

## **“Jugant amb els Nunis”: un nou projecte educatiu pel Museu d’Història de Manacor**

*Guillem Mayol Rullan*

### **Introducció i justificació de la proposta**

El poble de Manacor va néixer a l’edat mitjana, concretament en època islàmica,<sup>1</sup> fet que culminà l’any 1300, quan obtingué l’estatut de vila.<sup>2</sup> D’aquesta època hem heretat nombrosos elements identitaris que ens convé conèixer (la religió cristiana, la llengua catalana, els llinatges, noms de lloc, festes populars, etc.). Per tant, el principal objectiu d’aquest estudi és proposar un taller didàctic sobre història medieval per conèixer millor la història de Manacor, acostar-nos al museu amb uns altres ulls, així com l’entorn del poble que existí en el moment de la seva construcció.

Existeixen diverses raons per considerar la viabilitat d’aquest projecte: primer, la torre dels Enagistes és un edifici històric de l’arquitectura gòtica civil, datat a principis del segle XIV,<sup>3</sup> que ens serveix per a reconstruir i conèixer de prop el funcionament d’un feu i la vida quotidiana dels grups socials que hi vivien. També ens permet descobrir una de les famílies més importants de Manacor medieval, i a la vegada del propi museu: la nissaga Nunis de Sant Joan. Igualment contribueix a reforçar els continguts culturals i educatius del propi museu, ja que a hores d’ara hi manca un pilar d’informació permanent sobre el període

---

1 Miquel BARCELÓ (1985), “Un topònim berber més: Manqur. Mankur > Mancor, Manacor”, *Bolletí de la Societat Arqueològica Lul·liana*, núm. 41, p. 35-36.

2 Antoni MAS (2004). *L’antiga vila de Manacor i les Ordinacions d’en Jaume II, a: III Jornades d’Estudis Locals de Manacor: Espai, Fet urbà i societat a Manacor, Manacor, Ajuntament de Manacor*, p. 15-32.

3 Neus GARCIA; Guillem OLIVER (1994), *El casal dels Nunis: Torre dels Enagistes de Manacor. Segles XIII-XVI*, Palma, IEB, p. 69.

que comprèn dels segles XIII al XV.<sup>4</sup> A més, impulsar un taller lúdic i dinàmic, comparable als que ja existeixen sobre la prehistòria o sobre l'època romana, que han gaudit d'una important demanda educativa en els darrers temps, representa un al·licient afegit.

### Marc curricular i viabilitat de la proposta

Els decrets 72/2008 i 73/2008 de la CAIB estableixen el marc normatiu amb què s'ha d'implantar la LOE a la nostra comunitat;<sup>5</sup> tot i que des de fa poc l'entrada en vigor de la LOMCE, que es regula per mitjà dels decrets 32/2014 i 34/2015, ha vingut a substituir l'anterior marc normatiu.<sup>6</sup> Ens interessa estudiar la societat medieval cristiana dels segles XIII a XV. Per això cal primer identificar aquesta temàtica en el currículum i veure com s'ha de treballar. El currículum és el "projecte pedagògic que estableix un pla d'estudis dins del marc d'un sistema educatiu".<sup>7</sup> Aquest ens indica a quins nivells de primària o ESO podem oferir el nostre projecte i quines metodologies ens convé fer servir.<sup>8</sup> La metodologia és una "manera ordenada de procedir per assolir una finalitat, especialment per adquirir un coneixement cert, un domini tècnic, etc."<sup>9</sup>

Ambdós marcs normatius, tant la LOE com la LOMCE, ens permeten treballar la societat medieval en els dos darrers cursos de primària. La LOE diu que l'alumnat, en acabar el curs, ha de saber reconèixer "les característiques d'algunes societats de diferents èpoques històriques: prehistòrica, clàssica, me-

4 S'han anat fent algunes exposicions temporals puntuals referides a l'època medieval, però sempre combinant aquesta temàtica amb altres matèries d'interès de diferents etapes històriques a escala més general. NEUS GARCIA; GUILLEM OLIVER (1994), *El casal dels Numis: Torre dels Enagistes de Manacor. Segles XIII-XVI*, Palma, IEB, p. 51-60.

5 CAIB, "Decret 72/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears", *Bolletí Oficial de les Illes Balears* (2 de juliol de 2008), núm. 92, p. 14-72. CAIB, "Decret 73/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears", *Bolletí Oficial de les Illes Balears* (2 de juliol de 2008), núm. 92, p. 72-177.

6 CAIB, "Decret 32/2014, de 18 de juliol, pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears", *Bolletí Oficial de les Illes Balears* (19 de juliol de 2014), núm. 97, p. 32921-33062. CAIB, "Decret 34/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears", *Bolletí Oficial de les Illes Balears* (16 de maig de 2015), núm. 73, p. 25016-25302.

7 ENCICLOPÈDIA CATALANA SAU, *Gran Enciclopèdia Catalana* [en línia], 2a edició, Barcelona, Edicions 62, 1986 <[www.enciclopedia.cat](http://www.enciclopedia.cat)> [Consulta: 27/02/2016].

8 IEC, *Diccionari català-valencià-balear* [en línia]. 2a edició, Palma, Editorial Moll, 2005 <<http://dcbv.iecat.net/>> [Consulta: 27/02/2016].

9 IEC, *Diccionari català-valencià-balear* [en línia]. 2a edició, Palma, Editorial Moll, 2005 <<http://dcbv.iecat.net/>> [Consulta: 27/02/2016].

dieval [...]”,<sup>10</sup> mentre que un dels “estàndards d’aprenentatge avaluable” de la LOMCE, concretament el 3.7, ens diu que l’alumne, en acabar el curs, ha de ser capaç d’identificar “els trets distintius de les cultures que visqueren en els regnes peninsulars durant l’edat mitjana i en descriu l’evolució política i els diferents models socials”.<sup>11</sup>

Dins el currículum de secundària de la CAIB, tant la LOE com la LOMCE reuneixen els continguts d’història medieval en el primer cicle d’ESO: podem veure com la societat medieval es treballa, tant en un com en l’altre reglament. La LOE és més explícita pel que fa a treballar “la societat, l’economia i el poder a l’Europa feudal: senyors, clergues i pagesos”.<sup>12</sup> La LOMCE permet treballar en diversos àmbits de continguts d’època medieval, com “La plena edat mitjana a Europa (segles XII i XIII)”, “L’evolució dels regnes cristians i musulmans” o “La baixa edat mitjana a Europa (segles XIV i XV)”. Un altre concepte clau que també es treballa és el feudalisme.<sup>13</sup> A partir dels criteris d’avaluació o dels “Estàndards d’aprenentatge avaluable” el punt 26 diu que cal que l’alumne sàpiga “explicar l’organització feudal i quines conseqüències té”.<sup>14</sup> Per tant, s’obliga l’alumne a saber una mica d’història medieval.

Així doncs, podem dir que el nostre taller didàctic compleix els requisits curriculars per poder-lo oferir als alumnes de 5è i 6è de primària i 1r i 2n curs d’ESO de l’àrea de ciències socials.

## Definició pedagògica del projecte

“Jugant amb els Nunis” vol ser, per tant, un taller educatiu per a joves de 10 a 14 anys. El taller consisteix en un joc de taula en format gegant en el qual els alumnes participen fent ús d’uns continguts que prèviament han assimilat a través d’uns materials que els han estat proporcionats en començar la sessió. Per a tal efecte aquest projecte s’edifica damunt tres estratègies metodològiques i

10 CAIB, “Decret 72/2008, de 27 de juny, pel qual s’estableix el currículum de l’educació primària a les Illes Balears”, *Bolletí Oficial de les Illes Balears* (2 de juliol de 2008), núm. 92, p. 25.

11 CAIB, “Decret 32/2014, de 18 de juliol, pel qual s’estableix el currículum de l’educació primària a les Illes Balears”, *Bolletí Oficial de les Illes Balears* (19 de juliol de 2014), núm. 97, p. 32958.

12 CAIB, “Decret 73/2008, de 27 de juny, pel qual s’estableix el currículum de l’educació secundària obligatòria a les Illes Balears”, *Bolletí Oficial de les Illes Balears* (2 de juliol de 2008), núm. 92, p. 95.

13 CAIB, “Decret 34/2015, de 15 de maig, pel qual s’estableix el currículum de l’educació secundària obligatòria a les Illes Balears”, *Bolletí Oficial de les Illes Balears* (16 de maig de 2015), núm. 73, p. 25079.

14 *Ídem*, p. 25081.

organitzatives que s'han de complementar:

1. Treball cooperatiu: consisteix a treballar en grup per assolir objectius comuns.<sup>15</sup> Durant l'activitat feim servir grups d'aprenentatge informals.<sup>16</sup> Ens interessa que l'alumnat sigui capaç de fer el treball intel·lectual d'organitzar, explicar, resumir i integrar el material a les seves estructures conceptuals.<sup>17</sup> Segons alguns autors<sup>18</sup> durant l'activitat han d'operar tres factors<sup>19</sup> que són imprescindibles: la interdependència positiva, la responsabilitat individual i/o de grup i la interacció cara a cara i/o estimuladora.<sup>20</sup> En cada cas, cadascuna vol dir que: a) l'**esforç** que fa cadascú beneficia també els altres membres del grup,<sup>21</sup> b) els membres del grup adquireixen un **compromís** personal, tant uns amb altres, com pel que fa a uns objectius comuns;<sup>22</sup> es tracta d'una tasca de tots,<sup>23</sup> c) els alumnes han de treballar la **confiança** i la capacitat d'**implicació** amb la resta dels seus iguals. Aquí entren el factor anímic, la capacitat comunicativa, etc.<sup>24</sup>

2. Treball de la memòria comprensiva: el sistema d'ensenyament tradicional ha cregut que necessàriament aprenem repetint idees<sup>25</sup> i el paper del professor era presentar els continguts perquè els alumnes els reproduïssin correctament.<sup>26</sup> S'aprèn de memòria però no necessàriament de forma repetitiva.<sup>27</sup> En el nostre taller pretenem que s'assoleixin les tres metes de l'educació: a) retenir el coneixement, b) comprendre'l i 3) fer-ne un ús actiu.<sup>28</sup> Comprendre no és sols

15 David DURAN (2001). "Cooperar para triunfar", *Cuadernos de pedagogía*, núm. 298, p. 73. David W. JOHNSON [et al.] (1999), *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona, Paidós, p. 5.

16 En el nostre cas el taller és una activitat que es troba fora de la programació d'aula i de les seves dinàmiques d'ensenyament aprenentatge. Per això l'entendem com a grup informal.

17 David W. JOHNSON [et al.] (1999), *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona, Paidós, p. 6.

18 Vegeu la nota anterior, on consta la citació bibliogràfica del llibre d'aquests autors que versa sobre el treball cooperatiu.

19 Tot i ser conscients que podem descuidar aspectes importants, hem decidit només citar els tres primers dels factors que influeixen en el treball cooperatiu, ja que són els que s'ajusten més al caràcter puntual que té l'activitat. David W. JOHNSON [et al.] (1999), *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona, Paidós, p. 7.

20 *Ibidem*.

21 David W. JOHNSON [et al.] (1999), *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona, Paidós, p. 9.

22 *Ibidem*.

23 *Ibidem*.

24 *Ibidem*.

25 Mario CARRETERO; Juan Ignacio Pozo; Mikel Asensio (1989), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, p. 215.

26 *Ibidem*.

27 Ángel LICERAS (2001), "¿Qué se aprende si no se aprende de memoria?", *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, núm. 29, p. 184-185.

28 David PERKINS (1995), *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de*



tenir informació, sinó que a més és poder utilitzar aquest coneixement.<sup>29</sup>

3. Joc de rol / simulació: el joc de simulació és l'execució d'un aprenentatge prèviament realitzat i forma part de "l'educació activa".<sup>30</sup> L'activitat constitueix en si una avaluació dels coneixements assolits tant a partir dels intercanvis de coneixements amb els companys com dels materials treballats prèviament.<sup>31</sup>

## Objectius, competències i continguts

### Objectius i treball de les competències bàsiques

A continuació cal preguntar-nos què volem i ens convé que els alumnes aprenguin. Per això convé partir de les competències bàsiques,<sup>32</sup> que són els aprenentatges que es consideren imprescindibles, des d'un plantejament integrador i orientat a l'aplicació de sabers adquirits.<sup>33</sup> A partir d'aquestes competències podem definir uns objectius que volem que es compleixin en cadascun dels dos nivells educatius als quals va adreçada l'activitat (vegeu les taules 1 i 2). Cal tenir en compte, igualment, els objectius d'etapa.

En els objectius d'ambdós nivells es treballen totes les competències bàsiques, sobretot la lingüística, de la informació, social i ciutadana i cultural i artística. Pensem que els nostres alumnes hauran de gestionar i intercanviar informació sobre continguts històrics i patrimonials. Les altres també es practiquen contínuament, ja que es formen enunciats deductius i raonaments que requereixen plantejaments lògics (competència matemàtica); contínuament haurem d'interactuar amb un espai físic, el d'un museu i el seu entorn i amb les persones que hi haurà (competència de món físic). Les competències d'aprenentatge més personal (aprendre a aprendre i autonomia i iniciativa individual) també intervenen en aquest procés perquè l'ésser humà contínuament aprèn. Els objectius que

---

*la mente*, Barcelona, Gedisa, 18, 81.

29 *Ídem.*, p. 82-83.

30 Mario CARRETERO; Juan Ignacio POZO; MIKEL ASENSIO (1989), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, p. 236.

31 *Ídem.*

32 ESPANYA, "Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria", *Boletín Oficial del Estado* (8 de diciembre 2006), núm. 293, p. 43053-43102. ESPANYA, "Real decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria", *Boletín Oficial del Estado* (5 gener 2007), núm. 5, p. 677-773. Les competències bàsiques són 8: 1) comunicació lingüística, 2) competència matemàtica, 3) coneixement i interacció amb el món físic, 4) tractament de la informació i competència digital, 5) competència social i ciutadana, 6) competència cultural i artística, 7) competència per aprendre a aprendre, 8) autonomia i iniciativa individual.

33 ESPANYA, "Real decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria", *Boletín Oficial del Estado* (5 gener 2007), núm. 5, p. 678.

<b>TAULA 1. OBJECTIUS DEL TALLER A 5è I 6è DE PRIMÀRIA</b>
1. Descobrir i aproximar-se a la societat baixmedieval, posant èmfasi en l'exemple de Manacor i la torre dels Enagistes.
2. Cooperar i treballar en equip, tot aprenent de i amb els altres.
3. Estructurar i organitzar el propi coneixement en les produccions orals i escrites.
4. Aprendre a participar en un joc de simulació, tot practicant en el diàleg i la negociació per arribar a acords.
5. Demostrar una actitud de respecte i solidaritat cap als companys.
6. Mostrar interès i respecte pel patrimoni cultural i artístic.

<b>TAULA 2. OBJECTIUS DEL TALLER A 1r I 2n D'ESO</b>
1. Entendre el funcionament del feu aprofitant un exemple històric: el casal dels Nunis.
2. Estudiar la divisió social medieval cristiana i explorar l'aportació que feia cada grup social al conjunt de la comunitat.
3. Apropar-se al coneixement de personatges històrics locals i que guarden estreta relació amb l'edifici.
4. Treballar l'anàlisi històrica a partir dels valors del joc i actuant en coherència amb ells mantenint una actitud constructiva, solidària i responsable.
5. Seleccionar i processar informació enfocada a la pràctica de la producció de textos orals propis.
6. Reflexionar sobre els fets i els problemes socials i històrics associats amb l'època medieval cristiana.
7. Aprendre a participar en dinàmiques de grup, millorant l'aportació personal i respectant als altres.
8. Mostrar interès pel patrimoni cultural i artístic.

acabem de definir i que es troben enumerats a les taules 1 i 2 s'han de correspondre amb els continguts que volem treballar.

TAULA 3. CONTINGUTS DEL TALLER A 5è I 6è DE PRIMÀRIA
La societat estamental: privilegiats i no privilegiats. (C)
El feu: senyors i serfs. (C)
Joc de preguntes / Trivial cooperatiu. (P)
Lectura i reflexió de textos en petit grup. (P)
Respecte i solidaritat cap als companys. (A)
Interès i respecte pel patrimoni cultural i artístic. (A)
Comentari en grup mitjà d'una piràmide feudal (P)
Reflexió sobre la societat medieval (P)

### Continguts

En la taula 3 hem dividit els principals continguts del taller en conceptuals (C), procedimentals (P) i actitudinals (A), i donam prioritat als dos últims. Insistim en els continguts 3 a 8 perquè sabem que són els que poden assolir més alumnes i ens permet treballar amb les tres estratègies didàctiques assenyalades més amunt, ja que segons alguns autors<sup>34</sup> el joc de simulació esdevé un clar exemple on s'integren diverses estratègies d'aprenentatge com les que hem assenyalat. Ells mateixos diuen que el temps total de què disposam s'aprofita més o manco en funció de les activitats que feim.<sup>35</sup> Així, pensam que pel poc temps que tenim és important potenciar una activitat lúdica en què els alumnes, alhora, aprenguin explicant-se la informació entre els seus iguals.

TAULA 4. CONTINGUTS DEL TALLER A 1r I 2n D'ESO		
CONCEPTUALS	PROCEDIMENTALS	ACTITUDINALS
La divisió estamental: funcions i rols. La vida al casal medieval: espai i quotidianitat. L'economia feudal: el model rural. Aproximació a una família cristiana medieval: els Nunis de Sant Joan. Descobriments del patrimoni local: Manacor.	Localització d'objectes "històrics". Anàlisi de preguntes en petit grup. Joc de preguntes / Trivial cooperatiu. Comentari d'una piràmide feudal. Lectura de textos sobre personatges històrics (amb l'opció d'anar disfressats). Reflexió sobre la societat medieval.	Respecte i solidaritat cap als companys. Interès pel patrimoni històric i cultural. Acceptació i cooperació amb els valors i rols de l'entorn.

34 Mario CARRETERO; Juan Ignacio Pozo; Mikel ASENSIO (1989), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, p. 236.

35 *Ídem.*, p. 236-237.

Pel que fa als objectius i els continguts del taller als primers dos cursos de secundària, en essència, parlem del mateix producte. Cal esmentar-ne, però, dos elements importants que n'alteren una mica la forma: els continguts i objectius. Aquests es troben una mica més acotats i s'espera de l'alumne que sàpiga fer el mateix que el de 5è i 6è de primària posant un poc més d'èmfasi en el rigor dels conceptes i, pel que fa als procediments, que el petit grup d'alumnes tingui un mica més de maduresa de treball. Evidentment tot això és relatiu en funció del context educatiu i dels recursos disponibles (centre, hora del dia, nombre d'alumnes, nivell mitjà del grup classe, moment de l'any, etc.).

En general, posam atenció a conceptes clau que es deriven del currículum (com feudalisme, societat estamental...). En àmbit procedimental procurarem controlar un poc més el temps entre pregunta i resposta o per retenir la informació. Intentam també que l'alumnat sigui més autònom en la manera que assimila i comunica els seus coneixements, ajudant-lo si fos necessari; això sí, donam un poc més de suport a l'estudiant/a en les pautes que es refereixen a l'organització i al funcionament de l'activitat en si perquè els alumnes en tot moment comprenquin què han de fer i com ho han de fer. Finalment donam importància a determinades actituds, com el respecte als companys, la demostració d'un interès mínim pel patrimoni històric i artístic.

### **Aspectes psicosocials i competències secundàries**

A continuació parlarem de les competències secundàries tenint en compte la psicologia del desenvolupament i els eixos pedagògics que hem assenyalat més amunt, per tal de saber si els alumnes són capaços de treballar amb les línies que marcam (vegeu la taula 5).

El cervell es desenvolupa amb l'estimulació i precisament el joc en proporciona part a qualsevol edat.<sup>36</sup> Jugar és una activitat lúdica i seriosa que facilita el desenvolupament psicosocial en plena pubertat.<sup>37</sup> Els adolescents disposen d'un enfocament hipotético-deductiu (sobretot els de 13-14 anys) que els permet validar o refutar hipòtesis, començant ja a distingir entre el que es percep i el que es construeix mentalment.<sup>38</sup> Així, l'alumne és capaç d'estructurar, organitzar i au-

36 Anita WOOLFOLCK (2010), *Psicología educativa*, Atlacomulco (Mèxic), Pearson Educación, p. 79.

37 François MARTY (2004), "El juego y sus implicaciones en la adolescencia", a: Maren Uriksen (coord.), *Pensar la adolescencia*, Montevideo, Ediciones Trilce, p. 44.

38 Segons John Coleman i Leo Hendry, en l'edat de 10 i 11 anys ja es comença a transformar el cervell per tal de treballar de cada vegada millor les "operacions formals". John C. COLEMAN, Leo B. HENDRY (2003), *Psicología de la adolescencia*, Madrid, Ediciones Morata, p. 45.



to regular el propi coneixement en les produccions (c 1),<sup>39</sup> i també estimar, jutjar i comunicar la lògica i la validesa d'argumentacions (c 6). El nivell d'atenció i organització del material d'estudi és crucial:<sup>40</sup> un joc didàctic ajuda els alumnes a estar de bon humor i permet identificar més fàcilment les idees i conceptes que s'han de retenir.<sup>41</sup> A més, el mètode de treball cooperatiu obliga els alumnes a posar en desenvolupament estratègies comunicatives i a autoavaluar-se contínuament (c 1-4, 10-15), assumint les pròpies forteses i mancances (c 3, 14-15).<sup>42</sup>

Durant la primera adolescència l'individu comença també a reflexionar sobre idees abstractes (religió, amiat, llibertat, etc.),<sup>43</sup> fet que l'obliga a trobar el seu jo mentre participa descobrint nous aspectes de la vida cultural i interactuant amb el patrimoni cultural i artístic de l'entorn en què es troba (c 16-18). També l'empeny a resoldre noves situacions (c 7) i a entendre més l'efecte antròpic sobre l'entorn des d'un punt de vista més complex (c 8). Aquests valors formen part dels impulsos dels adolescents en les seves temptatives per comprendre i explorar el món extern,<sup>44</sup> encara que també es repleguin en ells mateixos.<sup>45</sup>

Tant el treball cooperatiu, com el joc de rol, com l'ús d'una memòria comprensiva ens permeten canalitzar i treballar aquests valors: fent que l'alumne visqui, dins la mesura del possible (a través del joc), una experiència educativa que li permeti assimilar millor els continguts.<sup>46</sup> A més, en el treball cooperatiu, és l'alumne qui ha de fixar unes normes i un clima de treball amb els altres,<sup>47</sup> tot ajudant-lo poc a poc a edificar-se com a persona adulta: a trobar-se, tant amb ell mateix com amb els altres,<sup>48</sup> i així ajudar a augmentar les seves referències socioculturals.

39 La lletra "c" es refereix al terme competència, que en el cas que ens interessa es refereix a les competències secundàries que analitzam.

40 Àngel LICERAS (2001), "¿Qué se aprende si no se aprende de memoria? La memoria y el aprendizaje de las ciencias sociales", *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, núm 29, p. 89-90.

41 *Ibidem*.

42 Dolores QUINQUER (2004), "Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación", *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, núm. 40, p. 19-20.

43 Manuel S. SAAVEDRA (2004), *Como entender a los adolescentes para educarlos mejor*, Ciutat de Mèxic, Editorial Pax, p. 84.

44 Adolfo PERINAT, Antonio CORRAL (2003), *Los adolescentes en el siglo XXI: un enfoque psicosocial*, Barcelona, UOC, p. 72.

45 *Ibidem*.

46 Àngel LICERAS (2001), "¿Qué se aprende si no se aprende de memoria? La memoria y el aprendizaje de las ciencias sociales", *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, núm 29, p. 90-91.

47 David DURAN (2001), "Cooperar para triunfar", *Cuadernos de pedagogía*, núm. 298, p. 74.

48 François Marty (2004), "El juego y sus implicaciones en la adolescencia", a: Maren URIKSEN (coord.), *Pensar la adolescencia*, Montevideo, Ediciones Trilce, 44.

<b>TAULA 5. COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES GENERALS TREBALLADES</b>
Estructurar, organitzar i autoregular el propi coneixement en les pròpies produccions. Comunicar informació.
Posar-se en el lloc de l'altre: escoltar, analitzar i tenir en compte opinions diferents de la pròpia.
Acceptar i realitzar crítiques amb esperit constructiu.
Realitzar raonaments crítics sobre situacions reals i dialogar per millorar col·lectivament la comprensió de la realitat.
Comprendre l'aportació que les diferents cultures han fet a l'evolució i progrés de la humanitat.
Estimar, jutjar i comunicar la lògica i la validesa d'argumentacions.
Moure's en l'espai i resoldre situacions en què intervenen objectes i la seva posició.
Ser conscient de la influència que té la presència de l'espècie humana sobre el medi, les modificacions que hi introdueix i els paisatges que en resulten.
Localitzar, obtenir, analitzar i representar informació qualitativa i quantitativa.
Reconèixer les pròpies capacitats (intel·lectuals, emocionals, físiques).
Disposar d'un sentiment de competència personal.
Tenir una actitud positiva cap al canvi i la innovació i entendre aquests canvis com a oportunitats, amb capacitat d'adaptar-s'hi de manera crítica i constructiva.
Relacionar-se, cooperar i treballar en equip de manera cooperativa i flexible.
Aprendre dels errors.
Comunicar als altres les pròpies idees i decisions així com valorar les idees dels altres.
Mostrar interès per participar en la vida cultural.
Mostrar interès per contribuir a la conservació del patrimoni cultural i artístic de la pròpia comunitat i d'altres llocs.
Mostrar un comportament coherent amb els valors democràtics.

## Metodologia i materials

L'activitat s'organitza en tres parts. És important tenir en compte que la informació que donam als alumnes els serà útil perquè pretenem que la facin servir. El treball que proposam a l'alumne a curt termini és que potencii "la capacitat de plantejar preguntes, de reunir informació, la capacitat de reflexionar"<sup>49</sup> i, al cap i a la fi, obligar-lo a fer servir la comunicació com a eina efectiva per tal de validar o refutar les seves afirmacions,<sup>50</sup> un cop el coneixement és discutit

49 Pilar BENEJAM, "L'educació del futur en un món en canvi", *Conferència d'inauguració del curs del Centre de Recursos Pedagògics de Mollet del Vallès*, Mollet, 10 setembre 2003, Barcelona, Universitat de Barcelona, ICE, p. 6.

50 En paraules de Benejam, "Aprendre és cercar i trobar respostes, sense que la contundència de la resposta esclafi, mai, la capacitat de continuar preguntant". *Ibidem*.

amb els companys.<sup>51</sup> També organitzarem els alumnes en petits grups (màxim 5 persones),<sup>52</sup> en total cinc. La temporalització màxima serà de 90 minuts, encara que es pot adaptar a les necessitats del grup/classe. És convenient que les agrupacions les faci el professor/a.

1) Activitat inicial (0'-10'): començam explicant que ens trobam a un museu, però també al casal Nunis. Distribuïm els alumnes en petits grups, el qual reben una targeta de color diferent (per ex: la sínia, pagesia), on rebran una pista, en cada cas. Aquesta els fa anar a recollir a un racó del museu un full plastificat amb informació que versa sobre un estament concret i un objecte que el caracteritza (per ex: pagesia, un capell de palla) amb un al·licient de motivació afegit: empram la dinàmica de "recerca del tresor".

2) Activitats de desenvolupament (10'-80'): amb les mateixes agrupacions, distribuïm l'alumnat en un espai ample i còmode. Donam un temps (15-20 min) perquè l'alumnat llegeixi amb atenció el seu full plastificat i la comenti amb els companys. A cada grup li toca informar-se sobre un estament diferent en funció de la targeta, l'objecte i el tipus de full plastificat que li ha tocat. El paper del monitor/educador és vetllar perquè els alumnes entenguin la informació correctament, que el clima de treball sigui adequat i ajudar en qualsevol dubte de la dinàmica. Millor si cada grup llegeix la informació com a mínim dos pics.

A continuació, podem continuar de dues maneres: si, en total, són menys de 25 participants, es mantenen les mateixes agrupacions durant la següent activitat. Si són 25 o més alumnes canviarem les agrupacions seguint la dinàmica del trencaclosques o JIGSAW, que consisteix a trencar els grups d'experts fent moure alternativament un alumne de cada grup d'experts a dreta i esquerra a fi que, al final, hi hagi almanco un membre de cadascun dels agrupaments anteriors.

La segona activitat d'aquest taller és la participació en un joc de taula gegant. L'objectiu principal consisteix a aplegar (entre tots els grups) els 30 fragments de cinc cartes plastificades sobre cinc personatges misteriosos relacionats amb l'edat mitjana i Manacor.<sup>53</sup> És important insistir que no han de competir entre ells, sinó que s'han d'ajudar. Cada grup o capità de grup (l'únic/a que no s'ha mogut) té el color de la targeta que li ha tocat al principi i parteixen d'una casella del seu color. El moviment es fa sempre al contrari de les agulles del rellotge. Si volen avançar pels carrils centrals han de començar i acabar sempre

51 *Ibidem*.

52 En casos excepcionals es poden acceptar fins a 6 membres per grup, però pensem que això podria influir en el rendiment de les activitats.

53 En alguns casos s'han pres com a referència personatges històrics reals, com Miquel Nunis, Simó Ballester o Salomó Sussen (jueu). En altres casos són inventats, però acotats al context.

amb una casella del mateix color (per ex: el verd).

Existeixen tres tipus de caselles: les caselles de color, en què el grup ha de respondre una pregunta relacionada amb l'estament del color corresponent (per ex: el cian, cavallers). Si encerta rep un fragment, si falla no. Després existeixen les caselles de carta, en què el grup obté una carta especial relacionada amb un personatge vinculat a un estament (per ex: +1, un pagès) i així cada grup construeix el seu feu. Cada grup comença amb una carta especial de cadascun dels cinc estaments. Finalment, existeixen dos comodins, que són caselles ratllades, en què el grup podrà triar si volen obtenir una carta especial (la que vulguin) o respondre una pregunta de qualsevol color.

Com es responen les preguntes? Si en total són menys de 25 alumnes, quan a un grup li toqui una pregunta d'un color que no és el seu podrà demanar assessorament al grup d'experts. Si l'alumnat és de 1r i 2n d'ESO i demana assessorament, haurà d'estar almanco dos torns sense poder demanar-ho de nou. En cas contrari, el grup funciona com una cèl·lula autònoma: ha de demanar al seu "expert" que l'assessori. Els alumnes tenen 60 segons per respondre si són de primària i 30 si són d'ESO.

El paper del professor/a serà mantenir l'ordre i supervisar el grup. El del monitor/a serà el de disposar de tot el material necessari per a realitzar l'activitat i dirigir-la (explicar les normes del joc, mirar que es compleixin, adaptar-se a la realitat socioeducativa, etc.). En qualsevol cas, s'ha d'intentar que es consensuin les respostes i, si és el cas, elegir un portaveu, que pot ser el capità de grup.

3) Activitats de consolidació (70'-80'): són dues. La primera consisteix a reunir els 30 fragments en grup mitjà o bé en petit grup com si es fes una col·lecció de cromos. A posteriori, si hi ha temps, es llegeixen les cinc cartes i s'elegeixen cinc portaveus perquè expliquin en veu alta el missatge del personatge misteriós. Finalment, cada grup posa les seves cartes de personatges en un tauler quadriculat segons correspongui. El monitor/a redistribuirà les cartes a mode que els tres estaments de baix (pagesos, menestrals i mercaders) siguin més nombrosos que els dos superiors (sacerdots i cavallers) a fi que s'observi la piràmide feudal i es reflexioni sobre ella.

## **Tractament de la diversitat i avaluació de l'activitat**

Per norma general, els criteris d'adaptació a la diversitat seran els ordinaris de qualsevol dinàmica d'aula. Apostarem per una educació inclusiva en valors, en drets i oportunitats d'aprenentatge i, a la vegada, perquè estigui el més personalitzada possible. Si tractam amb alumnes d'immigració recent, amb mobilitat



reduïda, NESE o similar haurem de comptar amb l'ajuda del professor d'aula i/o, si és el cas, del pedagog/a o orientador/a que els acompanyi.

L'avaluació de les nostres activitats tindran un procés doble. Per una banda, identificar si l'alumnat ha assolit les metes plantejades a partir dels criteris d'avaluació (per ex: demostrar respecte i solidaritat amb els companys). Per l'altra part, avaluar les mancances i fortaleces del mateix taller a partir d'una rúbrica. Els resultats es poden considerar satisfactoris, tot i que queden aspectes que s'han de millorar per a posteriors ocasions.

## Cloenda

En definitiva, la posada en marxa d'aquest nou taller permet augmentar els continguts d'història medieval oferits pel museu, concretament als infants i joves de 10 a 14 anys, a la vegada que es treballen aspectes que ajuden a conèixer millor l'edifici i els orígens del poble de Manacor en època medieval.

---

### REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BARCELÓ, Miquel (1985), "Un topònim berber més: Manqur. Mankur > Mancor, Manacor", *Bolletí de la Societat Arqueològica Lul·liana*, núm. 41, p. 35-36.

BENEJAM, Pilar. "L'educació del futur en un món en canvi", *Conferència d'inauguració del curs del Centre de Recursos Pedagògics de Mollet del Vallès, Mollet*, 10 setembre 2003. Barcelona: Universitat de Barcelona: ICE.

CAIB, "Decret 67/2008, de 6 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears". *Bolletí Oficial de les Illes Balears* (14 juny 2008), núm. 83, p. 5-12.

— "Decret 72/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears". *Bolletí Oficial de les Illes Balears* (2 juliol 2008), núm. 92, p. 14-72.

— "Decret 73/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears". *Bolletí Oficial de les Illes Balears* (2 juliol 2008), núm. 92, p. 72-177.

— "Decret 32/2014 de 18 de juliol, pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears". *Bolletí Oficial de les Illes Balears* (19 juliol 2014), núm. 97, p. 32921-33062.

— "Decret 34/2015, de 15 de maig, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears". *Bolletí Oficial de les Illes Balears* (16 maig 2015), núm. 73, p. 25016-25302.

- CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio; ASENSIO, Mikel (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.
- COLEMAN, John. C; Hendry, Leo B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Edicions Morata.
- DURAN, David (2001). "Cooperar para triunfar". *Cuadernos de pedagogía*, núm. 298, p. 73-74.
- IEC (2005). *Diccionari català-valencià-balear* [en línia]. 2a edició. Palma: Editorial Moll. <<http://dcbv.iecat.net/>> [Consulta: 27/02/2016]
- ENCICLOPÈDIA CATALANA SAU (1986). *Gran Enciclopèdia Catalana* [en línia]. 2a edició. Barcelona: Edicions 62. <[www.enciclopedia.cat/](http://www.enciclopedia.cat/)> [Consulta: 27/02/2016]
- ESPANYA. "Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria". *Boletín Oficial del Estado* (8 de diciembre 2006), núm. 293, p. 43053-43102.
- "Real decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria" *Boletín Oficial del Estado* (5 gener 2007), núm. 5, p. 677-773.
- GARCIA, Neus; OLIVER, Guillem (1994). *El casal dels Nunis: Torre dels Enagistes de Manacor. Segles XIII-XVI*. Palma: Institut d'Estudis Baleàrics.
- JOHNSON, David [et al.] (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- LICERAS, Ángel (2001). "¿Qué se aprende si no se aprende de memoria? La memoria y el aprendizaje de las ciencias sociales". *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, núm 29, p. 81-94.
- MARTY, François (2004). "El juego y sus implicaciones en la adolescencia". A: Uriksen, Maren (coord.). *Pensar la adolescencia*. Montevideo: Ediciones Trilce, p. 43-56.
- MAS, Antoni (2004). "L'antiga vila de Manacor i les Ordinacions d'en Jaume II". A: *III Jornades d'Estudis Locals de Manacor: espai, fet urbà i societat*. Manacor: Ajuntament de Manacor.
- PERINAT, Adolfo; CORRAL, Antonio (2003). *Los adolescentes en el siglo XXI: un enfoque psicosocial*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- PERKINS, David (1995). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- QUINQUER, Dolors (2004). "Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación". *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, núm. 40, p. 7-22.
- SAAVEDRA, Manuel S. (2004). *Como entender a los adolescentes para educarlos mejor*. Ciutat de Mèxic: Editorial Pax.
- WOOLFOLCK, Anita (2010). *Psicología educativa*. Atlacomulco (Mèxic): Pearson Educación.