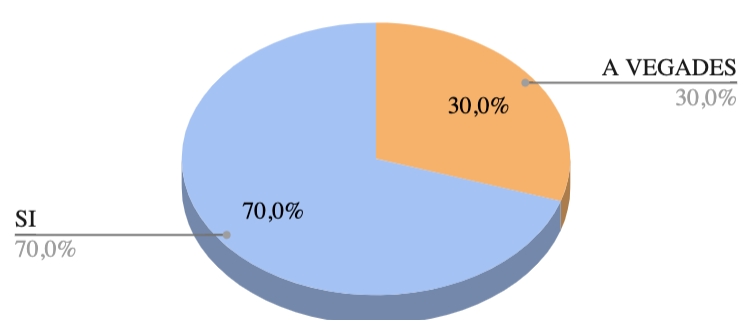
ET SENTS A GUST EN CLASSE?



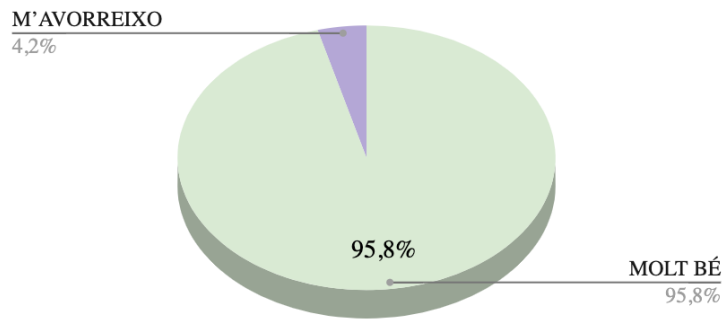
VENS CONTENT/A A L'ESCOLA?



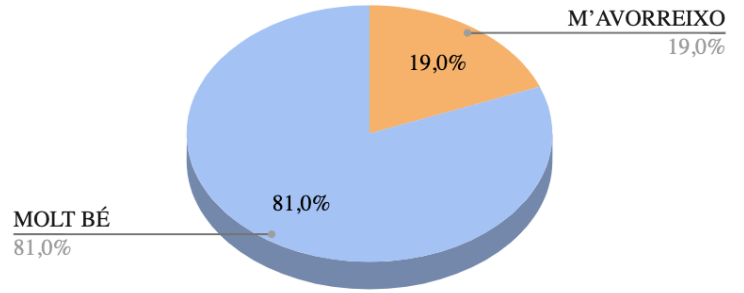
VENS CONTENT/A A L'ESCOLA?



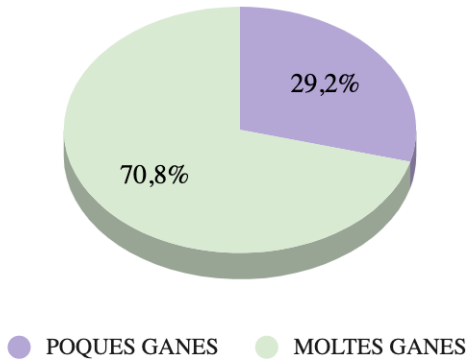
COM T'HO PASSES A L'ESCOLA?



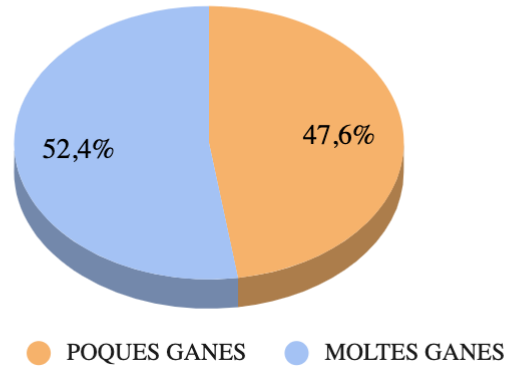
COM T'HO PASSES A L'ESCOLA?



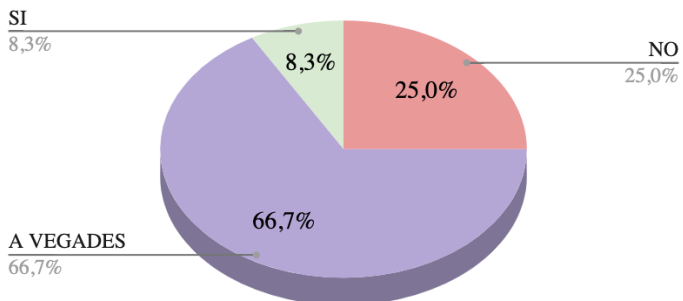
QUAN ESTÀS DE VACANCES TENS GANES DE TORNAR A L'ESCOLA?



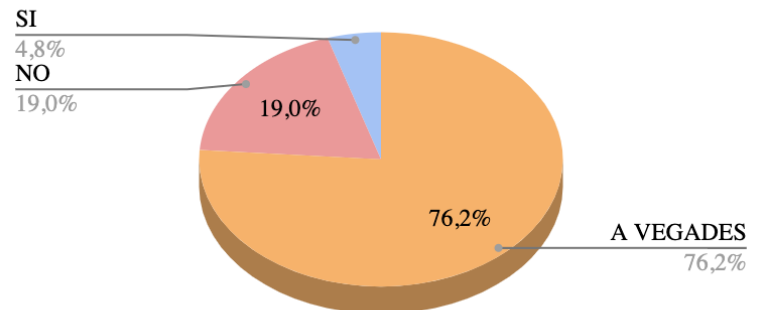
QUAN ESTÀS DE VACANCES TENS GANES DE TORNAR A L'ESCOLA?



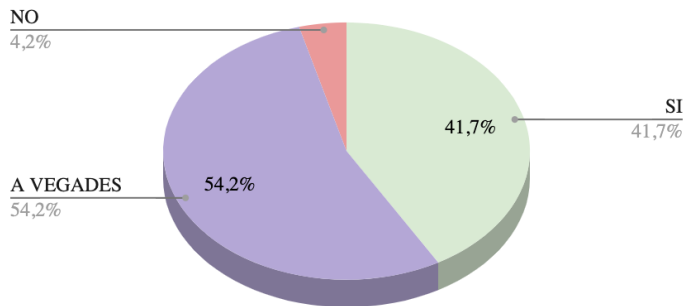
QUAN VAS A L'ESCOLA ET FA MAL LA PANXA O EL CAP?



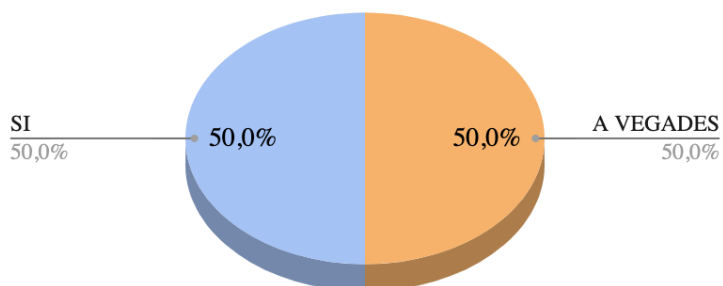
QUAN VAS A L'ESCOLA ET FA MAL LA PANXA O EL CAP?



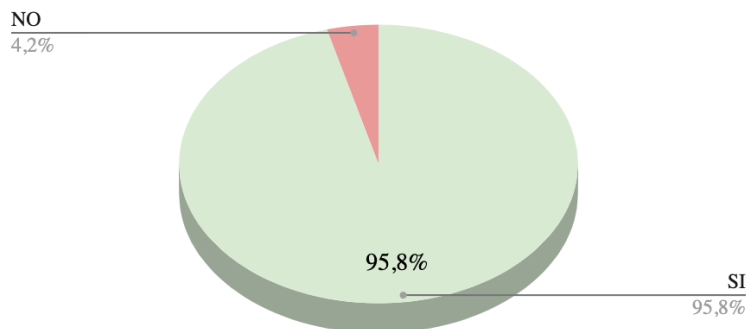
QUAN S'HA DE FER UNA TASCA, TENS CLAR EL QUE S'HA DE FER?



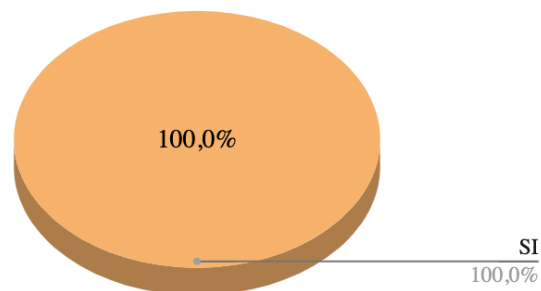
QUAN S'HA DE FER UNA TASCA, TENS CLAR EL QUE S'HA DE FER?



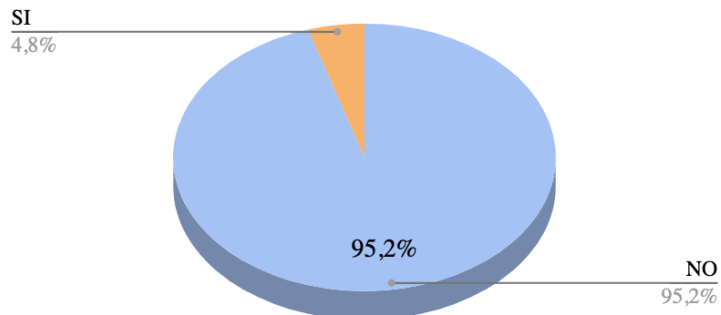
ET CAU BÉ EL/LA TEU/VA PROFESSOR/A?



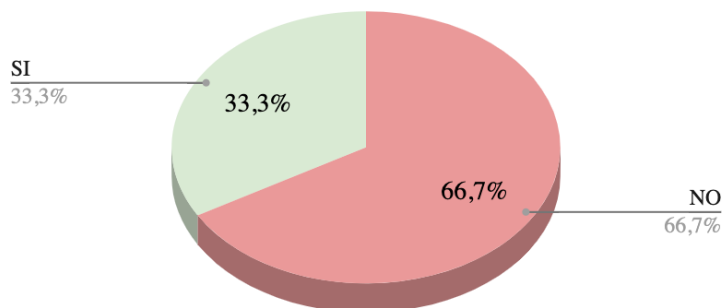
ET CAU BÉ EL/LA TEU/VA PROFESSOR/A?



ALGUNA VEGADA HAS PENSAT EN ANAR A UNA ALTRA ESCOLA?



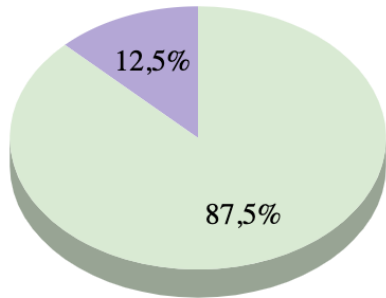
ALGUNA VEGADA HAS PENSAT EN ANAR A UNA ALTRA ESCOLA?



## Annex 2. Enquestes 4t d'educació primària

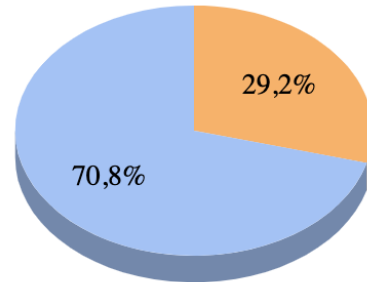
Centre 1	Centre 2
----------	----------

**T'HO PASSES BÉ AMB ELS TEUS COMPANYS/ES?**



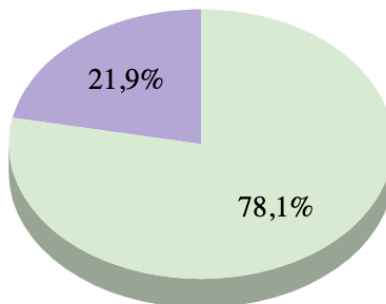
● SI ● A VEGADES

**T'HO PASSES BÉ AMB ELS TEUS COMPANYS/ES?**



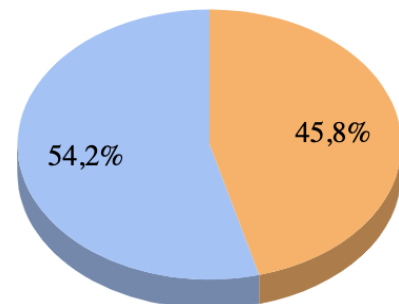
● A VEGADES ● SI

**ET SENTS A GUST EN CLASSE?**



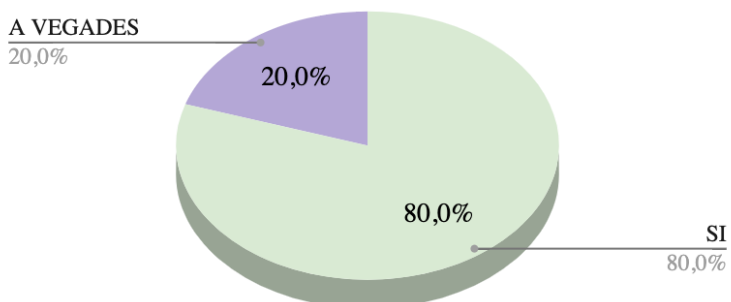
● SI ● A VEGADES

**ET SENTS A GUST EN CLASSE?**

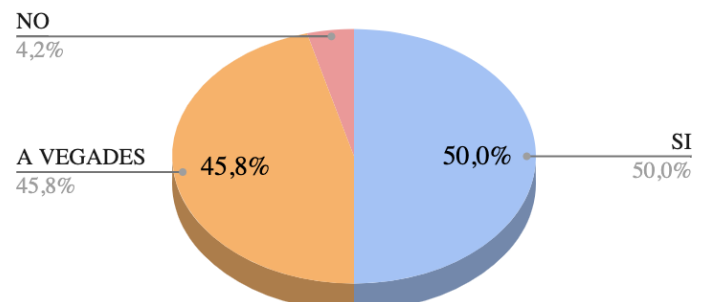


● A VEGADES ● SI

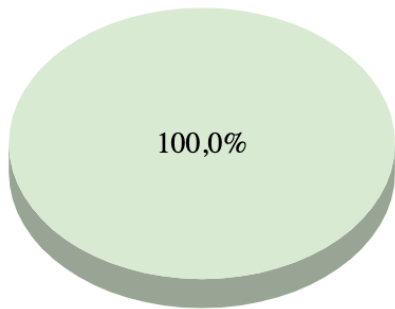
**VENS CONTENT/A A L'ESCOLA?**



**VENS CONTENT/A A L'ESCOLA?**

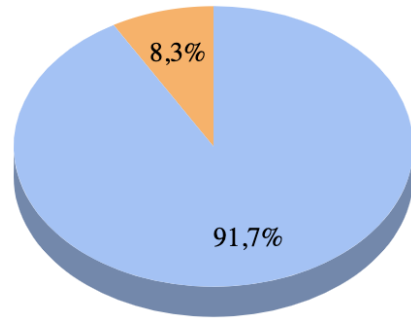


COM T'HO PASSES A L'ESCOLA?



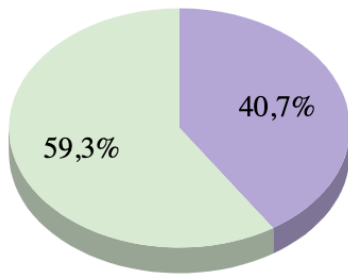
MOLT BÉ

COM T'HO PASSES A L'ESCOLA?



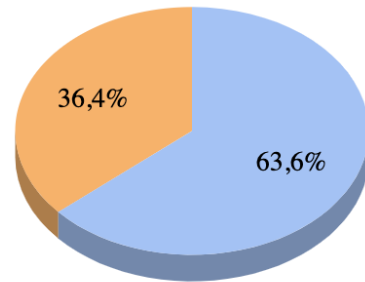
MOLT BÉ M'AVORREIXO

QUAN ESTÀS DE VACANCES TENS GANES DE TORNAR A L'ESCOLA?



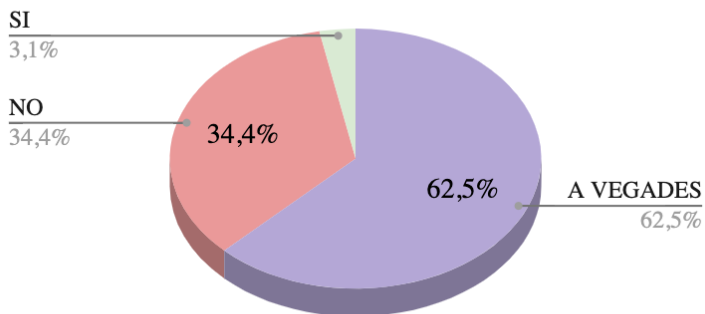
POQUES GANES MOLTES GANES

QUAN ESTÀS DE VACANCES TENS GANES DE TORNAR A L'ESCOLA?

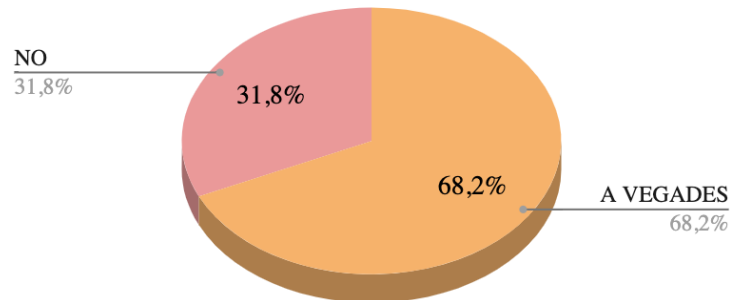


MOLTES GANES POQUES GANES

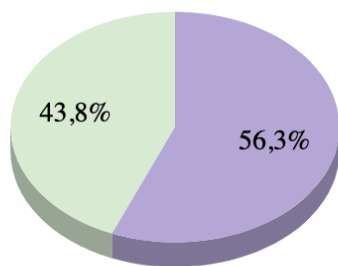
QUAN VAS A L'ESCOLA ET FA MAL LA PANXA O EL CAP?



QUAN VAS A L'ESCOLA ET FA MAL LA PANXA O EL CAP?

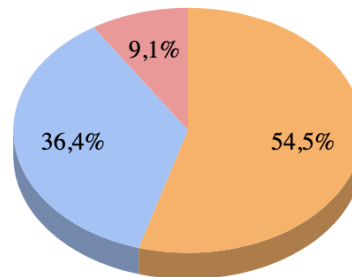


QUAN S'HA DE FER UNA TASCA, TENS CLAR EL QUE S'HA DE FER?



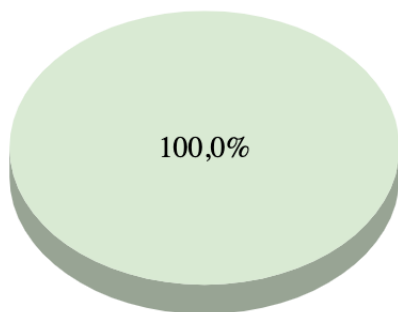
A VEGADES SI

QUAN S'HA DE FER UNA TASCA, TENS CLAR EL QUE S'HA DE FER?



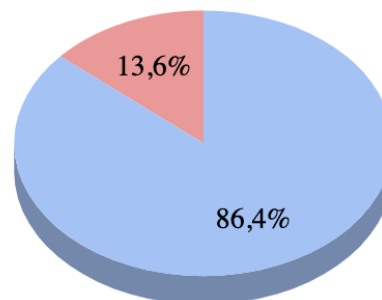
A VEGADES SI NO

ET CAU BÉ EL/LA TEU/VA PROFESSOR/A?



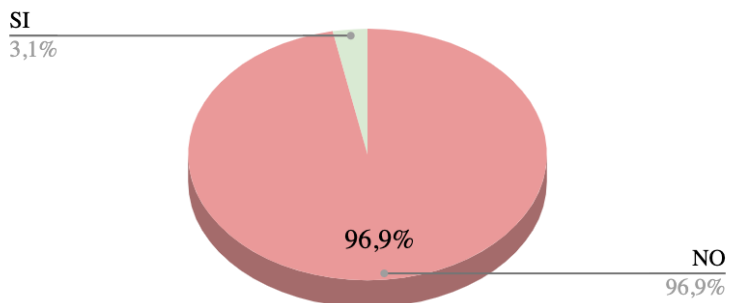
SI

ET CAU BÉ EL/LA TEU/VA PROFESSOR/A?



SI NO

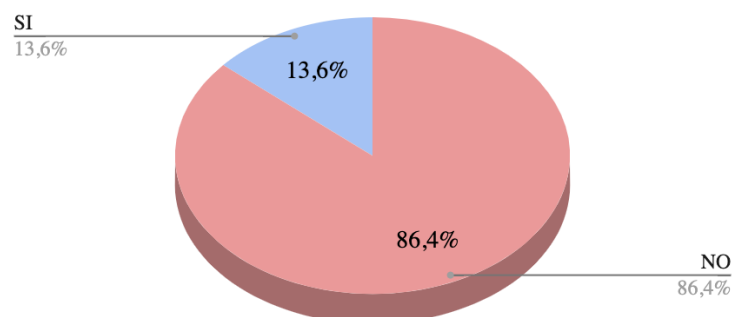
ALGUNA VEGADA HAS PENSAT EN ANAR A UNA ALTRA ESCOLA?



SI  
3,1%

NO  
96,9%

ALGUNA VEGADA HAS PENSAT EN ANAR A UNA ALTRA ESCOLA?



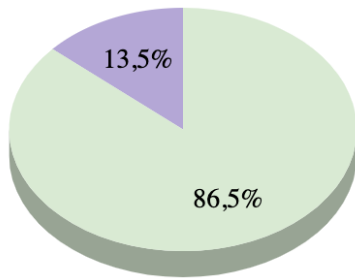
SI  
13,6%

NO  
86,4%

### Annex 3. Enquestes 6è d'educació primària

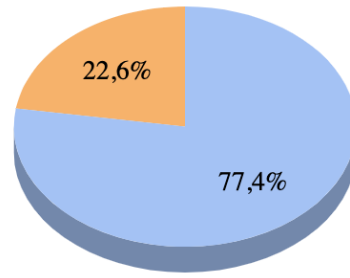
Centre 1	Centre 2
----------	----------

**T'HO PASSES BÉ AMB ELS TEUS COMPANYS/ES?**



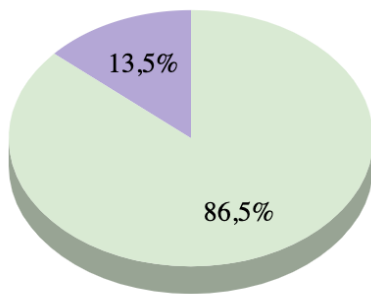
● SI ● A VEGADES

**T'HO PASSES BÉ AMB ELS TEUS COMPANYS/ES?**



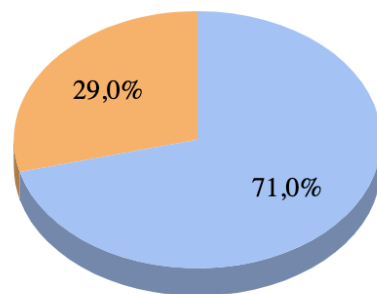
● SI ● A VEGADES

**ET SENTS A GUST EN CLASSE?**



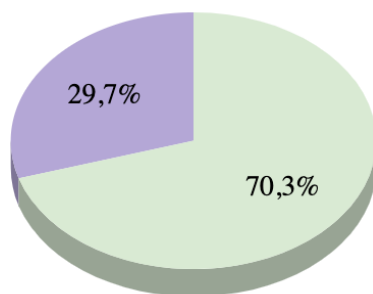
● SI ● A VEGADES

**ET SENTS A GUST EN CLASSE?**



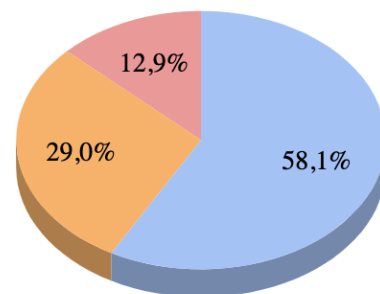
● SI ● A VEGADES

**VENS CONTENT/A A L'ESCOLA?**



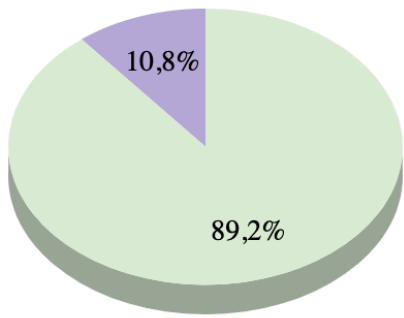
● SI ● A VEGADES

**VENS CONTENT/A A L'ESCOLA?**



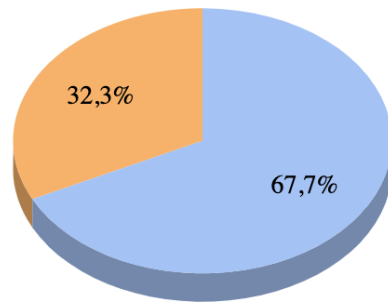
● SI ● A VEGADES ● NO

COM T'HO PASSES A L'ESCOLA?



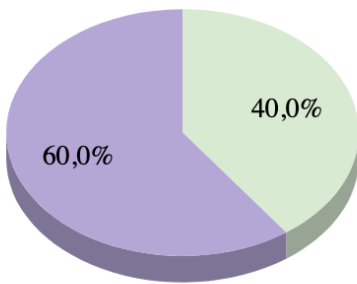
MOLT BÉ M'AVORREIXO

COM T'HO PASSES A L'ESCOLA?



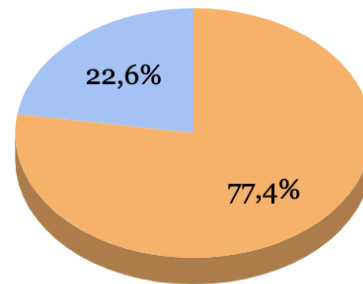
MOLT BÉ M'AVORREIXO

QUAN ESTÀS DE VACANCES TENS GANES DE TORNAR A L'ESCOLA?



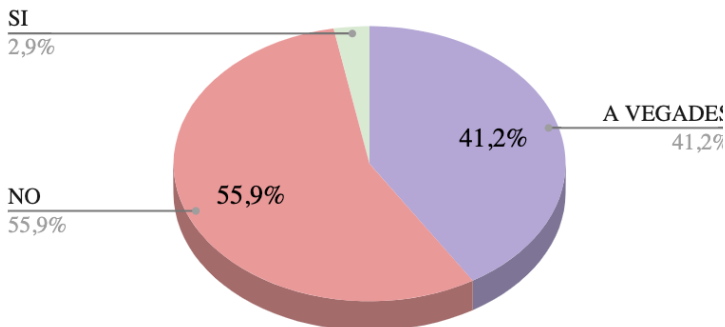
MOLTES GANES POQUES GANES

QUAN ESTÀS DE VACANCES TENS GANES DE TORNAR A L'ESCOLA?

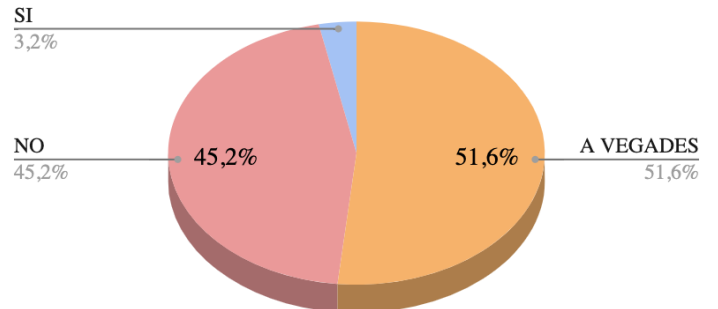


POQUES GANES MOLTES GANES

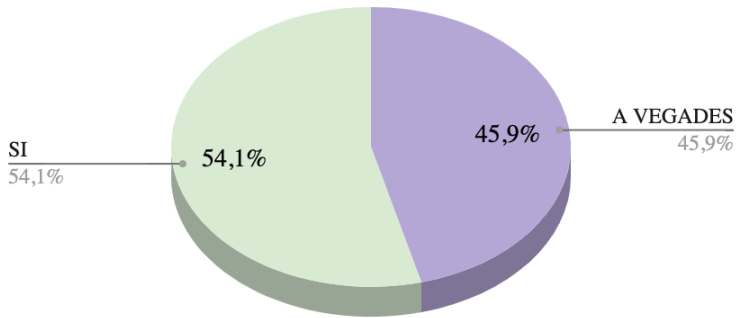
QUAN VAS A L'ESCOLA ET FA MAL LA PANXA O EL CAP?



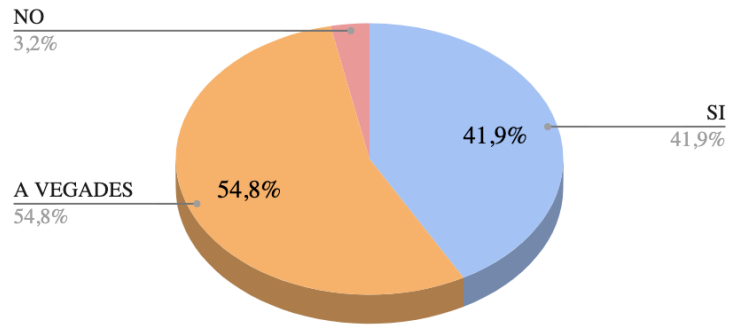
QUAN VAS A L'ESCOLA ET FA MAL LA PANXA O EL CAP?



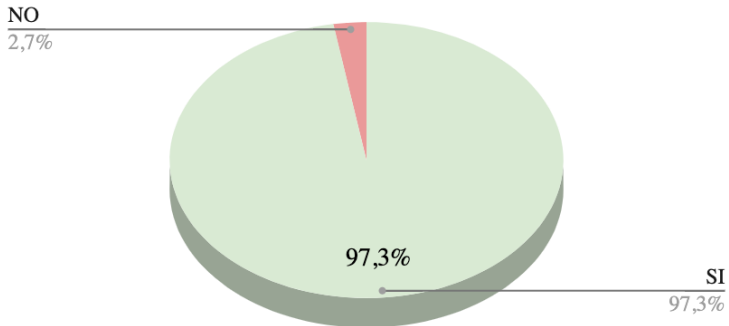
QUAN S'HA DE FER UNA TASCA, TENS CLAR EL QUE S'HA DE FER?



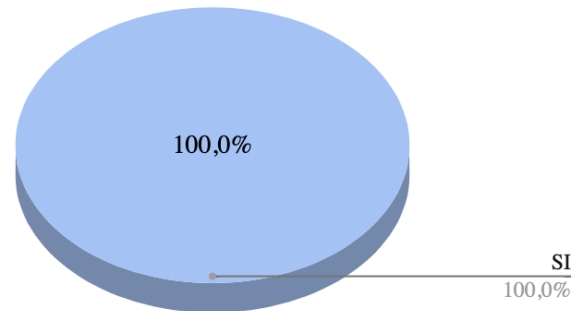
QUAN S'HA DE FER UNA TASCA, TENS CLAR EL QUE S'HA DE FER?



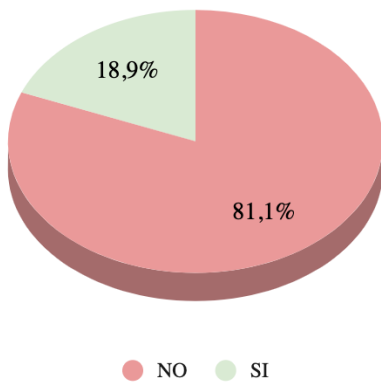
ET CAU BÉ EL/LA TEU/VA PROFESSOR/A?



ET CAU BÉ EL/LA TEU/VA PROFESSOR/A?



ALGUNA VEGADA HAS PENSAT EN ANAR A UNA ALTRA ESCOLA?



ALGUNA VEGADA HAS PENSAT EN ANAR A UNA ALTRA ESCOLA?

