

**EL PCC
COM A DOCUMENT
DE CANVI I D'INNOVACIÓ
ALS CENTRES EDUCATIUS DE PRIMÀRIA**

Autora: LURDES MARTÍNEZ MÍNGUEZ

Director: JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN

**Departament de Pedagogia Aplicada
Facultat de Ciències de l'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona**

Any 2000

2. CURRÍCULUM

2.1. CONSIDERACIONS PRÈVIES

En el punt 1.1.6 hem dit que més endavant parlariem del currículum, ja que també era un dels punts bàsics de la Reforma, i és ara el moment de fer-ho. En el nostre context, la paraula currículum s'ha posat de moda i s'ha començat a pronunciar moltes vegades per les persones que es dediquen a l'ensenyament, tot i que en un començament va costar saber realment què volia dir i per què era tan important, ja que sempre havia tingut un caràcter imprecís i generalitzat. Pensem que és a l'Ordre de 2 de desembre de 1970 en la qual s'aprovaven les orientacions pedagògiques per l'Educació General Bàsica on surt per primera vegada al nostre país l'expressió oficial *programació del currículum*. El seu estudi s'ha ampliat molt i això ha enriquit considerablement la part teòrica del seu significat, però alhora ha dificultat la seva utilització per part del professorat.

Direm que en un currículum es concreten o prenen forma, principis ideològics, pedagògics i psicològics, que agafats tots de manera conjunta mostren el caire general del sistema educatiu al qual pertanyen. En el moment que a Catalunya s'ha d'elaborar un Disseny Curricular, cal convertir aquests principis en normes d'acció i en prescripcions educatives si realment es vol elaborar un document que sigui útil i eficaç per què el puguin posar en pràctica els professionals de l'ensenyament.

La Reforma es basa, entre altres aspectes, que l'ampliació de l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys ha d'anar acompanyada d'importants mesures de renovació en la metodologia educativa, en els continguts dels programes i en les maneres d'escolaritzar, i es que si no es fa així, aquesta ampliació no només no contribuirà a la millora de l'ensenyament, sinó que podria originar efectes contraris als desitjats i empitjorar alguns dels més seriosos problemes i disfuncions actuals.

En el Preàmbul de la LOGSE es diu:

En aquesta societat del futur, configurada progressivament com una societat del saber, l'educació compartirà amb altres instàncies socials la transmissió d'informació i coneixements, però adquirirà encara més gran rellevància la seva capacitat per ordenar-los críticament, per donar-los un sentit personal i moral, per generar actituds i hàbits individuals i col·lectius, per desenvolupar aptituds, per preservar en la seva absència, adaptant-los a les situacions emergents, els valors amb els quals ens identifiquem individual i col·lectivament.

2.2. BREU HISTÒRIA DEL CURRÍCULUM A TRAVÉS DEL TEMPS

El concepte de currículum no ha estat sempre el mateix. Abans d'aprofundir en com l'entendem en l'actualitat, anirem una mica enrera i a partir de Lundgren, (1992: 22-69) farem un repàs històric de com ha anat canviant el concepte d'*escola* i el *contingut del currículum* a través del temps.

Pel que fa al concepte d'escola, en els començaments de l'home, la pròpia família o nucli de persones que convivien transmetien als nens i nenes la manera de viure o de produir participant en ella mateixa. No hi havia necessitat de tenir un llenguatge especial per l'educació, ni de pensar en termes d'objectius, fins o mètodes d'ensenyament. Quan va començar a haver un desenvolupament social i aparèixer l'Estat (Plató, Atenes i Roma) l'educació era fonamentalment política, creant-se l'escola com la institució per transmetre a les classes dirigents les destreses intel·lectuals necessàries per ocupar un lloc dins de la societat o per governar-la. A l'època cristiana tot el que es transmetia estava vinculat a la religió aconseguint amb l'educació una conversió. A l'Edat Mitjana es va consolidar l'escola com la institució educativa amb un currículum que deia quins coneixements havien de dominar-se i amb quin ordre, creant-se les disciplines del saber. Mica en mica es va anar veient que eren les persones educades les que podrien exercir noves tasques a la societat, com les legislatives i administratives. A partir del segle XVI el que més preocupava era una formació literària entenent que el coneixement es centrava en el textos i la manera de llegir-los i interpretar-los. A partir del XVIII tenim el naixement de la cultura històrica i científica. Fins aquest moment l'educació sempre ha estat una part de l'aparell ideològic vinculat a l'Estat o a l'Església i limitada a un petit grup, inicialment classes superiors i després la classe mitjana i els servidors de l'Estat i de l'Església.

Hi ha l'aparició d'un nou ordre econòmic amb la racionalització de l'agricultura passant a ser proletariats els treballadors de la terra, amb excedència de mà d'obra per poder passar a la indústria. També va començar a sorgir el fenomen migratori. Tots aquests canvis socials els va tenir que adoptar l'educació ensenyant un nou codi moral. A mitjans del segle XIX a la major part d'Europa es fa l'escola obligatòria assumint l'Estat la responsabilitat en matèria d'educació. Els canvis en les ideologies i les demandes polítiques van provocar una modificació de les relacions entre l'Estat i la societat i, per tant, la necessitat d'educar a un nou tipus de ciutadà. En els països no confessionals que es seguien les idees de la Il·lustració van començar a sorgir els conflictes entre l'Església i l'Estat. En aquesta nova societat els fins de l'educació han canviat i els coneixements i destreses objecte d'aprenentatge deixen d'estar determinats pel context immediat i cal fer una selecció i abstracció d'aquest context en un currículum (entès com a text produït per a l'educació i que organitza diversos camps de coneixement).

Pel que fa a com ha anat canviant a través del temps el contingut d'aquest currículum que acabem de citar, tenim que el primer tipus de codi curricular referit a la formació intel·lectual el tenim a la cultura clàssica de l'antiga Grècia, és el que en diem el *currículum clàssic* i es dividia en dos blocs: el trivium i el quadrivium. El trivium constava de gramàtica, retòrica i lògica; i el quadrivium d'aritmètica, geometria, astronomia i física. Es creia que la persona educada no només tenia que dominar la llengua i la retòrica, sinó que també havia de ser conscient dels problemes científics i les diverses teories sobre el món. El que es pretenia però, era aguditzar l'intel·lecte i elevar la ment humana sobre el món material, ja que al desenvolupar el coneixement pur, els individus podien alliberar-se de les idees que el món material els imposava. Es tenia la idea de que el coneixement es trobava a l'interior de l'home i que calia alliberar-lo per mitjà de la pedagogia. Però a més, l'educació en aquestes cultures es basava en l'equilibri de la ment i el cos a partir de tres parts iguals: la formació intel·lectual, l'educació estètica i la preparació física (no només la part intel·lectual). Aquest tipus de currículum ha anat tenint variacions a partir dels anys posteriors com per exemple si la

base era grec o llatí, perdre importància l'educació física, separar la ciència i l'art de l'església, dominar i parlar moltes llengües, etc.

El desenvolupament de les ciències naturals, els descobriments geogràfics i les revolucions socioreligioses van canviar el panorama del món i de l'estructura econòmica i cultural, i la idea de que el coneixement es trobava a l'interior dels homes va ser reemplaçada per que s'activava pel sentits i es construïa per inducció. El seu eminent defensor va ser Francis Bacon (1561-1626). Calia unir lògica i retòrica. En els segles XVII i XVIII Comenius va començar a considerar un nou ideal enciclopèdic d'educació basat en aquestes noves ciències naturals i en l'ús dels sentits. Se li va dir un *currículum* més *realista* on s'estudiaven noves disciplines com mecànica, geografia, història natural i dibuix lineal. També es van canviar les metodologies utilitzant laboratoris, introduint el microscopi i utilitzant maquetes. Podem dir que amb la revolució francesa es va fer realitat la ciència natural com a part del currículum. Amb la industrialització es va afegir a aquestes concepcions la idea d'utilitat, les matemàtiques i les ciències naturals havien d'estar més vinculades a la seva utilització pràctica.

Però els humanistes i els científics naturalistes van anar fent un estira i afluixa. El currículum clàssic estava orientat a oferir una àmplia concepció de la cultura, mentre que les ciències naturals només donaven coneixement pràctic. El currículum clàssic contenia poques disciplines però infonia un profund enteniment i ja que les ciències naturals tractaven només de materials i no d'ideals, això implicava una manera inferior de codi moral.

Amb les noves exigències del món comercial i industrialitzat al segle XIX, no només es van introduir les ciències en el currículum, també les llengües modernes i l'educació es va estendre a molta més gent com les classes mitjanes i tot l'excedent de mà d'obra agrari que va constituir el proletariat. Aquesta gent ja no necessitava una base educativa ni amb el currículum clàssic ni amb el realista, els principals pilars eren l'Estat o Nació i la religió on n'hi havia alguna predominant. El més important era que tothom o quanta més gent millor, sabés llegir i escriure per garantir el nou ordre social i assegurar que es possessin en marxa les constitucions i fossin enteses per tothom. És el que es considera el *currículum moral*.

En aquest tipus d'*escola tradicional* s'entenia currículum i pràctica com la mateixa cosa, ja que era el sentit comú del mestre/a el que ocupava el lloc de la teoria científica que utilitzar a nivell didàctic o pedagògic. L'objectiu del mestre/a és el programa i no l'alumna/e, era més important poder treballar tot el que es creia o tenia pensat, que atendre als diferents ritmes o sistemes d'aprenentatge que podia tenir l'alumnat.

En els països en que la religió deixava de ser una base del currículum, passaven a ser els seus pilars l'individu i la nació. A mida que la societat capitalista s'anava consolidant, l'educació havia de donar una preparació més específica i calia considerar-la més com un procés individual centrat en l'alumna/e, que com un procés amb una funció social. L'individu i la naturalesa són el centre, però perquè la pedagogia sigui eficaç, ha de començar pel fet que l'aprenentatge sempre té un contingut i que aquest s'aprèn en la interacció amb el context, on la persona comprèn el valor del coneixement per la utilitat que té per a ella i és d'aquesta manera que es relaciona amb la societat. Es veu en l'educació la capacitat de canvi progressiu, ja que té com objecte la reproducció d'una cultura, però a la vegada pot ser un instrument pel desenvolupament progressiu de la societat. Ara el currículum ja no està tan orientat únicament a les assignatures, sinó que es centre en el nen/a o individu, inclús més que en la reproducció de la societat.

L'americà Dewey és el principal pensador d'aquest *currículum progressista* que dels Estats Units va anar passant a començaments del segle XX cap Europa i era una resposta al conflicte entre el currículum clàssic i realista per un costat, i el moral per un altre; ja que agafava elements d'aquests anteriors i requeria l'organització del coneixement d'acord als criteris que s'ajustaven a una societat que experimentava una expansió econòmica i tecnològica. Als Estats Units s'utilitzava el currículum com el principal mitja per produir el canvi educatiu, mentre que a Europa i Austràlia es fixaven més en reformes organitzatives.

Podem dir que hi ha dos factors que determinen la política educativa de l'Europa Occidental des de començaments del segle XX. Un és el factor social on l'educació era bona per sí mateixa i per tothom, i l'altre el factor econòmic on l'educació es planificava d'acord amb les demandes de mà d'obra per ajudar al creixement econòmic.

A mida que el segle XX avançava el currículum progressista va anar passant al que s'ha denominat el *currículum racional* que es basa en el coneixement pràctic, organitzat en relació amb el desenvolupament de l'individu i la manera en que s'estableix l'aprenentatge i la cognició. L'educació s'entén més com una aplicació de la psicologia a l'aprenentatge individual i era la base racional per la diversificació del poder del treball donant específiques qualificacions. Aquest tipus d'*escuela nova* es preocupa molt pel procés d'aprenentatge del nen/a. Ara el programa o els continguts que s'ensenyen passen a perdre importància davant de les aptituds i el ritme d'aprenentatge de l'alumnat. És el pas de l'aprenentatge memorístic a l'aprenentatge comprensiu o significatiu.

Es van introduir noves assignatures pràctiques com l'economia domèstica, i teòriques com l'antropologia. A més, una societat més avançada tecnològicament exigia més educació secundària i universitària també a nivell pràctic tot i que a Europa va seguir durant molt temps el llatí. Es va agafar el positivisme i el conductisme com a bases per l'aprenentatge. Aquest currículum era la conceptualització d'una societat construïda racionalment, on el coneixement de la condició humana constituïa la base del canvi.

L'evolució d'un Estat a una societat exigia persones qualificades i crear escoles que desenvolupessin els seus propis textos de pedagogia i poc a poc, establir models de com es tenien d'organitzar els textos pedagògics i quin contingut havien de tenir. A l'educació de masses és important la intervenció de l'Estat i de la societat per controlar el procés amb programes de reforma del currículum, ja que aquest Estat ha de ser capaç d'articular en què consisteix l'educació per poder controlar-la i modificar-la. Aquesta nova dimensió ideològica indica un currículum petrificat on les estructures prèvies dels codis curriculars ja no són evidents, com ho eren als primers codis. Ja que el control del currículum es té ara fora dels materials en sí i en els processos de socialització per ensenyar la teoria curricular al professorat, es pot parlar del naixement d'un *currículum invisible*.

La base del currículum de la nostra reforma educativa és del racional ja que es té en compte la base de l'individu que interacciona amb el context a partir de la pràctica i utilitat dels aprenentatges confiant en l'educació obligatòria de tothom com a motor de canvi; sense oblidar que es fonamenta en principis psicològics de cognició i mecanismes d'ensenyament-aprenentatge. Això pel que fa al currículum que han d'elaborar i desenvolupar els propis centre, però l'Estat es mou en un currículum invisible ja que dóna les bases comunes d'obligat compliment que sempre té el poder per controlar i modificar. Però això pot portar a que entrem en una fase de

desenvolupament curricular on les reformes o canvis passin com a reformes burocràtiques recolzades i legitimades per la investigació educativa. Pot ser un truc l'aparent neutralitat d'aquest desenvolupament, ja que la investigació educativa pot evolucionar fent-se dependent de la burocràcia educativa.

La planificació educativa actual s'estableix i es gestiona per mitjà d'una sèrie de canvis curriculars que són posats en pràctica i dirigits per ajudes d'ensenyament i mètodes d'avaluació, on el motiu darrera de cada canvi mínim s'expressa en termes d'investigació i avaluació educatives. (Lundgren, 1992: 94).

A partir dels anys seixanta, en general, aquesta burocratització i control central de l'educació van començar a ser desafiat i es van posar en marxa noves reformes dirigides a la descentralització, a partir de realitzar un treball de desenvolupament curricular més local i relacionant cada vegada més amb l'avaluació. No va passar així al Regne Unit, on el canvis de política educativa tendien més cap a la centralització que descentralització.

Però la confiança en que la generalització de l'educació era rentable per l'economia es va anar perdent a partir dels canvis del mercat de treball i l'augment de l'atur juvenil, augmentant la visió crítica de l'educació i els seus nivells de qualitat. Van començar així les restriccions pressupostàries. S'exigeix una nova renovació educativa que s'adapti a les noves necessitats a partir d'una modificació del currículum. En aquest punt ens trobàvem a l'Estat Espanyol en el moment de veure la necessitat de la Reforma Educativa.

Comença a néixer així el que podríem considerar l'escola del futur, on cal educar a l'individu en un currículum perquè aprengui per sí mateix i pugui resoldre les situacions que se li vagin presentant encara que els coneixements que tingui en aquell moment no li siguin útils. És l'aprendre a aprendre, ja que degut als ràpids i constant canvis el currículum ha de profunditzar en la pròpia estructura del coneixement i dels aprenentatges, perquè sigui vàlid en un futur que tindrà uns coneixements impossibles de saber en un present. És la màxima relació entre teoria i pràctica ara i en qualsevol moment del futur. Coll (1986: 9) apunta:

El currículum és una baula que es situa entre la declaració de principis generals i la seva traducció operacional, entre la teoria educativa i la pràctica pedagògica, entre la planificació i l'acció, entre el que es prescriu i el que realment succeeix a les aules.

Pensem que la Reforma Educativa centra molts dels seus esforços a aconseguir la concòrdia entre la teoria pedagògica i la pràctica escolar. I la persona que més s'ha d'encarregar de posar en pràctica d'aconseguir aquesta relació entre teoria i pràctica és precisament el mestre/a que està en contacte directe amb l'alumnat, passant a ser l'executor més representatiu del currículum.

El mestre és, en últim terme, qui està cridat a fer realitat tangible els ideals de la pedagogia teleològica (resoldre els desequilibris educacionals deguts a causes econòmiques, socials, físiques o psicològiques) i els objectius de la pedagogia tècnica (unió entre teoria i pràctica). L'acció del mestre ha de ser, per obra i gràcia del currículum, el gresol on cristal·litzin els ideals més elevats amb les realitats més diferents de l'ésser humà. (Arroyo, 1992: 13).

Podem dir que la dicotomia teoria-pràctica sorgeix en el moment que l'acció empírica d'aquell que ensenyava va haver d'ajustar-se per primera vegada a bases científiques, començant la feina del mestra a estar regida per la pedagogia tècnica o la didàctica.

2.3. LES FONTS DEL CURRÍCULUM

A partir de l'evolució en el temps que acabem de veure que el currículum ha fet, podem anar determinant quines han estat les fonts d'on ha begut i que alguns autors consideren que es poden agafar com a base per determinar intencions, finalitats o objectius. Pérez Pérez (1994: 31-35) considera que en les fonts del currículum, o el que ell també diu, bases científiques de l'ensenyament, primerament s'ha de fer referència al marc antropològicocultural en el qual s'insereixen i després considera les fonts següents com les principals d'una teoria de l'ensenyament:

- *La filosofia de l'educació*: és de les més antigues i durant molt de temps va ser l'única. Justifica els fins de l'educació. Pensem que cada perspectiva filosòfica antropològica ens proposarà un model diferent d'educació. Algunes en són:
 - ✓ *Corrents llibertari-naturalistes*: posen la llibertat com a eix de tota intervenció. Alguns exemples són: antiescolarització (Illich, Neil, Goodmann, etc.); el naturalisme (Rousseau, Dewey, l'Escola Nova, etc.); l'existencialisme (Kierkegaard, Sartre, Heidegger, etc.).
 - ✓ *Corrents socialistes*: la societat és allò realment important, ja que l'individu és poc o res fora d'aquesta. En corrents més destacats en són el marxisme i l'estructuralisme.
 - ✓ *Corrents personalistes*: defensen la idea de l'home per sobre dels grups. Els corrents s'identifiquen amb els països d'origen (Llatinoamèrica, Itàlia i França).
- *El progressisme o la font psicològica*: aquí és l'alumna/e l'element principal que s'ha de tenir en compte. Des de la psicologia com a ciència del comportament o de la conducta humana, es preocupa per saber les claus de l'aprenentatge (recepció, memorització i utilització dels coneixements apresos). Se'n diferencien dos grans grups:
 - ✓ *Teories associacionistes*: es defineixen a partir de la relació entre estímul i resposta. En el seu desenvolupament hi ha tres fases: connexionisme (Thorndike), conductisme (Watson) i condicionament reforçat (Skinner i Hull).
 - ✓ *Teories mediacionals*: es defineixen a partir dels processos i estructures que se situen entre l'estímul i la resposta. Hi distingim dos plantejaments:
 - *Aprenentatge social*, per imitació, inclou els fenòmens d'encunyament de conductes (Lorenz) i la imitació (Bandura).
 - *Teories cognoscitives*: Inclou totes les que tenen un plantejament d'introspecció, d'anàlisi dels processos d'estructuració de les exigències i elements que cada subjecte incorpora. S'hi distingeixen:
 - La Gestalt i la psicologia dels comportaments.
 - La psicologia genèticocognitiva (Piaget, Ausubel, Bruner, Inhelder, etc.).
 - La psicologia dialèctica (Walón, Vigotsky, Luria, Leontiev, etc.).
 - *Teories del processament de la informació*: són les que tracten d'integrar les aportacions del conductisme però posant l'èmfasi en les estructures internes com a mitjanceres entre l'estímul i la resposta. Representen una manera creativa d'enfocar els processos d'aprenentatge.
- *La font sociològica*: pensem que dintre de la naturalesa de l'educació està socialitzar a l'individu i és la pròpia societat general i política la que pren la responsabilitat

d'educar delegant en institucions per que ho facin. Els factors o agents socials que tenen a veure en el procés i producte de l'educació són els següents:

- ✓ *La família*: de primer ordre i agent socialitzador per excel·lència, font d'estímul i estabilitat emotivoafectiva per l'educand, proporcionant un bon nombre de condicions sense les quals el procés de construcció de l'individu es veuria alterat.
- ✓ *L'escola*: de segon ordre, però és el lloc on l'alumna/e completa el modelatge de la seva personalitat i adquireix els coneixements i destreses bàsiques per la seva total integració social.
- ✓ *El municipi, la comarca*: té referents historicoculturals, geogràfics, climàtics, artístics, etc., i defineix el context físicosocial en el qual s'ha de desenvolupar la vida social de l'alumna/e. Es desenvolupen conceptes socials com llibertat, autonomia, bé comú, responsabilitat, compromís, etc.
- ✓ *Els mitjans de comunicació de masses*: la premsa, la ràdio, la televisió, etc. ens envaeixen, transmeten valors i reclamen diferents tipus d'atenció.
- ✓ *La socialització com a fita*: es fa necessari desenvolupar un model de socialització que reculli l'adaptació de l'alumna/e a les pautes i valors preexistents a la societat, ja que és on està inserit, però també dotar-lo dels instruments i mitjans suficients per fer una revisió crítica i compromesa amb el progrés i evolució del patrimoni cultural, donant-li opcions d'elecció en llibertat per decidir el tipus de compromís amb el qual respondrà.
- *Didàctica i pràctica pedagògica*: qualsevol plantejament sobre l'educació només es pot aconseguir si no és a la pràctica, per fer-ho així, cal establir de manera planificada els nivells successius d'intervenció següents:
 - ✓ *Planificació*: és un procés de previsió en què es determinen els eixos bàsics que definirà l'actuació. Aquests elements eix són:
 - Definició de finalitats i determinació de metes i objectius.
 - Fonamentació teòrica.
 - Selecció i disposició dels mitjans necessaris.
 - Arbre decisional per a l'acció.
 - ✓ *Adequació teòrica i concreció tecnològica*: es tracta d'aconseguir els resultats satisfactoris per resoldre els problemes presentats, amb els mètodes adequats i les condicions concretes d'actuació. Es necessita el suport de teoria normativa (psicològica principalment), i una actitud científica en el pedagog que guii l'acció.
 - ✓ *Desenvolupar el pla d'acció*: a partir de la seqüencialització-temporització de les activitats i la utilització dels mitjans.
 - ✓ *Procés avaluador*: durant tot el procés, no cal esperar als resultats.

Pérez Gómez (1988: 103-105) basat en criteris de Tyler, estableix quatre fonts de selecció d'objectius específics de l'ensenyament:

- *Psicològica*: es preocupa del coneixement de l'alumna/e pel que fa als processos d'aprenentatge, al seu desenvolupament evolutiu i el funcionament integral de les seves estructures.
- *Social*: es tracta de conèixer la societat, les estructures o factors que la defineixen i articulen en el seu procés dinàmic-evolutiu i en la seva dinàmica històrica-cultural.

- *Continguts*: ja que els coneixements es troben condicionats per criteris lògics que responen a les estructures científiques que els ordenen, gènere, etc.; i que defineixen la seva lògica interna, estructura sintàctica i substantiva, així com els processos, mètodes i línies d'investigació.
- *La filosofia*: és la font que històricament ha predominat, i es justifica perquè tot plantejament social respon a una concepció de la societat i l'individu sota uns principis de racionalitat que la inspiren la qual cosa fa necessari explicitar a més de sotmetre a una tasca reflexiva de jerarquització als valors que implícitament o explícitament promou.

Seguint Coll (1984: 15-16) direm que ja a l'any 1949 R. Taylor assenyala que pel que fa a la selecció d'objectius (nosaltres ho eixemplem a tot el currículum) hi ha tres corrents o fonts amb una forta discrepància entre elles:

- Els *progressistes* destaquen que la informació bàsica per seleccionar els objectius radica en la importància d'estudiar l'infant amb l'objectiu de descobrir les seves necessitats, els seus interessos i els seus propòsits.
- Els *essencialistes* consideren que els objectius s'han d'extreure d'una anàlisi de l'estructura interna dels continguts de l'ensenyament.
- Els *sociòlegs* consideren que la font d'informació principal per fixar els objectius està en l'anàlisi de les característiques, necessitats i problemes de la societat.

Creiem que a vegades es dona prioritat a una de les fonts sobre la resta, però d'aquesta manera s'entra en una dinàmica reduccionista que no considera de manera simultània naturaleses ni informacions d'origen diferents, i s'oblida l'heterogeneïtat i complexitat de factors que conflueixen en un currículum. Veurem després en quina o quines d'aquestes fonts s'ha basat el currículum del nou sistema educatiu.

2.4. QUÈ ÉS EL CURRÍCULUM ?

Tot i que hem fet un repàs per la història del currículum i de les fonts que se'n deriven, encara no hem explicat què vol dir exactament aquesta paraula. I no és fàcil, ja que és un terme que els autors no es posen massa d'acord a l'hora de definir, ja que és molt polisèmic i complex:

Ens obliga a considerar la seva polisèmia que condueix a designar amb el mateix terme des d'un disseny global de metes educatives fins la totalitat d'esdeveniments escolars i extraescolars al quals es veu sotmès un subjecte immers en el sistema. (Rodríguez Diéguez, 1985: 21).

Però la seva polisèmia no és l'únic problema. Perquè entenguem què vol dir exactament currículum no n'hi ha prou a citar algunes definicions de diferents autors, i després intentar fer la nostra. Això ho diem perquè trobaríem moltes definicions de currículum i algunes poden ser molt diferents i no ens deixarien arribar enlloc si les considerem de manera aïllada o individual. Cal tenir en compte també quina és la concepció prèvia, paradigma, corrent de pensament, etc., on estarà situat aquest currículum, i segons quina sigui aquesta, el podem definir d'una manera o d'una altra i podem entendre per què l'han definit d'una manera o una altra. És per això que diferenciem en l'apartat següent dos aspectes: concepcions i definicions. En el primer assenyalarem diferents agrupacions de les conceptualitzacions que fan alguns autors

sobre el currículum, en el segon, a partir de diferents definicions, intentarem dir què s'entén per currículum.

2.4.1. CONCEPCIONS I DEFINICIONS.

Després de veure què entén cadascun dels tres paradigmes principals de l'educació i en concret com veuen alguns aspectes que afecten el currículum, passem ara a indicar diferents agrupacions de les conceptualitzacions que fan alguns autors sobre aquest currículum.

Kemmis (1988) fa la classificació següent a partir d'analitzar els substrats ideològics que hi ha en els seus plantejaments:

- *Corrent tècnic*: el seu origen se situa en Bobbitt, tot i que el seu gran exponent és Tyler (1973). És el currículum racional, i tracta de concretar el desenvolupament del currículum en quatre dimensions: objectius, experiències, organització i avaluació. La perspectiva tecnològica representa el sùmmum d'aquest corrent.
- *Corrent pràctic*: tracta de centrar-se i reflexionar sobre els problemes més pràctics del currículum. És de tall humanista i el va iniciar Schwab, per a qui la pràctica no es pot guiar per simple deducció des de la teoria, ja que encara que sense negar-les, són intencionades i d'ús interessat. Es basa en la deliberació com el mètode per resoldre problemes a partir de la seqüència d'acció següent: plantejament i valoració de problemes, de proposicions, dels agrupaments, comparació dels arguments en conflicte i plantejament i valoració dels casos. Una diferència d'aquest corrent amb l'anterior és que està molt més implicat amb la vida social i cultural.
- *Corrent crític*: els seus antecedents són molts, s'origina en els estudis i la seva anàlisi de problemes de l'escolarització de masses. Parteix de Habermas amb un raonament que tracta de resoldre o il·luminar els problemes socials o educatius a través de la superació dels dualismes; es pretén adoptar el principi de la unitat dels oposats, superant-los i comprenent com es relacionen entre si.

Eisner i Wallance (1974), en agrupar les conceptualitzacions del currículum, distingeixen:

- *El desenvolupament dels processos cognitius*: es basa en la manera en què tenen lloc les operacions intel·lectuals en l'àmbit cognitiu. El que més li preocupa és el *com*, la manera com l'individu va aprenent el currículum, els processos que va seguint per fer-ho. Es pretén que l'alumna/e adquireixi la suficient autonomia intel·lectual perquè pugui escollir per si mateix en les diferents situacions en què es trobi.
- *El currículum com a autoactualització*: s'entén l'educació com una força alliberadora, com un mitjà que ajudi a l'individu a descobrir coses per si mateix. En aquest cas el contingut es considera molt important ja que la instrucció es una experiència vital i enriquidora.
- *El currículum com a reconceptualització social*: en aquest cas les necessitats socials es col·loquen per sobre de les individuals. Es considera l'escola com a agent de canvi social i ha de fer de pont entre allò que és i el que ha de ser, entre allò real i allò ideal. El currículum aquí és un mitjà perquè l'alumnat tracti problemes socials.
- *El currículum com a racionalisme acadèmic*: aquí la funció del currículum és la transmissió cultural, el cultiu de la intel·ligència del nen/a. És aquesta una forta orientació cap a l'estructura de coneixement, una tornada al pensament significatiu

de les disciplines tradicionals, en un esforç per determinar respecte al contingut, el que distingeix una de les altres.

Gimeno Sacristán (1981: 191) fa aquesta altra classificació:

- *El currículum com a estructura organitzada de coneixements*: el currículum s'entén com un cos organitzat de coneixements que es transmeten sistemàticament a l'escola. Perquè un contingut sigui pertinent a la realitat sociocultural i a les necessitats del subjecte, és necessari abandonar la idea de transmissió de moltíssims coneixements i fer una selecció i seqüenciació d'aquells que ajudin al subjecte a reflexionar sobre la seva situació a la societat. Tot això basant-se en l'aprendre a aprendre quan es compleix la capacitat cognitiva i la pertinença de la realitat sociocultural mitjançant la integració i la creació de valors culturals.
- *El currículum com a sistema tecnològic de producció*: s'entén per currículum un disseny on s'especifiquen els resultats pretesos en un sistema de producció. És considerat un model de control social que té la seva raó de ser sota els principis d'eficàcia i d'eficiència. És per això una declaració estructurada d'objectius específics i operatius d'aprenentatge. Es preocupa essencialment del subsistema d'objectius. No es permeten modificacions durant el procés i es nega la història de les persones implicades, de la comunitat i dels seus interessos o experiències.
- *El currículum com a pla d'instrucció*: el currículum no es redueix als objectius, és un document que planifica l'aprenentatge i que com a pla d'instrucció inclou amb precisió i detall objectius, continguts, activitats i estratègies d'avaluació. És una planificació racional de la intervenció didàctica en totes les seves dimensions. Aquest currículum estableix guies i línies d'intervenció per els diferents casos d'instrucció.
- *El currículum com a conjunt d'experiències d'aprenentatge*: considera el currículum com totes les oportunitats d'aprenentatge que proporciona l'escola. Es tracta de considerar totes les experiències escolars i extraescolars que l'alumnat realitzi sota l'orientació, incentivació i ajuda de professionals de l'educació. Aquesta visió resulta molt més àmplia i això permet considerar les experiències d'aprenentatge no planificades d'una manera explícita (currículum ocult). Inclouria les experiències formals i no formals facilitadores de l'aprenentatge. Pensem que la majoria de vegades el professorat ensenya més del que es proposen i l'alumnat aprèn més del que ensenya el professorat.
- *El currículum com a solució de problemes*: el currículum enuncia principis generals i criteris per orientar la pràctica escolar com un procés de solució de problemes. Es converteix així en un projecte global, integrat i flexible que indica principis i orientacions sobre continguts i processos, el què, el com i el quan de la pràctica escolar. Els problemes escolars són situacionals i concrets, situats en un espai i temps determinats... i és el professor qui ha de solucionar-los des de la perspectiva d'un currículum obert i flexible. Però això només és viable en situacions d'un alt nivell d'autonomia escolar i una mínima exigència de normativa legal centralitzada.

Contreras (1990: 177) fa la classificació a partir d'una sèrie de preguntes i per a les respostes aporta els punts de vista de diversos autors. Les qüestions sobre les quals orienta cada concepció són les següents:

- *Centrat en la matèria*. Es tracta de decidir si el currículum es proposa sobre allò que s'ha d'ensenyar o allò que s'ha d'aprendre. És un model eficientista que busca resultats d'aprenentatge.

- *Centrat en el compliment del programa en pràctica:* ¿El currículum és allò realment aconseguit o allò que realment s'ha proposat? Normalment se centra en allò que l'alumnat realment aprèn.
- *Sobre la consideració de tots els elements, a més d'objectius i continguts.* ¿S'hi han d'incorporar també estratègies, mètodes, recursos, etc.?
- *Caràcter obert o tancat del currículum.* El dilema que aquí es presenta tracta de resoldre si el currículum és un pla tancat per ser aplicat, o tot al contrari: una cosa oberta que es va concretant en la seva aplicació.

Uns altres autors, Tanner i Tanner (1980) parlen de:

- *El currículum com a tradició acumulativa de coneixement organitzat:* el currículum s'organitza en els plans d'estudis derivats de la tradició individual en assignatures.
- *El currículum com a forma de pensament:* planteja el currículum com un projecte de pensament entre l'home i la ciència i reivindica la unitat entre mètodes i continguts.
- *El currículum com a experiència cultural i social:* el que importa és assumir i verificar els elements culturals propis d'una determinada societat i no solament el coneixement acumulat per la tradició, sinó la cultura total de la societat i els elements comuns que fan d'aquesta alguna cosa més que una agregació d'individus.
- *El currículum com a experiència:* entén el currículum com la totalitat de les experiències que l'alumna/e té a l'escola, siguin dintre del procediment formal d'estudi o dintre de l'ambient de tot allò que va vivint.
- *El currículum com un pla d'instrucció:* s'entén el currículum com un pla d'acció per a l'ensenyament i l'aprenentatge. És un document escrit que té com a mínim tres elements: el contingut cultural que ha de ser ensenyat, una declaració dels propòsits per a la creació del currículum, i les maneres en les quals el currículum ha de ser utilitzat, i algunes vegades també inclou un esquema d'avaluació.
- *El currículum com un sistema tecnològic de producció:* és concebut el currículum sota un punt de vista basat en l'eficàcia, ja que està centrat en els fins i en la valoració dels productes obtinguts que només es consideren legítims si poden ser mesurats quantitativament com a objectius de conducta. El currículum es redueix als fins i la instrucció als mitjans.

Zais (1981) ofereix la classificació següent:

- *El currículum com a programa d'estudi:* serien el conjunt de matèries que formen part d'un pla d'estudis.
- *El currículum com a contingut d'un curs particular:* seria el que en diem el programa d'una assignatura ja que és la selecció i organització temàtiques, amb la seva respectiva informació, d'allò que s'ha d'impartir en un curs o matèria.
- *El currículum com experiències planificades:* són tot el conjunt d'experiències planificades, que l'escola li va oferint.
- *El currículum com a experiències realitzades realment a l'escola:* comprèn les experiències d'aprenentatge tant planificades com no planificades, les intencionals i les no intencionals. Incorpora els conceptes de currículum explícit, ocult i nul.
- *El currículum com a resultats previstos d'aprenentatge:* no s'ocupa ni d'activitats, ni de continguts ni d'una sèrie estructurada de resultats d'aprenentatge pretesos, el que fa és prescriure o avançar resultats.
- *El currículum com a pla per a l'acció:* és un document per ser utilitzat com a punt de partida per a la planificació de la instrucció. Les propostes es diferencien segons

el nombre de components que inclouen, així com la relació que estableixen amb l'ensenyament.

- *El currículum com a proposta per a la presa de decisions:* es basa en proposar la seva relació amb la pràctica i es perfila com una acció basada en decisions defensables.
- *El currículum com a projecte a experimentar a l'aula:* es descriu el currículum com una temptativa per comunicar els principis i trets essencials d'un compromís educatiu, de manera que continuï obert a discussió crítica i pugui ser traslladat efectivament a la pràctica.

Zabalza (1987: 80) considera que el terme currículum es pot entendre des de tres possibles enfocaments o accepcions:

- *El currículum com a normativa oficial:* seria l'estructuració dels estudis a realitzar per l'alumnat en els diferents nivells d'ensenyament. És planificació de l'ensenyament en l'àmbit del sistema educatiu i comprèn aspectes com per exemple la planificació educativa, l'organització escolar, el disseny i avaluació de programes, ...
- *El currículum com a conjunt d'oportunitats d'aprenentatge:* tracta d'explicar el que es pretén fer i aconseguir en una situació donada d'ensenyament per aconseguir certs propòsits de formació. És un concepte de currículum basat en la programació. Inclou aspectes més concrets com ara: la determinació d'objectius d'aprenentatge, la selecció i organització de continguts, la previsió de les activitats a realitzar o experiències a oferir a l'alumnat, el disseny i maneig de materials didàctics, l'avaluació dels resultats, ...
- *El currículum com a procés educatiu real:* la seva pretensió és superar les desconexions entre allò programat i el que realment es fa en desenvolupar-se en un context concret d'ensenyament. Així existeix un currículum formal (previsions) i un currículum real (realitzacions). La prioritat radica no en el que és el currículum formal, sinó en com s'utilitza. Els seus aspectes bàsics són; context del desenvolupament curricular, dinàmica ideogràfica de l'aula, ecologia curricular, principis de procediment, ...

Ferràndez (1990: 234-ss.), atenent les bases ideològiques estableix dos eixos amb cinc grups de concepcions del currículum cadascun:

- Primer eix:
 - ✓ *Com a contingut de l'ensenyament.* Entén l'ensenyament com a transmissió de continguts culturals, establint una prioritat de continguts. Allò didàctic es justifica des d'aquests continguts culturals no per l'afany d'integració de la cultura, sinó amb la intenció de transformació sociocultural.
 - ✓ *Com a pla guia de l'activitat escolar.* El més important és la programació feta ja que és l'eix principal del procés instructiu, admetent ajustaments a les característiques diferencials que van apareixent durant el procés. En aquest pla es van determinant els objectius, els continguts, les activitats, els controls administratius, etc.
 - ✓ *Com a experiència.* Les experiències d'ensenyament–aprenentatge són el propi procés instructiu, per la qual cosa es pot entendre el currículum com una praxi. L'experiència també exigeix planificació, procés, avaluació i fins i tot, investigació–acció. Però sempre que la pràctica estigui sustentada per una reflexió i no com un pla que cal complimentar, s'adeqüi a les condicions

concretes dintre de les quals es desenvolupa i s'entengui que s'opera en un món social i cultural ple d'interaccions.

- ✓ *Com a sistema.* Pres de la teoria general de sistemes, s'estableix un model sistèmic, complex, obert i dinàmic, defensat a la vegada, per nivells subsistèmics.
- ✓ *Com a disciplina.* El currículum no sols és un procés actiu i dinàmic, sinó també una reflexió sobre aquest procés, sent teoria i pràctica de la planificació i aplicació de plans d'estudi i programes escolars.
- Segon eix. (Basat en la classificació anterior que hem citat de Gimeno Sacristán i que ja està explicat cada apartat allà.)
 - ✓ Com a estructura organitzada de coneixements.
 - ✓ Com a sistema tecnològic de producció.
 - ✓ Com a pla d'instrucció.
 - ✓ Com a conjunt d'experiències,
 - ✓ Com a resolució de problemes.

Aquesta llista de classificacions ens ha de servir per adonar-nos que hi ha molts tipus de currículum, ja que tot i que alguns dels autors coincideixin en algunes de les categories, n'hi ha moltes de diferents. Però a més, no veiem que puguem adoptar cap d'aquestes classificacions per definir el currículum que creiem que defensa la Reforma i es dona actualment en els nostres escoles, tot i saber que en aquest hi ha una certa barreja de diferents concepcions.

És per això que intentarem fer-ne una nostra que ens pugui servir per al currículum en què es basen els centres que seran objecte d'aquest estudi-investigació. Hem determinat tres categories i les anirem explicant a partir de definicions de diferents autors amb les quals estem totalment d'acord, però són moltes i les anirem fent avançar a partir d'aquestes categories que es basen a entendre el currículum:

- ***Com a contingut.***
- ***Com a planificació.***
- ***Com a realitat interactiva.***

Per currículum entenc allò que els estudiants tenen l'oportunitat d'aprendre a l'escola, a través tant del currículum ocult, com del currículum explícit, i també el que no tenen oportunitat d'aprendre perquè certes matèries no estan incloses en ell (currículum nul). (McCutcheon, 1982: 19).

Conté un contingut molt ampli però que només té lloc a la institució educativa. A més s'intueix el *currículum com a contingut* i que inclouria un coneixement cultural seleccionat pel seu valor educatiu i social. Seria a través de matèries, àrees, assignatures o disciplines.

L'esforç total de l'escola per produir els resultats desitjats en situacions intra i extraescolars. (Alexander, 1969).

L'esforç conjunt o planificat de tota l'escola, destinat a conduir l'aprenentatge dels alumnes cap a resultats d'aprenentatge predeterminats. (Inlow, 1966:7).

Una sèrie d'unitats de continguts susceptibles de ser adquirides sota un conjunt singular de condicions d'aprenentatge. (Gagne 1975).

La suma d'experiències que els alumnes realitzen mentre treballen sota la supervisió de l'escola. (Johnson 1972).

Una sèrie estructurada d'objectius de l'aprenentatge que s'aspira a assolir. El currículum prescriu (o com a mínim avança) els resultats de la instrucció. (Johnson, 1967: 130).

La reconstrucció del coneixement i l'experiència, desenvolupada sistemàticament sota l'auspici de l'escola, per a capacitar a l'alumne i incrementar el seu control sobre el coneixement i l'experiència. (Tanner, 1980).

Conjunt d'experiències educatives programades per l'escola en funció dels seus objectius i viscudes per l'alumne sota la responsabilitat dels mestres. (Nassif, 1980).

Document escrit que dissenya l'àmbit i l'estructuració del programa educatiu projectat per una escola. (Beauchamp, 1981:7).

Conjunt de principis sobre com han de seleccionar-se, organitzar-se i transmetre's el coneixement i les destreses. (Lundgren, 1992:20).

Aquí veiem que implica una delimitació o concreció predeterminada d'aprenentatges que cal realitzar. Tenen a veure fonamentalment amb el què o el contingut.

El currículum com un pla per l'educació és qualificat com un Currículum o el Currículum... Però com a camp d'estudis, a l'igual que molts camps especialitzats, és definit tant per l'aspecte concret del qual prové (la seva estructura semàntica), com pels procediments d'investigació i pràctica que utilitza (estructura sintàctica).(Zais,1976: 3-4).

Aquí diferencia dos sentits de currículum. Es lliga amb les anteriors en el seu primer sentit com a planificació que es desenvolupa a les escoles organitzant els processos d'ensenyament-aprenentatge però adquirint aquí un significat prescriptiu. En el segon sentit el considera un fenomen digne de ser estudiat per procediments d'investigació.

La baula entre la cultura i la societat exterior a l'escola i l'educació, entre el coneixement i la cultura heretats i l'aprenentatge dels alumnes, entre la teoria (idees, supòsits i aspiracions) i la pràctica possible, donades unes determinades condicions. (Gimeno Sacristán, 1988, 34).

El currículum descriu coherentment el conjunt interrelacionat de supòsits teòrics, continguts i processos instructius i el marc organitzatiu, considerats necessaris i suficients per aconseguir uns resultats educatius socialment valuosos i desitjables. (de la Orden, 1986:86).

Un currículum és una temptativa per comunicar els principis i trets essencials d'un propòsit educatiu, de manera tal que romangui obert a discussió crítica i pugui ser traslladat efectivament a la pràctica. (Stenhouse, 1984: 29).

Conjunt dels supòsits de partida, de les fites que es desitja aconseguir i els passos que es donen per aconseguir-les; el conjunt de coneixements, habilitats, actituds, etc., que es considera important treballar a l'escola any rera any. I per suposat, la raó de cadascuna d'aquestes opcions. (Zabalza, 1988).

Amplia les anteriors admetent que no és inamovible i que pot ser sotmès a discussió crítica si realment ha d'estar relacionat amb la pràctica que genera.

La teoria i pràctica de la planificació, procés i avaluació d'experiències d'ensenyament aprenentatge. (Gairín, 1991: 57)

1-Una selecció de continguts i fins per la reproducció social, o sigui, una selecció de quin coneixement i quines destreses han de ser transmises per l'educació.

2-Una organització del coneixement i les destreses.

3-Una indicació de mètodes relatius a com han d'empenyorar-se els continguts seleccionats; per exemple, la seva seqüenciació i control. (Lundgren, 1992:20).

Conjunt d'objectius, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació de cadascun dels nivells, etapes, cicles, graus i modalitats dels sistema educatiu que regulen la pràctica docent. (Article 4 del Títol Preliminar de la LOGSE).

En aquestes tres, a més dels continguts es parla dels mètodes i d'alguna mena de control o avaluació. És com un enfoc més tècnic del currículum on importa la planificació d'objectius i, fonamentalment, l'eficàcia i l'eficiència. El que s'ha

d'aprendre es determina per avançat, i com a conseqüència, es prescriuen les estratègies metòdiques i avaluatives per fer-ho. Fixem-nos que aquesta última definició és la que dóna el nostre sistema educatiu, però personalment creiem que hi falta alguna cosa que la faci més humana.

El projecte que presideix les activitats educatives escolars, precisa les seves intencions i proporciona guies d'acció adequades i útils per als professors que tenen la responsabilitat directa de la seva execució. (Coll, 1986: 14-15).

Hem vist en aquestes quatre últimes definicions com s'entén el *currículum com a planificació educativa*, que a més d'incloure el contingut comentat anteriorment s'amplia amb altres aspectes. Direm que en aquest currículum entès com un pla, a vegades les intencions o objectius educatius es converteixen en la seva base i serveixen de guia bàsica per a les planificacions particulars i concretes que cada professor/a ha de realitzar respecte al context educatiu en el qual actua; però altres l'entenen més com una simple programació amb tots els apartats que ha de tenir sense donar més importància als objectius. En aquests cas la planificació curricular no són pròpiament les accions i decisions, però si les ajuda a determinar i vehicular.

Totes les experiències que l'alumne té sota la direcció de l'escola. (Kearney i Cook, 1969:275).

Realització personal de caràcter educatiu.

- *Referida a una etapa o període determinat.*
- *Aconseguida mitjançant la coparticipació de dos subjectes:*
 - ✓ *El mestre, que informa i dirigeix el procés, recolzant l'acció en la ciència pedagògica.*
 - ✓ *I l'alumne que es transforma actuant sota els ensenyaments i ajudes del seu mentor. (Arroyo, 1992: 15).*

Perquè un currículum es faci efectiu no n'hi ha prou amb les intencions d'un professor que planifica per endavant el que han d'aprendre i com els seus alumnes, es necessita una construcció i creació activa de tots aquells que intervenen en la vida de l'escola i això vol dir com a mínim de professors i alumnes. El currículum, per adquirir realment significat, necessita ser utilitzat i escenificat per l'alumnat. Westbury (1978:283) assenyala:

Un currículum només troba el seu significat en l'ensenyament, en les accions i relacions entre professors i alumnes ocupats en les activitats mútues que anomenem educació.

És aquest el *currículum* que entenem *com a realitat interactiva*, que inclou els dos anteriors de contingut i planificació i, a més, posa per iguals protagonistes al professor/a i alumna/e tenint en compte el contingut cultural i l'ambient que els envolta.

César Coll, que és una mica el pensador principal de la Reforma Educativa, comenta respecte d'això el següent:

El currículum és una baula que es situa entre la declaració de principis generals i la seva traducció operacional, entre la teoria educativa i la pràctica pedagògica, entre la planificació i l'acció, entre el que es prescriu i el que realment succeeix a les aules. (Coll, 1987: 21).

Aquestes últimes són les que podem dir que utilitzen un llenguatge més aviat realista ja que inclouen aspectes de la pràctica. Delimiten un temps i ressalten quins són els dos subjectes que coparticipen. Hi ha d'haver una relació necessària entre teoria i pràctica. Aquí es deixa de tenir aquell caràcter prescriptiu que ha sortit anteriorment, i es converteix en més interactiu.

Com a característiques de totes aquestes definicions podem dir que tenim:

- Hi ha un rerefons comú a la majoria de definicions en tenir un sentit per avançat de previsió i projectat cap a la pràctica.
- Van oscil·lant entre aquests dos extrems:
 - ✓ Considerar el currículum com un programa d'intencions escolars capaces de ser realitzades; o com un marc global cultural que incideix en l'escola.
 - ✓ En un sentit més restringit seria considerar el currículum com un disseny o projecte curricular i; en un sentit més ampli comprèn la totalitat d'elements de l'educació formal.
- A les definicions anteriors a la dècada dels setanta són prioritaris els conceptes d'ensenyament–aprenentatge, mentre que a les posteriors s'insisteix més en l'anàlisi crítica cultural de l'escola.

Stenhouse (1984: 27) afirma el següent:

Sembla que ens trobem davant de dos punts de vista diferents davant del currículum. Per un costat és considerat com una intenció, un pla, o una prescripció, una idea sobre el que desitjariem que passés a les escoles. Per un altre costat se'l conceptua com l'estat de coses existents en elles, el que de fet succeeix a les mateixes. I ja que ni les intencions, ni els esdeveniments poden discutir-se, a no ser que siguin descrits i comunicats d'alguna manera, l'estudi del currículum es basa en la forma que tenim de parlar o d'escriure sobre aquestes dues idees relatives al mateix. Em sembla essencial, que l'estudi del currículum s'interessi per la relació entre les seves dues accepcions: com intenció i com a realitat.

Però el professorat és l'únic agent, o el més important que pot relacionar teoria i pràctica. És el paper creatiu del docent l'únic que pot connectar el currículum com intenció i el currículum com a acció.

El currículum del nostre nou sistema educatiu s'entén com a contingut a partir d'una selecció d'objectius d'ensenyament–aprenentatge entesos com a base de la cultura organitzada a la qual pertanyen.

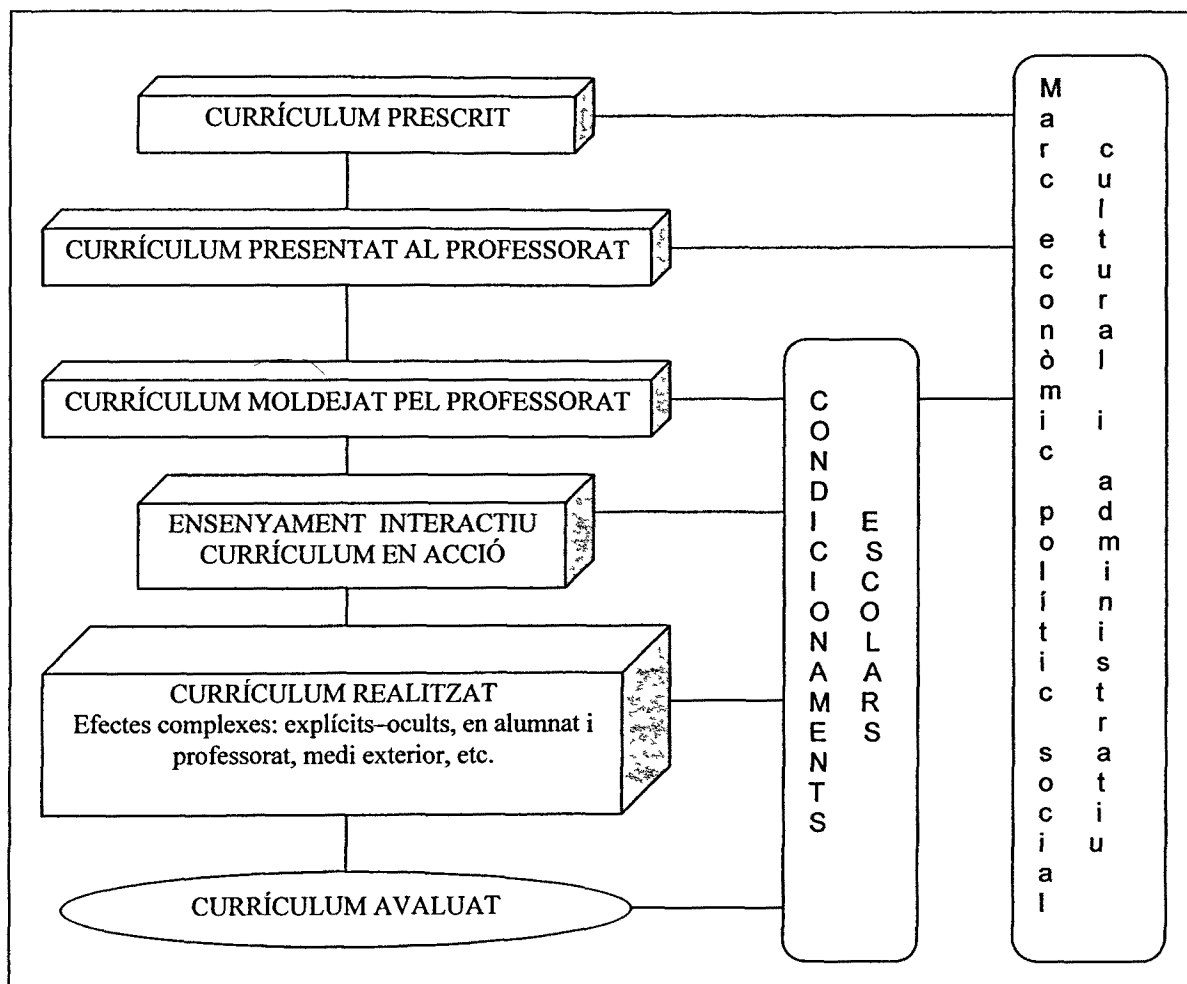
Amb tot el que portem dit ens atrevim a fer la nostra definició de currículum i després caldrà veure si els nostres centres la comparteixen o no. És aquesta:

“Conjunt d'experiències educatives (coneixements, habilitats, actituds, etc.) planificades, realitzades i avaluades per l'escola (en funció d'unes intencions, continguts, metodologies i avaluacions), viscudes per l'alumna/e, i enteses com una realitat interactiva entre mestra/e–alumna/e, entre alumnes, entre alumna/e i medi, i entre teoria i pràctica.”

Ja que, com hem dit, les definicions són molt diferents, és aquest últim l'aspecte en el qual es posen més d'acord o el qual en podríem dir la propietat essencial del currículum, ens referim a: *la unió entre la teoria i la pràctica*, ja que currículum no és tan sols selecció i transmissió de continguts, hi ha uns altres dos aspectes que porta implícits:

El problema principal de la teoria curricular és la de ser entesa com un problema doble: el de la relació entre teoria i pràctica, per un costat, i el de la relació entre educació i societat, per un altre. (Kemmis i Fitzclarence, 1986: 22).

En l'esquema següent veiem com Gimeno Sacristán (1988) escriu de dalt cap a baix, o el que és el mateix, de teoria a pràctica; els diferents elements fonamentals del currículum que ell considera:



Gràfic 2.1: L'objectivació del currículum en el procés del seu desenvolupament, segons Gimeno Sacristán (1988).

2.5. MODELS EN LA TEORIA DEL CURRÍCULUM

Una cosa és definir el currículum i una altra intentar posar-lo a la pràctica. Si els que volem és fer això segon, cal que abans concretem una manera o teoria en la qual ens basem en el moment de fer-ho. Nagel (1978:10) entén el concepte de teoria com:

Qualsevol anàlisi més o menys sistemàtic d'un conjunt de conceptes relacionats.

Però la creació de teories curriculars és un fenomen relativament nou, ja que ve de començaments del segle i encara cal anar avançant pel que fa a l'establiment de teories curriculars.

Hem vist que ha anat canviant substancialment el concepte d'adquisició, transmissió i utilització dels coneixements; i els canvis han agafat com a base les últimes investigacions i tendències psicològiques sobre el currículum.

L'estudi del concepte de currículum implica una investigació, no només de com s'organitza el coneixement per a la seva transmissió –per l'educació– sinó també dels fins que hi ha darrera de la transmissió del coneixement. Per això, la teoria curricular implica els conceptes, i les relacions entre ells, que expliquen com es selecciona i s'organitza el coneixement per l'ensenyament i l'aprenentatge. (Lundgren, 1992: 11).

Considerem com a elements bàsics del currículum: els continguts, els objectius o intencions que es pretenen aconseguir, les situacions d'aprenentatge que es generen i la

comprovació de què ha passat. En canvi, els elements més destacats que ha d'explicar la teoria del currículum són: la identificació dels elements constituents del currículum, l'especificació de la seva estructura, la identificació i configuració de relacions entre ells, la finalitat pretesa i la funcionalitat explicitada.

Però pensem que elaborar una teoria del currículum exigeix prèviament dissenyar un *model* que a més d'avançar la interpretació de la realitat, la redueixi a àmbits raonables d'explicació i comprensió; ja que els models proporcionen regles i normes per deliberar sobre les activitats i interaccions, i també per determinar criteris d'intervenció.

Seguint a Pérez Pérez (1994: 35-41) passem a continuació a definir model i a presentar-ne alguns de diferents autors.

Pérez Gómez (1988) defineix model com:

Una representació mental d'un sistema real, de la seva estructura i del seu funcionament.

Per Escudero (1981: 11), model és:

Una representació simplificada de la realitat o fenomen amb la finalitat de delimitar alguna de les seves dimensions (variables), permetent una visió aproximada, inclús intuïtiva, que orienta estratègies d'investigació per la verificació de relacions entre variables i aporta dades a la progressiva elaboració de teories.

Gimeno Sacristán (1981) proposa que:

Model és una representació de la realitat que suposa un allunyament o distanciament de la mateixa. És una representació conceptual, simbòlica, i per tant, indirecta, que al ser necessàriament esquemàtica es converteix en una representació parcial i selectiva d'aspectes d'aquella realitat, focalitzant l'atenció en allò que considera important i menyspreant allò que no aprecia com a pertinent a la realitat que considera.

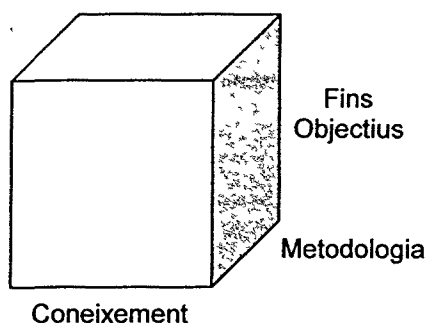
Hi ha una sèrie de característiques que ajuden a definir els models i que a més de fer-los ser operatius, els fan complir amb una finalitat en el camp científic. Fernández Pérez (1977), Escudero (1981) i Gimeno Sacristán (1981), destaquen com a tals les característiques següents:

- *Reducció.* Ja que marca un caràcter simplificador de la realitat.
- *Accentuació.* Destaca determinats elements, factors o trets de la realitat.
- *Transparència.* Fa possible l'accés a totalitats i complexitats que d'una altra manera serien incomprensibles al nostre enteniment.
- *Perspectivitat.* A l'emfasitzar determinats aspectes es facilita un enfoc orientador.
- *Productivitat.* A partir dels límits òptims de rendiment que té cada model, es fa necessari seguir investigant per a la seva millora.
- *Abstracció.* Agafant els elements teòrics implicats en una realitat científica, permet abstraure's en ella.
- *Aplicabilitat.* Tracta de ser aplicable a una realitat concreta que en aquest cas és a l'ensenyament i a la vida a les aules.
- *Investigació bàsica.* Per resoldre els problemes concrets en els quals actuen, suggereixen línies d'investigació bàsica.
- *Validesa.* Es tracta de comprovar la validesa de funcionament del model a partir de la seva avaluació.

Altres característiques bàsiques de tot model són la provisionalitat, l'adaptabilitat, el ser optimitzable, el ser un organitzador, la seva utilitat teòrica, investigadora, tecnològica o pràctica.

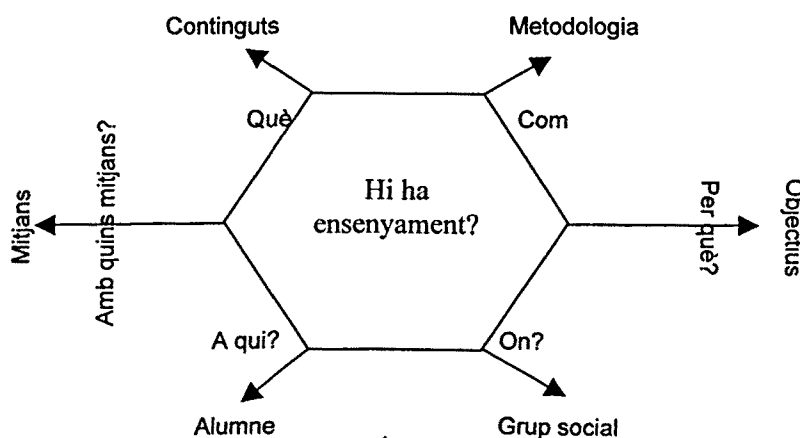
Posem a continuació una classificació de models. Gimeno Sacristán (1981) divideix els models en quatre grups i amb subgrups en alguns casos, pensant que de l'anàlisi dels components dels models, de les relacions entre els components i de la pròpia estructura, es pot anar avançant en l'establiment d'una teoria curricular.

- **Models formals.** Aquells que tenen com a components: finalitats o valors, pressupòsits científics sobre l'educand, naturalesa del coneixement i metodologia acceptable des del punt de vista ètic.
- **Models psicològics.** Tenen com a elements: tipus d'objectius, processos psicològics desenvolupats (tenint en compte els tres grans corrents: cognitivisme, aprenentatge social i condicionament) i activitats d'ensenyament. Seguint Gage (1963) amb aquests models es pretén desenvolupar una teoria de l'ensenyament que superi les limitacions de les teories psicològiques.
- **Models estructurals.** Reben aquest nom per l'alt grau de formalització de caràcter sistèmic i de relació complexa entre els seus components. Són els més nombrosos i tenen una perspectiva pedagògica força definida. Entre ells tenim:
 - ✓ *Model de Taylor (1967) o del cub.* Està dissenyat seguint les tres dimensions d'un cub amb els components: fins o objectius, metodologia i coneixement.



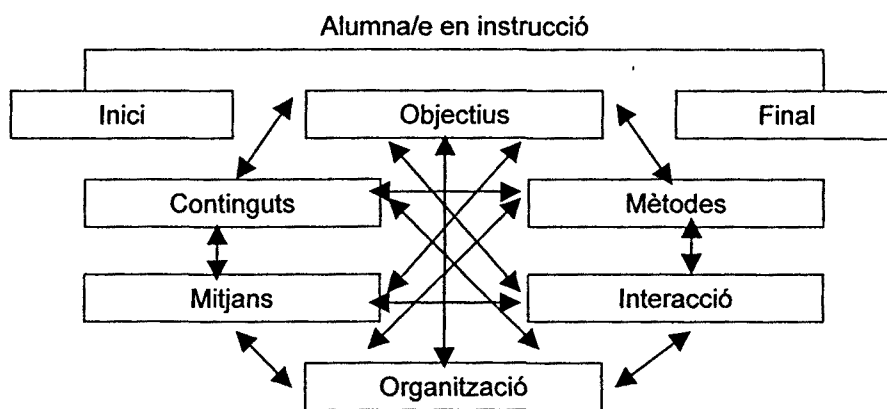
Gràfic 2.2: Model de Taylor o del cub.

- ✓ *Model de Frank (1976) o de l'hexàgon.* A partir de plantejar-se l'interrogant de si s'ensenyà, es respon a partir de sis dimensions que són: objectius (per què?), psicoestructura (a qui?), sòcioestructura (on?), continguts o matèria (què?), metodologia (com?) i mitjans (amb quins mitjans?).



Gràfic 2.3: Model de Frank o de l'hexàgon.

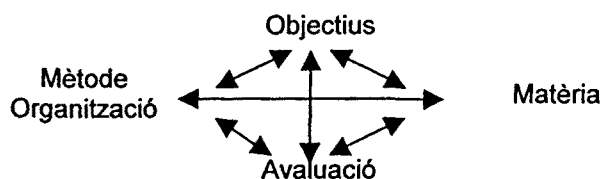
- ✓ *Model de (1974)*. Com a enfocament comprensiu que és, tracta de comprendre les situacions d'aprenentatge a partir dels components següents:



Gràfic 2.4: Model de Klausmeier.

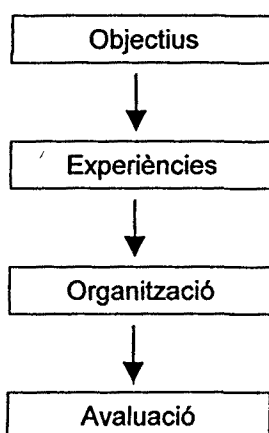
- **Models processals.** La diferència amb els anteriors és que aquests tracten d'enfocar l'ensenyament des de la perspectiva de la intervenció en la realitat, i els altres ho feien des de l'estructura. Aquest tipus de models analitzen una dinàmica que va des de la consideració de les finalitats (objectius) fins a l'avaluació de resultats, i el punt central del currículum és la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge. Són de caire més aviat tecnològics. Entre els més usuals destaquem:

- ✓ *Model de Tyler (1949)*. Se sustenta en un marc teòric que tracta de donar la resposta adequada als quatre components o dimensions següents: objectius, matèria, mètode, organització i avaluació.



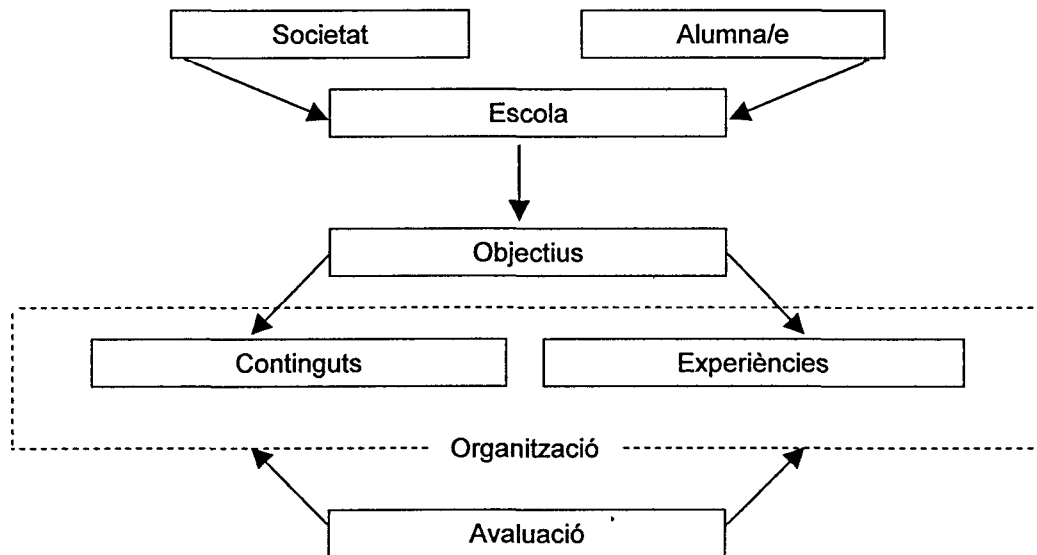
Gràfic 2.5: Model de Tyler.

- ✓ *Models lineals* (Glaser, 1976; Herrick, 1959; etc.). Són models de seqüència lineal que normalment es defineixen amb quatre dimensions que són: objectius, experiències, organització (procés instructiu) i avaluació.



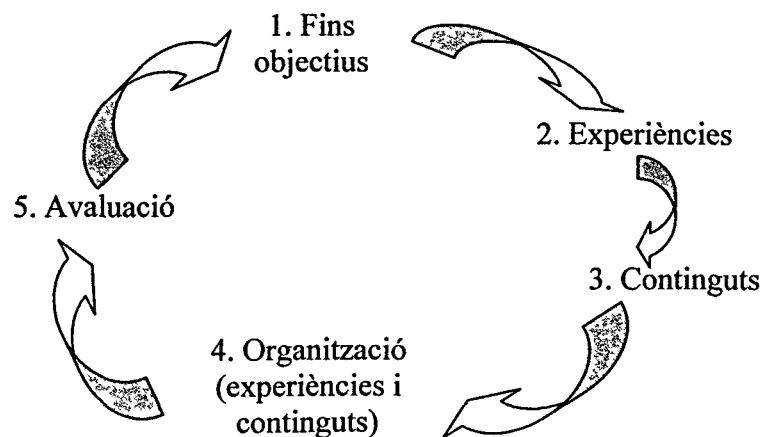
Gràfic 2.6: Model lineal.

- ✓ *Model de Taba* (1962, 1974). Té com a punt de sortida considerar el marc contextual que envolta el procés d'ensenyament. Realitza la fonamentació científica a partir de les aportacions de les disciplines científiques que tracten de l'individu (alumna/e), la societat i l'escola. És un model molt més elaborat que els anteriors, i estableix el procés d'elaboració i desenvolupament del currículum a partir de les dimensions següents: objectius, organització de continguts i experiències, avaluació.



Gràfic 2.7: Model de Taba.

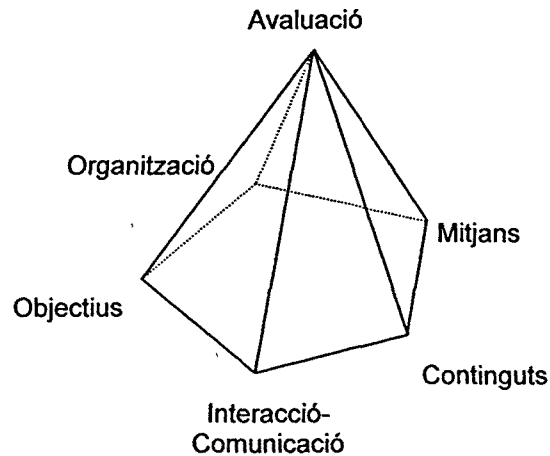
- ✓ *Model de Wheeler* (1967, 1976). En aquest model s'estableixen cinc fases per a qualsevol procés: selecció de fins, metes i objectius; selecció d'experiències d'aprenentatge; selecció de continguts; organització i integració d'experiències i continguts; i avaluació.



Gràfic 2.8: Model de Wheeler.

- ✓ *Model de Gimeno Sacristán* (1981: 123) (*piràmide pentagonal*). En ell, a més de recollir els elements que es donen a la majoria dels anteriors models processals, inclou un nou que és el sistema de comunicació, com a dimensió que, des d'una perspectiva teòrica estableix el marc adequat per desenvolupar la teoria de

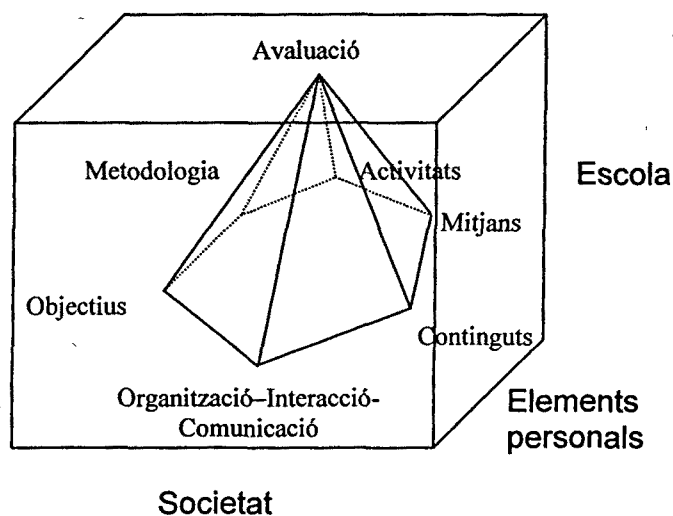
l'ensenyament i dinamitzar línies d'investigació, i des d'una perspectiva pràctica, dinamitza la interacció entre tots els elements del model, que són: objectius, continguts, mitjans, organització i comunicació a la base i l'avaluació a la cúspide. Justifica l'absència dels mètodes i del professor en què queden implícits en l'estructura didàctica definida per aquest sistema de comunicació.



Gràfic 2.9: Model de Gimeno Sacristán.

Pérez Gómez realitza una altra classificació que podríem dir que respon a paradigmes o plantejaments més actuals, ja que a més de recollir aquests models de caire més tecnològic que acabem de comentar, inclou als que fan referència a continguts de caire cultural. Tenir en compte la vessant cultural vol dir que ja sigui com a punt de partida o com a definició d'una situació específica, única i irrepetible de cada pràctica pedagògica, té una importància preferent i significativa l'anàlisi situacional. Autors d'aquest corrent són: Skilbeck (1976), Elliot, Stenhouse, Hamilton... i els pares del model ecològic com ara Doyle i Bronfennbrenner.

Creiem que el model al qual està més propera la Reforma és el de Taba, tot i que porta implícit alguns dels elements de la resta. Després de veure tots aquests models, ens hem atrevit a fer-ne un de propi com a síntesi personal d'aquests i a partir de l'adaptació dels models de Gimeno Sacristán i de Taba. És el següent:



Gràfic 2.10: Model de Martínez Mínguez (adaptació dels models de Gimeno Sacristán i Taba).

Al model de Gimeno Sacristán li hem posat una base hexagonal a la piràmide, ja que nosaltres creiem que la metodologia i les activitats o experiències d'aprenentatge tenen suficient entitat pròpia per tenir un apartat diferenciat i no integrar-les dintre de cap. A més, hem ajuntat el d'organització amb el d'interacció o comunicació entenen-los tots tres com la dimensió de la perspectiva teòrica i pràctica que aquest autor apunta i per nosaltres són com l'ombra que cal tenir present en tots i cadascun dels altres elements del model. Però a aquest model de Gimeno Sacristán l'hi afegim el punt de sortida del marc contextual que envolta el procés d'ensenyament de Taba, amb algun petit canvi. Entenem que no podem veure sols els elements de la piràmide i cal considerar-los dintre d'un cub format per un context que a la vegada té dos components: la societat, macrocontext o entorn i l'escola, microcontext o intorn en el qual estan immersos. I el tercer component d'aquest cub són els elements personals que intervenen on el protagonista indiscutible és l'alumna/e, però en una escola també cal comptar amb el professorat i els pares-mares.

2.6. COMPONENTS DEL CURRÍCULUM

Els components del currículum que parteixen del model anterior i que seran desenvolupats més àmpliament a continuació són els següents:

- El context.
- Els elements personals.
- Els fins, metes i objectius.
- Els continguts.
- Les activitats i experiències d'aprenentatge.
- Els mètodes i les estratègies metòdiques.
- Els mitjans i recursos didàctic i pedagògics.
- L'avaluació.

Està clar que partim d'un model tecnològic i processal. I no hem inclòs en aquest llistat el component que hem anomenat organització–interacció–comunicació, perquè tal i com hem dit a l'apartat anterior, són uns elements que cal tenir-los presents a tota la resta.

2.6.1. CONTEXT

A partir de Pérez Pérez (1994) en aquest punt, direm que no podem oblidar que tota escola és reflex de la societat a la qual pertany, i que tots els elements que defineixen el seu entorn condicionaran l'activitat educativa que s'hi desenvolupi. Per analitzar aquest context cal recollir la informació, després analitzar-la i organitzar-la, i d'aquesta manera decidir sobre què i com treballarem. Sota aquesta perspectiva podem dir que analitzar el context en el que es desenvoluparà el currículum és analitzar les condicions en què es realitzarà la tasca educativa.

Distingim dos tipus de context:

- Macrocontext, societat o entorn.
- Microcontext, escola o intorn.

2.6.1.1. Macrocontext

Fa referència a la societat i la part externa que envolta el centre.

L'escola ja no és un nucli tancat que considera els individus d'una forma aïllada, sinó tot el contrari: un subsistema social obert al medi i a l'entorn, interaccionant-hi contínuament.

Pérez Pérez (1994: 47) assenyala com a aspectes o dimensions que més tenen a veure amb la relació escola–currículum–entorn, tant des d'una perspectiva teòrica com pràctica, els següents:

- *Recursos que la societat, a través de l'Administració educativa, disposa al servei de l'escola.*
- *Institucions públiques que participen amb els seus recolzaments a l'escola. Aquí cal senyalar les Diputacions provincials, Conselleries d'Educació, Municipi, etc.*
- *Entitats públiques o privades, que, de diferent naturalesa, poden servir de recolzament i guia per desenvolupar els projectes o programes de l'escola.*
- *Els aspectes físics–culturals que defineixen l'entorn, i que, en un sentit d'equilibri ecològic, interactuen amb l'escola, unes vegades estimulant la seu dinamisme i altres limitant-lo.*

Parlant una mica més d'aquests aspectes fisicoculturals de l'entorn direm que cal considerar-los tant per la seva incidència directa com indirecta. Aquest entorn normalment és utilitzat com a mitjà educatiu que, a partir que ens ofereix objectius i continguts d'aprenentatge hi podem realitzar experiències o el que anomenem sortides extraescolars (visitar el barri, visitar i practicar en una de les seves instal·lacions esportives, anar al mercat, veure com és una fàbrica, etc.). Però normalment es queda simplement en aquest ús i ben poques vegades s'assumeix com un vertader element més del currículum del que es poden establir objectius, extreure continguts, desenvolupar experiències, utilitzar els seus recursos i servir directament incidint-hi en ell per solucionar problemes.

Cal considerar aquest entorn sota els condicionants o les dimensions limitadores o possibilitadores de cada currícula, lligat a les possibilitats i a les condicions de vida com a lloc on es desenvolupa l'home. No és el mateix un poble situat tocant a mar i que viu de la pesca, que una zona minera i de difícil accés, que una gran ciutat industrialitzada, o que una vall agrícola–ramadera. Alguns dels factors a tenir en compte en aquest sentit són: les comunicacions, els mitjans de producció, les condicions sociolaborals, les xarxes de consum, etc.

Tampoc no podem oblidar condicionants de tipus cultural, ja que cada nucli humà o poble desenvolupa pautes culturals concretes, traduïdes en estils de vida i que es transformen en tipus de relació humana. No és el mateix un nucli humà amb moltes o poques institucions culturals tipus: teatres, biblioteques, cinemes, poliesportius, bars, sales de jocs, etc.

Per tot això es creu que les activitats extraescolars s'han de veure com un component integrant de tot el procés formatiu, que ajuden a conèixer i promocionar tot el que envolta la ciutat, poble o nucli humà on està situada l'escola, i que tracten de tots aquells continguts, habilitats i experiències que el centre no pot oferir per si mateix. Han de donar a conèixer la realitat social més pròxima oferint participar en la vida social i cultural més propera.

2.6.1.2. Microcontext

Es refereix al mateix centre o a aquest lloc on té lloc la instrucció, i a partir de considerar quatre dimensions diferents:

- El Projecte Educatiu de Centre. Defineix les característiques i l'estructura bàsica del centre i del currículum. Ha de permetre actualitzar i discutir la pràctica educativa, deixar explicitar les intencions i minimitzar les pràctiques que es deriven del currículum ocult.
- Les dinàmiques organitzatives i relacionals que integren el funcionament del centre, que s'haurien de desenvolupar amb una bona comunicació i en climes relacionals generadors de treball en equip, compromès i compartit i sota una línia o projecte comú d'actuació.
- Els recursos. Tant personals, materials, com funcionals, i que han de ser de tot tipus i aprofitant totes les possibilitats. Cal rendibilitzar i aprofitar totes les instal·lacions i tots recursos de què es disposa a partir d'una excel·lent gestió.
- La innovació educativa. Desenvolupar un projecte educatiu actual, coherent i compromès és garantia d'innovació educativa, ja que demostra la preocupació per resoldre les inconsistències i ambigüitats que genera la pròpia pràctica educativa i ajuda a resoldre els problemes des d'una perspectiva constructiva i reflexiva.

2.6.2. ELEMENTS PERSONALS

El procés d'ensenyament–aprenentatge és un procés interactiu i té com a protagonistes l'alumnat i el professorat, però que també cal considerar els pares i mares, composant d'aquesta manera els tres elements personals que passem a comentar a continuació.

2.6.2.1. Alumnat

Pensem que tot el muntatge que comporta una institució educativa està fet i pensat per l'alumna/e i són ells els principals protagonistes, ja que ens acabaran dient l'eficàcia, qualitat i validesa dels aprenentatges que faran. Tampoc no podem oblidar que l'aprenentatge té una naturalesa individual i idiosincràtica i que l'activitat de l'estructura cognoscitiva d'un alumna/e és sempre diferent a la dels altres, encara que realitzi l'aprenentatge en equip.

Els aspectes a tenir en compte al parlar de l'alumnat són:

- Bibliografia personal.
- Factors intel·lectuals i desenvolupament psicobiològic.
- Nivell d'aprenentatges. Compilació d'experiències i coneixements.
- Factors socials, ajustament personal, adaptació sociofamiliar i escolar.
- Participació activa en els diferents nivells de la seva interacció personal: amb el compromís amb el seu propi aprenentatge, a l'aula i al centre.

2.6.2.2. Professorat

Al professorat se li van donant diferents papers o tipus d'actuacions segons sigui el moment històric de què parlem o el paradigma o model sota el qual ens movem.

Actualment podem dir que el professorat s'encarrega de dissenyar i desenvolupar el currículum, la qual cosa vol dir que es converteix en un element força important de tot el procés intercomunicatiu que comporta l'educació. Per això una de les seves tasques principals és ajudar de manera efectiva en els processos individuals d'aprenentatge, i organitzar i orientar dinàmiques, experiències i situacions d'aprenentatge.

Avui no s'entén l'acció del mestre/a com individualista, sí que hi ha una preparació teòrica i pràctica de l'ensenyament de caire individual, però la complexitat de funcions que abraça el fet educatiu en els nostres dies exigeix en el mestre/a la informació i la formació que produeix el treball col·laboratiu. El docent ha de viure i treballar amb els valors democràtics com a pròpies vivències: solidaritat, consens i interdependència; i desenvolupar-se en el treball en equip com a forma habitual.

També és l'interlocutor per excel·lència encarregat de sotmetre a discussió permanent el currículum en el qual està immers, en col·laboració amb la resta de professionals de l'educació del seu centre i dels pares.

A més, es converteix en l'investigador de la seva pròpia acció, després de sotmetre la seva actuació al rigor científic en haver d'anar resolent l'abundant i constant problemàtica que comporta la seva tasca diària i quotidiana. És el que més ha de vetllar per la constant relació entre teoria i pràctica.

2.6.2.3. Pares/Mares

Moltes investigacions han demostrat que la família té molt a veure, d'una forma clara i contundent, en els aprenentatges de l'alumnat, relacionat amb quin és el clima sociorelacional i cultural de la família, com aquesta valora la cultura i la manera d'adquirir-la i els estats d'assoliment.

L'absència o presència de valors culturals a la família està relacionat amb les destreses i competències instrumentals bàsiques de caràcter psicomotriu, verbal i cognitiu del nen/a. Es pot afirmar que moltes vegades la seva absència determina més el fracàs escolar d'alguns infants que la no competència de l'alumne/a o la incompetència de l'escola.

Els aspectes sobre els pares i mares dels alumnes que més interessen a l'escola són:

- Nivell econòmic social i cultural de la família i totes les dimensions interinfluenciades per aquestes:
 - ✓ Model cultural subjacent.
 - ✓ Valors i actituds cap a la cultura, els aprenentatges i l'escola.
 - ✓ Compromís assumit en la formació de l'alumnat.
 - ✓ Relació que manté amb l'escola i els seu professorat.

- Participació de la família a l'escola i/o a la comunitat local:
 - ✓ Associacionisme, òrgans de gestió, equips de pares–mares/professorat.
 - ✓ Activitats culturals: institucionals, extraescolars, esporàdiques, etc.

2.6.3. FINS I OBJECTIUS.

Els objectius constitueixen formulacions derivades de les intencions educatives. Es tracta de veure de quina manera es passa de les intencions educatives a la formulació d'uns objectius educatius que serveixin per guiar eficaçment la pràctica pedagògica.

Qualsevol activitat educativa escolar es caracteritza per ser intencionada, o el que és el mateix, per perseguir uns propòsits o fites. Hameline (1979: 54) defineix intencions educatives com:

Els enunciats més o menys explícits dels efectes esperats en un termini més o menys llarg i amb major o menor certesa i interès pels educadors, alumnes, planificadors i responsables educatius, sense oblidar la societat en què té lloc el procés educatiu.

Comença aquesta definició dient: enunciats més o menys explícits. Aquesta explicitat o el que també podem dir el grau de concreció dels objectius és un punt que determina el tipus d'objectius o intencions educatives, segons els diferents autors. Es tracta de considerar la concreció–seqüenciació dels objectius des dels nivells més abstractes de definició fins als més concrets i operatius de les pròpies accions. Fem ara un repàs d'aportacions d'alguns autors començant pels que menys nivells bàsics d'objectius formulen, als que més.

Romiszowski (1981) considera dos nivells. Denominats:

- *Finalitat, meta o propòsit educatiu*: un enunciat general sobre les intencions educatives.
- *Objectiu instruccional*: un enunciat precís sobre les intencions educatives.

Per ell, els objectius instruccionals deriven de les finalitats educatives gràcies a una sèrie d'esforços successius de concreció i d'especificació.

De Corte i altres (1979) estableixen un *continu* segons el grau d'abstracció de les intencions educatives. A ambdós extrems tenim:

- *Objectius generals*: quan ens trobem amb formulacions molt abstractes que fan referència als canvis que l'educació formal intenta promoure en l'alumnat.
- *Objectius concrets o objectius d'aprenentatge*: entesos com a enunciats relatius a canvis vàlids, desitjables, observables i durables en el comportament de l'alumnat.

Aquests segons sorgeixen perquè els primers són poc precisos, ambigus, tenen un alt nivell d'abstracció en una paraula i es presten a interpretacions múltiples, amb la qual cosa no proporcionen directrius clares i precises per al disseny d'activitats d'ensenyament–aprenentatge.

Landsheere (1977) assenyalava tres nivells bàsics:

- *Fins* (com a nivell més abstracte).
- *Objectius* (a un nivell intermedi/específic).
- *Objectius operacionals* (nivell concret/operacional).

Wheeler (1976: 37-40, 60) també fa tres nivells d'abstracció dels objectius:

- *Fins generals*: són els fins de l'educació expressats de manera general i abstracta, però que responen a models o estereotips de conducta que estan d'acord amb les necessitats socials i/o individuals.
- *Metes*: es manifesten en forma de conductes desitjables i s'hi estableixen tres subnivells:
 - ✓ *Metes últimes*: s'encarreguen dels tipus de conducta que s'esperen al final d'un procés complet d'instrucció i responen a tipus de conducta o models prèviament formulats a partir de l'anàlisi de conductes establertes i la seva generalització.
 - ✓ *Metes intermèdies*: fan referència a models de conducta que s'esperen en determinades etapes o cicles educatius, i atenen etapes i seqüències progressives en les experiències d'aprenentatge.
 - ✓ *Metes pròximes*: són les conductes alternatives adequades a un grup concret d'alumnat i que s'espera que obtinguin.
- *Objectius específics*: són les experiències d'aprenentatge concretes que l'alumnat desenvolupa quan interacciona amb l'entorn. Però no s'han de considerar només els resultats, s'ha de tenir en compte la conducta real que té l'infant abans de començar la seqüència d'aprenentatge.

Hameline (1979) proposa la classificació següent:

- *Finalitats*: afirmacions de principi a través de les quals la societat (o el grup social) identifica i transmet els seus valors, i proporcionen línies directrius a un sistema educatiu.
- *Metes educatives*: defineixen d'una manera general les intencions perseguides per una institució, organització, grup o individu mitjançant un programa o una acció educativa determinada. La diferència amb les anteriors és que fan referència a un programa concret d'acció.
- *Objectius generals*: descriuen en termes de capacitat de l'alumna/e els resultats esperats d'una seqüència d'ensenyament-aprenentatge. A la vegada aquests poden ser:
 - ✓ *Terminals o intermedis*: segons si la seva funció és dirigir el procés d'ensenyament-aprenentatge cap a un resultat final, o bé assegurar la progressió dels aprenentatges cap a l'assoliment dels objectius terminals.
 - ✓ *Específics o operacionals*: sorgeixen de la divisió d'un objectiu general en tants objectius específics com siguin necessaris per aconseguir una concreció el més assolida possible.

Pérez Pérez (1994: 67-69) proposa els nivells jeràrquics següents i la consegüent definició, basat en un plantejament taxonòmic:

- *Fins o metes generals*: són aquells que determinen els propòsits últims que s'intenten aconseguir després d'un procés d'aprenentatge. Coincideixen normalment, o haurien de coincidir, amb els valors culturals i científics que accepta la comunitat social on es produeixen. A més, tracten de donar sentit a l'activitat del disseny curricular, el seu desenvolupament i a la seva avaluació.
- *Objectius generals*: es refereixen a comportaments o conductes generals i exigeixen determinats nivells de desenvolupament de capacitats, actituds, etc., que l'alumna/e ha de disposar en acabar l'etapa, cicle, nivell o àrea determinada. Són concrecions de les metes anteriors i responen a tipus de comportament, actituds, valors i normes que tenen un referent molt ampli i d'alt nivell de comprensió, però necessiten ser concretats en nivells més inferiors.

- *Objectius específics*: estan dintre de cada nivell educatiu o àrea de coneixement i permeten ordenar i seqüenciar els processos d'aprenentatge dintre de les seqüències concretes d'ensenyament. La seva formulació es fa d'acord amb blocs de contingut concrets, unitats i seqüències d'activitats, experiències o tasques determinades.
- *Objectius didàctics pròpiament dits*: són aquells que fan referència expressa a determinats modalitats, tipus i graus d'aprenentatge. Atenen a unitats elementals de contingut i es tradueixen en comportaments, activitats i actituds ben definides. Es distingeixen aquí dos tipus:
 - ✓ *Objectius operatius*: (principi conductista), l'alumna/e ha d'aprendre d'acord a estímuls predefinitos i explicitats en l'acció. En la seva formulació s'ha de donar la bidimensionalitat contingut-conducta, l'enunciat ha de ser precís i en les condicions i nivells en les quals s'ha de desenvolupar la conducta terminal. Tenen com a característiques:
 - Estar formulats en termes de conducta-comportament observable de l'alumna/e.
 - La conducta observable haurà de suposar un indicador d'un aprenentatge de naturalesa, afectiva, cognitiva o psicomotriu.
 - S'ha de determinar el contingut específic que comporta l'acció terminal.
 - Han d'estar concretades les condicions en les quals s'ha de realitzar l'acció per part de l'alumna/e.
 - És aconsellable establir el nivell d'execució que ha de ser exigít, o el que és el mateix, especificar els criteris amb els que la conducta final s'ha de valorar quan ja es dona per satisfeta.
 - ✓ *Objectius expressius*: (principi processal), t'enen més grau d'indeterminació i exigeixen del professor/a més alta qualificació i capacitat de lideratge educatiu, ja que parteixen de principis procedimentals, exigeixen una proposta d'actuacions obertes en les quals a l'educand no se li exigeix un resultat predefinit, faciliten l'autoanàlisi, la reflexió i l'autocrítica de l'alumnat. És la manera peculiar amb què cada individu interacciona amb el coneixement, com l'estructura, reelabora i genera, ja que es concedeix una major llibertat i autonomia a l'individu introduint-lo en el descobriment de la seva creativitat i del desenvolupament de la seva dimensió artística.

Fernández Huerta (1974), estableix nou nivells diferents.

- *Fins*: dividits en quatre categories diferents:
 - ✓ Utòpic.
 - ✓ Ideal.
 - ✓ Remot.
 - ✓ Pròxim.
- *Objectius*: cinc tipus:
 - ✓ Global.
 - ✓ General.
 - ✓ Particular.
 - ✓ Singular.
 - ✓ Comportamental.

D'una altra banda, i seguint Romiszowski (1981) i Coll (1986: 26-33) les intencions educatives, independentment de quin sigui el grau de concreció que acabem de comentar, es poden referir tant als:

- *Resultats* d'aprenentatge que se n'espera obtenir.

- *Continguts* sobre els quals versa l'aprenentatge.
- *Activitats* mateixes d'aprenentatge.

Les intencions educatives es poden concretar en tres vies d'accés diferent segons si ho fan amb relació als continguts que cal treballar, als resultats esperats o a les activitats que cal efectuar. La formulació dels objectius educatius depèn, doncs, tant del grau de concreció amb què els formulem com de la via d'accés que escollim.

Quan la via d'accés és la dels *resultats*, aquests es converteixen en l'element director de la planificació educativa, partint de la consideració dels aprenentatges que haurà de realitzar l'alumna/e. Llavors és l'anàlisi dels resultats esperats de l'aprenentatge de l'alumnat el que determina les activitats d'ensenyament-aprenentatge a realitzar i els continguts a treballar.

La via d'accés als *continguts* suposa que les intencions educatives es concreten a partir d'una anàlisi i selecció dels contingut que es considera que posseeixen un major valor formatiu. Cal seleccionar i organitzar els continguts ja que tenen valors intrínsecs importants per a la formació, i amb la finalitat que l'alumnat pugui assimilar-los. En aquest cas són les característiques i l'estructura interna dels continguts seleccionats segons el seu valor formatiu els que determinen les activitats d'ensenyament-aprenentatge a realitzar i els possibles resultats a trobar.

Que la via d'accés sigui la de les *activitats* d'aprenentatge és una característica fonamental dels currículums oberts. En aquest cas, la planificació de l'ensenyament consisteix a identificar les activitats amb més alt valor educatiu intrínsec i afavorir d'aquesta manera la participació de l'alumnat, ja que hi ha activitats que tenen un valor educatiu intrínsec, que són vàlides per si mateixes i no necessiten justificar-se ni en funció del contingut concret a treballar ni dels possibles aprenentatges constatables a què poden donar lloc.

Per tot això, la proposta de concreció de les intencions educatives del nou currículum fa una barreja de totes les anteriors. Parteix d'un disseny curricular obert que sigui alhora un instrument útil per a la programació, a més de concretar els objectius mitjançant una via d'accés simultània de resultats esperats de l'aprenentatge de l'alumnat i per continguts de l'ensenyament.

Es critica la via d'accés pels *resultats* en què és molt tancada i igualitària per a tot l'alumnat, a més, hi ha hagut un abús dels corrents conductistes d'aquests tipus d'objectius amb la qual cosa es decideix suprimir dels objectius didàctics el caràcter de conducta observable i avaluable per quedar-se només amb aprenentatges amb termes destreses o habilitats cognitives, susceptibles de ser aplicades en diferents situacions.

La crítica de la via d'accés de *continguts* està en què reflecteix una concepció culturalista de l'ensenyament i s'associa amb l'educació tradicional. Quan aquesta es porta a l'extrem representa l'enfocament que s'ha anomenat racionalista o materialisme didàctic, on el valor educatiu de la matèria es troba en la seva dimensió epistemològica. Han estat molt criticats però actualment tenen una plena reconsideració des d'una perspectiva cognitivista si no es porta a l'extrem de ser l'única via d'accés, tot i que predominant, per a la determinació d'intencions educatives.

Es critica la via d'accés per les *activitats* perquè només és viable en el cas d'un disseny curricular totalment obert que es limiti a proporcionar orientacions i principis generals sobre el projecte educatiu. Els objectius per aquesta via són de naturalesa expressiva i fan referència a situacions problemàtiques que l'alumna/e ha de resoldre, i

no hi ha cap conducta tipus que s'hagi de desenvolupar. Això és perillós, ja que provoca que els resultats siguin oberts i, per tant, força impredecibles.

Sigui quina sigui la via d'accés dels objectius o de les intencions educatives, podem dir que es formulen tenint en compte cinc grans tipus de *capacitats*:

- *intel·lectuals o cognoscitives*
- *motrius*
- *emocionals o d'equilibri personal (afectives)*
- *de relacions interpersonals*
- *d'inserció i actuació social*

que han de desenvolupar davant de les conductes terminals que plantejaven els anteriors objectius: generals, específics i operatius.

A partir de Pérez Pérez (1994: 65), direm que seguint el criteri de diferents autors (Fernández Pérez, 1997; Lansheere, 1977/85; D'Hainaut, 1983; Benedito, 1987; i Medina, 1990, entre altres) la definició d'objectius es fa necessària ja que comporta una sèrie d'avantatges:

- En el pla polític i de l'ordenació dels sistemes educatius:
 - ✓ Establir els fins en els quals el poder polític té responsabilitats.
 - ✓ Ser una garantia en el respecte de les opcions fonamentals.
 - ✓ Possibilitar els mecanismes i les condicions de la comunicació.
 - ✓ Establir les metes que concreten els fins en les comunitats properes (comarca, municipi, comunitat educativa, etc.)
 - ✓ Possibilitar nivells bàsics de participació i/o cogestió.
- En el pla pedagògic:
 - ✓ Serveixen de criteri i són útils per facilitar, ajudar a definir, altres elements del currículum, com ara els mètodes, recursos, activitats, experiències, etc.
 - ✓ Ajuden tant el professorat com l'alumnat a redefinir la seva situació respecte d'allò que es pretén aconseguir.
 - ✓ Serveixen de referència i criteri per valorar sense ambigüïtat si la fita s'ha aconseguit.
 - ✓ Són un referent important en l'avaluació dels assoliments previstos.
 - ✓ Ajuden a definir criteris per a l'avaluació.
 - ✓ Són una guia substantiva per la reflexió i l'anàlisi crítica de la pròpia acció pedagògica.

2.6.4. CONTINGUTS

Creiem que seria fàcil posar-se d'acord que en qualsevol procés didàctic és necessari comunicar algun tipus de contingut, però segons quin sigui el model d'ensenyament escollit es dona més o menys importància als continguts o als objectius.

En els models tradicionals d'escola (entre ells podem considerar força propers els anteriors a la nostra reforma educativa), es critica que els continguts són:

- Iguals i inamovibles per tothom.
- Estan fets des de fora, per experts o organismes, i institucions externes.

- Són excessivament memorístics.
- Només pensen en reproduir fidelment la societat (normalment la minoria social que es considera amb un grau més alt respecte a la massa social).
- Provoquen una actitud passiva i de continuisme tant del professorat com de l'alumnat.
- Prioritzen la quantitat davant de la qualitat, ja que es pensava que la cultura venia donada per la simple acumulació de continguts.
- Hi ha una obsessió per superar els exàmens, com a única font de comprovar l'eficàcia el grau de resultats obtingut respecte al grau de coneixement dels continguts.
- S'oblida que el principal protagonista del fet educatiu és l'alumna/e i no té en compte les seves diferències, ritmes d'aprenentatge o motivacions.

En l'actualitat, els continguts han obert un nou camp teòric digne d'estudi per la majoria de les teories d'aprenentatge que van considerant la importància que tenen en tot currículum. I a causa dels canvis tecnològics i científics tan ràpids que fan que els continguts tinguin una validesa molt curta, s'està canviant el tracte i consideració que se'ls havia donat fins ara.

Per tot això podem dir que els continguts han passat a tenir un paper més important que no tenien en la definició del currículum, tot i que no són totalment determinants, cal veure'ls dintre del conjunt de tots els elements del currículum i mantenint una estreta interdependència entre ells.

2.6.4.1. Fonts

En el breu repàs històric que hem fet del currículum hem comprovat que els continguts o les matèries que l'integraven han anat canviant al llarg del temps i tenien a veure amb què considerava important l'aparell ideològic de qui depenia l'escola. Relacionat amb això podem dir que tot contingut depèn o veu d'unes fonts. Medina Rivilla (1990: 427) defineix contingut com:

El conjunt de teories, hipòtesis, proposicions, models de pensament i acció, patrons culturals característics del desenvolupament científic i genuïns de la cultura de la societat en què tenen lloc. Així, d'una banda la ciència, d'una altra la cultura són les dues fonts fonamentals del contingut a ensenyar.

De la *ciència* podem dir que s'entén un saber rigorós que a partir de generar teories, paradigmes, proposar hipòtesis, dissenyar models i proposar línies d'investigació, es pretén descobrir quina és la realitat sobre la qual s'actua, avançant propostes justificades sobre el comportament humà.

De la *cultura* direm que és un compendi que configura la vida i els patrons d'acció d'un determinat grup humà o d'algunes persones rellevants. La cultura és l'herència social d'una societat i es fa evident a partir del conjunt de sabers, normes, usos, costums, tradicions, interaccions, rols, valors (religiositat, ideologies, etc.) maneres de concebre i recolzar uns determinats estils de vida, i en la manera d'entendre i actuar davant dels altres.

L'escola a més de considerar la ciència i la cultura com a *fonts*, també cal que tingui en compte d'altres aspectes. Tyler (1973) escull les següents fonts per a la selecció de continguts:

- a) Interessos i necessitats dels educats.
- b) L'anàlisi de la societat en quant a les formes de sentir i d'actuar.
- c) Els coneixements dels especialistes en les assignatures.
- d) La filosofia educativa.
- e) La psicologia de l'aprenentatge.

Taba (1983) proposa les següents bases per estructurar el currículum:

- a) Conceptes sobre la funció de l'escola.
- b) Anàlisi de la cultura.
- c) Anàlisi de la societat.
- d) Teoria de l'aprenentatge.
- e) Conceptes d'evolució en l'individu.
- f) Naturalesa del coneixement.

Nosaltres també considerem com a fonts les actituds, valors, procediments, formes d'acció, pautes d'intervenció, normes i models a imitar, a més de la psicologia de l'alumna/e; és la manera de donar als continguts un tractament més aplicable, interdisciplinari, pràctic i proper a les necessitats d'un alumnat que està situat dintre d'un context físicosocial que es coneix i també els determina. Cal considerar les característiques específiques d'aquest alumnat a l'hora de seleccionar els continguts, ja que afecten la presa de decisions del què, com i quan ensenyar.

Amb el que acabem de dir podem afirmar que per fer la determinació de continguts en el moment de dissenyar el currículum cal que tinguem en compte:

- Els plantejaments sociofilosòfics que inspiren el model social i el substrat ideològic que orienta el model d'escola que configura el sistema educatiu en el qual ens movem.
- Els referents actualitzats dels conceptes de currículum i aprenentatge.
- Els enfoc educatius actuals.
- Saber quin és el tipus de coneixements més ben considerats en aquell moment.
- Saber contextualitzar els coneixements en un món cada vegada més complex, dinàmic i momentani.
- La interdependència dels diferents elements del currículum.
- Que els continguts estan entre els objectius i les activitats d'aprenentatge.

2.6.4.2. Criteris pedagògics de selecció

Però per concretar quins són els continguts a ensenyar no n'hi ha prou a decidir de quines fonts partim, en surten tants que cal fer sempre una selecció. Passem, doncs, a comentar quins són els criteris que ens poden ajudar a seleccionar, concretar i definir els continguts des d'un sentit pedagògic. Partim de quatre dimensions bàsiques seguint Pérez Gómez (1988: 122-126):

- **Funcionalitat:** fa referència a la una perspectiva científicotècnica. Els continguts seleccionats han de permetre intervenir activament i conscientment en la realitat que se li ofereix a cada individu i a cada grup humà. Podríem dir que els ha de fer servir, que li han de ser útils i funcionals.
- **Personalització:** fa referència a una dimensió subjectiva del coneixement, atenent la visió totalment personal que cada subjecte té de la realitat en la qual es troba immers. Fa referència als aspectes artístics i creatius de les persones, i és aquesta una vessant força oblidada i absent en els currícula escolars. Descobrir i

desenvolupar la potencialitat artística dels continguts implica noves maneres d'encarar-se en el disseny i desenvolupament del currículum, fent que l'alumne/a se senti coprotagonista en la recreació del coneixement.

- **Valor ètic i moral:** l'home es troba immers com a individu i com a societat dintre d'una sèrie de problemes de tipus científic, tècnic, de relació amb el medi, o de la pròpia convivència social. Per entendre'ls i poder fer una crítica del coneixement, de les maneres com aquest es genera, evoluciona, dels interessos als quals respon i de les contradiccions en les quals es troba immers, cal conèixer els valors ètics i morals i el significat historicoantropològic que tenen les claus dels processos evolutius pels quals ha passat la societat fins a la definició del seu estatus actual.
- **Psicologia:** fa referència als criteris per seleccionar els continguts i va ser Ausubel qui obrint cap a noves perspectives, va començar a defensar que calia tenir en compte per organitzar els continguts, facilitar la comprensió i l'aprenentatge de l'alumnat. Segons aquests plantejaments i seguint Coll (1987: 39-40), la significativitat psicològica dels continguts ha de complir dues condicions bàsiques:
 - ✓ Tenir realment significativitat, aspecte que ve donat per la claredat i pertinença amb que s'exposen, i pels organitzadors previs amb què compta l'alumne/a perquè els nous coneixements els incorpori de forma coherent, important, qualificada i integradora.
 - ✓ Cal que el subjecte estigui motivat si es vol que aprengui de manera significativa, a partir de les actituds i disposicions que posi davant dels nous continguts.

2.6.4.3. Estructures del contingut

Tampoc no es pot fer una correcta selecció de continguts sense saber sota quina estructura després els relacionarem. Segons la naturalesa dels coneixements i els plantejaments metodològics amb els quals es desenvolupa l'escola tenim tres tipus d'estructures generals dels continguts:

- **Informativa:** quan els continguts apareixen seqüenciats en un ordre lògic que respon a l'esquema causa-efecte i antecedent-conseqüent, i on els casos concrets es justifiquen a partir d'altres idees principals, que a la vegada ho són també d'altres de més fonamentals. És propi de les matèries més expositives com les Ciències Humanes.
- **Experimental:** de les matèries que estan sotmeses a plantejaments investigadors d'investigació recolzada en hipòtesi i que s'orienten a l'obtenció de conclusions que donaran el contingut-solució de l'àrea en la qual s'opera. És la més comú en les Ciències Experimentals com la Física i les Ciències Naturals.
- **Problemàtica:** és un plantejament que permet estructurar la matèria a través del disseny de qüestions problemàtiques que hauran de ser resoltes per la manipulació adequada de les variables que defineixen el problema. Tenen com a avantatge que els continguts no són tractats com a finalitat, sinó com a mitjà i, a més, la resolució del problema no serà possible sense la recerca de la relació-interacció d'uns continguts amb altres. Ha estat molt utilitzat per les Matemàtiques, però actualment s'utilitza l'estudi de casos tant en àrees d'Humanitats com de Naturals, Medicina, etc.

Però amb cap d'aquests tres no n'hi ha prou per tractar des del disseny curricular una assignatura, àrea o currículum complet de nivell o cicle. Fan falta altres consideracions per facilitar la tasca d'estructuració de continguts.

Si tenim en compte els aspectes que fan referència a l'exoestructura d'un contingut en relació amb el nivell o el cicle on es pretén dissenyar el currículum, cal tenir present:

- La resta d'àrees o disciplines que han de concórrer.
- Els continguts de la mateixa àrea o altres que l'alumna/e hagi cursat o vagi a cursar.
- Temps disponible per les activitats d'ensenyament–aprenentatge.
- La pròpia naturalesa dels continguts.
- Els signes convencionals o llenguatge que utilitza la disciplina en el procés de formalització–sistematització dels continguts.

En definir principis normatius d'intervenció didàctica pel que fa a l'ordenació–seqüenciació de continguts, tenint en compte a qui van dirigits i als processos pels quals es va a aprendre, s'ofereixen dues alternatives:

- **Estructura lineal–progressiva:** quan els continguts ofereixen un tractament lineal que respon a una estructura lògico–formal de la disciplina. Només cal tenir en compte uns requisits (coneixements previs, experiències, aptituds, actituds, etc.) necessaris per incorporar-se a un determinat nivell o estadi d'aquesta estructura. A partir d'aquesta incorporació el subjecte progressa en l'aprenentatge (en quantitat i qualitat) dels coneixements de l'àrea.
- **Estructura en espiral:** estableix una ordenació de la matèria en cicles que es repeteixen, tot i que la profunditat del tractament és cada vegada més gran pel que fa a la seva intensitat.

En relació amb la manera de tractar els diferents continguts que conflueixen a definir el currículum de cada nivell, cicle o etapa, podem definir dos principis bàsics:

- **Globalització:** tracta d'establir una relació totalitzadora i contínua entre el que és la realitat i la manera en què el nen/a ha de percebre-la com un tot. És d'especial importància en l'Educació Infantil i en el Cicle Inicial de Primària, ja que el nen/a d'aquestes etapes no capta la realitat que l'envolta analíticament, sinó que ho fa com una totalitat. La seva capacitat per diferenciar camps de coneixement o àrees és nul·la; el que fa és percebre indiferenciadament objectes concrets i significatius perquè li satisfan alguna necessitat (sincretisme). És un principi, però, que respon més a l'estructura psicològica de l'infant que a la manera d'estructurar els continguts en si. L'establiment d'objectius a aconseguir d'aquesta manera es basa en unitats de continguts concretes i el nen/a ha de desenvolupar una sèrie d'activitats que abracin totes les àrees d'aprenentatge dintre de la globalitat que l'envolta. En l'Ensenyament Obligatori, els criteris de globalització, d'una banda, han de facilitar a l'alumnat la relació dels contextos de referència amb els processos de conceptualització científica; i, de l'altra, han d'afavorir els processos de síntesi i relació entre els diferents continguts ensenyats. Un ensenyament globalitzat que pretengui abraçat tota la tasca escolar ha de tenir com a base (i és el seu problema principal) una detallada i acurada selecció de continguts del mestre/a i atendre alhora el món vital del nen/a.
- **Interdisciplinarietat:** és la globalització destinada a un nen/a que ja no té un pensament sincrètic. A partir del 8 anys, el nen/a ja va diferenciant parts de la realitat que l'envolta, cosa que li permet diferenciar progressivament diferents àrees

de contingut o disciplines. Es tracta de basar-se en objectius que respectin continguts que són comuns a diferents àrees d'aprenentatge i que coincideixin en el temps, és a dir, que es treballin en un mateix període escolar. Fa referència principalment als graus de coimplicació entre les diferents ciències o disciplines, facilitant la generació d'un camp comú conceptual, alhora que es promouen canvis recíprocs en virtut de les aportacions de la influència mútua. Tot això facilita processos de reconceptualització i reestructuració de les pròpies ciències, així com de les reelaboracions epistemològiques, amb evidents avantatges per aprofundir en els currícula. Interdisciplinarietat no vol dir relacionar totes i cadascuna de les àrees, sinó només aquelles en què un coneixement quedi completat, i suposa la presentació de les disciplines a partir dels seus cossos conceptuals i metodològics, però considerant pertinent l'aproximació des de diferents disciplines quan els continguts tractats ho demanin. Té com a avantatges que:

- ✓ Elimina les juxtaposicions i redundàncies entre àrees, i permet abordar les realitats en la seva complexitat sense perdre el sentit total que les defineix.
- ✓ Facilita el tractament metodològic, desenvolupament d'activitats i la utilització de recursos.

La interdisciplinarietat és com una evolució natural de la globalització en la mesura en què es requereix aprofundir i ampliar el camp de coneixements objecte d'aprenentatge, i s'estendrà com a mínim en els nivells de l'ensenyament obligatori, permetent una més gran diversificació en els últims nivells i en els estudis ulteriors de batxillerat i universitaris. Tant la interdisciplinarietat com la globalització tenen com a objectiu comú la unificació de coneixements.

Creiem que qualsevol d'aquestes estructures pot ser vàlida, escollir-ne una o altra depèn del contingut o continguts a treballar. Potser les que menys es poden moure de l'edat on estan situades són les de globalització i interdisciplinarietat.

2.6.4.4. Classificació del contingut

L'última variable dels continguts que considerarem és en quines categories els classificarem. Al llarg del temps, diferents autors han donat diferents classificacions als continguts. Taba (1974) proposava quatre nivells: fets, principis, conceptes i sistemes de pensament. Però va ser Wheeler (1976) qui va afinar aquesta proposta donant-li un caire més pràctic, i a partir només de tres nivells:

- *Marc conceptual:* cal atendre a la doble estructura de tota ciència (Schwab), l'estructura substantiva, que és el conjunt de proposicions que aporten l'esquelet teòric al contingut proposat i permet orientar i ubicar les hipòtesis de treball; i l'estructura sintàctica, que omple el significat de l'àrea de coneixement en anar establint les formes, mètodes i estratègies de producció de coneixements.
- *Temes bàsics i idees claus:* són els que a més amb les seves múltiples relacions, comprenen els marcs conceptuals. En les ciències naturals tenen un ordre molt jeràrquic, en altre àrees com les ciències social no apareixen tan estructurats, però també es poden abordar aquestes idees nuclears, i s'ha de fer des de diversos aspectes i nivells.
- *Mostres alternatives:* el nivell de concreció que exigeix és més gran i permeten la varietat de paquets de continguts per tractar sobre la mateixa idea central. Obre les

possibilitats a l'hora d'escollir continguts, ja que unes mateixes finalitats poden ser solucionades amb el tractament de continguts diferents.

Un altre autor, Stenhouse (1984), classifica els continguts en cinc nivells que poden ser agrupats en quatre capítols bàsics:

- *Coneixements científics*: s'agrupen aquí dos dels cinc nivells:
 - ✓ Coneixements pròpiament dits.
 - ✓ Habilitats comunes o bàsiques (de referència), específiques (de vocació o professionals) i alliberadores (oci).
- *Expressió artística*: les que permeten al subjecte alliberar-se de formalismes convencionals.
- *El llenguatge*: per raó de la dependència del mateix en tot coneixement (relació amb els objectes), pensament, expressió i comunicació, es converteix en un instrument de primer ordre.
- *L'ètica i la moral*: entesos com el conjunt de valors i normes que l'individu com a membre d'un grup o comunitat social assumeix de forma individual. Cal incloure'ls dintre del currículum escolar degut als codis explícits o ocults que tenen lloc en el procés de socialització que es desenvolupa a la institució escolar.

Coll (1987) fa una proposta de classificació dels continguts, inspirada a la vegada en altres autors com Merrill, Kowallis i Wilson (1981) on es diferencien, en un principi, set categories:

- *Fets*: són elements que queden definits per relacions d'atribut i que poden aparèixer en relacions més o menys seguint un ordre que estigui d'acord amb aquests atributs. Un exemple en podria ser un ordre d'esdeveniments ordenats cronològicament, les comarques d'un país segons la seva extensió, etc.
- *Principis*: són continguts on s'estableixen relacions de causalitat, ja sigui aquesta explicativa o prescriptiva. Normalment defineixen accions orientades a una finalitat concreta o uns fets causals. La seva estructura es tradueix en teories o models explicatius i normatius de la realitat. Alguns exemples poden ser el principi d'Arquímedes o la Llei de Newton en ciències naturals; i el model d'educació sistèmic o ecològic, en les ciències humanes.
- *Conceptes*: són elements que es defineixen per relacions de coordinació, ja sigui aquesta per simple coordinació, subordinació o supraordenació. Aquestes relacions ens porten a taxonomies enteses com sistemes de classificació que determinen estructures jeràrquiques. És força comú en les ciències naturals pel que fa a classificació de plantes, animals, aliments, etc.
- *Procediments*: aquí les relacions i estructures que s'estableixen són d'ordre o decisió. Comporten accions ordenades pel que fa a la seva execució o d'alternatives en la presa de decisions. Alguns exemples poden ser quan hi ha una seqüència de tasques ordenades per executar una activitat com en el cas de realitzar un experiment en el laboratori de química, resoldre una equació de segon grau, muntar el circuit elèctric d'una casa, etc.
- *Actituds*: són estructures funcionals que impulsen, orienten, condicionen i possibiliten el desenvolupament de la personalitat fins al punt de definir-la. Les actituds són predisposicions que orienten la conducta, però no és la conducta mateixa. Els seus elements bàsics són processos de naturalesa cognitiu-emotiva i és una tendència a comportar-se. Normalment té un referent temporal d'estabilitat o permanència que afecta o implica totes les dimensions de l'individu. La seva

importància educativa es justifica en la mesura en què es relaciona amb els valors i les normes.

La seva presència en el nou Disseny Curricular es justifica per les raons següents:

- ✓ Resoldre situacions de indiferència–apatia davant determinades situacions personals o socials.
- ✓ Ser facilitadora de comportaments i conductes determinades.
- ✓ Orientar comportaments en relació amb el medi físic, social i ambiental amb l'objecte de vetllar per aconseguir el màxim equilibri natural.
- ✓ Conformar dimensions i trets de la personalitat que estiguin d'acord amb un determinat model de vida i propiciar els mecanismes equilibradors necessaris per a la integritat de la personalitat.
- ✓ Promoure i orientar estils de comportament per produir respostes adequades.

Un exemple d'actitud podria ser la sensibilitat cap a tot el que és respecte i conservació del medi ambient, l'ecologia, la no–discriminació racial o social, tenir cura i respecte pels materials i instal·lacions de l'escola, etc.

- *Valors*: són opcions de naturalesa axiològica (des del subjectivisme més acèrrim fins l'objectivisme extrem) que venen determinades per un posicionament entre dos extrems: valor–antivalor. S'entén que els valors representen accions socioindividuals que tenen un fonament, permanència i satisfacció. Tot i que poden presentar problemes en el moment de jerarquitzar-los, han de ser promocionats en la mesura en què donen sentit al propi model cultural que es propugna, arrelant-se directament en els fonaments i principis que justifiquen la pròpia societat i el paper que l'individu ha d'exercir-hi. Alguns exemples de valors són l'amistat, l'honestedat, el compromís social, la salut, etc.
- *Normes*: la traducció immediata de promoure unes actituds i uns valors és la de regular el comportament dels individus i dels grups de manera que s'estigui d'acord amb el que aquests proclamen, ja que regulen les relacions socials i l'ús dels objectes. Se'n poden distingir dos nivells normatius bàsics:
 - ✓ El que fa referència als principis i procediments que contenen estructures normatives. Exemple: l'ús de la caseta meteorològica, del laboratori, de ferramentes de l'aula taller, com cal anar vestit per fer la classe d'Educació Física, etc.
 - ✓ El que fa referència a la dimensió social, les relacions entre els individus, ja sigui com una expectativa de comportament entès com a regles que s'espera siguin complides; o com el comportament efectiu considerat com a habitual del grup. Dintre d'aquesta dimensió es planteja una doble perspectiva entenent la institució escolar com un lloc de socialització:
 - Socialització en les normes establertes: en el cas d'aquelles normes socials que constitueixen el patrimoni social que marquen els referents del comportament social. Un exemple és el respecte, compliment, crítica constructiva i millora de les normatives de les grans institucions socials com són: l'Estat, les autonomies, els municipis, etc.; i les normatives que les regeixen com ara la Constitució, per exemple.
 - Promoció i desenvolupament de marcs normatius que regulen i promouen la convivència social en els determinats àmbits de la vida social. Les relacions que s'estableixin a l'escola poden ser un bon argument per formar individus en el desenvolupament i promoció de normes que promoguin un ambient

democràtic de relacions col·laboratives. Alguns exemples són el Reglament de Règim Intern, les assemblees de classe, etc.

Nosaltres creiem que tot i la seva amplitud el que comporta una certa complexitat, la classificació que més s'ajusta a les necessitats actuals és aquesta última de César Coll, i és en la que es basa la Reforma i la que nosaltres utilitzarem de referència en aquest estudi.

2.6.5. ACTIVITATS

Podem dir que tots els elements del currículum s'han d'entendre de manera integrada, però n'hi ha tres que directament s'associen, i quan penses en un, ho fas també amb els altres: objectius, continguts i activitats són tres concrecions interrelacionades en una escala que va de més general i teòric, a més concret i pràctic.

Pérez Gómez (1988: 132) veu als continguts i les activitats com cares d'una mateixa moneda quan comenta:

Els continguts del coneixement vulgar, acadèmic o científic, no es poden comprendre al marge de la lògica que estructura les seves relacions, i dels processos que provoquen el seu desenvolupament i potencien les seves aplicacions.

Però ni podem entendre les activitats al marge dels continguts ni objectius, ni poden tenir una dependència tancada i absoluta d'aquests, cal buscar la relació justa i equilibrada.

Si parlem només del que és activitat, al buscar el seu significat al Diccionari de la Llengua Catalana de l'Institut d'Estudis Catalans, ens diu:

Qualitat d'actiu, facultat d'obrar.

És així de curta la seva definició, i veiem ràpidament reflectit el sentit d'acció, de fer, de posar-se a treballar. En els començaments de l'educació, era el *professor/a* qui tenia un paper més actiu en el procés didàctic, i va ser a partir del moviment d'Escola Nova i Escola Activa, que *l'alumne* va anar agafant el protagonisme més actiu en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Actualment el nen/a no ha perdut el seu protagonisme, però es veu una mica més compartit per tots els agents educatius i, principalment, per l'alumnat i el professorat. És per això que Medina Rivilla (1990: 468) diu:

L'activitat es concreta en conjunts organitzats de comportaments i estils d'acció, que reflecteixen les maneres d'abordar la realitat tant pel professor com l'alumne.

Podem dir que tot i que és el professor/a qui inicialment pensa, prepara i dona forma als plantejaments i decisions de les activitats que es fan a l'aula, no es poden entendre aquestes sense la participació i elecció activa de l'alumne/a, convertint-se en els mecanismes mitjancers que faciliten la interacció entre l'individu (elaboració i processament intern de la informació) i el medi (recursos, informacions, etc.). Medina Rivilla (1990: 472) diu:

Per aconseguir una activitat formativa cal partir de l'experimentació com a punt d'arrencada de les contradiccions internes, provocant noves formes d'aprenentatge. L'experimentació ha de propiciar una nova estructura d'activitat i un nou tipus de conscienciació teòrica.

Aconseguir delimitar i seqüenciar activitats amb un alt potencial formatiu a partir dels processos que es pretenen desenvolupar és una tasca força complexa per al professorat i que li exigeix, entre altres, els aspectes següents:

- Tenir una alta formació pedagògica que li ajudi i permeti prendre les decisions més adequades en tot el que fa referència a orientar els processos d'aprenentatge.
- Conèixer de cadascuna de les àrees o matèries que imparteix, el que afecta la seva estructura lògica, metodologia i les línies d'investigació.
- Conèixer força bé l'alumnat, tant en les seves condicions inicials com en el diagnòstic de les seves qualitats psicològiques.
- Ser capaç de realitzar una reflexió crítica sobre la pròpia teoria i pràctica.

Però cal que no confonguem *activitat* i *tasca*, ja que tot i estar relacionades, no són el mateix, i algunes vegades arriben a confondre's en el llenguatge pedagògic. Passem a comentar a continuació algunes definicions de tasca:

La tasca ve a ser entesa com una unitat d'acció, en la qual concorren un conjunt d'activitats, integrades i coherents, ordenades en seqüències i amb una finalitat més o menys explícita, que comporta un estil educatiu que explica la manera d'entendre la pràctica de l'ensenyament alhora que exigeix o facilita un tipus de procés d'aprenentatge determinat en l'alumne. (Doyle, 1983)

Les tasques són nuclis d'activitats seqüenciades i estructurades que permeten organitzar l'acció. Les tasques organitzen l'experiència i estimulen l'aprenentatge de l'alumne. (Medina Rivilla, 1990:468).

Les tasques són esquemes pràctics d'actuació que simplifiquen en "imatges d'acció" requeriments curriculars, mitjans didàctics, formes de realitzar l'activitat, i que a més ordenen, resumeixen i fan operatiu el saber fer professional, l'experiència personal del professor i la comunicació d'aquest saber entre els ensenyants. (Gimeno Sacristán, 1988: 282).

En aquestes definicions veiem que una tasca indica més amplitud que una activitat. La tasca es pot entendre com algunes activitats que estan relacionades i que porten cap a un fi concret, i per això cal que estiguin ben definides. D'aquesta manera poden ajudar a estructurar el pensament del professor/a, ja que ajuda a determinar l'esquema pràctic a partir del teòric. Altres diferències entre tasca i activitat poden ser que l'activitat és un esquema de conducta tant del professor/a com de l'alumne/a i poden ser descrites pel nombre de participants que hi intervenen, els recursos necessaris, l'espai físic on s'ha de realitzar, etc., mentre que la tasca es refereix a l'experiència de l'alumne/a, ja que fan referència a un determinat tipus de processament de la informació que respon a un determinat context.

Bennet i Desforges (1984) estructuren les tasques segons les exigències que comporten per al subjecte que les realitza, i les classifiquen en:

- *Tasques d'increment* que impliquen l'adquisició de nous coneixements, insistint en la dimensió qualitativa.
- *Tasques d'enriquiment*: aquestes exigeixen un esforç més qualitatiu, ja que són les que milloren les capacitats del subjecte que realitza la tasca i exigeixen la posada al punt de les seves aptituds, actituds i destreses.
- *Tasques de reestructuració*: són les que es presenta la informació al subjecte i se'l convida que reelabori i descobreixi per si mateix.
- *Tasques pràctiques*: són situacionals i lligades a situacions concretes. Tenen lloc en situacions definides i que exigeixen la implicació de la totalitat d'adquisicions prèvies per resoldre nous problemes.

- *Tasques de revisió:* tenen com a objectiu automatitzar i consolidar desenvolupaments previs. Estan lligades al principi de redundància i s'han de circumscriure al domini de principis, automatismes i conceptes eix que serveixen de base per a nous aprenentatges.

És força difícil seleccionar, organitzar i construir un conjunt harmònic d'activitats que doni sentit i configuri les tasques dintre d'un currículum entès com un projecte educatiu de qualitat. En el moment de fer-ho se'ns poden presentar molts interrogants, Medina Rivilla (1990: 469-470) planteja els següents:

- *És coherent l'activitat, amb les exigències d'organització del contingut i la seva seqüència de construcció?*
- *L'activitat respon al nivell d'assimilació i estructuració de la informació de l'alumne?*
- *L'activitat és coherent amb l'estil cognitiu de l'alumne?*
- *Promou l'activitat el desenvolupament d'altres processos d'informació i desenvolupament cognitiu?*
- *L'activitat connecta amb les expectatives, interessos i motivacions de l'alumne?*
- *La seqüència amb que es presenten les activitats és adequada?*
- *Les activitats tant per la seva singularitat, com afirmament del coneixement són apropiades a la classe, equip i a cada alumne?*
- *La complementarietat entre activitats individualitzades i socialitzades és adequada a les exigències dels alumnes?*
- *Les activitats són coherents amb les exigències del contingut?*
- *Promouen les activitats nous processos de coneixement: consolidació amb allò après, desenvolupament, reconstrucció, crítica, canvi, etc.?*
- *Les activitats tenen en compte l'estructura de la matèria...?*
- *Les activitats estan en sintonia amb el model d'interacció assumit i construït?*
- *Les activitats s'ofereixen de tal manera que tenen sentit en el conjunt de l'estil del professor?*

Aquests són només alguns dels interrogants, però n'hi poden haver molts més, i l'únic que els va contestant i definint és el propi ensenyant quan es posa a construir la programació que li pertoqui, en crear un marc de tasques crític que s'expliciti en un grup d'activitats adaptades a cada alumna/e i que siguin renovadores de l'acció del mestre/a.

Per això podem dir que les activitats que responen a aquestes preguntes anteriors i que promou el nou disseny curricular del nostre país no són les que simplement es posen per justificar una educació activa, ni les que només tenen un fi en si mateixes..., són les que pretenen que l'alumne/a aprengui de manera motivada (sense voler dir activisme manipulatiu), traduint-se en actuacions observables, concretes i determinades, i amb un caràcter cognitiu, intel·lectual i intern.

Podem assegurar que quan es considera l'activitat per fer omplir el temps a l'aula perquè l'alumne/a sempre tingui feina, o quan només serveixen de mecanisme de control, tenim assegurades la desmotivació, la deixadesa i la rutina. Cal dissenyar activitats concatenades amb la finalitat de qualificar i optimitzar els processos educatius, més que la recerca de resultats concrets i predeterminats.

2.6.5.1. Criteris de disseny i selecció d'activitats

En els models tecnològics, les activitats venen molt definides pels objectius, de manera que a vegades al professorat li podia costar determinar quan estava parlant d'activitats i quan d'objectius.

En els models processals, que es consideren una mica més oberts que els tecnològics tot i que comparteixin aspectes de la seva concepció, no tenen uns objectius tant predeterminats i es basen més en la rellevància de les experiències, de les activitats, i de la capacitat exploratòria i artística, per augmentar la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge. En aquest cas cal que els resultats on es pretén arribar ofereixin diferents possibilitats que l'alumna/e i el professor/a han d'interpretar críticament i reflexivament, i es fa necessari una major i millor selecció d'activitats.

Wheeler (1976: 40-42) afirma que el disseny i la selecció d'experiències exigeix un plantejament plenament intencional per part del professor/a, impregnat de la filosofia que comporta el seu model d'intervenció a l'aula, i com a garantia que no queden obertes a la improvisació o tempteig. Segons aquest mateix autor, alguns dels criteris a tenir en compte en el moment d'establir les activitats o com ell diu, seleccionar les experiències, són:

- Cal acomodar les experiències a les metes educatives i d'aquesta manera posar uns mitjans al servei d'unes finalitats. Es tracta d'aconseguir les experiències més apropiades per aconseguir unes conductes determinades.
- A partir de les experiències específiques es fa la selecció d'activitats que han de provocar pràctiques mentals, emocionals, etc.
- Es necessita diversitat d'experiències per assolir les diferents metes o objectius.
- Cal adequar les activitats als nivells establerts pels objectius. A les metes més properes els corresponen experiències concretes i a vegades vitals; a les metes intermèdies, experiències més àmplies que atenguin l'ambigüitat dels estadis maduratsius de l'alumnat; i a les metes finals els corresponen àmplies experiències que incloguin conceptes i generalitzacions.
- Han de ser experiències meritòries o, el que és el mateix, que cada experiència tingui com a referència una sola meta tot i que pugui ser aplicable a d'altres, i no que tingui una referència biunívoca amb cada meta. Això afavoreix que les experiències es converteixin en elements motivadors i rellevants en la formació integral de l'individu.
- Cal planificar les experiències d'acord amb les característiques, necessitats i interessos de l'alumnat, a més d'altres referents com poden ser el projecte educatiu, el curricular, l'entorn social, etc.
- No es pot fer la selecció definitiva de les experiències al marge de la formulació dels objectius específics.

Un altre autor, Medina Rivilla (1990: 483-484), a partir de considerar les activitats com un element nuclear però en estreta dependència amb tota la resta de components, comenta que decidir sobre activitats implica reflexionar sobre:

- Els continguts concrets a treballar per dissenyar les activitats més pertinents segons sigui l'àrea, disciplina o perspectiva interdisciplinària de què es tracti.
- Les exigències de formació humana-integral (desenvolupaments cognitius, destreses, coneixement pràctic, actituds, procés d'aprenentatge profund, significatius i superficials, etc.).
- La concepció metodològica del centre i del propi professor/a: manera de prendre les decisions, organitzar les activitats, convidar a cada alumna/e a fer del seu treball un esforç permanent (treball autònom), etc.

- Els mitjans utilitzats disponibles, des de la realitat concreta on s'està, que té i va construint la seva pròpia cultura i les activitats de potenciació humana amb les quals hem de connectar críticament.
- El sistema d'organització del centre educatiu: l'estructuració de funcions, estils, normes, etc. Les activitats cal establir-les de forma coherent amb els estils organitzatius, a la vegada que aquests demanen conjunts significatius d'aquells que permetin a l'alumnat preparar-se per impulsar un tipus o altre de cultura en el centre.
- La dimensió interactiva com a procés d'implicació sociocomunicativa entre els diferents membres de l'aula. (Segons sigui el tipus de relacions socials que desitgem impulsar seleccionarem activitats de cooperació, autonomia, confiança, empatia, seguretat, etc.)
- La creació d'ambients que promoguin estils socials propers als descrits en les relacions anteriors. Significa un estil nou d'assumir les relacions entre els membres del claustre i implica un procés d'intercanvi profund entre tots els membres de l'aula i centre.

Altres autors com Rath (1971, 1973), Gimeno Sacristán (1981: 166), i Coll (1987: 62), situats en una perspectiva constructivista, enuncien dotze principis referits a les preferències per escollir unes activitats o altres. Seguint Pérez Pérez (1994: 100-101) aquests dotze principis són els següents:

- Que les activitats permetin a l'alumnat prendre decisions raonables sobre com les desenvoluparan. Veure les conseqüències de la seva elecció.
- Escollir les activitats que millor permetin un paper actiu de l'alumne/a (observar, investigar, exposar, redactar, recopilar, etc.), i relegar les que fomentin el passiu (escollir, etc.)
- Són preferibles les activitats que exigeixin de l'alumnat nivells personals de compromís pel que fa a la investigació d'idees, processos intel·lectuals, involucracions en problemes d'ordre personal i social, qüestions d'ordre estètic, ètic i moral, etc.
- Són millor les activitats que facin interaccionar l'alumna/e amb la realitat a través de la manipulació, de la reflexió, de la reproducció simbòlica o plàstica, etc.
- Activitats preferiblement que serveixin a alumnat amb diferents interessos o nivells de capacitat (que mai no imposin normes d'exclusió). Algunes poden ser: la comparació, l'anàlisi, la síntesi, etc.
- Són preferibles les activitats que suposin trencar amb el que ja es tenia d'abans, que motivin l'alumna/e a revisar les seves pròpies idees o l'aplicació de processos en nous contextos, noves àrees o situacions.
- Aquelles activitats que obliguin a l'alumne/a a encarar-se a situacions poc percebudes en l'àmbit personal o social pel ciutadà i els mitjans de comunicació, com per exemple: medi ambient, justícia, marginació social, etc.
- Les que col·loquen l'alumnat i el professorat en situacions de risc social com poden ser: crítiques, èxits, fracassos, etc.
- Activitats que exigeixin de l'alumnat una revisió dels esforços inicials i que li permeti realitzar autoanàlisi, crítica, perfeccionament de les seves pròpies produccions, etc.
- Les activitats són més preferibles en la mesura que procurin comprometre l'alumnat en el domini i l'aplicació de regles significatives, disciplines o normes. D'aquesta

manera es van sotmetent a l'anàlisi i crítica d'aspectes normatius i van assumint la necessitat de les regulacions abans que la seva ignorància.

- Aquelles activitats que propiciïn la participació de l'alumne/a amb altres, en les tasques de disseny, desenvolupament i avaluació dels resultats obtinguts.
- Són preferibles aquelles activitats que siguin rellevants per a les vides de l'alumnat i s'organitzen al voltant dels seus interessos, necessitats, expectatives, etc., i així facilitar un compromís personal.

Compartim aquests dotze principis, però creiem que està clar que només en són una mostra que n'hi ha més i que es poden modificar o reformular. Però és un camí per on es pot començar si com nosaltres s'entén l'educació sota un plantejament més obert, holístic, processal o basat en procediments; més que no pas només en objectius operatius, tot i que mai cal deixar-los de banda. Pérez Pérez (1994: 101) diu al respecte:

Es tracta de donar un salt qualitatiu en els processos d'ensenyament-aprenentatge, en els quals, a més dels aspectes instrumentals bàsics i operatoris de l'individu, es desenvolupin processos més amplis en els quals s'impliquin capacitats intel·lectuals profundes de racionalitat, judici crític, promoció de valors, actituds individuals i socials, compromís social (normes), etc.

2.6.6. METODOLOGIA

Una vegada hem escollit quins són els objectius, continguts i activitats cal que decidim quin mètode o metodologia utilitzarem, o el que és el mateix, com i de quina manera els transmetrem i els farem assolir i desenvolupar a l'alumnat. En general la paraula mètode està associada a ordre i sistematització en el desenvolupament d'una acció de manera intencionada tant pel que fa al seu procés com a la seva finalitat. Això funciona sense sorpreses en el món científic, però davant d'un camp complex com és l'educació, amb una inescapable quantitat de variables i factors que poden influir, creiem que actualment els mètodes educatius es refereixen més a estratègies enteses com l'element director de l'activitat a partir d'un conjunt d'accions que permeten alhora la varietat i la unitat d'acció i l'adaptació a situacions i finalitats contextualitzades.

Tot i així anem a considerar la paraula *mètode* dintre de l'ensenyament. Alguns autors diuen d'ell:

És quan un professor defineix un estil d'ensenyament-aprenentatge i s'afronta a la tasca d'estructurar els elements més nuclears del currículum (objectius-continguts-activitats), d'acord amb aquest estil, està realitzant tot un procés de presa de decisió que li està configurant la seva metodologia. (Pérez Pérez, 1994: 104).

Els mètodes no són per nosaltres sinó accions concretes de més alt o baix nivell d'abstracció, que se'ns presenten com a síntesi d'aspectes d'altres dimensions dels elements de l'estructura didàctica. Un mètode es defineix per pretendre uns objectius, adoptar una postura davant l'alumne, davant dels continguts, per plantejar una manera de comunicació particular, etc.. (Gimeno Sacristán, 1981: 123)

Medina Rivilla (1990: 683-684), referint-se a mètode o metodologia, diferencia evolutivament diferents fases de desenvolupament:

- *Mètodes informals, imitatius, d'aprenentatge per vivències.*
- *Mètode socràtic.*
- *Mètode aristotèlic-tomista-escolàstic.*
- *Mètode naturalista.*
- *Mètode herbatà.*

- *Mètodes actius (propis de l'escola nova).*
- *Mètode tradicional.*
- *Mètode científic (problema cognitiu, hipòtesi, contrastació, correcció de la hipòtesi o reformulació del problema).*
- *Mètode tecnològic (problema pràctic, disseny, prototip, prova, correcció del disseny o reformulació del problema).*
- *Mètode curricular, ecològic (contextualització, disseny, adopció, adaptació, desenvolupament i avaluació).*

Avui en dia la metodologia es basa principalment a considerar un tipus d'ensenyament anomenat actiu, per la qual cosa alguns dels mètodes més utilitzats són el científic, el de projectes i el de resolució de problemes. Amplien, però, una mica aquest apartat.

2.6.6.1. La comunicació didàctica

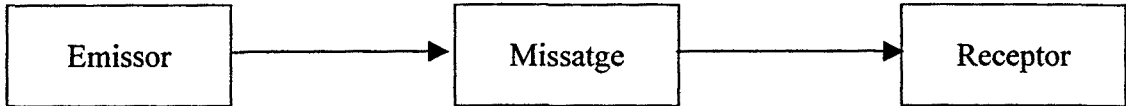
Des d'una perspectiva comunicativa, qualsevol acte didàctic és un acte comunicatiu on es relaciona ensenyar amb emetre i aprendre amb rebre, per mitjà de comunicacions verbals que tant poden ser orals com escrites, audiovisuals i també, no verbals. Seguint Medina Rivilla (1990: 685-686), posem a continuació els components de qualsevol comunicació:

- *Els transmissor / font de la informació:* que actua com a selector de missatges entre tots els possibles i determina de quina manera es desitja codificar el missatge. És important analitzar les habilitats comunicatives, les seves actituds, el seu nivell de coneixements i la posició sociocultural que ocupa dintre del sistema comunicatiu, referits tant a l'alumnat com al professorat.
- *El missatge:* és el contingut o el producte resultant de la tasca de codificació que ha fet la font o emissor (expressions orals, escrites, gestos, etc.). Cal considerar tres factors:
 - ✓ El codi. Aquí es barregen elements i estructura: els elements, sons, lletres, paraules... es combinen permetent determinades relacions segons l'estructura que les possibilita o prohibeix.
 - ✓ El contingut. Representa la informació mateixa que es vol transmetre. Són les negociacions, afirmacions, judicis, continguts de les ciències, etc.
 - ✓ La manera de tractar el missatge. Fa referència a les decisions que es prenen respecte a la codificació i al contingut: tipus de vocabulari, girs sintàctics, entonacions, etc. Tenen molt a veure amb les intencions de l'emissor i amb l'efecte que aquest vol produir en el receptor.
- *El canal:* permet posar en contacte l'emissor amb el receptor, la font amb el destí, facilitant així la comunicació. És aquí quan parlem dels mitjans com a possibilitadors i mediadors de la comunicació. Pensem que com més sentits (vista, oïda, olfacte, tacte i gust) intervinguin en l'acció d'aprendre, més comprensiva serà.
- *El receptor:* és el destinatari dels missatges de la font o emissor. Aquest emissor cal que s'adapti a les característiques del receptor si vol aconseguir una comunicació eficaç. Es tornen a considerar els mateixos factors que a l'emissor: habilitats comunicatives, actituds, coneixement, posició en el sistema sociocultural, cultura... Per comunicar-se normalment s'espera una resposta del receptor procurant que faci una descodificació en les millors condicions, i d'això depèn el seu nivell de

coneixements de la matèria, el vocabulari actiu i passiu, el coneixement del medi, etc.

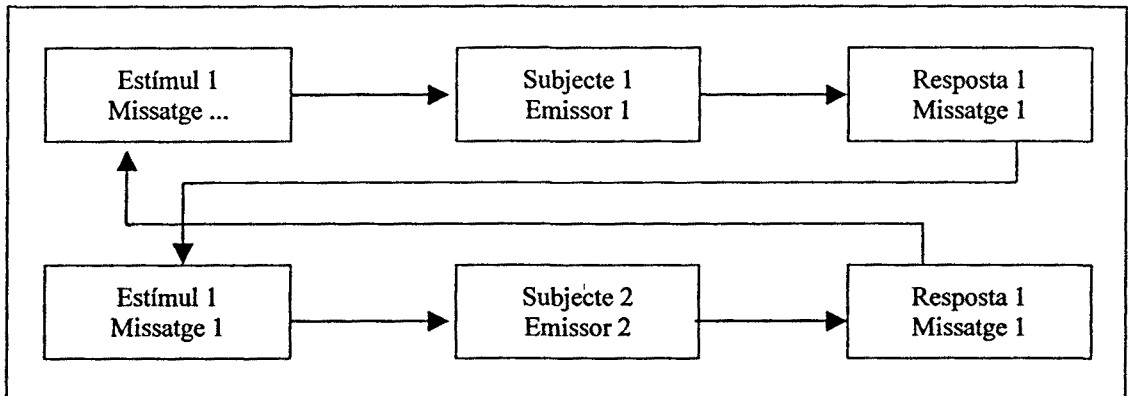
Rodríguez Diéguez (1985: 70 i ss.) presenta tres models bàsics d'acte didàctic com a relació comunicativa:

- **El model didàctic informatiu:** la seva característica bàsica és la unidireccionalitat, ja que només hi ha un emissor. Es dona principalment a conferències i a les típiques classes magistrals. L'esquema que correspon és:



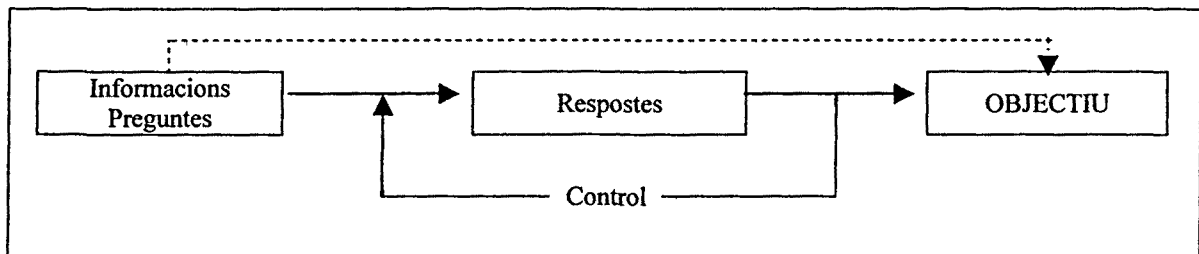
Esquema 2.1: Model didàctic informatiu.

- **El model didàctic interactiu:** es caracteritza per una alternança contínua de l'emissor. Diu el mateix autor: "La interacció, la transacció informativa de caràcter diagonal presentada de tal manera que una intervenció determina l'altra, i aquesta a la seva vegada condiciona la següent" (pàg. 73). Denota situacions de diàleg permanent entre professorat i alumnat. Els objectius i continguts no estan del tot prefixats, es van assolint a mesura que es van produint les interaccions. La figura que el representa és la següent:



Esquema 2.2: Model didàctic interactiu.

- **El model didàctic retroactiu:** podriem dir que és una síntesi dels dos anteriors que busca l'equilibri entre els dos. Aquí el professor/a aprofita el que l'alumna/e respon o pregunta i a partir d'això, proposa una nova pregunta o proporciona ajudes per reconduir la resposta cap a l'objectiu que es volia aconseguir. L'esquema és el següent:



Esquema 2.3: Model didàctic retroactiu.

La nostra opinió és que normalment cap dels tres models es dona de manera aïllada i pura, es van barrejant i és la presa de decisions la que mira quin model és el més adequat per a les diferents situacions concretes d'ensenyament-aprenentatge. Es tracta d'utilitzar el que vagi millor segons necessitem.

2.6.6.2. Factors que la determinen

És el professor/a qui decideix quin mètode fa servir en cada moment i la decisió demana el màxim encert per poder aconseguir el que preteníem amb els millors resultats i el mínim temps. Podem dir que hi ha una sèrie de factors que cal que el professorat tingui en compte en escollir un o altre mètode o metodologia, ja que ho condicionaran. Aquests són:

- *Context*: es refereix a tot l'entramat de relacions socials, econòmiques, culturals i valors que defineixen l'ambient on es troba la institució i té lloc el procés d'ensenyament-aprenentatge, ja que determinen tot un seguit d'exigències al centre que incideixen directament o indirectament amb la metodologia. Aquesta influència pot ser negativa si impedeix, limita o serveix d'excusa per buscar noves alternatives davant de noves situacions i problemes, o positiva si el que fa és plantejar reptes i estimular innovacions que trenquin amb la rutina.
- *Documents de centre*: tots els documents que defineixen la base i principis generals del centre com, per exemple, el Projecte Educatiu o el Projecte curricular. Cal tenir en compte el model o ideal d'educació que s'hi defineix i les fites educatives on es diu que es vol arribar. Amb la metodologia escollida s'anirà explicitant el model que determina la filosofia que els impregna, utilitzant la coherència metodològica i l'explicitació del currículum ocult com a criteri d'unicitat i interacció.
- *Elements del currículum*: tots els que no són la pròpia metodologia com són ara els objectius, continguts, activitats, recursos, espais, temps i avaluació, ja que cal que estiguin tots interrelacionats i d'aquesta manera ajudar a configurar el model d'intervenció, condicionant més o menys el plantejament metodològic. Per exemple, si per transmetre el nou aprenentatge a l'alumnat disposem de poc temps, cal fer-ho amb una metodologia efectiva a curt termini davant d'una altra que ens assegurés més qualitat d'aprenentatge però requerís altres possibilitats de temporització més flexible i àmplia.
- *El professor/a*: continua sent considerat el millor intermediari entre l'aprenentatge i l'alumne/a, la qual cosa el converteix en un element important definidor de la metodologia. Cal considerar aspectes de la seva manera de fer professional com ara personalitat, habilitats, actituds, etc., que s'acoblen amb els plantejaments metodològics que utilitza. Així, serà el mateix professor/a qui reflexivament definirà en el seu propi model d'acció professional, quins són els mètodes que millor poden ser desenvolupats per ell/a, en tant que ordenador de l'acció pedagògica.
- *L'alumne/a*: tant el que la psicologia ens aporti pel que fa als seus estadis de desenvolupament i maduració, com als processos cognitius que es donen en virtut del seu desenvolupament evolutiu i d'aprenentatge. Cal veure l'alumna/e com un subjecte actiu i no passiu dintre del seu propi aprenentatge.

2.6.6.3. Classificació

Amb el que portem dit de metodologia, ja es pot entreveure que no hi ha un sol mètode perquè es concreti el procés d'ensenyament-aprenentatge. A més, al llarg del temps la metodologia s'ha anat entenent de diferents maneres:

L'evolució conceptual patida pel mètode és evident, ja que des de la seva concepció estrictament formal de la intervenció didàctica, dona en certa mesura un impuls al caràcter de científicitat de la Didàctica, definit, sobretot, per l'ordre, la sistematització, la intencionalitat, etc., fins la diversitat d'estratègies i plantejaments metodològics que en l'actualitat no deixa lloc a dubtes. Les raons d'aquesta evolució poder cal buscar-les en la pròpia complexitat de la intervenció educativa, definida per qüestions tals com el seu component ideològic, la diversitat de situacions en les que és necessari intervenir, les pròpies característiques evolutives i de formació dels alumnes als quals es dirigeix, etc. Tot això, no fa sinó plantejar una sèrie d'interrogants que, davant les possibles alternatives i solucions, han propiciat la diversificació metodològica.

Així veiem que s'ha passat d'una possible i quasi única metodologia, a moltes i diferents, si es vol donar resposta a l'àmplia diversitat actual d'afrontar, realitzar i adaptar l'acte educatiu. Intentar classificar els mètodes no és fàcil, ja que molts es complementen, tenen aspectes comuns, es confonen i s'han proliferat força amb el temps, el que ha fet que a vegades hi hagi diferències poc significatives entre ells. Tot i així farem un intent basant-nos en diferents aspectes com a base per la classificació i a partir també de diversos autors, el que vol dir que a vegades podem trobar la mateixa metodologia més d'una vegada en aquesta distribució.

A. Segons l'estil d'ensenyament del professorat

La primera classificació que et ve al cap és si el professor/a té un estil d'ensenyament o metodologia progressista o tradicional. Bennett (1979: 64) els caracteritza amb el següent quadre:

PROGRESSIU	TRADICIONAL
1. Matèries integrades.	1. Matèries independents.
2. Professor/a com a guia cap a experiències educatives.	2. El professor/a com a distribuïdor de coneixements.
3. Paper actiu de l'alumna/e.	3. Paper passiu de l'alumna/e.
4. Els alumnes participen en la planificació del "currículum".	4. Els alumnes no intervenen en la planificació del "currículum".
5. Predomini de tècniques de descobriment en l'aprendre.	5. Èmfasi sobre la memòria, pràctica i repetició.
6. No necessaris ni premis ni càstigs; per exemple, motivació intrínseca.	6. Utilització de premis, per exemple graus, motivació extrínseca.
7. No importància als estàndards acadèmics convencionals.	7. Sí importen els estàndards acadèmics.
8. Pocs exàmens.	8. Exàmens regulars.
9. Èmfasi sobre el treball en equip.	9. Èmfasi en l'emulació personal.
10. L'ensenyament no es limita a la classe.	10. Ensenyament limitat a la classe.
11. Èmfasi en l'expressió creadora.	11. Poc èmfasi en l'expressió creadora.

Quadre 2.1: Característiques de la metodologia dels professorat progressista i tradicional.

B. Partint d'antagonismes

Pérez Pérez (1994: 110-112) fa la seva classificació partint d'explicitar tres eixos amb unes dimensions antagoniques per poder parlar d'una mínima racionalitat de l'ensenyament, pel que es refereix a metodologia. Classifica en tres dimensions:

- **Logocentrisme-paidocentrisme:** defineix un continu entre aquestes dues posicions extremes intentant dilucidar si la primacia l'ha de tenir la matèria d'estudi (logocentrisme) o el subjecte que aprèn (paidocentrisme). En el logocentrisme és la matèria l'objecte central d'estudi de l'ensenyament i l'eficàcia de l'aprenentatge es mesura en termes de quantitat de coneixements i l'acomodament a les exigències de l'estructura lògica de l'àrea de coneixement.

En el paidocentrisme és el nen/a el centre de l'acció pedagògica, potenciant al màxim les característiques pròpies de l'alumna/e per sobre de tot.

- **Individualització–socialització:** en aquests cas la dicotomia està en veure si qui predomina és el subjecte com individu sobre el grup social, o el grup social sobre l'individu ja que és el primer qui facilita que l'individu pugui fer-se humà. A la individualització pren importància el caràcter individual de l'aprenentatge entrant a valorar aspectes personals del subjecte com la personalitat, estils cognitius, el propi desenvolupament socioafectiu, etc. que fan que els ritmes d'aprenentatge siguin diferents en cada individu. Entren en aquesta corrent pensadors com Decroly, Montessori o el sistema Winnetka. La socialització o ensenyament col·lectiu tracta de revaloritzar el paper de la societat sobre el de l'individu lligant la seva educació amb el treball, amb la doble finalitat de produir i d'oferir una formació més polivalent. Alguns suports teòrics a aquesta corrent els van donar Marx, Dewey, Freire, Durkheim, Freinet, i Coussinet.
- **Directivitat - no directivitat:** la directivitat prové de l'ensenyament tradicional i on el paper rellevant de l'educació el té el mestre per sobre de l'alumna/e ja que els orienta en el treball i controla tot el procés, des de la definició d'objectius fins l'organització dels aspectes mitjancers de l'ordre, disciplina, activitats, resultats, etc. La no directivitat té arrels en el psicoanàlisi i centra l'aprenentatge en el jo i en les experiències de l'individu. Aquí el professor/a és simplement l'orientador de les propostes dels propi alumnat, tractant de clarificar les seves iniciatives, sentiments, etc. així es pretén afavorir el desenvolupament de les capacitats cognitives més abstractes i creatives alhora que el desenvolupament de les aptituds que desenvolupament la iniciativa personal, la capacitat de resoldre problemes, el treball col·laboratiu, etc.

C. Si es dona protagonisme als elements didàctics

Un altre autor, autor Jiménez Jiménez (1990: 716-726), dona protagonisme als elements didàctics: docent, discent, contingut, desenvolupament, recursos, objectius, avaluació, organització, etc., i divideix les metodologies en els següents grups i subgrups:

- **Els sistemes i metodologies precientífics.** Les seves característiques són que són: culturitzants, dogmàtics, logocèntrics, exemplificadors, autoritaris, verbalistes i memorístics. Les seves finalitats: conservar el tresor cultural, propiciar determinats comportaments socials, transmetre coneixements acabats i potenciar hàbits intel·lectuals de caràcter deductiu.
 - ✓ **Els sistemes i metodologies de sistematització científica.** El model tradicional és l'hereu més característic d'aquest plantejament i es basa en totes les seves característiques.
- **Els sistemes i metodologies d'aplicació científica:** Aquest és l'apartat més ampli i es divideix en:
 - ✓ **Les metodologies de l'Escola Nova.** Tenen les idees generals de: activitat, vitalitat, llibertat, individualitat, col·lectivitat, interès, desenvolupament natural, autonomia, paidocentrisme i globalització. Alguns autors que han desenvolupat aquestes metodologies són: Decroly, Montessori, Agacci, Dalton, Winnetka, Makarenko, Dewey, Kilpatrick...
 - ✓ **Les metodologies instructives–tecnològiques.** El seu plantejament general suposa considerar:

- a) L'educació com un sistema, amb els seus diferents elements (entrades, processos, objectius, retroalimentació, etc.) tan important a l'hora de realitzar previsions, planificacions, programacions, estratègies metodològiques, etc.
- b) Trobar una tecnologia eficient basada en el conductisme (estimulació, acció, reforç, petites dosis, observació de conductes demostrables d'aprenentatges).
- c) Augmentar l'eficàcia en la transmissió de les informacions propiciant l'ús de mitjans audiovisuals a les aules.

Les seves tres fases fonamentals són: determinar els objectius a aconseguir, executar allò planificat o programat, i avaluar el procés i els resultats.

- ✓ **Les metodologies instructives curriculars.** Està basada en la corrent curricular contextualitzada o paradigma ecològic, que intenta conjugar la teoria, la pràctica, la investigació i la formació del professorat mitjançant processos de disseny, de desenvolupament i avaluació curriculars amb metodologies qualitatives tals com la investigació-acció i la participació sociocrítica. (Gimeno Sacristán, 1981; Gimeno i Pérez, 1983; Gimeno Sacristán, 1988; Stenhouse, 1984; Carr i Kemmis, 1986; Goets i Le Compte, 1988). Aquests tipus de metodologies suposen que s'actua dintre d'un marc marcat per exigències socials, polítiques i culturals, tot i que és el professorat qui en última instància ha d'implantar el currículum a la seva aula i solucionar tots els problemes que se li van presentant.

D. Si es centren en el discent

Un altre autor, González Soto (1990: 737-739), fa la classificació a partir de metodologies centrades en el discent, però sota dues perspectives diferents:

- **Metodologies globalitzades.** *Consideren al discent com a subjecte d'ensenyament.* Això vol dir que els protagonistes són el professorat i el contingut i transmissió cultural. El docent és el que dirigeix la transmissió d'aprenentatges i el discent el simple receptor. El seu objectiu és aconseguir el millor ensenyament a través d'una eficient presentació de continguts. Es divideixen en:
 - ✓ **Mètode global o natural.** La globalització és un principi de base psicològica centrat en el discent, entenent l'aprenentatge com activitat personal i global. Va sorgir com a intent d'estructurar sintèticament l'ensenyament dels coneixements instrumentals de base (lectura, escriptura i càlcul) a partir del principi de concentració, que vol dir tractar aquestes microestructures culturals com un tot a buscar la unitat en continguts d'una manera més àmplia; tot això, però, partint del subjecte discent prenent atenció a les exigències evolutives, les seves necessitats i els seus interessos.
 - ✓ **Centres d'interès.** Decroly és el seu màxim responsable i entén aquest tipus d'ensenyament com la unió entre continguts d'estudi, alumna/e i la pròpia vida. La recolza en els següents principis:
 - **Paidocentrisme:** tot ensenyament té al discent com a centre i expressió d'un context determinat.
 - **Naturalisme vitalista:** a partir de prendre en consideració les necessitats del discent, s'integren aspectes biològics, psicològics i ambientals.

- *Motivació carencial*: el discent és mogut a aprendre a partir de les seves necessitats.
 - *Llibertat individual*: entesa com atenció personal.
 - *Intuïció sensible*: potenciament de l'observació.
 - *Interès discent*: com a correlat de la necessitat.
 - *Activitat discent*. Deguda a l'experiència, al joc i a l'interès, tot i que amb la possibilitat d'estar recolzada pel docent.
- ✓ **Les Unitats Didàctiques**. També sorgeix com a reacció contra l'assignaturisme i la lliçó com a formes moleculars de transmissió, fixar al discent des de postures actives i participatives, etc., intentant sintetitzar teòrica i metodològicament els aspectes psicològics, culturals i socials. Podem dir que són una tàctica didàctica activa, que busca la formació integral dels discents a partir dels seus interessos, necessitats i projecció social. Fernández Huerta (1983: 278) les diferencia dels centres d'interès dient: "*La "unitat" comprèn a discent, docent, continguts, activitat, mètode i temps, exigeix jerarquització i sistema, té, en definitiva, un caràcter més integrador i "personalitzant" i, sobre tot, més utilitari, aportant "una actitud d'obertura contextual i focalitzadora que alerta la voluntat discent per a que capti interrelacions, explori i descobreixi"*". Per preparar-les i desenvolupar-les es segueixen els passos següents:
1. Elegir l'eix de la unitat.
 2. Organitzar els nuclis, temes, conceptes, relacions... inherents a l'eix o nucli, d'acord al criteri d'elecció i selecció dels sistemes d'apropament als mateixos.
 3. Establir els objectius a assolir.
 4. Establir les relacions entre continguts, experiències, docent, discent, temps, material, recursos i estratègies,
 5. Seleccionar les activitats discents i el seu desenvolupament.
 6. Sistemes d'observació-avaluació i orientacions subsegüents.

Els problemes a resoldre a l'anar-les confegint solen ser de caràcter organitzatiu i de significació didàctica. Obviar aquests problemes ha portat a mantenir formulacions d'unitats només sustentades en el fet d'aglutinar continguts que ni tan sols pertanyien a diferents camps.

- **Metodologies individualitzades**. *Consideren al discent com a subjecte d'aprenentatge*. Aquí l'element clau és el discent, mentre que el docent es converteix en un mitjà per l'assoliment de la integració dels aprenentatges. Garcia Hoz (1970) diu que el moviment que genera l'ensenyament individualitzat "*és el resultat de la convergència de tres tipus de preocupacions fonamentals: l'eficàcia de l'ensenyament, la democratització de la societat i de les institucions escolars i l'especial atenció a la dignitat humana... i una síntesi de les exigències d'individualització i socialització educatives*". La necessitat d'atendre a molts i diferents discents ens porta a prestar atenció als aspectes diferenciadors dels subjectes d'aprenentatge per poder adaptar per a cadascun d'ells tant els programes, com els mètodes i el material. Fernández Huerta (1960) els defineix com: "*conjunt de mètodes i tècniques que permeten actuar simultàniament sobre varis escolars, adequant la tasca discent a la diversa evolució de les seves aptituds i desenvolupament*". Es divideixen en:
 - ✓ **Metodologies d'agrupaments diferenciats**. S'estableixen grups aproximadament homogenis segons diferents criteris diferencials com poden

ser: cecs, sords, capacitat intel·lectual, edat, rendiment acadèmic, etc. Responen més a models de diferenciació que d'individualització.

- ✓ **Metodologies d'atenció individualitzada.** Es tracta d'adequar programes, procediments i materials a la capacitat i desenvolupament de cada individu seguint tres principis que es consideren bàsics pel que fa als aprenentatges de l'alumnat:
 1. Tot aprenentatge és fonamentalment un procés individual, el que vol dir amb ritme, profunditat i maneres diverses, tot i que també pot ser afavorit des d'activitats de grup i sense oblidar els aspectes socials.
 2. L'interès és un factor important a l'hora de determinar la intensitat i durada dels processos d'aprenentatge.
 3. L'organització i distribució del temps ha de possibilitar tant contactes entre docent i discent com permetre activitats individuals i grupals.Algunes experiències d'aquest model són el Pla Dalton i el Sistema de les Escoles Winnetka.

- ✓ **Ensenyament individualitzat per mitjà de fitxes.** Aquest sistema permet un ajustament al procés d'aprenentatge de cada discent, independentment de la resta de circumstàncies del centre i del grup d'alumnes. Seguint a Fernández Huerta (1973) anem les virtualitats del sistema de fitxes:
 - Serveixen per graduar l'aprenentatge per àrees de continguts i àrees d'interpretació adequades al desenvolupament cultural de l'alumnat.
 - Serveixen per oferir guies didàctiques d'activitat discent.
 - Faciliten el control dels elements d'aprenentatge.
 - S'adeqüen amb facilitat al diagnòstic inicial.
 - Elles mateixes poden ser tant elements de diagnòstic com elements correctius.
 - Poden adoptar formes de gran flexibilitat i varietat.
 - Permeten elaborar seqüències d'aprenentatge per rutes diferents i deixen optar als discents per diverses seqüències.
 - Constitueixen la via més econòmica en la diferenciació pròpia de l'ensenyament individualitzat.
 - Li treuen el lloc als textos programats.
 - Fomenten hàbits d'estudi, confiança, honestedat, autoestima i organització social.
 - Substitueixen els sistemes de gradació escolar.
 - Proporcionen pautes d'obertura personal.

- ✓ **L'ensenyament personalitzat.** Es tracta d'una realització educativa que busca convertir el procés d'aprenentatge en un element de formació personal a través de l'acció participativa, presentant-se com un camí d'enfortiment de la persona i de més gran capacitació social. A més, les notes característiques d'aquest tipus d'ensenyament són:
 - *Singularitat*, que suposa individualització de l'ensenyament, diagnòstic personal (de les pròpies possibilitats i limitacions), flexibilitat en programes i situacions d'aprenentatge, considerar el ritme personal en el desenvolupament, desenvolupament de la creativitat...
 - *Autonomia*, que suposa llibertat en l'educació (per saber decidir, escollir i acceptar), possibilitats de decisió (elecció de continguts i tècniques de treball)...

- *Obertura*, que suposa activitat comunicativa, socialitzadora, concentració del treball en les activitats expressives, formes cooperatives de treball escolar, obertura de la institució escolar...

Sota aquesta perspectiva personalitzada, al centre educatiu se li exigeix sensibilitat al canvi, obertura, activitat, democràcia i participació.

Les diferències entre Ensenyament Personalitzat i Individualitzat són:

- L'individualitzat es centra en el material d'aprenentatge i la planificació de l'actuació discent sobre aquest material.
- El Personalitzat es centra en la decisió personal, la resta són apunts per com aconseguir aquesta decisió.
- EL Personalitzat recull tècniques i tàctiques tant de l'Individualitzat com del Socialitzat.

E. Si es centren en la interacció social de l'individu

Gisbert (1990: 776-789) fa un altre tipus de classificació dels models metodològics a partir dels que s'anomenen:

- **Metodologies socialitzadores.** Per desenvolupar-les es basa en que l'educació ha de proporcionar al discent les actituds, hàbits, coneixements i habilitats, ... adequades i suficients per propiciar i enriquir la vida de l'individu en la seva vessant d'interacció social. Aquestes metodologies si sorgeixen buscant la potenciació dels valors socials o basant-se en el grup discent com a facilitador/propiciador d'aprenentatges... es dona màxima importància al discent. Un dels avantatges d'aquest ensenyament és que porta a l'educand a treballar en grup d'acord a les seves possibilitats i preferències, alhora que se li indueix a realitzar totes aquelles pràctiques més positives pel desenvolupament del propi grup.

El treball en grup entès com una metodologia d'ensenyament, porta implícit una consideració de l'aula com a grup i la iniciativa de que l'alumnat realitzi els seus aprenentatges en comú. Això implica el replantejament del paper del professorat com a tal i de l'alumnat, així com la necessitat de reconsiderar la funció que exerceix el coneixement, tenint en compte a més, la projecció de les relacions individu-societat.

Perque un grup aconsegueixi un alt nivell de rendiment, hem de tenir en compte els següents criteris pel que fa a la seva composició.

- ✓ **Nivell d'heterogeneïtat:** cal aconseguir la complementarietat entre els components del grup, ja que l'heterogeneïtat és un potencial educatiu que possibilita l'enriquiment mutu entre els seus membres.
- ✓ **Distribució de l'alumnat per grups:** el millor criteri per fer-ho és respectar les afinitats que puguin existir entre l'alumnat. Serà força productiu deixar que es formin els subgrups espontàniament.
- ✓ **Número de components del grup:** depèn de diferents factors com edat, facilitat per realitzar treballs en grup, el contingut del treball a fer, etc. Un número recomanable és de tres a sis persones, ja que més de sis moltes vegades porta a la necessitat de subdividir el grup.
- ✓ **Transitorietat o permanència del grup:** és complicat de respondre, ja que depèn del nivell educatiu on ens trobem.

Per un altre costat, el paper que el professorat pot assumir per determinar el tipus de liderat que hi ha en el grup pot ser:

- ✓ **Passiu (*laissez-faire*):** pràcticament no hi ha líder. Són els integrants del grup els que prenen les seves pròpies decisions a la vegada que treballen i discuteixen per pròpia iniciativa. Però aquest tipus impedeix que el grup desenvolupi el seu esperit de cooperació i de responsabilitat.
- ✓ **Autoritari:** És el líder l'únic que dicta les normes i imposa els seus criteris, a més del responsable de totes les activitats del grup. Això provoca dependència i fomenta l'agressivitat i l'apatia.
- ✓ **Paternalista:** el líder permet que el grup manifesti les seves opinions i sentiments però acaba agafant només el seu punt de vista. Això fa que els demés no puguin prendre les seves pròpies decisions i aprendre dels seus propis errors.
- ✓ **Democràtic:** El líder ofereix oportunitats per discutir i a tot el grup ja que confia en la seva capacitat com a grup i respecte totes les opinions. La responsabilitat es reparteix entre tothom, s'aconsegueix una bona realització de treballs i les millors relacions interpersonals.
- ✓ **Participatiu:** El líder és un membre més del grup que coopera de la mateixa manera amb la resta de components d'aquests. És un plantejament complementari del democràtic, però que només és possible en grups molt madurs i que ja hagin passat per algun altra tipus de lideratge.

Les fases per les que passen aquest tipus de treballs són:

- ✓ **Definició d'objectius:** és l'excusa al voltant de la qual girarà tota l'activitat del grup. Sempre però ha de ser un objectiu de grup.
- ✓ **Delimitació de l'objecte d'estudi:** una certa globalització dels continguts s'adapta millor als plantejament del treball en grup.
- ✓ **Repartiment de tasques:** quan es pot, és millor que cada component s'encarregui d'un aspecte a treballar i després fer posades en comú.
- ✓ **Avaluació:** a partir del judici elaborat pel grup (si es tracta d'una valoració individual), o del judici discutit i pactat amb el professor/a (quan es tracta d'una valoració conjunta del treball grupal). Les variables que condicionen l'avaluació són: l'adquisició de coneixements, el grau de participació, la qualitat de les aportacions, el grau amb que s'ha facilitat la marxa òptima del grup, el nivell de treball realitzat, etc.

Algunes d'aquestes metodologies socialitzadores són:

- ✓ **Mètode de Projectes:** És un intent d'unir l'escola al context natural que l'envolta. La idea sorgeix dels propis alumnes. Els projectes poden ser de quatre tipus: producció, consum, solució de dificultats i domini de tècniques. La seva posada en pràctica passa per quatre fases: intenció, preparació, execució i avaluació.
- ✓ **Mètode Cousinet:** dirigit a alumnat de 8 a 12 anys per afavorir les necessitats d'aquestes edats per mitjà d'activitats naturals. Els grups de treball es constitueixen lliurement, ocupen un lloc de la classe separats dels demés i escullen el treball que volen fer.
- ✓ **Pla Jena:** es tracta de construir una escola-família integrada per professors, pares i alumnes per mitjà d'un sistema d'autogovern. Es substitueixen les classes tradicionals per grups de treball, amb mobiliari flexible i versàtil i utilitzant formes de treball variades per aconseguir una formació integral de l'alumnat. Els alumnes s'agrupaven primer per edats i després per afinitats extraescolars. La vida acadèmica sorgia a partir del contacte amb la societat.

F. Segons la grandària del grup

Segons sigui la grandària del grup, també implica una o altra metodologia. Diferenciem aquí:

- **Gran grup:** quan el número d'alumnes excedeix a la d'una aula normal. Les activitats que es fan en aquests tipus d'agrupaments és molt variada: actes culturals, espectacles esportius, projeccions, es pot ajuntar a dues aules o un cicle per donar informació general sobre un nucli d'objectius o unitat didàctica, conferències, sortides, etc.
- **Grup col·loquial o grup mitjà:** correspon al número d'alumnes d'un grup classe aproximadament i les tasques que a l'aula es poden desenvolupar en conjunt. Algunes activitats a fer poden ser: tallers, assemblees, projeccions, posades en comú de treballs, avaluacions de treballs, etc.
- **Petit grup:** és un grup d'alumnes reduït, és la unitat d'agrupament didàctic més dinàmica d'avui. Algunes possibles activitats són: investigació, anàlisi i estudi de continguts curriculars, confecció de monografies, programació i realització de visites, tallers, realització de gràfiques, etc.

G. Partint de la necessitat d'assumir una participació de l'alumna/e que, fonamentada en les seves necessitats li permeti realitzar aprenentatges significatius.

Seguint a Gairín (1990 a: 799-825), hi ha una corrent metodològica força actual que es caracteritza per entendre el procés d'ensenyament-aprenentatge amb una total participació de l'alumna/e a partir de les seves necessitats però fent aprenentatges del tipus significatiu. Això vol dir que assumeixen la participació activa de l'alumna/e a l'aprenentatge, la valoració i foment de la seva experiència, el respecte de la seva autonomia i la defensa de la comprensió sobre la mera reproducció. Rebutgen la quasi exclusiva atenció als continguts, la potenciació del memorisme sobre la comprensió i el paper preponderant del professor/a.

Diferenciem aquí aquests tipus de metodologies:

- **Metodologies de descobriment.** Es refereix a l'activitat mental de reordenar i transformar allò donat per generar noves realitats. És quan el discent per pròpia acció mental troba en els materials que se li presenten una organització o una estructura que no estava explicitada en els mateixos. Piaget (1981: 28-29) diu: *"cada vegada que se li ensenya prematurament a un nen/a alguna cosa que hagués pogut descobrir sol, se li impedeix a aquest nen/a inventar-lo i, en conseqüència, entendre-ho completament"*.

El professor/a no ensenya directament els continguts sinó que capacita al discent per a que per sí mateix pugui reordenar, transformar i adquirir els nous conceptes (aprendre a aprendre). Es pot definir l'activitat del professorat en l'aprenentatge per descobriment de la següent manera:

- ✓ El professorat no ha de comportar-se com a font única de coneixements, més aviat ha de donar la impressió de que ell/a depèn dels estudiants i està al seu servei en la solució dels problemes.
- ✓ Ha d'evitar qualsevol indicació sobre les generalitzacions que han de ser descobertes.

- ✓ No ha d'intervenir quan l'alumnat arriba a generalitzacions falses, els ha de reorientar en base a preguntes o sol·licitant d'ells exemples que evidencin l'error comès.
- **Metodologies d'investigació.** Coincideix amb les bases ideològiques, psicològiques i pedagògiques de l'aprenentatge per descobriment, i incorpora l'existència d'una concepció curricular que defèn el valor de la investigació com a instrument per l'aprenentatge de l'alumna/e. Aquest emet hipòtesi, dissenya experiments, els realitza i analitza els resultats. Considera la investigació com una activitat psicològica fonamental de l'home a través de la qual es posa aquest en relació amb el propi ambient i adquireix graus successius de consciència de sí mateix i de la realitat que l'envolta. Chiesa i Giardello (1977) consideren que el procés d'investigació té les següents fases:
 1. Plantejament i clarificació del problema.
 2. Definició d'hipòtesis de treball.
 3. Definició de l'àmbit de la investigació i delimitació de la mostra.
 4. Aplicació dels instruments d'investigació (recollida de dades, informació, etc.).
 5. Elaboració de conclusions i representació de resultats.
 6. Comunicació, discussió i valoració.
 7. Identificació de conceptes i de models explicatius.
- **Metodologies de resolució de problemes.** Permeten un aprenentatge significatiu sempre que hi hagi transformació i reintegració del coneixement existent en funció de les fites preestablertes. La resolució de problemes obliga a transcendir els resultats i a conèixer les causes que els justifiquen, no pressuposant de cap manera que l'activitat de l'alumna/e hagi de ser completament autònoma. A la pràctica es realitza per *assaig-error* (variació, aproximació i correcció aleatòria o sistemàtica de respostes fins que sorgeix una variant encertada) o de *discerniment* (intent deliberar per formular un principi o descobrir un sistema de relacions que fonamentin la solució d'un determinat problema) segons el tipus de problema de que es tracti o d'altres factors com l'edat, la intel·ligència o l'experiència pròpia.

Ausubel, Novak i Hanesian (1987: 492) posen les següents etapes per la resolució de problemes, tot i que no sempre es fan totes ni per aquest ordre:

1. Un estat de dubte, de perplexitat cognoscitiva, de frustració o de coneixement de la dificultat.
2. Un intent per identificar el problema, en el qual s'inclou una designació més aviat inespecífica dels fins perseguits, la llacuna que cal omplir o la fita que s'ha d'assolir, tot això defensat per la situació que planteja el problema.
3. Relacionar aquestes proposicions de plantejament del problema amb l'estructura cognoscitiva, la qual cosa activa les idees anteriors pertinents i les solucions donades a problemes d'abans que, a la vegada, són reorganitzades (transformades) en forma de proposicions de resolució de problemes o hipòtesi.
4. Comprovació successiva de les hipòtesis i replantejament del problema de ser necessari.
5. Incorporar la solució correcta a l'estructura cognoscitiva (comprendre-la) i després aplicar-la tant al problema present com a d'altres semblants al mateix problema.

Els mateixos autors (499) fan les següents indicacions generals per millorar les destreses de la resolució de problemes:

- ✓ Formular i tractar el problema abans d'intentar resoldre'l.
 - ✓ Evitar la concentració de l'atenció en un sol aspecte del problema.
 - ✓ Anar més enllà del que és obvi.
 - ✓ Adonar-se de la possibilitat de que hi hagi fixació funcional i transferència negativa i tractar llavors d'evitar-les.
 - ✓ Abandonar les guies infructuoses i explorar altres possibilitats.
 - ✓ Posar en dubte la fiabilitat i representativitat de les dades.
 - ✓ Fer explícites les suposicions de qualsevol conjunt de premisses.
 - ✓ Distingir de manera clara entre dades i inferències.
 - ✓ Utilitzar la informació que prové de les hipòtesis descartades.
 - ✓ Acceptar amb prudència les conclusions que concordin millor amb les pròpies opinions.
- **Metodologies de creativitat.** És l'expressió suprema de la resolució de problemes involucrant de manera directa o indirecta, transformacions noves o originals d'idees i la generació de nous principis integradors i explicatoris. L'escola pot fomentar actituds creatives sempre i quan proporcionï oportunitats a l'espontaneïtat, a la iniciativa i a l'expressió individualitzada, estructurant el currículum d'una manera flexible i reforçant les actuacions creatives, tant pel que fa al professorat com a les condicions didàctico-organitzatives de l'aula i del centre.

Seguint a Logan i Logan (1980) l'ensenyament creatiu es basa en els següents principis:

- ✓ És de naturalesa flexible. Atén a les diferències individuals i en funció d'aquestes adequa els nivells d'actuació.
- ✓ Es caracteritza per mètodes d'ensenyament indirecte, com ho són els que parteixen de processos de motivació, consulta, simulació i descobriment.
- ✓ És imaginatiu, en la mesura que obliga a professorat i alumnat a buscar maneres d'actuar més enllà de les habituals.
- ✓ Fomenta l'ús original de materials i idees.
- ✓ Afavoreix la relació, tant per les activitats que implica, com pel treball del professor/a, com pel paper actiu de l'alumna/e, etc.
- ✓ És de naturalesa integradora, ja que facilita una visió sobre les relacions entre les diferents àrees d'estudi.
- ✓ Representa l'autodirecció, a l'insistir en la responsabilitat que té l'alumna/e d'aprendre.
- ✓ Implica autoavaluació, pel clima d'autonomia i llibertat que genera.
- ✓ Comporta riscos, però aporta recompenses, ja que possibilita més grans gratificacions personals en relació a les necessitats de la persona.

Posem a continuació alguns dels mètodes creatius més utilitzats: tempteig experimental, projectes, treball en equip, redescobriments, experimentació, observació sistemàtica, discussió, pensament lateral, dramatització, impremta escolar, diari escolar, etc.

H. Partint de les tècniques didàctiques

Seguint a Pérez Pérez (1994: 121-123) i partint d'una classificació de la metodologia a partir de tècniques didàctiques podem fer referència a la següent trilogia:

- **Partint de la naturalesa de l'activitat intel·lectual que es demana a l'alumna/e:**
 - ✓ En funció del tipus d'activitat intel·lectual:
 - *Inductives*: observació, experimentació, comparació, abstracció, generalització, etc.
 - *Deductives*: aplicació, comprovació, demostració, realització, etc.
 - *Analítiques*: classificació, divisió, ordenació, etc.
 - *Sintètiques*: conclusió, resum, definició, recapitulació (completa, ordenada, articulada, densa, clara i flexible).
 - ✓ Pel significat de les tasques i el que impliquen:
 - *Observar*: contacte directe de l'alumna/e amb els fets i esdeveniments.
 - *Experimentar*: observacions realitzades sobre fenòmens dissenyats, provocats i controlats.
 - *Aplicar*: és la derivació conseqüent de principis o generalitzacions a situacions o fets concrets singulars.
 - *Generalitzar*: es tracta d'estendre les conclusions o resultats obtinguts de situacions concretes a altres de la mateixa naturalesa.
 - *Abstreure*: operació d'elaboració conceptual que consisteix en aïllar o separar una part del tot, retenint els caràcters generals d'una classe d'objectes.
 - *Demostrar*: passar una conclusió de veritat o judici a altra, amb la condició de que aquesta sigui conseqüència obligada d'aquella.
 - *Classificar*: és establir una relació d'ordre a l'objecte de comprendre un tot. La relació d'ordre ve donada per una divisió que estableix criteris de comparació i agrupament.
 - *Ordenar*: establir i aplicar un criteri de disposició o successió de les coses atenent a totes o algunes de les seves propietats o atributs.
 - *Dividir*: disseccionar un tot d'acord amb les seves parts constituents.
 - *Concloure*: implica ordenar i donar sentit integrador a una totalitat d'elements variats i dispersos.
 - *Resumir*: és articular una totalitat d'aspectes que defineixen un fet en una unitat breu, coherent i significativa.
 - *Definir*: senyalar els límits conceptuals d'un ens amb respecte als demés.
- **Partint de la interacció i participació professor–alumne:** pel grau de participació de l'alumnat de menys a més implicació del mateix tenim:
 - ✓ *Tècnica expositiva*. La lliçó magistral és el tipus més conegut, però n'hi ha d'altres menys monolotgitzants i més actives. Exigeix una cura especial en la preparació i exposició.
 - ✓ *Experiencial*. Es pot desenvolupar tant per l'observació com per l'experimentació. Requereix una preparació acurada i selectiva.
 - ✓ *Comentari de text*. Lectures ad hoc del tema tractat. També necessita una preparació detallada.
 - ✓ *L'interrogatori*. Es pot fer a partir del diàleg (participació de l'alumna/e), la discussió (estudi de temes oberts) i el debat (temes que exigeixen més alt tractament). Es pot utilitzar en totes les fases del procés d'ensenyament–aprenentatge, a la inicial pot servir de motivació, durant el procés com a mecanisme mantenidor de l'atenció, motivació, reflexió i profundització, i al final com a control.

- **Pel tipus d'exigències organitzatives de l'alumnat i el seu agrupament:** fa referència a tècniques de dinàmica de grup. Alguns exemples poden ser:
 - ✓ *La comissió:* un grup estudia un tema i després l'exposa a la resta de la comunitat.
 - ✓ *Brainstorming:* exposició ràpida d'idees dintre d'un grup, sense ser contestades. Cal que tothom intervingui.
 - ✓ *Philips 66:* sis grups amb sis components a cada grup discuteixen un tema o problema durant sis minuts. Després es fa la posta en comú escollint un president que donarà a conèixer les conclusions de cada grup i després s'elaboren les conclusions finals.
 - ✓ *Taula rodona:* un moderador dirigeix a un grup d'experts mentre van debatent un tema sobre el que tenen diferents punts de vista, inclús contradictoris. Al final del debat hi ha una participació de l'auditori.
 - ✓ *Pannell:* igual que la taula rodona menys que la divergència no és necessària, ja que la seva finalitat és profunditzar.
 - ✓ *Debat dirigit:* un grup dirigit per un moderador extern al grup o nomenat com a tal, discuteixen informalment un tema, intercanviant opinions que normalment són diferents.
 - ✓ *Xiuxiueig:* diàlegs simultanis dos a dos discutint un tema o problema del moment.
 - ✓ *Fòrum:* el grup íntegre discuteix informalment un tema. Es necessita un coordinador i hi ha unes regles de conducció de la discussió.
 - ✓ *Seminari:* un grup (normalment entre 10 i 20 persones) estudia o investiga un tema conjuntament, recorrent a les fonts originals. Les sessions de treball estan planificades.
 - ✓ *Discussió de gabinet:* un grup de persones capacitades tracten un tema fins aconseguir la millor solució.
 - ✓ *Entrevista:* un representant interroga a un expert davant d'un auditori sobre un tema prèviament establert.
 - ✓ *Estudi de casos:* un grup s'entrena en l'estudi i anàlisi exhaustiu d'un "cas" amb tot els seus detalls per extreure conclusions.
 - ✓ *Role-playing:* dues o més persones representen una situació de la vida real, amb la finalitat de que es pugui comprendre i tractar millor el grup.
 - ✓ *Projecte de visió futura:* el grup ha d'enginyar-se-les per fer un projecte que impliqui una hipotètica i fantasiosa situació de futur.
 - ✓ *Procés incident:* el grup (entre 10 i 20 persones) analitza a fons un problema, i tracta d'arribar a la millor conclusió possible.
 - ✓ *Petit grup de discussió:* un grup reduït tracta un tema en una discussió informal amb l'ajuda d'un animador.
 - ✓ *Tècnica del risc:* un grup expressa possibles riscos derivats d'una situació nova, es discuteix la realitat dels mateixos.
 - ✓ *Simposi:* un equip d'experts desenvolupa diferents aspectes d'un tema o problema de manera successiva davant del grup.
 - ✓ *Arbre transformacional:* un grup transforma un objecte introduint canvis en tots els seus aspectes.
 - ✓ *Sinèctica:* descobriment per part del grup mitjançant l'analogia.

Posem a continuació un quadre per ajudar a escollir quina de la majoria de tècniques que hem comentat i d'altres, aniria millor utilitzar:

CRITERIS PER L'ELECCIÓ DE LA TÈCNICA ADEQUADA		
<i>Críteris</i>	<i>Especificacions</i>	<i>Tècnica més adequada</i>
Objectius perseguits	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promoure l'intercanvi d'idees i opinions. ▪ Entrenar en la presa de decisions. ▪ Afavorir l'aprenentatge de coneixements. ▪ Facilitar la comprensió vivencial de la situació. ▪ Promoure ràpidament la participació. ▪ Desenvolupar el pensament creador. ▪ Promoure actituds positives. ▪ Promoure la capacitat d'anàlisi. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussió. ▪ Procés incident. ▪ Entrevista. ▪ Role-playing. ▪ Phillips 66. ▪ Brainstorming. ▪ Risc. ▪ Estudi de casos.
Maduresa i entrenament del grup	<p>Poc madur o entrenat / passivitat.</p> <p style="text-align: center;">↑</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Madur – Entrenat / Activitat.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Taula rodona. ▪ Pannell. ▪ Forum. ▪ Phillips 66. ▪ Diàleg. ▪ Brainstorming. ▪ Seminari.
Grandària del grup	<p>Grup petit:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fins 15/20 persones. ▪ Més cohesió i interacció. ▪ Més seguretat i confiança. ▪ Relacions més estretes i amistoses. ▪ Més fàcil el consens. ▪ Més temps de participació. ▪ etc. <p>Grup gran:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Més de 20 persones. ▪ Menys cohesió i interacció. ▪ Més intimidació. ▪ Menys participació. ▪ Més dificultat de consens. ▪ etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Debat dirigit. ▪ Petit grup de discussió. ▪ Estudi de casos. ▪ Brainstorming. ▪ etc. ▪ Simposi. ▪ Pannell. ▪ Fòrum. ▪ Subdivisions. ▪ Phillips 66. ▪ Seminari. ▪ Xiuxiueig.
Ambient físic	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Local ampli. ▪ Actuacions de varis grups simultanis. ▪ Utilització d'elements auxiliars: làmines, transparències, films, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fòrum. ▪ Gabinet. ▪ Phillips 66. ▪ Seminari ▪ Brainstorming.
Característiques del medi extern	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hàbits de grup ▪ Experiència en l'ús de les tècniques. ▪ ... <p style="text-align: center;">Menys complexes.</p> <p style="text-align: center;">↑</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Més complexes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Debat dirigit. ▪ Taula rodona. ▪ Tècnica de risc. ▪ Sinèctica.
Característiques dels components	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A més edat. ▪ A menys edat. ▪ Entusiastes, nivell alt. ▪ Indiferents – apàtics. ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tècnica de risc. ▪ Debat dirigit. ▪ Brainstorming, role-playing. ▪ Phillips 66, laboratori del rumor.
Capacitació del conductor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrenament. ▪ Senzilles / ▪ Experiència ▪ Complexes / <p style="text-align: center;">Conegudes</p> <p style="text-align: center;">↑</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Desconegudes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Phillips 66, discussió guiada, seminari. ▪ Arbre transformacional.

Quadre 2.2: Criteris per l'elecció de la tècnica de dinàmica de grup més adequada. Cirigliano i Valverde (1966: 80-82).

Després de totes aquestes possibilitats, està clar que el primer que cal fer és decidir si el protagonista serà el professorat i l'ensenyament o l'alumnat i l'aprenentatge. Nosaltres i la Reforma educativa, som més partidaris per regla general, de la segona opció, però després cal decidir quina de totes les possibilitats d'entre les que hem apuntat i de les que segur ens hem deixat, utilitzarem.

Les dues últimes classificacions que hem fet, (i algunes d'anteriors) ja deixen veure que alguns principis no són exclusius d'un únic plantejament metodològic, sinó que pot ser compartit per més d'un. Per això avui es parla més que de mètodes concrets, d'estils, paradigmes, procediments, models, maneres, etc. que estan dintre, comporten o engloben determinades metodologies amb un caràcter més ampli i obert. Per això es considera que els diferents mètodes no són excloents ni incompatibles entre ells, ans al contrari, poden complementar-se si es plantegen conjuntament. D'aquesta manera, la dificultat del professor/a no està únicament en escollir una o altra metodologia, sinó també en buscar quines són les estratègies que millor lligam tenen amb els objectius, continguts i activitats que es volen ensenyar-aprendre, i amb les necessitats de l'alumnat en concret aquí han d'anar dirigides. A més de saber que les has d'anar canviant constantment i escollir una port ser només per un aspecte i no tornar a fer-la servir més en un temps. Això implica conèixer i disposar d'una gran i suficient varietat metodològica davant de les segures diverses situacions es trobarà mentre es va buscant el millor mètode, i que qualsevol de les possibilitats anteriors pot ser útil en un moment determinat.

Pérez Pérez (1994: 106) diu al respecte:

No existeix una estratègia o plantejament metodològic millor que una altra, sinó que cada situació, cada context, cada professor, cada alumna/e o situació concreta d'aquest, cada grup d'alumnes, cada matèria, etc. exigeixen en cada moment l'articulació i proposta d'estratègies determinades, condicionades per la pròpia creativitat del professor, la dels alumnes i del propi dinamisme que es genera en la interacció didàctica. En definitiva, per la situació "ecològica" que es defineix a cada trobada d'ensenyament-aprenentatge.

Sabem que la classificació que acabem de fer és poder massa extensa i detallada per aquest treball, però creiem que a més del que acabem de dir, pot ajudar a conèixer millor tot el ventall de possibilitats metodològiques que alguns centres demanen en el moment de posar-se a treballar la metodologia, que creiem és un dels aspectes del currículum que més els costa. Els nous objectius i continguts s'han començat a treballar i inclús la diferent avaluació, atrevint-se amb una certa seguretat, però la metodologia ha fet parar a molts claustres abans de posar-s'hi, es té més inseguretat i es veu que no es pot afrontar igual que els altres tres elements. Es sap que és un element fonamental pel canvi que propugna la Reforma, però alhora és l'aspecte més personal i que toca realment la manera de fer de cada professional de l'educació. Considerem que és l'aspecte més delicat i per això creiem justificada l'extensió d'aquesta classificació.

Jones (1979), citat per Pérez Gómez (1988: 141) dona (d'entre d'altres) les següents raons per justificar la diversitat metodològica:

- Els diferents objectius del currículum exigeixen ser tractats des de diferents enfocaments.
- Cada àrea, disciplina o matèria, té una determinada manera concreta o combinació d'unes quantes, per treballar-la millor.
- Cada alumne/a té una manera, temps i situació diferent que la resta per aprendre millor.

- Algunes característiques del professor/a com: les seves concepcions, el seu estil cognitiu i les seves aptituds, poden ser predeterminants en l'eficàcia de determinades estratègies.
- Altres factors que poden condicionar l'eficàcia de les diferents estratègies són els factors contextuals i els tics culturals.

2.6.7. MITJANS

El component següent del currículum que tractarem són els mitjans de què cal disposar. És necessari fer sempre un procés de selecció dels mitjans que cal fer servir a partir dels elements claus com són: alumnat, objectius, continguts i activitats d'aprenentatge.

Si entenem per mitjà tot allò que serveix per transmetre informació, podem dir que fent una mica de repàs històric de quins han estat alguns dels mitjans més utilitzats dintre d'un context didàctic hem de començar pels ritus, els gestos o la viva veu com a primera tradició oral. A Orient, Egipte, Grècia, Roma i Occident i a l'edat mitjana, trobem materials manuscrits com taules i notes. Però amb la impremta sorgeix el llibre com la revolució de les possibilitats de comunicació. Al segle XIX amb la seva revolució tecnològica tenim la premsa i reproduccions. Als començaments del segle XX, l'era dels materials audiovisuals amb la fotografia, el cinema, el disc i la ràdio. Després de la Segona Guerra Mundial i d'una manera més ràpida a partir dels últims quinze anys sorgeix l'última revolució tecnològica amb la ràdio, televisió, àudio, i premsa. I el darrer instrument —del qual es preveu un gran futur— és tot el que està relacionat amb la informàtica, els llenguatges interactius, Internet, xarxes telemàtiques, etc., amb els nous camins extremament ràpids de circulació de la informació via digital, cable... i totes les que cada dia estan sortint per assolir una velocitat de comunicació cada vegada més instantània.

Però tot i que la finalitat inicial de tot mitjà és transmetre informació, no és millor el mitjà que transmet més i millor informació, sinó aquell que està d'acord, en el seu sistema de símbols, amb les tasques mentals que es pretenen desenvolupar, s'adequa a les activitats escolars, i té en compte les característiques psicoevolutives de l'alumnat.

A partir de M. Luisa Sevillano (1990: 95) assenyalarem com a raons per utilitzar els mitjans a l'aula les següents:

- Creixement cada vegada més gran, tant quantitatiu com qualitatiu dels mitjans de comunicació de masses.
- Influència que tots aquests mitjans tenen directament i indirectament en els centres educatius i en els professionals de l'educació.
- Possibilitat de l'explotació didacticopedagògica d'aquests mitjans.
- Possibilitat de la individualització d'aquests mitjans tot i que la seva oferta sigui de masses. La versatilitat del seu maneig, l'abaratiment del preu, la integració de múltiples funcions i l'accessibilitat instantània a seqüències específiques de la informació (digitalització), faciliten una més gran possibilitat d'indagació i *feed-back* amb el programador-emissor, la seva intencionalitat i la dels elements disposats en el missatge.

- La generalització de l'ús dels mitjans en l'educació permet anar normalitzant la seva presència en els centres educatius, generant situacions que no es donarien sense aquests instruments.
- Facilitat d'utilitzar els mitjans en una oferta educativa paral·lela, no formal o institucionalitzada.
- Provoca canvis substantius en la concepció de l'espai i el temps, trencant amb una gran quantitat de limitacions que es presentaven fins fa molt poc temps sota aquests dos aspectes.

Però el terme mitjans dintre de la pedagogia inclou la intencionalitat de la informació, ja sigui de caràcter educatiu o instructiu. Però el significat de mitjans pot ser molt ampli i cal que l'anem acotant. Castillejo Brull (1983: 944) descriu els mitjans com un:

Conjunt de modalitats d'intervenció intencional que tracten de configurar a l'home d'acord amb un ideal educatiu.

En aquesta definició hi cap de tot, com per exemple: la instrucció, la disciplina, la normativa, el currículum, els elements del currículum, costums, maneres d'ensenyar i aprendre, les sancions, el clima, etc. Per això cal anar determinant i restringint la seva amplitud. Gimeno Sacristán (1981: 195) defineix mitjans com:

Tot allò que serveix per aconseguir algun objectiu.

Aquesta definició continua sent àmplia però comença anar-se ajustant una mica més.

Rossi (1966) defineix mitjà com:

Qualsevol forma de recurs o equip que sigui utilitzat normalment per transmetre informació entre les persones.

M. Luisa Sevillano (1990) identifica els mitjans com:

Recursos i materials que serveixen per instrumentar el desenvolupament curricular i amb els que es realitzen processos interactius entre el professor, els alumnes i els continguts de l'aprenentatge en la pràctica de l'ensenyament.

Aquesta autora limita els mitjans als continguts respecte a la resta de components del currículum.

Si pensem en mitjans entre el que s'ensenyava i el que l'alumna/e aprèn, seguint Pérez Pérez (1994: 126), es pot parlar de:

- El professor/a com a mitjà o els mitjans centrats en el professor/a. Entesos com aquells de què el professor/a se serveix per comunicar-se amb l'alumna/e com: la paraula, gestos, rituals diversos, la llengua escrita (pissarra, transparència, etc.)
- Els mitjans com a objectes d'ensenyament, presentació icònica de determinats continguts: animals, plantes, minerals, útils, instruments, màquines, etc.
- Els mitjans com a suport d'informació i/o com a objecte d'ensenyament: la televisió, el cinema, el vídeo, la fotografia, la premsa, el disc, la cinta magnètica, diapositives, retroprojector, imatges fixes i en moviment, retroprojector, projector de cossos opacs, l'ordinador, etc.

Fernández Huerta (1979, V:8-9) prefereix substituir l'expressió *mitjans didàctics* per la de *recursos didàctics*, ja que ho considera més ampli i acollidor i inclou els mitjans, a més, tant es refereix a l'actuació individual del professorat, com en equip.

Gimeno Sacristán (1981: 195) acota el significat de mitjans dient:

Material didàctic de tot tipus, des del gràfic o maqueta més elemental fins els mitjans audiovisuals més sofisticats, fins l'última generació de cervells electrònics al servei de l'ensenyament.

Altres autors com Sarramona (1987); Blázquez (1984); Vicente Rodríguez (1986), etc., entenen en un mateix sentit tant *mitjans* com *material didàctic*, incloent-hi tant els elements que defineixen el context físic com els recursos en els quals es recolza l'acte didàctic. Alguns són infraestructura i instal·lacions com ara l'edifici, els espais, el mobiliari, etc.; tot tipus de material imprès com llibres, fitxes, textos, quadernets, etc.; material audiovisual com ara cinema, televisió, vídeo, fotografia, diapositiva, discos, casset, compactes, etc.; i tot el material relacionat amb l'ordinador.

Dale (1986) fa una altra classificació que va des de l'experiència directa (demana treballar amb els propis objectes en la realitat) fins els símbols més abstractes que representa el llenguatge oral. És la següent:

- Experiència directa.
- Experiència simulada.
- Dramatització.
- Demostracions.
- Sortides i excursions.
- Exposicions.
- Televisió.
- Cinema.
- Imatges fixes, ràdio, gravacions.
- Símbols visuals.
- Símbols orals.

Zabalza (1988: 194 i ss.) utilitza indistintament termes com: mitjans, recursos, material didàctic, suports tecnològics o dispositius per transmetre informació. Els classifica segons la seva complexitat dels més senzills i clàssics com llibres, pissarres, murals, etc.; de dificultat mitjana com casset, fotografies, diapositives, retroprojector i muntatges audiovisuals en general; fins als més complexos com vídeo, televisió, cinema, ordinador, etc.

Després de veure què són o quins poden ser els mitjans, apuntem tot seguit per a què ens poden servir. Seguint a Nerici (1973) direm que algunes de les aplicacions dels mitjans són:

- Elements per la motivació, despertar la curiositat, l'interès, les ganes i l'atenció per l'aprenentatge.
- Generació d'estímul, suggeriments, vivències, etc. d'aprenentatge.
- Un mitjà facilitador de la comprensió dels continguts didàctics.
- Apropar a l'alumnat a situacions vitals de l'aprenentatge.
- Com a mitjancer en els processos de fixació i reforç dels aprenentatges.
- Materialització i concreció física del simbolisme verbal del professorat.

Acabem de veure que de mitjans n'hi pot haver molts i poden tenir diferents aplicacions. En el moment d'escollir-ne un també ens pot ajudar saber quina funció pot tenir. Exposem ara algunes de les funcions que es poden assignar als mitjans com per exemple:

- *Funció innovadora*: tot i que cal reconèixer que no sempre la introducció dels mitjans porti implícita la innovació.

- *Funció motivadora*: sobretot per la intenció d'apropar l'escola al que és més habitual en la vida real i extraescolar.
- *Funció estructuradora de la realitat*: no per la distorsió de la realitat que se li assigna als grans mitjans de comunicació, sinó a la forma específica que el mitjà té de codificar la realitat afectant-la, en part pel sistema simbòlic que utilitzen per transportar la informació i, al mateix temps, per la parcialitat amb què ofereixen aquesta informació ja que només transmeten una part de la informació, i sempre descontextualitzada de la realitat més total en la qual s'insereix.
- *Funció del coneixement tecnològic del mateix mitjà*: aquesta funció entra dintre de les finalitats educatives, és a dir, instruir l'alumnat en el maneig i coneixement dels instruments tecnològics de la comunicació i tractar de desmitificar el seu maneig és una exigència de la qual no ens podem oblidar.
- *Funció configuradora d'un tipus de relació de l'alumne-coneixements*: es tracta de fer una anàlisi de quins són els processos i estructures cognitives que els mitjans desencadenen de manera impactant sobre l'aprenentatge.
- *Funció portadora de contingut*: es podria arribar a dir que actualment els mitjans han entrat en competència amb l'educació institucionalitzada per raó del paper important que tenen en la determinació dels coneixements, però no ens enganyem, la informació que ens transmeten és per a la majoria de la població desestructurada, superficial, parcialitzada, fugaç i passiva.
- *Funció socialitzadora o operativa*: considerant les accions instructives com a guies metodològiques, seria la manera de facilitar-les, guiar-les i reconduir-les.
- *Funció formativa global*: en tant que sobrepassen la relació lògica amb la realitat. És a dir, els mitjans tenen la virtut de poder ser utilitzats per...; en aquesta utilització es poden integrar variables de la formació integral de l'alumna/e a més de ser el vehicle d'informació/comunicació.

En els últims temps s'està canviant la principal funció o la concepció de per a què serveix un mitjà dintre de l'acte didàctic. Abans es veien més únicament i simplement com un suport, com una ajuda, però actualment poden arribar a agafar un paper totalment actiu i amb consistència pròpia.

Com hem vist a partir de les definicions, hi ha una àmplia tendència a identificar mitjans amb tecnologia, entesa aquesta com un element més del disseny, o com una ajuda mitjancera integrada en el mateix procés. Per això no sols s'han d'entendre com un suport, amb un cert aire auxiliar. Sevillano (1990: 78) afirma:

El paper dels mitjans en els processos instructius, no és el de simples recursos o suports auxiliars, ocasionals, sinó elements configuradors d'una nova relació professor-alumne, aula, medi ambient, continguts, objectius, etc..

Pérez Gómez (1988: 156) posa com a característiques dels mitjans amb aquestes noves funcions les següents:

El principal valor didàctic dels mitjans resideix més en el sistema de símbols que utilitzen per codificar, extreure i transportar la informació, que en el resultat del propi transport. Els mitjans han de ser considerats més enllà del seu caràcter instrumental per l'assoliment de determinats fins; és a dir, en quina mesura els propis mitjans afecten a la naturalesa dels propis fins i com ajuden a reconstruir aquests.

Pérez Pérez (1994: 130-131) posa com a característiques dels mitjans les següents:

- *Són suport d'emmagatzement i difusió d'informació (continguts).*

- *Tenen una simbologia específica que condiona, influeix i determina el “llenguatge” de la comunicació.*
- *Aquest llenguatge i els seus processos de codificació, condionen la pròpia informació tant en contingut com en l'estructura d'aquest.*
- *No obstant, el mitjà, com a recurs, no condiona definitivament l'organització metodològica del procés d'ensenyament–aprenentatge.*
- *Els mitjans (nous mitjans de comunicació) en l'ensenyament han de concebre's com recursos complementaris als tradicionals i vigents del llenguatge verbal i escrit, sense descartar que en moltes situacions ja s'ofereix com alternatiu, i que la prospectiva és de que, en futurs ja molt propers, aquesta característica es farà més patent, inclús desplaçant aquella en determinats àmbits o contexts.*
- *Amb els nous mitjans s'obren possibilitats d'establir més alts nivells d'interacció amb els alumnes, donant-los ocasió d'estructurar, organitzar, presentar i aplicar els coneixements. La realitat pot ser tractada de moltes diferents maneres.*

Creiem que els mitjans afecten realment qualsevol procés d'aprenentatge, tant pel que fa a l'estructura com als resultats. Però som del parer que encara falta incorporar al sistema educatiu una formació teoricopràctica real de l'alfabetització de la imatge i dels mitjans en general, començant per la formació de l'actual i el futur professorat. I es pot arribar a produir la paradògica contradicció que com més s'estenen i mitifiquen els mitjans (televisió, televisió per cable, televisió per satèl·lit, xarxes telemàtiques, etc.) més gran pot ser la ignorància que es va estenent sobre ells els seus llenguatges, impactes i influxos que a curt, mitjà i llarg termini tenen sobre els usuaris.

Per això creiem que si realment es vol fer un bon ús dels mitjans, com a mínim, s'haurien d'incorporar aquestes tres dimensions a la formació del professorat:

- Alfabetització en el llenguatge dels mitjans de comunicació de masses, especialment, televisió, ràdio i premsa.
- Capacitació elemental de l'ús dels mitjans ja produïts que es troben a la seva disposició en el mercat (televisió, ràdio, premsa, vídeo, programes i estris informàtics, navegar per Internet, etc.)
- Formació especialitzada per usar però també assessorar i crear produccions de mitjans educatius o ser, ells mateixos, professionals dels mitjans al servei de l'educació.

2.6.8. AVALUACIÓ

L'avaluació és el nostre darrer component del currículum i està situat a dalt de tot de la piràmide per mirar i presidir la resta de components. La majoria d'activitats humanes estan sotmeses més tard o més d'hora a algun tipus de valoració per permetin prendre les immediates decisions: tant un pagès per saber si li ha funcionat o no aquell nou producte, com l'alt executiu per analitzar la relació hores invertides/guany, etc. De la mateixa manera, en qualsevol procés d'ensenyament–aprenentatge apareix l'avaluació i actualment s'ha convertit en un element clau, ja que pot permetre avaluar en cada moment el model curricular aplicat i els resultats obtinguts d'aquesta aplicació.

Quan parlem de l'avaluació de l'alumnat en la nostra Reforma, ens determina el grau d'evolució dels seus aprenentatges i a partir d'aquí va permetent al professorat orientar-los i fer les adaptacions curriculars necessàries. Però com ja hem comentat amb anterioritat a l'apartat 1.1.5. l'avaluació no sols és de l'alumnat, també del sistema educatiu i de cadascun dels seus components.

Però l'avaluació que tractarem en aquest apartat es refereix al currículum i, per tant, ha de incloure tots els elements que intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge, possibilitant la detecció de les seves deficiències, per a la seva correcció i posterior millora. L'avaluació es referirà, doncs, als objectius, continguts, tasques, activitats, metodologia, mitjans, recursos, etc., i no només des dels resultats sinó també durant tot el procés. Tanmateix, ha de permetre constatar en quina mesura es van assolint les fites preestablertes al començament del procés.

Doncs sent l'educació com és un procés intencional orientat a una finalitat en la que s'utilitzen estratègies, recursos i metodologia, haurà de valorar-se en quina mesura les finalitats implícites en aquesta intencionalitat s'aconsegueixen, no només d'una forma quantitativa, sinó també, i sobre tot, del grau qualitatiu amb el que això passa. (...) No menys important que la informació, que haurà de ser abundant, fiable, vàlida, ho és l'establiment de les finalitats a les quals ha de servir l'avaluació, requisit previ, ja que aquesta no es justifica en si mateixa, ni com un element més del currículum. (Pérez Pérez, 1994: 151-152).

Cal que sapiguem fins a quin punt hem aconseguit allò que preteníem i ens havíem proposat i per què ha estat així, establint per avançat per a què ens servirà l'avaluació. Com que en el currículum intervenen de manera interdependent molts elements, no n'hi ha prou a veure què ha passat només amb els resultats finals, ja que d'aquesta manera no veurem en quina mesura el disseny i la seva aplicació s'han ajustat a l'adaptació al context, a la mateixa concepció de cada component o a les finalitats que es pretenien, entre altres.

Per poder valorar, cal disposar de la informació precisa i suficient per saber on estem respecte de la norma o patró que havíem definit. Però en el nostre cas el fet de comparar la realitat amb aquesta norma o patró ens pot desbordar pels canvis continus en l'evolució de cada variable. I més si pensem que avui en dia la problemàtica avaluadora a les institucions escolars és molt àmplia, completa i conflictiva. Per això actualment cal avançar molt tant en la conceptualització del procés d'avaluació com en el desenvolupament de les tècniques que s'han d'utilitzar en la seva optimització.

L'avaluació s'ha d'entendre com un element més del procés, però ha de ser un mitjà per orientar cap a la presa de decisions constant tant del professor/a com de l'alumna/e. Avaluar no és posar una nota numèrica al final, cal entendre-ho com saber de quina situació inicial es partia, quin procés s'ha seguit en l'aprenentatge aconseguit, en quines condicions s'ha desenvolupat l'aprenentatge, quin grau d'acomodació hi ha hagut del procés d'ensenyament al d'aprenentatge, si aquell currículum era el millor per a l'alumnat, etc. Cal que l'avaluació permeti valorar totes les dimensions del currículum contestant a què ensenyar?, quan ensenyar? i com ensenyar? A més, ha de servir com a font d'estímul i motivació per afavorir els aprenentatges de l'alumnat i no com a font de sanció.

2.6.8.1. Concepte d'avaluació

El concepte d'avaluació ha anat canviant segons l'època històrica en què ens trobàvem, tant pel que fa a la seva teoria com a la seva pràctica, per això podem dir que les diferències fan referència a les diverses posicions epistemològiques, filosòfiques i metodològiques que en la pràctica educativa s'anaven donant.

Seguint Tejada (1993: 2-5) posem a continuació algunes definicions del concepte d'avaluació agrupades sota alguns aspectes generals a què fan referència.

Com a definicions que fan menció de què ha d'haver aconseguit l'alumne/a després del procés d'instrucció tenim:

Procés que determina fins a quin punt s'han aconseguit els objectius educatius. (Tyler, 1950: 69).

Etapa del procés educatiu que té per fi controlar de manera sistemàtica en quina mesura s'han assolit els resultats previstos en els objectius que s'haguessin especificat amb antelació. (Lafourcade, 1972: 21).

Procés sistemàtic per determinar fins a quin punt aconsegueixen els alumnes els objectius de l'educació. (Gronlund, 1973: 2).

Procés que serveix per descobrir fins a quin punt les activitats d'aprenentatge proposades i realitzades han produït els resultats previstos com desitjables. (Vázquez Gómez, 1982: 53).

Definicions que fan referència fonamentalment a de quina manera s'han assolit els objectius, i que deixen entreveure que es fa al final del procés, (de tipus sumatiu).

De definicions de l'avaluació com a determinant d'un mèrit o valor destacuem:

Procés d'emetre judicis de valor. (Schuman, 1967).

Procés per el qual es determina el mèrit o valor d'alguna cosa. (Scriven, 1967).

L'avaluació educativa sistemàtica consisteix en un judici formal del valor dels fenòmens educatius. (Popham, 1980: 16).

Apresiasió o judici en quant a la qualitat o valor d'un objecte. (Nevo, 1983: 124).

Avaluar és comparar. Quan avaluem estem realitzant tant un mesurament (entès en sentit ampli, com recollida de informació) com una valoració. (Zabalza, 1988: 236).

Emetre judicis de valor, adjudicar valor o mèrit a un programa/intervenció, basant-se en informació empírica recollida sistemàtica i rigorosament. (Alvira, 1991: 10-11).

Aquestes definicions entenen que avaluar vol dir alguna cosa més que mesurar, que també implica emetre una valoració o judici, amb el que sortim del només assoliment d'objectius i augmenta el número de variables a ser avaluades, com per exemple, les que es deriven del procés formatiu.

Com a definicions que veuen l'avaluació com un procés que proporciona informació i ajuda a la presa de decisions:

Procés de recopilació i utilització de la informació per prendre decisions. (Cronbach, 1963).

Procés de reconèixer les àrees de decisió importants, seleccionar la informació apropiada i reconèixer i analitzar la informació per transmetre dades que ajudin a prendre decisions per prendre alternatives. (Alkin, 1969: 2, citat per Tenbrick, 1988: 2).

Procés d'identificar, obtenir i proporcionar informació útil i descriptiva referida al valor i al mèrit de les fites, la planificació, la realització i l'impacte d'un objecte determinat, amb la finalitat de servir de guia per la presa de decisions, solucionar els problemes de responsabilitat i promoure la comprensió dels fenòmens implicats. (Stufflebeam, 1987: 183).

Emetre un judici valoratiu sobre una realitat educativa en funció d'unes dades i amb el propòsit de prendre decisions al respecte. (Ferrández, 1993: 11).

Aquestes definicions a més d'incloure múltiples objectes d'avaluació, possibiliten incorporar noves funcions i moments de l'avaluació, sense deixar-se de preocupar per la utilitat de l'avaluació com a millora de la pràctica, independentment de qui són els que prenen les decisions.

Per acabar aquest punt, tot seguit tenim algunes definicions que engloben o intenten sintetitzar els diferents aspectes de les anteriors:

Comparació de les execucions o comportaments dels alumnes amb certes normes per determinar si s'ha de realitzar, es continua o es conclou en el procés d'ensenyament. (Provus 1969; citat per Blázquez 1988).

Procés de recollida i anàlisi d'informació rellevant per descobrir qualsevol faceta de la realitat educativa i formular un judici sobre l'adequació a un patró o criteri, prèviament establert, com a base per a la presa de decisions. (de la Orden, 1982:22).

Procés de recollida i provisió d'evidències, sobre el funcionament i evolució de la vida a l'aula, en base a les quals es formen decisions sobre la possibilitat, efectivitat i valor educatiu del currículum. Pérez Gómez, 1983:431).

Procés sistemàtic d'obtenir informació per descobrir, sigui algun element, sigui el procés, siguin els resultats educatius, amb l'objecte d'emetre un judici sobre els mateixos, segons la seva adequació a uns criteris prèviament establerts, i en tots ells en ordre a servir de base per a una eventual decisió educativa. (Cabrerà, 1987).

Procés d'obtenir informació i usar-la per formar judicis que a la seva vegada s'utilitzaran en la presa de decisions. (Tenbrick, 1988: 19).

Tot el que acabem de dir en aquestes definicions fa que conceptualitzem l'avaluació sota tres paràmetres: com un procés sistemàtic i organitzat de recollida d'informació; que implica un judici de valor; i que està orientada cap a una presa de decisions (i normalment per millorar la pràctica educativa).

2.6.8.2. Característiques

Creiem que en el desenvolupament, ampliació, i aprofundiment de qualsevol avaluació tal com s'entén en l'actualitat, i que es refereixi a algun aspecte curricular, cal considerar, entre altres les característiques següents:

- *Continuïtat.* Sigui quina sigui la finalitat de l'avaluació, s'ha d'entendre com un procés continu, o el que en diem entendre l'efecte *feed-back* durant tot el procés i en totes les seves dimensions i elements que el defineixen. Sense tenir en compte la continuïtat, l'alumnat per exemple, no tindria informació sobre els seus propis progressos fins a finalitzar la seqüència, es podria acostumar a actituds equivocades, podria extreure conclusions falses o aprendre mètodes de treball incorrectes. Per això diem que aquest *feed-back* també és important per la motivació, ja que la fita està periòdicament subjecta a noves valoracions, en termes de ser més o menys factible o desitjable.
- *Coherència.* Ha d'estar d'acord amb la importància, grau d'orientació, ordre i coherència amb els objectius que defineixen la proposta curricular i l'orientació del currículum. És possible que els objectius del currículum presentin un cert tipus de jerarquia que ha d'estar present en els diferents aspectes de l'avaluació. Per exemple, actualment cal posar més èmfasi en l'avaluació del desenvolupament dels procediments que en el record dels conceptes.
- *Comprensivitat.* Relacionat amb el caràcter holístic del procés avaluador, es refereix a tots i cadascun dels aspectes del procés d'ensenyament-aprenentatge. D'aquesta manera es considera que cal avaluar tot tipus de capacitats, destreses, coneixements, actituds, valors, etc., per la qual cosa cal tenir en compte alguns principis. Són aquests:

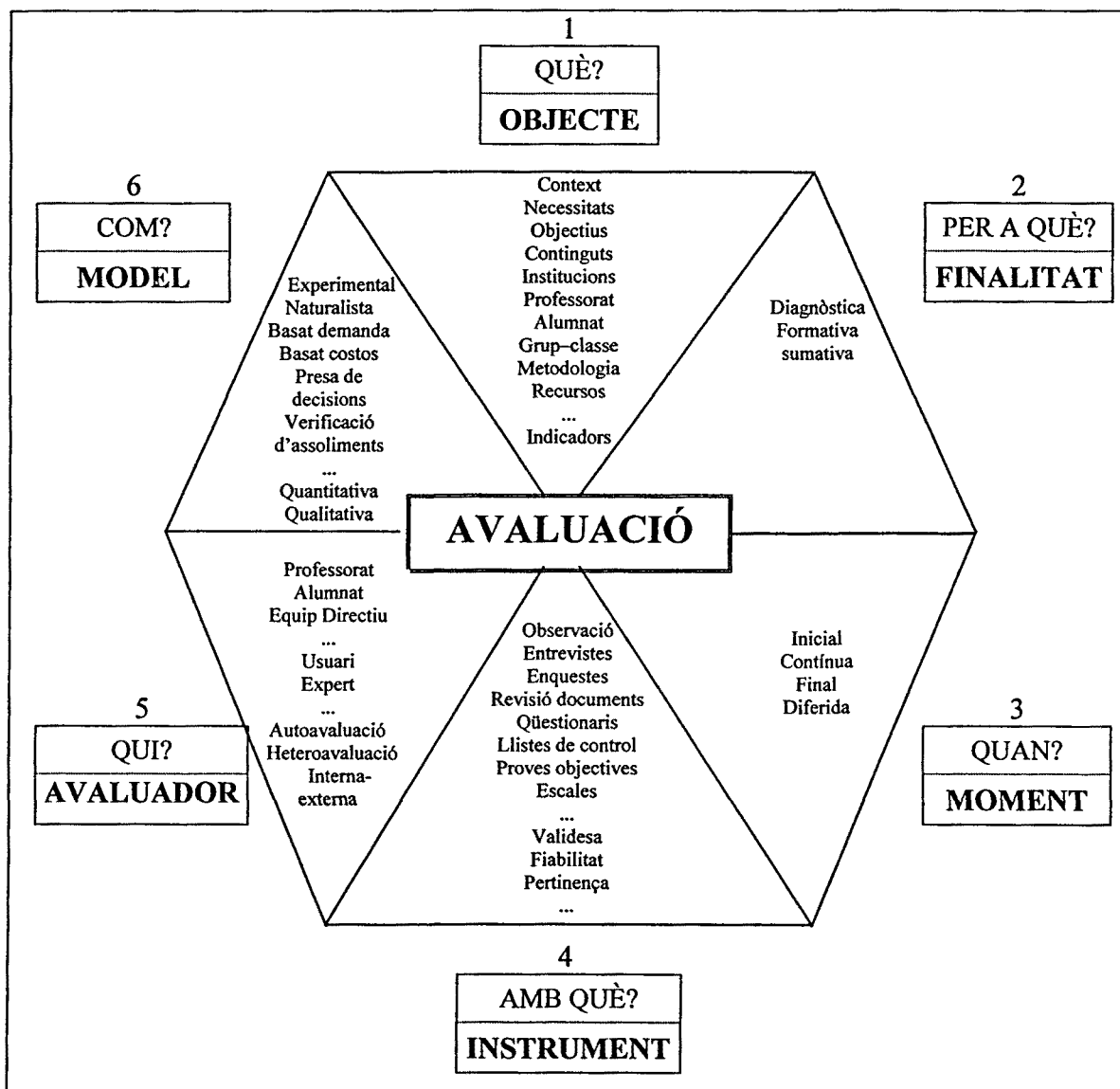
- ✓ Diagnòstic de la situació inicial de l'alumne/a, especificant els objectius en termes de conducta específica i recollir o seleccionar experiències, continguts, mètodes i recursos que estiguin d'acord amb la finalitat d'aconseguir una integració tant horitzontal com vertical.
- ✓ Determinar en les seqüències educatives tant els progressos cap a la meta, com la modificació d'aquestes metes, continguts, experiències o mètodes d'acord amb el procés de retroalimentació o teoria del *feed-back*.
- ✓ Al final de qualsevol seqüència determinada, cal valorar els assoliments reals que s'han produït i el nivell d'acomodació i integració dels aprenentatges amb altres experiències d'aprenentatge.
- *Objectivitat*. Cal que els resultats que s'obtenen siguin el més objectius, vàlids i dignes possible. Però com que això només es dona una mica en l'àmbit cognoscitiu i molt poc en l'afectiu, cal aconseguir l'objectivitat a partir d'augmentar la quantitat d'informació i obtenint-la per diferents vies. Això vol dir que fins que no es desenvolupin tests que mesurin de manera satisfactòria els aprenentatges més complexos en el domini psicomotriu i afectiu, de la mateixa manera que en el cognoscitiu, s'hauran de seguir fent servir valoracions subjectives-qualitatives alhora que s'utilitzen els instruments objectius. En el moment que donem judicis de valor, l'avaluació es torna més subjectiva que objectiva, per la qual cosa s'ha d'evitar donar a una dada més objectivitat, confiança i validesa de la que realment té (i això és fàcil que passi amb les mesures expressades numèricament com poden ser els resultats dels exàmens i les puntuacions dels tests de realització uniforme).
- *Criteri*: tracta d'objectivar l'avaluació establint com a requisit previ la definició dels objectius que es pretenen assolir, i només en la comparació d'objectiu-resultat, es podrà determinar en quina mesura ha estat aconseguit. Són els patrons o models que serveixen de punt de referència en el moment de valorar les realitzacions pràctiques. Podríem parlar de criteris: objectius/subjectius, o interns (quan el criteri ve donant per les característiques de l'objecte) / externs (el criteri el defineix la practicitat o utilitat del fenomen que es valora en referència a persones, objectes o fenòmens aliens a aquell).
- *Validesa*. Tractar d'acostar tant com es pugui el que es mesura i el que es pretén mesurar, en tots els elements del procés: objectius, continguts de l'avaluació i tècniques, instruments o procediments de l'avaluació. Cal que totes les mesures que es realitzin tinguin validesa empírica, en un sentit que s'anomena de *rellevància* i que vol dir que hi ha d'haver una estreta coincidència entre el que mesura l'avaluació i el que se suposa ha de mesurar. En el moment de buscar la *validesa*, seguint Pérez Pérez (1994: 161-162), direm que hi ha alguns aspectes que cal tenir en compte tant d'ordre intern com extern:
 - ✓ D'ordre intern:
 - El procés evolutiu dels fets avaluats.
 - Els condicionaments i influències introduïts pels avaluadors/es.
 - Necessitat de no alterar les situacions naturals que són sotmeses a l'avaluació.
 - La mortalitat de les mostres, casos i fenòmens objecte d'estudi.
 - ✓ D'ordre extern:
 - Problemes en la selecció de la mostra.

- Les situacions específiques i particulars que defineixen cada fenomen o context.
- Les limitacions en la generalització i extrapolació.
- La utilitat dels resultats des d'una perspectiva de casos únics.
- *Fiabilitat*: es preocupa de determinar el grau d'exactitud en la mesura i apreciació d'allò que s'avalua. Per a la *fiabilitat* s'utilitzen tècniques de *triangulació* que, seguint Denzin (1978), atenent les fonts categorials que les determinen, es poden classificar en:
 - ✓ *Triangulació de dades*: es creuen dades obtingudes de tres fonts diferents (normalment s'utilitzen una font interna, una externa i una altra d'un expert).
 - ✓ *Triangulació d'investigadors*: a partir de la participació de tres o més investigadors.
 - ✓ *Triangulació de mètodes i/o triangulació de teories*: quan es pretén abordar l'avaluació d'un fet des de diferents perspectives teòriques i/o utilitzant diferents models tecnològics.
- *La norma*: l'estableix l'avaluador en referència-comparació amb el conjunt d'elements que defineixen el valor mitjà la mostra. A vegades, tot i que la norma no s'estableixi en funció de dades estadístiques, sí que es fa intuïtivament a través de la valoració prèvia que subjectivament s'aprecia en els primers casos de l'avaluació. Zabalza (1988) proposa un esquema d'avaluació amb tres tipus de marcs bàsics de comparació o normotipus:
 - ✓ *Normotipus estadístic*: la comparació s'estableix respecte d'un grup de referència, a allò que és normal a aquell grup. El resultat a avaluar dependrà de la seva posició relativa respecte als altres fets o resultats amb els quals es compara.
 - ✓ *Normotipus de criteri*: la comparació s'estableix respecte d'un model general extern que marca les característiques que ha de reunir l'objecte avaluat per ser valorat positivament. Aquest marc extern seria el criteri.
 - ✓ *Normotipus individualitzat*: les dades de medició d'un resultat, situació, etc. es comparen amb els resultats o situacions en funció de la millora, dels guanys o pèrdues que un alumne ha manifestat durant un determinat període.
- *Participació en l'avaluació*. Cal implicar l'alumne/a o subjecte en el procés avaluatiu i optimitzador del seu propi aprenentatge, sent considerat part activa i element motivador i estimulador de la seva pròpia millora, en la mesura que participa en les activitats planificadores, constructives i organitzatives dels processos de valoració dels seus propis progressos.

2.6.8.3. Dimensions

Si volem fer una avaluació en condicions, vol dir que prèviament l'hem d'haver planificat i implica elaborar un disseny pertinent en relació amb la realitat a avaluar, i això afecta moltes i diferents dimensions.

A partir d'una adaptació de Tejada (1991), posem i comentem a continuació un ideograma de les dimensions afectades en l'avaluació educativa:



Quadre 2.3: Dimensions bàsiques de l'avaluació educativa. (Adaptació de Tejada, 1993)

A. Objecte

Poden ser molts, entre ells citem: el context, les necessitats, els objectius, els continguts, les institucions, l'alumnat, el professorat, el personal no docent, el currículum, la metodologia, els recursos, etc.

Per a cadascun d'ells, les fonts d'informació, els protagonistes i estratègies d'avaluació, està clar que poden canviar segons sigui la manera de dir-se, la implicació i el disseny. Cal adaptar-lo en cada cas.

Posem també dintre dels objectes a avaluar els indicadors com a subministradors de les informacions de les valoracions els quals, seguint Pérez Pérez (1994:158-159), poden ser classificats de la manera següent:

- **Indicadors directes:** aquells que donen una informació dels assoliments escolars en totes les seves dimensions cognoscitives i no cognoscitives del procés educatiu i formació humana.
- **Indicadors indirectes:** els definits per variables de les quals no es poden esperar influències significatives en el procés educatiu, tot i estant presents en el context educatiu. Per això diem que la seva influència és contextual, ja que condicionen però no determinen, i el condicionament és més per la interacció amb altres variables que per elles mateixes. Hi podem fer dos grups:
 - ✓ **De tipus estructural:** determinades pels elements que defineixen l'estructura del context en què es desenvolupa el procés, com:
 - Alumnat, característiques.
 - Professorat, característiques professionals i personals.
 - Instal·lacions i infraestructura material del centre.
 - Medi socioambiental que envolta el desenvolupament de l'alumnat en la seva faceta escolar i extraescolar.
 - Recursos metodològics.
 - Altres que condicionin i defineixin la situació inicial de en totes les dimensions que estructurin el procés educatiu.
 - ✓ **De tipus dinàmic-relacional:** es refereixen a la pràctica i estan establertes en el disseny de l'actuació-programació-gestió de les activitats i recursos. Senyalem les següents:
 - Disseny i desenvolupament del currículum, tractament dels seus elements.
 - Clima socioescolar definit en les relacions-interaccions, adaptació, etc.
 - El professorat en les seves activitats d'organització, planificació, coordinació, perfeccionament, participació, avaluació, etc.
 - L'alumnat pel que fa a agrupaments, participació, aprenentatges, etc.
 - Règim interior.
 - Activitats extraescolars i complementàries.
 - Relacions amb l'entorn sociocultural.
 - Programes específics d'incidència directa en el centre.
 - Participació de les famílies en el projecte educatiu del centre.
 - Etc.

B. Finalitat

Segons sigui la finalitat que té, distingim tres tipus d'avaluació:

- **Avaluació diagnòstica:** els seus resultats formen part de l'anàlisi previ situacional de qualsevol projecte educatiu, programació escolar o establiment del model curricular adequat. Es pot considerar l'avaluació d'entrada, i ens permet conèixer inicialment com és la realitat sobre la qual es vol actuar abans de planificar qualsevol tasca en un procés educatiu i, d'aquesta manera determinar, adequar, adaptar i ajustar el que es cregui necessari, intentant pronosticar el grau d'èxit que s'obtindrà. En el cas concret de l'alumnat, l'avaluació diagnòstica té la finalitat

d'identificar la realitat concreta dels alumnes del procés d'ensenyament-aprenentatge, per comparar-la amb la realitat que pretenen els objectius, les condicions i els requisits que el seu assoliment ens reclama. Ens permet planificar el currículum ja que ens serveix per conèixer si un alumne té o no certes conductes o habilitats adquirides i que poden ser bàsiques per aconseguir els objectius proposats. Com qualsevol altra avaluació, suposa una valoració, descripció, determinació i classificació d'aspectes de la conducta, actituds, interessos i aptituds de l'alumnat.

- **Avaluació formativa:** Pérez Gómez (1983; 437) recollint una idea de Scriven diu:

Aquelles formes d'avaluació que contribueixen al perfeccionament d'un programa en desenvolupament, han de considerar-se com avaluació formativa.

És l'avaluació de tot el procés instructiu, ja que té a veure amb el desenvolupament d'aquests per descobrir errades i encerts i prendre les mesures oportunes en la correcció de la metodologia, activitats, estratègies, etc., vetllant per la seva optimització i millora mentre succeeix l'acció formativa. Mira els processos seguits per la implementació dels objectius plantejats, si mentre es va fent s'introdueixen modificacions o millores, canvis d'actitud del professorat o alumnat, etc. Es va comparant allò dissenyat amb la realitat i la valoració del propi procés instructiu mentre s'està fent. Per això diem que la seva funció és proporcionar informació constant sobre les problemàtiques del procés, servint de retroalimentació sobre la seva eficàcia en cada moment mitjançant l'estudi de les variables que hi intervenen. Les programacions del procés instructiu que facin aquests tipus d'avaluació, han de ser dinàmiques i obertes per poder admetre opcions i inclusions en el programa. Dintre del procés d'instrucció, els instruments que més es fan servir en l'avaluació formativa les elabora el mateix professor. Per exemple, són els exàmens pràctics, les preguntes directes, les proves informals, els interrogatoris i principalment l'observació de situacions singulars i concretes que constantment es donen dintre de la continua negociació que té lloc a l'aula.

- **Avaluació sumativa:** es pot considerar l'avaluació del producte, ja que diu quins han estat els resultats obtinguts o fins a quin punt s'han aconseguit els fins que es proposaven, per poder fer la posterior presa de decisions, i permet valorar globalment tot el procés, rebutjant-lo o acceptant-lo, segons hagi estat el seu èxit. Quan parlem de l'alumnat diem que aquesta avaluació designa la fórmula per la qual mesurem i jutgem l'aprenentatge que realitza l'alumnat amb la finalitat de qualificar. Certificar i promocionar als mateixos al final d'un procés d'ensenyament-aprenentatge. S'encarrega de formular un judici final sobre l'alumna/e, el professor/a o el currículum, relacionat amb l'eficàcia de la instrucció, prenent les dades no només dels instruments i proves que s'apliquen al final, sinó ponderant totes les dades aportades per l'avaluació formativa, la qual suposa comparar el progrés realitzat al final del procés amb el previst a l'avaluació diagnòstica.

Posem a continuació un quadre d'Oliva Gil (1996: 264) sobre aquests tres tipus d'avaluacions:

	AVALUACIÓ DIAGNÒSTICA	AVALUACIÓ FORMATIVA	AVALUACIÓ SUMATIVA
MOMENT D'APLICACIÓ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Al començament d'una unitat, semestre o curs amb un fi d'ubicació. ▪ Durant la instrucció, per analitzar les causes d'un reiterat fracàs escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Durant tot el procés instructiu. ▪ Les proves s'apliquen periòdicament i l'observació ha de ser contínua. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es dona al final d'una unitat llarga, un semestre o un any d'ensenyament. ▪ Al final del procés d'ensenyament–aprenentatge.
FUNCIÓ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conèixer a l'educand i les seves característiques ambientals i individuals. ▪ Ubicació per ordenar la instrucció. ▪ Permetre-nos una posterior comparació d'assoliment d'objectius. ▪ Determinar les causes del fracàs durant la instrucció. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informació permanent, tant a l'alumne com al professor, sobre els assoliments i defectes del procés. ▪ Motivació constant a l'alumne per superar el procés. ▪ Retroalimentar el sistema per a la seva millora. ▪ Determinar les causes de deficiències permanents en l'alumne. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Donar una apreciació qualitativa positiva o negativa i una valoració ponderada, si la primera és negativa. ▪ Marcar les línies de recuperació del procés. ▪ Canviar el procés en el seu conjunt, si veiem que aquest no és adequat.
QUÈ S'AVALUA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factors físics, psicològics, ambientals i familiars. ▪ Conductes cognoscitives, afectives i ambientals. ▪ El grau i el moment en que es donen deficiències. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Totes les variables que intervenen en el procés instructiu. ▪ La situació concreta. ▪ Conductes cognoscitives. ▪ Consecució dels objectius ▪ El procés en el seu conjunt i la seva adequació a l'alumne. ▪ Determina els objectius essencials. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'assoliment d'objectius generals mínims. ▪ Conductes cognoscitives principalment, a vegades pricomotrius i afectives. ▪ Tot el procés en el seu conjunt.
INTRUMENTS QUE UTILITZA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observació i llista de control. ▪ Instrument formatiu i normatiu de pre–tests. ▪ Instruments preparats pel docent. ▪ Tècniques sociomètriques. ▪ Informe de pares i professors. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proves elaborades pel professor: tests, escales, proves objectives, proves informals, exàmens pràctics, preguntes directes, interrogatoris. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proves orals o escrites. ▪ Les dades aportades per l'avaluació formativa durant tot el procés.

Quadre 2.4: Tipus d'avaluacions segons la finalitat.

C. Moment

Segons quin és el moment en què es realitza l'avaluació hi distingim també tres tipus, més un quart:

- **Avaluació inicial:** quan té lloc al començament de l'acció formativa. Normalment la seva finalitat és diagnòstica. Es realitza als inicis de cada nova fase d'aprenentatge i tracta de delimitar els prerequisits amb els quals compta l'alumna/e per iniciar un nou aprenentatge. Però no sols s'ha de limitar a constatar els coneixements previs, també actituds, dificultats en els processos, situacions contextuais de l'aprenentatge, aspectes que tenen a veure amb els processos, motivació intrínseca i extrínseca, tasques, activitats, etc.
- **Avaluació contínua:** quan es realitza durant tot el procés o període de l'acció. S'associa amb una funció formativa. Té com a finalitat l'ajustament constant del procés d'ensenyament-aprenentatge en tot el seu desenvolupament i de tots els elements que hi intervenen en la relació permanent d'allò planificat i allò desenvolupat en cada moment del procés. Exigeix una observació sistemàtica de tots els processos, amb un registre exhaustiu de les observacions i una interpretació contextualitzada de totes elles.
- **Avaluació final:** quan està acabat o al final de tot el període. Normalment es relaciona amb la funció sumativa. Es realitza en acabar cada seqüència d'aprenentatge i té com a finalitat mesurar els resultats del procés i valorar els nivells, graus o tipus de l'aprenentatge obtingut d'acord amb els objectius i continguts determinats en cada seqüència d'aprenentatge. Utilitza l'observació i el registre de comportaments i respostes de l'alumnat a partir d'un gran ventall d'instruments d'avaluació.
- **Avaluació diferida:** la que es fa passat un temps de l'acció (curt, mitjà o llarg termini), i que verifica que després d'aquest període continua tenint repercussió i validesa la tasca feta. Ens serveix per assegurar la consistència o permanència dels aprenentatges i canvis produïts en els subjectes, les millores en les pràctiques professionals, els canvis institucionals, etc. L'avaluació de quins impactes ha produït la instrucció ens permet opinar sobre l'eficàcia, eficiència, validesa, comprensivitat i utilitat de l'ensenyament.

D. Instrument

Es refereix a les eines i materials que fem servir per obtenir la informació necessària per poder avaluar. És obligació del professorat conèixer i dominar tant com pugui les diferents tècniques i instruments d'avaluació i els objectius que aquests persegueixen verificar, de tal manera que el professor/a tingui bases i criteris suficients per escollir els més adequats als objectius que es pretenen verificar. A continuació només els citem, ja que la majoria estan explicats a l'apartat d'instruments del disseny d'avaluació d'aquesta tesi (apartat 5.2.1.1.). Alguns d'ells poden ser:

- *L'observació:* que tant pot ser participant, no participant, directa o diferida.
- *Les entrevistes:* a nivell individual, grupal, formal o informal.
- *Les enquestes.*
- *L'anàlisi i revisió de documents.*
- *Els diaris.*
- *Els qüestionaris:* de tipus de resposta tancada, oberta o mixta.
- *Les llistes de control.*
- *Les escales de valoració:* que poden ser escales d'estimació (gràfica, numèrica, descriptiva i mixta), o escales d'actitud, d'opinió o valoració (escala de Thurstone, Likert i Osgood).

Hem de tenir en compte que sigui com sigui que es reculli la informació, de forma estructurada, semiestructurada o no estructurada, amb caràcter quantitatiu o qualitatiu, sempre s'ha de tenir en compte la validesa, fiabilitat i pertinença amb complementarietat i triangulació d'instruments.

E. Avaluador

Dintre dels subjectes que poden avaluar en tenim de tipus intern com són el professorat, l'alumnat o l'equip directiu (entre altres), i de tipus extern (experts, inspecció, etc.). El que cada dia està més clar, però, és que es fa necessària una capacitat tècnica per poder avaluar. D'aquesta manera també podem diferenciar entre avaluació interna, externa; heteroavaluació i autoavaluació.

F. Model

Es refereix al model que dintre d'un paradigma se segueix i que ha de guardar una profunda relació amb el referent respecte a què avaluem. En l'actualitat direm que el model d'interpretació es pot basar en tres principals paradigmes:

- *Cientificotècnic*: quan es basa en la racionalitat positivista.
- *Interpretatiu-fenomenològic*: quan es basa en l'assignació de valors de la realitat.
- *Sociocrític*: quan emfatitza el sentit polític que adopta qualsevol situació.

Dintre del model a seguir també posem la dualitat entre una avaluació de tipus quantitatiu o qualitatiu. Alguns aspectes de cadascuna d'elles són:

- *Avaluació quantitativa*:
 - ✓ No té en compte el context en el que es desenvolupa l'acció.
 - ✓ Es basa en valors numèrics i expressions quàntiques com a tècniques i metodologies.
 - ✓ No té en compte per a res les interpretacions subjectives, per això es fa des de fora i d'aquesta manera no influeix subjectivament en les dades.
 - ✓ Tractar d'objectivar al màxim, tenint com a fonamentació teòrica el positivisme.
 - ✓ Pretén aconseguir l'objectivació descomposant la realitat en variables.
 - ✓ Atén a realitats particulars dels fets o objectes.
 - ✓ Tracta d'establir criteris de comprovació i comparació utilitzant el mètode hipotètic-deductiu.
 - ✓ Interpreta la realitat sobre la qual actua en la seva estructura i d'una manera estable.
 - ✓ La seva eficàcia es basa en la fiabilitat i validesa dels dissenys, instruments i resultats per mesurar.
 - ✓ Entre d'altres, té com a finalitat la generalització i extrapolació a d'altres casos i situacions.
 - ✓ La validesa i fiabilitat es determina per algunes proves de consistència interna dels instruments utilitzats.
- *Avaluació qualitativa*:

- ✓ Utilitza instruments, tècniques i metodologies de naturalesa qualitativa.
- ✓ Es serveix de l'observació com una de les tècniques més utilitzades.
- ✓ És més aviat inductiva i exploratòria, ja que a partir de la realitat s'orienta cap al descobriment més que a la comparació.
- ✓ És comprensiva i fenomenològica pel que fa a la subjectivitat dels fets humans.
- ✓ És de naturalesa holística atenent al conjunt de fets o objectes.
- ✓ Es fa des de dins, per això diem que una de les seves característiques és la interpretació subjectiva.
- ✓ Cobren importància els pensaments del professor/a, les seves creences acientífiques i precientífiques com condicionants de l'acció, el procés de discussió interna que realitza abans d'actuar, etc.
- ✓ S'analitza la dinamització de la realitat sobre la que es treballa.
- ✓ La seva eficàcia es basa en després d'obtenir les dades reals, analitzar-les en tota la seva profunditat.
- ✓ Es centra en casos únics i no es fa generalització.
- ✓ La validesa i fiabilitat s'assegura per mètodes de contrast i consistència interna i externa.

2.6.8.4. Problemàtiques

Avaluar costa, per molt necessari que es consideri no és gens fàcil. Posem a continuació algunes de les problemàtiques que hi veiem associades i que es refereixen fonamentalment a la pràctica professional o al context organitzatiu de la institució. Algunes poden ser:

- *Manca de motivació:* és difícil que qualsevol professor/a vulgui millorar la seva pràctica educativa si no troba motius per fer-ho i si això suposa dedicar més hores sense gaire cosa més a canvi (més sou, més reconeixement).
- *Manca de temps:* qualsevol proposta avaluativa necessita d'un temps per planificar-la, desenvolupar-la, analitzar resultats i donar propostes de millora, i actualment s'està demanant als mestres que utilitzin el poc temps que tenen per investigar sobre la seva pràctica, sense donar-los més temps, i això moltes vegades provoca que no es faci gens o que es faci malament.
- *Manca de formació:* es refereix de l'avaluador/a, ja que si no té prou competència professional en matèria avaluativa, els resultats poden ser totalment incorrectes. L'avaluador necessita una formació específica per fer correctament tant les tasques que implica el disseny-planificació com l'execució i anàlisi de resultats de l'avaluació.
- *Rutinització institucional:* quan el centre es mou per pura rutina, sense plantejar-se per què es fan les coses d'una manera determinada i com podrien sortir millor, caiem en aquest perill, i on no té cabuda l'avaluació entesa de la manera que l'hem definit.
- *Exclusivitat d'un paradigma:* és més fàcil centrar-se en un sol paradigma (positivista, fenomenològica o sociocrític) o tipus de dades a recollir (quantitatives o qualitatives), però l'àmplia, diversa i canviant realitat actual planteja no agafar-ne

un amb caràcter pur, sinó més barrejats, però això implica més preparació i temps per part de l'avaluador.

- *Individualisme professional*: estem molt poc acostumats a treballar en equip o a mirar les coses que milloren el centre i no a nosaltres, i no ho sabem fer. La veritat és que la majoria del professorat (per no dir quasi tots els professors) han rebut la seva formació inicial i permanent, han tingut un desenvolupament professional i es perfeccionen d'una manera individualista, ja que han respost a exàmens de manera individual, es tanca cadascun a la seva classe i van als cursos que a ells els interessa i poden anar. D'aquesta manera és molt difícil progressar en la millora de l'avaluació i fer-la amb un caràcter col·lectiu o col·legiat de la institució a la qual es pertany.
- *El propi disseny avaluatiu*: haver fet algun dels apartats o dimensions del disseny avaluatiu poc correcte pot afectar tota l'avaluació en general. Alguns d'aquests errors poden ser: manca d'algun element o dimensió, definir de manera massa general i poc concreta alguns elements, manca de coherència interna en el pla d'avaluació, no establir mecanismes de control per avaluar els efectes no previstos i no previsibles, etc.
- *La mateixa intervenció avaluativa*: són defectes en el disseny i implementació de la intervenció, com per exemple: fins o objectius poc realistes o utòpics, objectius mal definits, manca de claredat en les tasques a realitzar, inexistència d'organigrama de seqüenciació de les accions, manca de previsió temporal o calendari, etc.

Així veiem que el problema principal de l'avaluació pot ser la manca de *cultura avaluativa* dels centres, ja que tots els factors que acaben de comentar, en formen part. D'aquesta manera qualsevol intervenció encarada a incrementar la cultura avaluativa d'un centre ajuda a vèncer les resistències cap a l'avaluació i a superar totes les problemàtiques que acabem de comentar.

2.7. SÍNTESI DEL CAPÍTOL

Atès que l'obertura i la nova manera d'entendre el currículum és un dels punts bàsics de la Reforma, podríem dir que la paraula currículum s'ha posat de moda. I s'hi ha aprofundit molt últimament en el nostre context. Però com que no sempre se n'ha tingut el mateix concepte, el primer que s'ha fet és un breu repàs històric. Primer, el currículum el transmetia la família i només calia comunicar la manera de viure i de produir. Després va ser l'escola, però només ensenyava el que creien convenient l'Estat o l'Església i ho feien als qui ells volien. A la cultura clàssica de l'antiga Grècia s'anomenava currículum clàssic i es dividia en *trivium* (gramàtica, retòrica o lògica) i *quatrivium* (aritmètica, geometria, astronomia i física).

En els segles XVII i XVIII el nou ideal enciclopèdic de l'educació es va basar en les noves descobertes ciències naturals i en l'ús dels sentits. Va ser a mitjans del segle XIX amb una societat comercial i industrialitzada, que a Europa es converteix l'escola en obligatòria, i amb un currículum que inclou les llengües modernes i on allò important és que el màxim de gent sàpiga llegir i escriure per garantir el nou ordre social i assegurar el seguiment de les Constitucions. En aquesta realitat primava el programa per sobre de l'alumna/e.

A mesura que la societat capitalista s'anava consolidant, calia transmetre uns coneixements més específics, la qual cosa la convertia en un procés més individual i centrat en l'alumne/a. L'aprenentatge es dona per interacció amb el context on la persona comprèn el valor del coneixement per la utilitat que té per a ella, i és d'aquesta manera que es relaciona amb la societat. És l'anomenat currículum progressista.

El segle XX es basa en el currículum racional a partir del coneixement pràctic, organitzat en relació amb el desenvolupament de l'individu i la manera en què s'estableix l'aprenentatge i la cognició. Allò que s'ensenya passa a perdre importància davant de les aptituds i el ritme d'aprenentatge de l'alumna/a. És el pas de l'aprenentatge memorístic al comprensiu o significatiu. I entrem a l'escola del futur on cal educar l'individu en un currículum perquè aprengui per si mateix i pugui resoldre les situacions que se li vagin presentant. És l'aprendre a aprendre i la màxima relació entre teoria i pràctica.

A partir d'aquest resum històric hem vist quines poden ser les fonts del currículum segons diferents autors. Després hem intentat definir el currículum anunciant prèviament que no és fàcil, ja que és un terme molt polisèmic i subjecte al paradigma o concepció que se'n tingui. Per això a partir dels tres paradigmes més actuals en educació: el conductual, el cognitiu i l'ecologicocontextual, hem fet un quadre comparatiu per mirar com veu cadascun diferents aspectes del currículum. Hem acabat aquest punt posicionat a la Reforma i a nosaltres mateixos entre el cognitiu i l'ecologicocontextual.

Després hem posat diferents classificacions de les concepcions del currículum d'alguns autors, per acabar justificant-ne una de nostra a partir de diferents definicions que ens han anat situant cap al que nosaltres acabem entenent i definint per currículum i que ha d'incloure tant aspectes de contingut, com de planificació i de realitat interactiva entre professorat i alumnat i entre teoria i pràctica.

Però una cosa és definir el currículum i una altra és posar-lo a la pràctica, i si el que pretenem és això segon, cal que ens ajudem d'una teoria o model en el qual ens hem de basar. És per això que hem exposat uns quants models de diferents autors i al final hem intentat definir el nostre dintre dels processals i a partir del de Taba i Gimeno Sacristán.

Una vegada exposat aquest model, hem anat explicant cadascun dels que considerem els components del currículum i que concretem en:

- Un *context* format per un *macrocontext*, o *societat*, o *entorn*; i per un *microcontext*, o *escola*, o *intorn*.
- L'*alumnat*, el *professorat* i els *pares-mares* com a elements personals.
- Uns *fins*, *metes* i *objectius* que tant s'han de referir als resultats, als continguts, com a les activitats mateixes d'aprenentatge.
- Uns *continguts* que han guanyat importància ja que per raó dels ràpids canvis tecnològics i científics tenen una validesa molt curta, i això ha provocat el canvi de tracte i consideració que se'ls havia donat fins ara. A partir de poder determinar quins continguts s'ha d'aprendre, hem comentat quines fonts es poden considerar, en quins criteris ens basarem per seleccionar-los, que cal determinar l'estructura general segons es relacionaran, i quins seran els criteris que determinaran la classificació dels continguts a treballar.
- Unes *activitats* que guanyen importància a mesura que amb l'escola nova i l'escola activa, l'alumne/a, que és qui les ha de fer, passa a ser el protagonista, i relleva el

professor/a en el paper actiu del procés didàctic. Actualment, però, aquest protagonisme torna a estar una mica compartit pels dos subjectes. El professor/a és qui inicialment pensa les activitats, però aquestes no s'entenen sense la participació activa de l'alumne/a. Però fer un bon disseny, selecció, delimitació i seqüenciació d'activitats no és fàcil, per això hem posat alguns criteris de diferents autors que hi ajuden.

- Una vegada hem escollit els objectius, continguts i activitats, cal que decidim de quina manera els transmetrem, farem assolir i desenvoluparem a l'alumnat, o el que és el mateix, quin *mètode* o *metodologia* utilitzarem. Hem exposat tres tipus de models didàctics a escollir segons ens interessi: informatiu, interatiu i retroactiu. També hem determinat alguns factors a tenir en compte en el moment que es decideix el mètode o metodologia: context, documents de centre, elements del currículum, professorat, i alumnat. Hem fet una llista o classificació extensa de diferents mètodes possibles, perquè creiem que la metodologia és el component del currículum que més pot modificar les noves concepcions, però alhora costa més abordar i més dubtes i inseguretats provoca als claustrats.
- Uns *mitjans* o recursos que hem anat acotant a partir d'algunes definicions, però que després de donar algunes classificacions d'alguns autors, hem vist que n'hi ha força i diferents. Hem apuntat per a què poden servir. Hem explicat algunes de les funcions que porten implícites els mitjans. I hem reflexionat sobre el canvi de la funció principal que passen de ser abans un simple suport o ajuda, a ara, poder-se tornar la base per aconseguir un determinat fi. Però ens sembla urgent una formació teoricopràctica real de l'alfabetització de la imatge, dels mitjans en general i en concret dels ordinadors i Internet, per a la majoria del professorat.
- Una *avaluació* que després d'exposar diferents definicions, acabem conceptualitzant sota tres paràmetres: com un procés sistemàtic i organitzat de recollida de informació; que implica un judici de valor; i que està orientada cap a una presa de decisions (i normalment per millorar la pràctica educativa). Hem especificat les característiques que cal considerar actualment en el desenvolupament, ampliació i aprofundiment de qualsevol avaluació curricular com la continuïtat, coherència, comprensivitat, objectivitat, criteri, validesa, fiabilitat, norma i participació. També hem explicat les dimensions a tenir en compte en tot disseny avaluatiu com són ara l'objecte, la finalitat, el moment, els instruments, l'avaluador i el model. I hem assenyalat algunes de les problemàtiques que acompanyen l'avaluació i que es refereixen fonamentalment a la pràctica professional o al context organitzatiu de la institució.

Hi ha un altre component: el que hem anomenat *organització-interacció-comunicació*, al qual no hem dedicat un apartat a part, ja que l'entendem dintre de tots els altres, i ha d'estar present en tots i cadascun. I l'entendem com una dimensió que en l'àmbit teòric ha d'establir el marc adequat per desenvolupar la teoria de l'ensenyament i dinamitzar línies d'investigació, i en el pràctic ha d'organitzar, interaccionar i comunicar tots els elements d'aquest model de currículum.

